

Perfiles socioemocionales en estudiantes de 6.º grado de primaria. Una aproximación desde la Evaluación Muestral 2022

Responsables del estudio:

Alvaro Darcourt
Vanessa Sánchez

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

Ministerio de Educación del Perú
Calle del Comercio 193, San Borja
Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú
N.º 2024-07060
Primera edición digital
Julio, 2024

Resumen: Si bien existe consenso acerca de la importancia de las habilidades socioemocionales (HSE) para distintos ámbitos de la vida, solo recientemente se han convertido en objeto de interés en los ámbitos político y educativo. Pese a su creciente importancia, no existe acuerdo en la literatura sobre qué habilidades son las más relevantes, cómo se las debe llamar o cuál es la mejor manera de definir las y operacionalizarlas para su medición. Por estos motivos, no sorprende que se desconozca cómo las HSE se relacionan entre sí o si es que estas asociaciones dan lugar a grupos diferenciados según patrones de respuestas (es decir, a clases o perfiles). En Perú, la medición de las HSE a gran escala es reciente y, debido a la novedad que supone su estudio, el panorama no es muy distinto. El presente estudio tuvo por objetivos, en primer lugar, identificar la existencia de brechas según estratos en los puntajes en HSE de los estudiantes de 6.º grado de primaria en la Evaluación Muestral 2022; en segundo lugar, se buscó establecer la presencia de perfiles socioemocionales en dicha muestra representativa ($N = 9443$), según sus puntajes en el cuestionario de HSE; y, finalmente, examinar si diversos factores contextuales del estudiante y de su familia predicen las chances de pertenecer a cada uno de estos perfiles. Los resultados arrojaron diferencias en los puntajes en HSE según estratos y mostraron que el modelo que mejor se ajustó a los datos fue el de siete perfiles latentes. Finalmente, se encontró evidencia de que las chances de pertenecer a cada uno de los perfiles del modelo se asocian de forma diferenciada con los factores contextuales del estudiante y de la familia, cumpliendo los primeros un rol preponderante.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, factores contextuales, perfiles latentes, evaluación a gran escala.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Perfiles socioemocionales en estudiantes de 6.º grado de primaria. Una aproximación desde la Evaluación Muestral 2022* (Estudios Breves N.º 14). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Introducción

El estudio de las *habilidades socioemocionales*¹ (HSE) en evaluaciones a gran escala es reciente en el Perú. Las experiencias más cercanas son el Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA) 2021 y la Evaluación Muestral (EM) de Estudiantes 2022, ambas implementadas por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación. A continuación, se presentan los principales resultados reportados en cada una de ellas.

Estudio Virtual de Aprendizajes 2021

El EVA 2021 buscó brindar un panorama general sobre el desarrollo de las HSE en estudiantes peruanos de 2.º grado de secundaria durante la pandemia de la COVID-19. Para ello, se midieron siete habilidades mediante cuestionarios de autorreporte: autoeficacia (académica, social y emocional), autonomía (autonomía y relación), autorregulación conductual, empatía (empatía cognitiva y disposición empática), resiliencia, responsabilidad y toma de decisiones (vigilancia, procrastinación, hipervigilancia y transferencia). Además, mediante cuestionarios dirigidos a estudiantes, padres de familia, docentes tutores y directores, se indagó por la asociación entre las HSE y diversos *factores contextuales*².

En general, los estudiantes seleccionaron un mayor número de *respuestas positivas*³ en las escalas de empatía, responsabilidad, resiliencia y relación, y una menor tasa de respuestas positivas en las escalas de autoeficacia y autorregulación conductual (Minedu, 2023c). Asimismo, se encontraron diferencias en favor de los hombres en autonomía y autoeficacia (aunque con tamaños del efecto pequeños), así como puntajes más altos en HSE para aquellos estudiantes cuyas familias reportaban mayores niveles de adaptación. La autorregulación conductual y el estilo de toma de decisiones basado en la procrastinación mostraron las mayores asociaciones directas e inversas, respectivamente, con el rendimiento en Lectura y Matemática. Al respecto, cabe mencionar que la dirección y magnitud de estas asociaciones se mantuvieron tras controlar por el *índice socioeconómico del estudiante* (ISE)⁴. Finalmente, no se encontraron relaciones significativas entre los puntajes en HSE de los estudiantes y los factores contextuales recogidos en los cuestionarios del docente y del director, ni tamaños del efecto relevantes en las diferencias entre los puntajes en HSE según área geográfica o tipo de gestión de la escuela.

¹Desde la UMC, se define a las HSE como aquellas capacidades personales que facilitan el uso de un conjunto de estrategias que permiten al niño o adolescente hacer frente a retos de la vida cotidiana y de la interacción con los demás. Dichas capacidades promueven su bienestar y el de su círculo cercano, y pueden desarrollarse mediante experiencias formales (actividades intencionadas) e informales (actividades cotidianas) de aprendizaje (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2023a).

²Aspectos del contexto de los estudiantes que pueden favorecer o limitar el desarrollo de sus HSE.

³Con el término de respuestas positivas se hace referencia a que los estudiantes marcaron alguna de las dos opciones de respuesta más altas en la mayoría (75,0 % o más) de los ítems de una escala de HSE.

⁴Para mayor información sobre la elaboración y el cálculo de este indicador, ver Minedu (2018).

En síntesis, el EVA 2021 permitió contar con un panorama general del estado de desarrollo de las HSE en estudiantes peruanos, así como sobre sus relaciones con aspectos contextuales individuales, familiares y de la escuela. Sus resultados principales, junto con exploraciones secundarias con los datos, se encuentran reportados en el estudio *Habilidades socioemocionales de los estudiantes de 2.º grado de secundaria y sus factores contextuales. Aproximaciones desde el Estudio Virtual de Aprendizajes 2021*, elaborado por la UMC (Minedu, 2023c). Sin embargo, el EVA 2021 contó también con algunas limitaciones que restringieron el alcance de sus hallazgos, siendo la falta de representatividad a nivel nacional la principal de ellas. Debido al contexto de pandemia por la COVID-19, solo participaron de la investigación estudiantes con acceso a un dispositivo digital y con conexión a internet. Esto limitó la participación de estudiantes provenientes de zonas rurales y de menor estatus socioeconómico y, en consecuencia, los resultados no pueden extrapolarse a estas poblaciones.

Probablemente, la escasa relación encontrada en el EVA 2021 entre el ISE y los factores contextuales de la escuela con los puntajes en HSE sea resultado directo de haber contado con una muestra homogénea en relación con la procedencia de sus estudiantes. Sin embargo, para responder a esta y a otras hipótesis de investigación resulta indispensable contar con datos representativos a nivel nacional.

Evaluación Muestral de Estudiantes 2022

De forma similar al EVA 2021, en la EM 2022 (Minedu, 2023b) se midió un conjunto de HSE, utilizando cuestionarios de autorreporte dirigidos a estudiantes de 6.º grado de primaria ($N = 9443$) y 2.º grado de secundaria ($N = 137\ 381$). Las habilidades medidas fueron autoeficacia (académica, social y emocional), autonomía (autonomía y relación), autorregulación conductual, empatía (empatía cognitiva y disposición empática), responsabilidad y toma de decisiones (vigilancia, procrastinación, hipervigilancia y transferencia). Asimismo, se aplicaron cuestionarios de factores contextuales a estudiantes, padres de familia, docentes tutores y directores. La EM 2022 permitió reportar resultados representativos a nivel nacional en ambos grados evaluados y, a nivel regional, en 2.º grado de secundaria.

A nivel nacional, los estudiantes de 6.º grado de primaria seleccionaron una mayor cantidad de respuestas positivas en las escalas de disposición empática, relación y toma de decisiones. En 2.º grado de secundaria, los estudiantes mostraron una mayor adherencia a opciones de respuesta positivas en las escalas de relación, disposición empática y responsabilidad. En ambos grados, los estudiantes reportaron un menor porcentaje de respuestas positivas en las escalas de autoeficacia social, autoeficacia emocional y autoeficacia académica. Además, se encontró que los estudiantes que puntuaron por encima del promedio en HSE reportaron mejores relaciones familiares, una mejor percepción sobre la convivencia en la escuela, mayor apoyo de sus familias en sus procesos de aprendizaje, una mejor

percepción sobre el rol del docente tutor y sobre sus clases de Tutoría y Orientación Educativa, y una mejor percepción acerca de su bienestar.

En resumen, los resultados del EVA 2021 y de la EM 2022, descritos anteriormente, permitieron contar con información relevante sobre el estado de desarrollo de las HSE en estudiantes peruanos y sobre sus factores contextuales, tanto a nivel individual como familiar. Particularmente, la información provista por la EM 2022 permite ampliar y profundizar la comprensión del campo de las HSE en el sistema educativo peruano mediante el uso de análisis complementarios con estos datos, representativos a nivel nacional.

Panorama del estudio de las habilidades socioemocionales

Aún cuando existe amplio acuerdo sobre la importancia de las HSE para distintos aspectos de la vida (Duckworth y Yeager, 2015; Lipnevich y Roberts, 2012; Napolitano *et al.*, 2021; UNESCO, 2021), es recién en las dos últimas décadas que estas habilidades se han convertido en objeto de interés en los ámbitos educativo y político (Lipnevich y Roberts, 2012). Este interés se ha traducido en esfuerzos por medirlas en evaluaciones internacionales a gran escala, tales como el Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), implementado el 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), y el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES, por sus siglas en inglés), implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Un aspecto llamativo en el campo de las HSE es que no existe consenso sobre cómo se las debe llamar, cuál es la mejor manera de definir las y operacionalizarlas para su medición, qué habilidades son las más relevantes, ni cómo se relacionan entre sí (Brush *et al.*, 2022; UNESCO, 2021). Dicha falta de consenso se ha visto reflejada en la diversidad de términos empleados para referirse a estas habilidades en la literatura (por ejemplo, “habilidades no cognitivas”⁵, “habilidades del siglo 21”, “habilidades de empleabilidad”, “habilidades blandas”, “habilidades para la vida”, etc.). De igual forma, abundan los marcos conceptuales propuestos para su estudio, entre los cuales destacan los modelos del Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés), Aprendizaje del Siglo 21, Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano (MELQO, por sus siglas en inglés), el Modelo de los Cinco Grandes (*Big Five*) factores de la personalidad, etc. A ello hay que agregar que cada marco

⁵El término “habilidad no cognitiva” resulta problemático. Según Duckworth y Yeager (2015), este término resulta demasiado amplio para ser útil y conlleva, erróneamente, la implicancia de que existen aspectos de la conducta humana que no dependen de la cognición. Considerando que toda faceta del funcionamiento psicológico, desde la percepción hasta la personalidad, involucra algún tipo de procesamiento de la información, el término “habilidad no cognitiva” es impreciso (Duckworth y Yeager, 2015). En el presente estudio, utilizamos el término “habilidades socioemocionales” para referirnos a un amplio conjunto de constructos que han sido denominados de diversas formas (por ejemplo, “habilidades no cognitivas” o “habilidades no académicas”) pero que comparten un mismo espacio conceptual.

incluye y hace énfasis en distintas HSE, las organiza de manera distinta y emplea terminología variada —y hasta contradictoria— para aludir a habilidades similares (Brush *et al.*, 2022). Por todo esto, no sorprende que no se conozca con precisión cómo se relacionan las HSE entre sí (por ejemplo, en términos de magnitud de asociaciones o cómo estas asociaciones revelan la presencia de subgrupos homogéneos) y cuál es el rol que cumplen terceras variables en estas asociaciones.

Según Duckworth y Yeager (2015), todos los términos empleados para denominar a las HSE aluden al mismo espacio conceptual. Asimismo, estas habilidades tienen en común: (1) ser conceptualmente independientes de la habilidad cognitiva; (2) ser consideradas como beneficiosas para el estudiante y para la sociedad; (3) mantenerse estables en el tiempo en ausencia de fuerzas externas (tales como intervenciones, eventos traumáticos, cambios en los roles sociales, etc.); (4) ser susceptibles a cambios a partir de intervenciones externas; y (5) depender de aspectos situacionales para su expresión. Esto implica, entre otras cosas, que un adecuado desarrollo en el ámbito socioemocional constituye un resultado deseable del paso de los estudiantes por la escuela y que esta institución tiene la capacidad de influir en el desarrollo de estas habilidades.

Un esfuerzo relevante al objetivo de aportar claridad al campo de las HSE es el llevado a cabo por Brush *et al.* (2022). Estos autores definen el aprendizaje socioemocional como el proceso a través del cual los individuos aprenden y emplean una serie de habilidades sociales y emocionales, de carácter no académico, así como actitudes, conductas y valores, a fin de dirigir sus pensamientos, sentimientos y conducta de manera tal que puedan transitar con éxito en la escuela, el trabajo y la vida. De manera relevante, Brush *et al.* (2022) desarrollaron un sistema de codificación y un conjunto de herramientas online, denominado “Explore SEL” (una suerte de piedra Rosetta de las HSE, en palabras de sus creadores), diseñadas para navegar y comparar entre los marcos más influyentes de HSE (por ejemplo, CASEL, OCDE, Unión Europea, UNESCO, MELQO, entre otros), así como entre programas de intervención e instrumentos para medir las HSE, independientemente de las diferencias en la terminología empleada. Los resultados derivados de Explore SEL evidenciaron que existe un balance en el énfasis puesto en los dominios social, emocional y cognitivo a través de los distintos marcos de HSE. Además, sugieren que, si bien los valores (culturales, morales) no suelen figurar de manera explícita, algunos marcos hacen especial énfasis en ellos. Como sugieren Brush *et al.* (2022), esto reflejaría que aquello que suele considerarse útil o apropiado en términos comportamentales depende de las normas sociales y de las valoraciones de un grupo humano específico en un determinado contexto y momento histórico.

Uno de los aspectos que mayores desafíos plantea al estudio de las HSE es el de su medición (Brush *et al.*, 2022; Duckworth y Yeager, 2015). Las aproximaciones más utilizadas son el uso de: (1) cuestionarios de autorreporte administrados a los estudiantes; (2) cuestionarios administrados a docentes acerca de sus estudiantes; y (3) tareas de desempeño. Cada una de estas aproximaciones cuenta con ventajas y desventajas. Por ejemplo, los

cuestionarios de autorreporte son económicos, rápidos y fiables, pero también son más susceptibles de ser afectados por la deseabilidad social y por diversos sesgos (Edwards, 1953; Van Hemert *et al.*, 2007).

Pese a las limitaciones relacionadas con su medición, las HSE han mostrado predecir resultados en la vida de las personas meses, años e incluso décadas después (Bogg y Roberts, 2004; Carter *et al.*, 2019; Duckworth y Seligman, 2005; Moffitt *et al.*, 2011). Por ejemplo, Carter *et al.* (2019) mostraron que las HSE de los adolescentes se asocian con medidas de estatus socioeconómico y de salud en la adultez, independientemente del papel de la habilidad cognitiva y de factores de riesgo demográficos y socioeconómicos tempranos. Adicionalmente, encontraron que, tras controlar por las HSE en una muestra de adolescentes, más de una tercera parte de la asociación entre educación y salud se redujo. Asimismo, las HSE se asociaron con el estatus socioeconómico independientemente de la habilidad cognitiva y tuvieron un efecto directo sobre la salud que fue equivalente al de esta última. Por otro lado, Duckworth y Seligman (2005) encontraron, utilizando una aproximación multimétodo y multifuente, que el autocontrol predice el desempeño académico mejor que la habilidad cognitiva (con coeficientes de correlación y de regresión de más del doble de magnitud). De manera similar, un estudio metaanalítico encontró que el autocontrol se relaciona inversamente con un amplio rango de conductas de riesgo para la salud y, en forma directa, con conductas favorables para esta (Bogg y Roberts, 2004). Asimismo, el autocontrol ha mostrado predecir la planificación financiera y la adecuada gestión del dinero mejor que la habilidad cognitiva (Moffitt *et al.*, 2011).

En resumen, la importancia de las HSE para diversos aspectos de la vida se encuentra ampliamente documentada. Sin embargo, la literatura ha hecho menor énfasis en cómo estas habilidades se relacionan entre sí a nivel intraindividual; es decir, en qué medida permiten identificar subgrupos homogéneos en la población. Para tal fin, la aproximación estadística de los enfoques centrados en personas resultan especialmente interesantes.

Más allá de las relaciones entre variables: enfoques centrados en personas

Además de contar con información acerca de las relaciones entre HSE a nivel interindividual (por ejemplo, mediante coeficientes de correlación o coeficientes beta en modelos multivariados), también es de particular interés conocer cómo estas habilidades se asocian entre sí a nivel intraindividual (identificando subgrupos o perfiles al interior de un conjunto de datos). El primero de estos objetivos puede llevarse a cabo empleando enfoques centrados en variables, es decir, haciendo uso de modelos estadísticos cuyo fin es el de estimar cómo distintas variables se relacionan entre sí. Para el segundo objetivo, es posible utilizar enfoques analíticos centrados en personas. A diferencia de los enfoques centrados en variables, en los cuales se asume homogeneidad y cuyos resultados reflejan la estimación de relaciones promedio a nivel de toda la población, los enfoques centrados en personas describen

similitudes y diferencias entre individuos según el modo en que las variables de interés se relacionan entre sí (Orri *et al.*, 2017). Así, se asume que la población es heterogénea y que, haciendo uso de diversas técnicas estadísticas, será posible develar la presencia de subpoblaciones cuyos integrantes presentan patrones de respuestas similares.

Análisis de perfiles latentes

Una herramienta útil en el marco de los enfoques centrados en personas es el análisis de perfiles latentes (APL). Este es un tipo de modelo de *mixturas finitas*, utilizado para identificar mixturas (es decir, perfiles) latentes a partir de un conjunto de variables observadas continuas (Wardenaar, 2021). El APL opera bajo la premisa de que es posible reducir la variabilidad no explicada en una muestra al asumir la existencia de una variable latente categórica que la divide en dos o más subgrupos homogéneos, considerando los patrones de medias y covarianzas en las variables dependientes de interés.

El APL se encuentra cercanamente emparentado con la técnica de análisis de clases latentes (ACL)⁶, la cual suele emplearse para estimar clases latentes utilizando variables observadas discretas. En las ciencias médicas y sociales, el APL suele emplearse cuando existe considerable heterogeneidad a nivel intersujeto en los puntajes de un amplio rango de variables y la variación no puede ser explicada por variables manifiestas conocidas. Teniendo esto en cuenta, el APL puede ayudar a identificar o aproximar agrupaciones de sujetos potencialmente significativas que permitan comprender mejor la heterogeneidad de la muestra.

El APL cuenta con una serie de ventajas en comparación con los tradicionales métodos de agrupación, como el análisis de clústeres (Olivera-Aguilar *et al.*, 2017). Entre estas ventajas destacan el ser un enfoque basado en el modelamiento estadístico, lo cual permite comparar modelos con distintas soluciones que varían en el número de perfiles y seleccionar el que mejor se ajuste a los datos. En tal sentido, la selección de un modelo óptimo es menos subjetiva que la selección bajo el análisis de clústeres.

Por otro lado, a diferencia de las técnicas tradicionales de análisis de clústeres, la clasificación de individuos en el APL no es de carácter determinista, sino probabilística (Olivera-Aguilar *et al.*, 2017). Debido a que el APL calcula las probabilidades de que cada individuo pertenezca a cada uno de los perfiles, un individuo pertenece a cada perfil en alguna medida. Así, el APL toma en consideración la incertidumbre inherente a la clasificación de los individuos en diferentes perfiles.

⁶Los modelos de mixturas finitas, entre los cuales se encuentran el APL y el ACL, buscan descubrir relaciones entre variables dependientes mediante variables latentes categóricas. Esto los emparenta con los análisis factoriales confirmatorios, que forman parte del marco de modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas en inglés), en tanto ambas técnicas estiman variables latentes a partir de un conjunto de variables manifiestas (Wang y Wang, 2019). Una diferencia importante con este tipo de análisis, sin embargo, es que el APL y el ACL proveen una clasificación de personas y no de variables (Araújo *et al.*, 2018).

Evidencia empírica utilizando enfoques centrados en personas

Estudios llevados a cabo en diversos países han utilizado modelos de mixturas finitas (APL y ACL) con el fin de identificar patrones de respuestas en variables emparentadas (en mayor o menor medida) con las HSE. Así, en un estudio que buscó identificar perfiles latentes según habilidades no cognitivas en una muestra de estudiantes universitarios en los Estados Unidos, Olivera-Aguilar *et al.* (2017) obtuvieron una solución de 6 perfiles: (1) desentendidos; (2) autoeficaces, pero desorganizados y aislados; (3) estresados, enfrentando obstáculos y con baja autoeficacia; (4) HSE moderadamente bajas; (5) HSE moderadamente altas; y (6) HSE altas. Estos perfiles reflejaron parcialmente tres niveles distintos de rendimiento académico (GPA, por sus siglas en inglés): los estudiantes del perfil 1 y 3 obtuvieron el GPA más bajo, seguidos por los perfiles 2 y 4 (de rendimiento equivalente entre sí), y por el 5 y el 6.

Otros estudios han hecho énfasis en el desajuste psicológico y en problemas de salud mental (Bianchi *et al.*, 2022; Fine *et al.*, 2023; Liu *et al.*, 2022). Por un lado, Bianchi *et al.* (2022) buscaron perfilar adultos de 18 a 59 años provenientes de diez sociedades (Albania, la Región Flamenca de Bélgica, Brasil, República Checa, Italia, Japón, Kenia, Corea del Sur, Lituania y Estados Unidos) en función de sus respuestas a un instrumento que mide la desregulación emocional. Tras conducir un ACL en cada una de las diez muestras, encontraron evidencia de la existencia de un grupo desregulado en todas ellas. Con relación al número de clases, los modelos de mejor ajuste mostraron entre tres y cinco clases latentes para las diferentes sociedades. Por otro lado, Fine *et al.* (2023) llevaron a cabo un estudio utilizando datos del Estudio Global de Adolescencia Temprana, con el objetivo de caracterizar patrones prototípicos de problemas emocionales y de conducta en adolescentes residentes en cuatro países (República Democrática del Congo, Malawi, Indonesia y China) y de examinar qué tanto estos patrones variaban según país y sexo. Para ello, evaluaron la invarianza de medida en cada país de acuerdo con el sexo de los participantes. El ACL evidenció una solución de tres clases en China y una de cuatro clases en los demás países, y que la prevalencia y características de estas clases variaba según sexo. Cada participante de la muestra se ubicó en uno de los siguientes subgrupos: (1) bien adaptados; (2) con problemas emocionales; (3) con problemas conductuales (ausente en China); y (4) desadaptados. Finalmente, haciendo uso tanto del APL como del análisis de clústeres de *k*-medias, Liu *et al.* (2022) obtuvieron tres perfiles según puntajes de ansiedad en estudiantes chinos: (1) riesgo alto; (2) riesgo medio; y (3) riesgo bajo. De manera complementaria, el modelo de regresión logística multinomial estimado en un segundo momento evidenció que la mayoría de estudiantes en el primer grupo contaba con mayores chances de ser mujer, estudiar en secundaria, puntuar alto en introversión, vivir en un pueblo, tener un rendimiento académico promedio o bajo, contar con una carga académica promedio o baja, y asistir a una escuela que nunca o solo ocasionalmente había organizado actividades psicoeducativas en salud mental.

En años recientes, se han publicado diversos estudios en los que se hace uso del modelamiento de mixturas finitas con poblaciones de habla castellana (Fonseca-Pedrero *et al.*, 2020; Menéndez-Santurio *et al.*, 2021; Valle *et al.*, 2020). En uno de ellos, se buscó identificar grupos homogéneos al interior de una muestra de adolescentes españoles con dificultades emocionales y conductuales, mediante el uso de APL (Fonseca-Pedrero *et al.*, 2020). Asimismo, se examinó la relación entre los perfiles hallados y el ajuste socioemocional y escolar. Se identificaron tres grupos de adolescentes en relación con su salud mental: (1) bajo riesgo; (2) externalizantes; e (3) internalizantes. Estos tres grupos mostraron patrones diferenciados de ajuste socioemocional y desempeño académico.

Por su parte, Valle *et al.* (2020) buscaron identificar perfiles motivacionales en estudiantes universitarios chilenos, examinando adicionalmente su relación con la satisfacción y la autoeficacia académica. Los resultados confirmaron la presencia de cuatro perfiles motivacionales: (1) alta cantidad, con puntuaciones altas en motivación autónoma y controlada; (2) baja calidad, con puntuaciones ligeramente altas en motivación controlada y relativamente bajas en motivación autónoma; (3) baja cantidad, con puntuaciones bajas en ambas variables; y (4) alta calidad, con puntuaciones relativamente altas en motivación autónoma y puntuaciones ligeramente bajas en motivación controlada. Además, el perfil con mayor grado de autodeterminación (alta calidad) mostró los puntajes más altos de satisfacción y autoeficacia, mientras que el perfil con menores niveles de autodeterminación (baja calidad) presentó los puntajes más bajos en ambas variables.

Finalmente, Menéndez-Santurio *et al.* (2021) buscaron identificar perfiles considerando las seis dimensiones de la dicotomía frustración-satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mediante APL. Se encontró evidencia de la existencia de cinco perfiles de estudiantes. Uno de ellos resultó ser muy adaptativo, con una alta satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y una baja frustración de las mismas, así como los niveles más altos de satisfacción con la vida, responsabilidad personal y social; complementariamente, este perfil mostró los niveles más bajos de agresión y victimización.

Preguntas de investigación

Como se señaló anteriormente, si bien no existe consenso sobre la mejor manera de definir las HSE y operacionalizarlas (Brush *et al.*, 2022), un acuerdo en la literatura es que las HSE se aprenden (Olivera-Aguilar *et al.*, 2017) y pueden ser promovidas desde la escuela (UNESCO, 2021). Sin embargo, el diseño de intervenciones orientadas al fortalecimiento de las HSE en esta institución requiere de contar con información acerca de su estado de desarrollo, de la existencia de posibles brechas entre subgrupos poblacionales y de poder identificar grupos que, muy probablemente, se beneficien de estos tratamientos en forma diferenciada. De manera adicional, es importante conocer cómo el contexto familiar y del estudiante se asocian con las chances de pertenecer a cada uno de estos grupos.

El presente estudio busca contribuir a estos objetivos. Debido a la escasez de teorías y de modelos con respaldo empírico, así como por la novedad del estudio de las HSE en el contexto peruano, el presente estudio es de carácter descriptivo y exploratorio, y busca generar evidencia sobre la presencia de perfiles de estudiantes en 6.º grado de primaria, según sus resultados en las HSE. Para ello se planteó responder a las siguientes tres preguntas de investigación:

- ¿Qué diferencias existen en las puntuaciones promedio de HSE, según los estratos de sexo del estudiante, y tipo de gestión y área geográfica de la escuela?
- ¿Qué perfiles existen en los estudiantes de 6.º grado de primaria según sus puntajes en HSE?
- ¿Cómo se relaciona la pertenencia a estos perfiles con los factores contextuales del estudiante y de la familia?

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 9443 estudiantes de 6.º grado de primaria, evaluados en la EM 2022, quienes respondieron un cuestionario de HSE y uno de factores contextuales. Esta muestra cuenta con representatividad a nivel nacional, de tal manera que los resultados obtenidos son extrapolables a la población de estudiantes de este grado en todo el país. Participaron también los padres de los estudiantes de 6.º grado de primaria ($N = 8869$). La tabla 1 muestra la distribución de los estudiantes según estratos individuales (sexo) y de la escuela (tipo de gestión y área geográfica).

Tabla 1

Distribución de la muestra según estratos

	Estrato	<i>N</i>	%
Sexo	Hombre	4718	50,0
	Mujer	4725	50,0
Gestión	Pública	7251	76,8
	Privada	2192	23,2
Área geográfica	Urbana	7636	80,9
	Rural	1807	19,1

Medición

A continuación, se presenta la definición de cada una de las HSE y una descripción del instrumento empleado para su medición. Se hace lo mismo con los factores contextuales vinculados al desarrollo de las HSE, reportados por estudiantes y padres de familia. En todos los casos, un puntaje más alto refleja una mayor presencia del constructo.

Habilidades socioemocionales de los estudiantes

En la EM 2022, la UMC recogió información sobre siete HSE, algunas de ellas integradas por más de una dimensión: autoeficacia (académica, social y emocional), autonomía (autonomía y relación), autorregulación conductual, empatía (empatía cognitiva y disposición empática), responsabilidad y toma de decisiones (vigilancia, procrastinación, hipervigilancia y transferencia). La selección de estas variables se alineó con el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2017). A continuación, se presenta información detallada sobre cada una de las escalas de HSE utilizadas en el presente estudio.

Autoeficacia. Para la medición de este constructo, se utilizaron 20 preguntas que abordan las percepciones sobre la propia capacidad en los ámbitos académico, social y emocional (Schunk y Pajares, 2010). Se realizó una adaptación sobre la base de la propuesta de Muris (2001), la cual define la *autoeficacia académica* como la capacidad autopercibida para

gestionar de forma eficiente la propia conducta orientada al aprendizaje, manejar materias y alcanzar metas académicas. Por otro lado, la *autoeficacia social* se entiende como la propia capacidad para relacionarse de manera asertiva con los pares. Finalmente, la *autoeficacia emocional* refleja la capacidad para lidiar con emociones negativas. Las preguntas fueron respondidas mediante una escala tipo Likert de cinco opciones: *nunca*, *un poco*, *regular*, *mucho* y *muchísimo*.

Autonomía. Se midió a través de enunciados que indagan las capacidades de agencia y de relación con los demás, ambos aspectos relevantes en la consolidación de la autonomía en los ámbitos social y familiar (Kâğıtçıbaşı, 2005). El cuestionario empleado partió de la propuesta de Kâğıtçıbaşı (2017) y estuvo conformado por 14 enunciados que reflejan dos constructos. El primero de ellos es la *autonomía* y alude a la capacidad de funcionamiento autónomo y voluntario (comúnmente denominada “agencia”), en un continuo que va de la autonomía (persona que actúa según reglas propias) a la heteronomía (persona que actúa según las reglas de los demás) (Kâğıtçıbaşı, 2005). El segundo aspecto, denominado *relación*, da cuenta del grado de conexión con los otros, en un continuo que va de la relación a la separación (Kâğıtçıbaşı, 2005). Los enunciados fueron respondidos a través de una escala de acuerdo tipo Likert de cinco opciones: *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*.

Autorregulación conductual. Se evaluó utilizando 15 afirmaciones que abordan la capacidad para regular la propia conducta en entornos cambiantes (Almeida y Behlau, 2017). El cuestionario utilizado supuso una adaptación de la propuesta de Pichardo *et al.* (2014), y los enunciados fueron respondidos mediante una escala de acuerdo tipo Likert de cinco opciones: *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*.

Empatía. Se midió a través de enunciados que indagan las capacidades de (1) *empatía cognitiva*, que es la capacidad para reconocer y comprender las emociones de los otros (Carré *et al.*, 2013); y (2) *disposición empática*, estado emocional que emerge ante el sufrimiento de otra persona y que genera el deseo de ayudarla (Goetz *et al.*, 2010). Este cuestionario fue elaborado por especialistas de la UMC y estuvo conformado por 20 enunciados que reflejan ambas dimensiones de la empatía. Los enunciados fueron respondidos mediante una escala de acuerdo tipo Likert de cinco opciones: *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*.

Responsabilidad. Fue evaluada haciendo uso de 10 afirmaciones, adaptadas de la propuesta de Barbaranelli *et al.* (2003), que abordan la capacidad de los estudiantes en cuestiones de orden, precisión y cumplimiento de compromisos. Los enunciados fueron respondidos mediante una escala de frecuencia tipo Likert de cinco opciones: *casi nunca*, *pocas veces*, *algunas veces*, *muchas veces* y *casi siempre*.

Toma de decisiones. Esta habilidad se midió a través de 14 enunciados que indagan por los estilos o patrones de afrontamiento de los estudiantes ante el estrés que acompañan la

toma de decisiones relevantes y difíciles (Mann *et al.*, 1997). El cuestionario empleado es una adaptación de la propuesta de Mann *et al.* (1997), y se divide en (1) *vigilancia*, la cual refleja un estilo de toma de decisiones racional y que suele tener lugar tras un análisis cuidadoso, imparcial y exhaustivo de las opciones disponibles; (2) *procrastinación*, la cual supone el retraso en la toma de la decisión; (3) *hipervigilancia*, la cual refleja una toma de decisiones apresurada y motivada por sentimientos de ansiedad; y (4) *transferencia*, la cual supone delegar la toma de la decisión para evitar las consecuencias relacionadas con esta. Tal como se menciona en la propuesta de Mann *et al.* (1997), la *vigilancia* es el único patrón adaptativo de los cuatro que la conforman. Los enunciados se respondieron a través de una escala de frecuencia tipo Likert de cinco opciones: *nunca*, *casi nunca*, *a veces*, *casi siempre* y *siempre*.

Factores contextuales del estudiante

El cuestionario de factores contextuales del 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. A continuación, se presenta el detalle de cada una de ellas.

Bienestar subjetivo. Se midió con enunciados que indagaron 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 (World Health Organization. Regional Office for Europe, 1998) e incluyó cinco enunciados en total. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de seis opciones: *nunca*, *de vez en cuando*, *menos de la mitad del tiempo*, *más de la mitad del tiempo*, *la mayor parte del tiempo* y *todo el tiempo*.

Relaciones intrafamiliares. Se midió mediante enunciados que indagaron 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*, que representa la tendencia de la familia para realizar actividades en conjunto, para la convivencia y para apoyarse mutuamente; (2) *dificultades*, que representa la percepción de conflicto al interior de la familia; y (3) *expresión*, que 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: *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*.

Apoyo familiar en el proceso de aprendizaje. Se midió mediante enunciados que indagaron 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: *nunca*, *casi nunca*, *a veces*, *casi siempre* y *siempre*.

Funcionamiento de la Tutoría y Orientación Educativa (TOE). Se midió con enunciados que indagaron la frecuencia con la cual los estudiantes perciben que, en sus sesiones de TOE, suceden una serie de situaciones que indican un funcionamiento adecuado de las mismas. La escala fue adaptada a partir de la propuesta original de León-Carrascosa y Fernández-Díaz (2019) e incluyó 20 enunciados que representan tres dimensiones: (1) *funciones con el alumnado*, la cual explora aspectos sobre el involucramiento de los tutores en los procesos de enseñanza, la mediación para la resolución de problemas en el aula y la cercanía afectiva del docente con sus estudiantes; (2) *desarrollo de la tutoría*, que explora la implementación de distintas actividades para alentar a los estudiantes a fijarse metas, conocerse a sí mismos y ahondar en sus proyectos personales; y (3) *evaluación de la tutoría*, la cual explora la valoración de los estudiantes sobre los temas y actividades desarrollados en la TOE. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones: *nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre*.

Convivencia escolar. Se midió con enunciados que indagaron, desde la perspectiva del estudiante, la convivencia escolar, definida como la interrelación continua y dinámica entre los diversos miembros de la comunidad educativa (Minedu, 2021). La escala fue adaptada a partir del instrumento utilizado en la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela (Minedu, 2021) e incluyó 30 enunciados que representan siete dimensiones seleccionadas: (1) *participación*, que explora el grado de participación que tienen los estudiantes en la toma de decisiones sobre diversos aspectos en la escuela; (2) *normas y disciplina*⁷, que explora el establecimiento, regulación y cumplimiento de las normas de convivencia en la escuela; (3) *gestión de conflictos*, que explora las actitudes que adoptan los docentes frente a algún conflicto entre los estudiantes; (4) *sentido de pertenencia*⁸, que explora la identificación y el compromiso de los estudiantes con su escuela; (5) *relaciones interpersonales entre estudiantes*, que explora la calidad del vínculo entre los estudiantes y sus pares; (6) *relaciones interpersonales entre estudiantes y profesores*, que explora la calidad del vínculo entre los estudiantes y los docentes; y (7) *relaciones interpersonales entre los adultos de la escuela*, que explora la calidad del vínculo entre los docentes y sus pares. Los enunciados fueron respondidos mediante una escala tipo Likert de cinco opciones: *totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo*.

Violencia escolar. Se midió con enunciados que indagaron la frecuencia con que el estudiante ha sufrido situaciones de violencia por parte de sus pares o de sus docentes. La escala fue adaptada a partir del instrumento que se utilizó en la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela (Minedu, 2021) e incluyó siete enunciados en

⁷El análisis de esta subescala evidenció que no contaba con indicadores psicométricos idóneos. Por este motivo, los resultados relacionados con ella deben ser interpretados con precaución.

⁸El análisis de esta subescala evidenció que no contaba con indicadores psicométricos idóneos. Por este motivo, los resultados relacionados con ella deben ser interpretados con precaución.

total. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones: *nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre*.

Cercanía con pares. Se midió indagando sobre distintos aspectos en la relación del estudiante con su(s) amigo(s) más cercano(s) (persona más importante de su entorno, con la que comparte sus angustias, tensiones, alegrías y fracasos, y con la cual ensaya formas de relación que contribuirán a conformar su personalidad). Esta escala fue elaborada por especialistas de la UMC e incluyó siete enunciados en total. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones: *nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre*.

Factores contextuales de la familia

El cuestionario de factores contextuales de la familia en la EM 2022 incluyó escalas relacionadas con algunas características familiares y de sus miembros. A continuación, se presenta el detalle de cada una de ellas.

Bienestar subjetivo. Se midió mediante enunciados que indagaron la percepción del padre o de la madre sobre su propio bienestar en las últimas semanas (Topp *et al.*, 2015). La escala original fue elaborada por la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization. Regional Office for Europe, 1998) e incluyó cinco enunciados. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de seis opciones: *nunca, de vez en cuando, menos de la mitad del tiempo, más de la mitad del tiempo, la mayor parte del tiempo y todo el tiempo*.

Competencia parental. Se midió con enunciados que indagaron 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 e incluyó 14 enunciados que miden dos dimensiones de la competencia parental: (1) *asunción del rol y dedicación personal*, la cual 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; e (2) *involucramiento escolar*, la cual 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: *nunca, casi nunca, casi siempre y siempre*.

Empatía. Se midió mediante enunciados que indagaron 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.*, 2009). La escala fue adaptada a partir de la propuesta original de Davis (1983) e incluyó once enunciados que miden dos dimensiones de la empatía: (1) *preocupación empática*, que representa la capacidad de mostrar sentimientos de compasión, preocupación y cuidado hacia otra persona que se encuentra en una situación

desfavorable; y (2) *toma de perspectivas*⁹, que representa la capacidad de adoptar espontáneamente el punto de vista del otro e identificarse con este. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones: *no me describe bien, me describe un poco, me describe bien y me describe muy bien*.

Percepción sobre el malestar socioemocional del hijo. Se midió mediante enunciados que indagaron la frecuencia con 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. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones: *nunca, casi nunca, casi siempre y siempre*.

Relación padre-hijo. Se midió mediante enunciados que indagaron 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 16 enunciados que miden dos dimensiones de la relación padre-hijo: (1) *cercanía*, la cual representa el grado en que los padres sienten que la relación con su hijo o hija está caracterizada por la calidez, el afecto y la comunicación abierta; y (2) *conflicto*, la cual representa el grado en 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: *totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo*.

Tolerancia al castigo físico. Se midió a través de enunciados que indagaron el grado de aceptación de los padres respecto 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. Estos fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones: *totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo*.

Análisis de datos

Estadísticos descriptivos

Se calcularon la media (*M*) y la desviación estándar (*DE*) de los puntajes en HSE, según los estratos de sexo, tipo de gestión y área geográfica (pregunta de investigación 1).

Análisis psicométrico de las escalas

Escalas de habilidades socioemocionales

El análisis psicométrico de las escalas de HSE se llevó a cabo utilizando dos versiones del modelo Rasch. Se empleó la versión unidimensional (escala de responsabilidad) y la multidimensional (escalas de autoeficacia, autonomía, empatía y toma de decisiones) del

⁹El análisis de esta subescala evidenció que no contaba con indicadores psicométricos idóneos. Por este motivo, los resultados relacionados con ella deben ser interpretados con precaución.

modelo de escala de valoración de Andrich (1978). Siguiendo las recomendaciones sugeridas por Linacre (2024), se consideró que un ítem contaba con un ajuste adecuado si presentaba valores comprendidos entre 0,50 y 1,50 en los indicadores de *infit* y *outfit*. Los resultados evidenciaron que todos los ítems de todas las escalas de HSE mostraron indicadores psicométricos adecuados Minedu (2023d). Finalmente, las medidas de las personas se estimaron utilizando la metodología *weighted likelihood estimation* (WLE), propuesta por Warm (1989)¹⁰.

Escalas de factores contextuales

El análisis psicométrico de las escalas de factores contextuales del estudiante y de la familia se realizó mediante análisis factoriales confirmatorios (AFC), para el caso de constructos reflexivos, y análisis de componentes principales (ACP), para el caso de constructos formativos¹¹. El método de estimación utilizado para los AFC fue el de mínimos cuadrados ponderados, ajustados por media y varianza (WLSMV, por sus siglas en inglés). Al igual que con las HSE, los resultados de estos análisis evidenciaron que todas las escalas¹² de factores contextuales contaban con indicadores psicométricos adecuados ($CFI \geq 0,95$, RMSEA y SRMR $\leq 0,09$ para el caso de las escalas analizadas con AFC, y un porcentaje de varianza explicada mayor al 45,0% en el caso de las escalas analizadas con ACP). La fiabilidad de las escalas examinadas con AFC se estimó mediante el coeficiente omega (ω) de McDonald (2013), mientras que la fiabilidad de las escalas examinadas con ACP se calculó mediante el coeficiente alfa (α) de Cronbach. Con excepción de la escala de normas y disciplina (0,63), y la subescala de toma de perspectiva (0,62) de la escala de empatía, todas presentaron coeficientes de confiabilidad iguales o por encima de 0,70. Por último, las medidas de las personas corresponden a puntajes factoriales (AFC) y puntajes de componentes (ACP).

Análisis de perfiles latentes

A fin de identificar la presencia de perfiles latentes en la muestra (pregunta de investigación 2), se estimaron varios modelos utilizando los puntajes WLE de las siguientes HSE como indicadores o variables dependientes: autoeficacia (académica, social y emocional), autonomía (autonomía y relación), autorregulación conductual, empatía (empatía cognitiva y disposición empática), responsabilidad y toma de decisiones funcional (vigilancia) y disfuncional (promedio de los índices de procrastinación, hipervigilancia y transferencia)¹³.

¹⁰Para mayor información sobre el análisis psicométrico de las escalas de HSE, se recomienda revisar el reporte técnico de la EM 2022 (Minedu, 2023d).

¹¹Los anexos A.1 y A.2 contienen información sobre las propiedades psicométricas de las escalas de factores contextuales de los cuestionarios a la familia y el estudiante.

¹²La excepción fue la escala de sentido de pertenencia del cuestionario de factores contextuales del estudiante, con un RMSEA de 0,14.

¹³Los índices de procrastinación, hipervigilancia y transferencia correlacionaron entre sí en alta magnitud. Debido a esto, su inclusión en los modelos de APL no permitió discriminar adecuadamente entre los puntajes

Con el objetivo de expandir los resultados obtenidos al total de la población de estudiantes de 6.º grado de primaria, los modelos estimados incluyeron una variable que incorporaba el diseño muestral. Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud con errores estándar robustos. A fin de garantizar la replicabilidad de los resultados, se especificaron los siguientes valores de inicio (*start values*): 500 y 125. Para mayor detalle sobre los pasos a seguir en la ejecución e interpretación de este tipo de análisis, se recomienda revisar Ferguson *et al.* (2020), así como Weller *et al.* (2020).

Selección del modelo óptimo

Para seleccionar el número óptimo de perfiles, se comparó de manera iterativa el ajuste de un modelo de APL con k grupos con un modelo con $k-1$ grupos. Con respecto de los indicadores de ajuste, se reportan el Criterio de Información Bayesiano, en sus versiones normal (BIC, por sus siglas en inglés) y ajustada por el tamaño muestral (SABIC), así como el Criterio de Información de Akaike, en sus versiones normal (AIC, por sus siglas en inglés) y consistente (AICC). Se dio mayor peso a la interpretación del SABIC y AICC. En todos los casos, valores más bajos sugieren un mejor ajuste del modelo a los datos (Ferguson *et al.*, 2020; Nylund-Gibson y Choi, 2018).

Adicionalmente, se reportan los valores de entropía de los modelos estimados. El indicador de entropía constituye un criterio de la calidad del proceso de asignación de los participantes a los perfiles (Araújo *et al.*, 2018; Ferguson *et al.*, 2020). En términos generales, se considera que valores por encima de 0,80 aportan evidencia de que la asignación de los individuos a los perfiles ocurre con un mínimo de incertidumbre (Celeux y Soromenho, 1996). Como medida adicional de la calidad del proceso de clasificación, se verificó que la probabilidad posterior promedio más baja de clases latentes fuera también igual o mayor a 0,80 (Weden y Zabin, 2005).

Por otro lado, se dio importancia a que los perfiles resultantes no fuesen demasiado pequeños. Siguiendo la recomendación de Tein *et al.* (2013), se estableció como porcentaje mínimo aceptable el 1,0% de la muestra o, en su defecto, 25 casos. Cabe mencionar que clases muy pequeñas se relacionan con un menor poder estadístico (error tipo 2) y con una baja capacidad de generalización.

Asociaciones entre perfiles latentes y factores contextuales

Luego de identificar el modelo con el número óptimo de perfiles, se asignó a los participantes a cada uno de ellos en función de sus probabilidades posteriores de pertenencia a los perfiles del modelo, y luego se ajustaron los parámetros de medición del modelo de APL (Asparouhov y Muthén, 2014; Vermunt, 2010). Si bien no se formularon hipótesis específicas, se buscó examinar el rol que cumplen los factores contextuales familiares y del estudiante en

de los estudiantes en estas tres subescalas. A manera de solución, se promediaron los tres indicadores y se generó un nuevo índice de toma de decisiones disfuncionales.

las chances de pertenecer a uno u otro perfil (pregunta de investigación 3). Para ello se incluyeron los factores contextuales del estudiante y de la familia (junto con las siguientes variables de control: sexo, área geográfica, tipo de gestión e ISE) como covariables en diversos modelos de regresión logística multinomial de variables categóricas, utilizando el procedimiento de tres pasos (Asparouhov y Muthén, 2014). Con ello se pudo evaluar en qué medida los factores contextuales predecían las chances de pertenecer a uno u otro perfil, manteniendo constante el efecto de las demás covariables.

Software

Se utilizó el lenguaje R, en su versión “4.3.1” (R Core Team, 2022), para la ejecución de todos los análisis psicométricos de las escalas de HSE. Se empleó la versión “4.1-4” del paquete *TAM* (Robitzsch *et al.*, 2022) para estimar los modelos Rasch de escala de valoración de Andrich, así como para calcular los puntajes WLE. Con relación a los análisis psicométricos de las escalas de factores contextuales, se utilizó la versión “0.6-16” del paquete *lavaan* (Rosseel, 2012) para estimar los AFC y sus puntajes derivados, así como el paquete *psych*, en su versión “2.3.9” (Revelle, 2023), para el cómputo de la matriz de correlaciones tetracóricas. Este último análisis fue incluido en una rutina de código ad hoc en R, orientada a la ejecución de los ACP y al cómputo de índices individuales. Finalmente, se utilizó el software *Mplus 7.2* para realizar los análisis de perfiles latentes y las regresiones logísticas multinomiales (Muthén y Muthén, 1998-2017).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio. En primer lugar, se muestran los resultados descriptivos de los puntajes en HSE, diferenciados según los estratos de sexo, gestión y área geográfica. En segundo lugar, se presentan los resultados de los análisis de perfiles latentes. Por último, se reportan los modelos de estimados con el fin de conocer cómo los factores contextuales se asocian con las chances de pertenecer a los perfiles obtenidos.

Estadísticos descriptivos

En la tabla 2 se muestran los puntajes en HSE según sexo del estudiante, así como según tipo de gestión y área geográfica de la escuela a la que asisten (pregunta de investigación 1). Cabe mencionar que las medidas de HSE tienen una distribución próxima a la normal, con medias cercanas a cero y desviaciones estándar cercanas a uno.

Tabla 2

Medias y desviaciones estándar de los puntajes en habilidades socioemocionales, según estratos

HSE	Sexo		Gestión		Área geográfica	
	Hombre	Mujer	Pública	Privada	Rural	Urbana
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>
1. Autoeficacia académica	0,06* (0,75)	-0,02 (0,78)	0,05* (0,78)	-0,06 (0,70)	0,12* (0,87)	-0,00 (0,73)
2. Autoeficacia emocional	0,11* (0,87)	-0,14 (0,91)	-0,01 (0,89)	-0,03 (0,93)	-0,10 (0,81)	0,01* (0,92)
3. Autoeficacia social	0,00* (0,72)	-0,03 (0,75)	-0,02 (0,73)	0,02* (0,75)	-0,07 (0,73)	0,00* (0,73)
4. Autorregulación conductual	0,06* (0,81)	-0,04 (0,78)	0,04* (0,80)	-0,07 (0,78)	-0,01 (0,81)	0,02 (0,79)
5. Autonomía	0,12* (1,07)	-0,12 (1,04)	0,03* (1,06)	-0,10 (1,06)	-0,05 (1,02)	0,01* (1,07)
6. Relación	-0,14 (1,27)	0,08* (1,36)	-0,09 (1,30)	0,14* (1,38)	-0,29 (1,18)	0,04* (1,35)
7. Disposición empática	-0,11 (1,07)	0,11* (1,06)	0,01 (1,06)	-0,02 (1,10)	-0,08 (1,01)	0,02* (1,08)
8. Empatía cognitiva	-0,07 (0,86)	0,08* (0,87)	-0,01 (0,87)	0,06* (0,86)	-0,12 (0,81)	0,04* (0,88)
9. Responsabilidad	-0,06 (0,91)	0,04* (0,96)	0,05* (0,94)	-0,17 (0,89)	0,00 (0,97)	-0,01 (0,93)
10. TDD funcional: vigilancia	-0,03 (0,85)	0,01* (0,87)	0,01* (0,86)	-0,07 (0,84)	-0,08 (0,85)	0,01* (0,86)
11. TDD disfuncionales	-0,01 (0,59)	0,05* (0,65)	-0,00 (0,60)	0,08* (0,66)	0,03 (0,58)	0,01 (0,63)

* $p < 0,05$

Nota. El símbolo * señala el estrato que obtuvo el mayor puntaje promedio; TDD disfuncionales = promedio de los índices de estilos disfuncionales de toma de decisiones: procrastinación, hipervigilancia y transferencia.

Examinando los puntajes en HSE por sexo, los hombres reportan mayores puntuaciones en las tres dimensiones de autoeficacia (académica, emocional y social), autorregulación conductual y autonomía; por su parte, las mujeres reportan puntajes más altos en las escalas de relación, ambas dimensiones de empatía (disposición empática y empatía cognitiva), responsabilidad, así como en los estilos funcional (vigilancia) y disfuncional de toma de decisiones.

Respecto del tipo de gestión, los estudiantes que asisten a escuelas públicas obtuvieron mayores puntajes en autoeficacia académica, autorregulación conductual, autonomía, responsabilidad y vigilancia; de otro lado, los estudiantes de escuelas privadas mostraron mayores niveles de autoeficacia social, relación, empatía cognitiva y toma de decisiones disfuncionales.

Finalmente, con relación al área geográfica, los estudiantes de escuelas rurales obtuvieron puntajes más altos solo en autoeficacia académica, mientras que los de escuelas urbanas reportaron niveles más altos en todas las demás HSE, con las excepciones de autorregulación conductual, responsabilidad y el estilo disfuncional de toma de decisiones.

Análisis de perfiles latentes

Identificación del modelo óptimo

En la tabla 3 figuran los valores de los índices de ajuste y de entropía de los modelos estimados (pregunta de investigación 2).

Tabla 3

Índices de ajuste y entropía de los modelos de perfiles latentes

Nº de perfiles	AIC	AICC	BIC	SABIC	Entropía
1	264 267,10	264 267,20	264 424,30	264 354,40	
2	245 628,80	245 629,00	245 871,70	245 763,70	0,83
3	238 913,20	238 913,70	239 241,90	239 095,80	0,81
4	236 255,40	236 256,10	236 669,90	236 485,60	0,81
5	234 750,80	234 751,90	235 251,10	235 028,60	0,82
6	233 638,50	233 640,00	234 224,50	233 964,00	0,82
7	232 700,00	232 701,90	233 371,80	233 073,10	0,82
8	231 815,40	231 817,90	232 573,00	232 236,10	0,83
9	231 023,60	231 026,70	231 867,00	231 492,00	0,82

Nota. AIC = Criterio de Información de Akaike; AICC = Criterio de Información de Akaike consistente; BIC = Criterio de Información Bayesiano; SABIC = Criterio de Información Bayesiano ajustado por el tamaño de la muestra.

Siguiendo un criterio puramente estadístico, el modelo de nueve perfiles fue el que mostró el mejor ajuste a los datos (ver tabla 3). Sin embargo, seleccionar un modelo de 9 perfiles para 11 indicadores no hubiera sido parsimonioso. Si a ello se añade que las mejoras entre los modelos 3 y 9 en los indicadores AICC y SABIC fueron mínimas, se optó por

seleccionar el modelo final utilizando una combinación de criterios estadísticos (valores más bajos en AICC y SABIC), parsimonia (ante la duda, optar por modelos de menor complejidad), interpretabilidad y relevancia (el modelo debe brindar información interesante y útil), y tamaño de los perfiles (al menos el 1,0% de los datos de la muestra o, en su defecto, 25 casos). Asimismo, el modelo seleccionado debía ser capaz de clasificar los datos con la menor incertidumbre posible (entropía $\geq 0,80$ y probabilidad posterior promedio más baja de clases latentes $\geq 0,80$)¹⁴.

Teniendo en cuenta los criterios señalados, se preseleccionaron los modelos con dos a siete perfiles. Al examinar los gráficos correspondientes a los modelos con dos a cinco perfiles, se pudo apreciar que en todos ellos los puntajes se distribuían de manera homogénea (los perfiles dibujaban líneas rectas horizontales y paralelas entre sí), reflejando diferencias principalmente cuantitativas entre indicadores de HSE (por ejemplo, grupos que reflejaban puntajes bajos, promedio y altos en el caso del modelo de tres perfiles). Por tal motivo, se optó por tomar una decisión sobre la base de los modelos de seis y siete perfiles, los cuales presentaron comportamientos particulares para algunas HSE. Así, se seleccionó el modelo de siete perfiles, considerando que cumplía con todos los criterios arriba mencionados y que incluía dos grupos con comportamientos interesantes, uno con puntajes altos en autonomía (perfil 6) y otro con puntajes altos en relación, disposición empática y empatía cognitiva (perfil 2).

La figura 1 muestra los perfiles latentes según puntajes en HSE del modelo seleccionado¹⁵ y la tabla 4 presenta la distribución de estudiantes asignados a cada perfil. Con relación a su tamaño, los perfiles 3 y 4 fueron los de mayor tamaño, mientras que todos incluyeron a más del 1,0% de la muestra. En el eje “x” se observa el listado de indicadores de HSE, mientras que en el eje “y” aparece el puntaje promedio del perfil en cada uno de estos. Todas las variables se encuentran centradas en cero y un mayor puntaje refleja una mayor presencia del constructo.

¹⁴El anexo B.1 contiene la tabla de probabilidades promedio de clases latentes para la pertenencia más probable a una clase latente (fila), según clase latente (columna).

¹⁵El anexo B.2 muestra los puntajes promedio de las HSE estimados en el modelo, para cada perfil.

Figura 1

Perfiles latentes según puntajes en habilidades socioemocionales

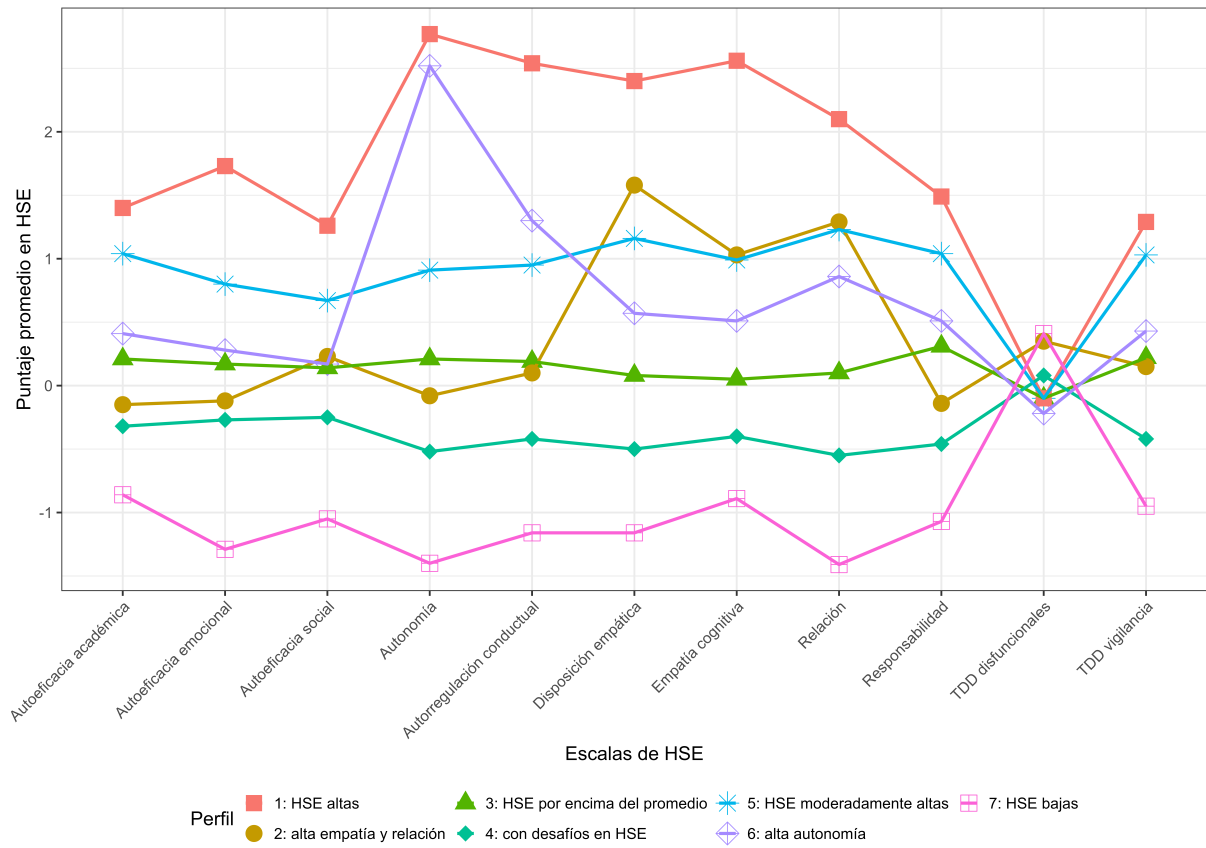


Tabla 4

Distribución de estudiantes asignados a cada perfil

Perfil	N	%
Perfil 1: HSE altas	141	1,5
Perfil 2: alta empatía y relación	394	4,2
Perfil 3: HSE por encima del promedio	3379	36,0
Perfil 4: con desafíos en HSE	3855	41,1
Perfil 5: HSE moderadamente altas	815	8,7
Perfil 6: alta autonomía	315	3,4
Perfil 7: HSE bajas	485	5,2

La tabla 5 muestra la distribución de estudiantes asignados a cada perfil en la muestra total, según los estratos de sexo, gestión y área geográfica. En líneas generales, se puede observar que la distribución de estudiantes asignados a cada perfil se replica en dichos estratos.

Tabla 5*Distribución de estudiantes asignados a cada perfil, según estratos*

	Estrato	Perfil (%)						
		1	2	3	4	5	6	7
Sexo	Hombre	1,5	2,8	38,1	41,3	8,1	4,3	3,8
	Mujer	1,7	5,8	34,7	39,7	9,1	2,7	6,0
Gestión	Pública	1,6	3,4	37,5	40,2	9,3	3,5	4,5
	Privada	1,5	7,5	33,2	41,7	6,3	3,6	6,1
Área geográfica	Rural	1,2	1,8	33,4	46,4	8,9	2,7	5,5
	Urbana	1,7	4,9	37,2	39,2	8,5	3,7	4,7

Nota. Perfil 1: HSE altas; perfil 2: alta empatía y relación; perfil 3: HSE por encima del promedio; perfil 4: con desafíos en HSE; perfil 5: HSE moderadamente altas; perfil 6: alta autonomía, perfil 7: HSE bajas.

Asociaciones entre perfiles latentes y factores contextuales

La tabla 6 muestra los resultados de los modelos de regresión logística multinomial para variables categóricas (pregunta de investigación 3). Se optó por utilizar el grupo de mayor tamaño (perfil 4, con desafíos en HSE) como referente para las diversas comparaciones realizadas en los modelos de regresión. Este grupo contó con puntajes en HSE bastante cercanos al promedio. Los resultados aportaron evidencia de que las chances de pertenecer a cada perfil (en comparación con el grupo 4) se asociaron de manera diferenciada con los factores contextuales de la familia y con los del estudiante, siendo estos últimos los de mayor relevancia. Los factores contextuales del estudiante que mostraron ser más importantes para predecir la pertenencia a los perfiles (es decir, que mostraron una mayor cantidad de efectos positivos y significativos) fueron el bienestar subjetivo, las relaciones interpersonales entre estudiantes, las relaciones interpersonales entre estudiantes y profesores, y el sentido de pertenencia. Estos resultados permiten sostener la importancia de aspectos relacionales e identitarios vinculados con la escuela en el desarrollo de las HSE.

Tabla 6

Modelos de regresión logística multinomial para variables categóricas (procedimiento de 3 pasos), utilizando como referencia el perfil 4

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 5	Perfil 6	Perfil 7
Intercepto	0,00	0,00	1,00	0,08	0,01	0,01
Variables demográficas y socioeconómicas						
Sexo (0 = hombre, 1 = mujer)	1,26	4,74*	0,90	1,29	0,59	1,41
Gestión (0 = pública, 1 = privada)	0,61	1,90*	0,69*	0,41*	0,95	1,42
Área geográfica (0 = rural, 1 = urbana)	2,66	3,31*	1,33	1,17	3,50*	0,85
Estatus socioeconómico del estudiante	1,13	1,03	1,08	1,17	1,28	1,00
Factores contextuales del estudiante						
Apoyo familiar en el proceso de aprendizaje	0,99	0,86	1,23*	1,64*	1,04	0,83
Bienestar subjetivo	3,38*	1,82*	1,67*	2,57*	1,54*	0,43*
Cercanía con pares	1,38	1,69*	1,13	1,32	0,75	0,89
Funcionamiento TOE: alumnado	4,10	1,50	1,05	2,07*	0,68*	1,13
Funcionamiento TOE: desarrollo de la tutoría	1,21	0,94	1,01	0,77	0,93	0,91
Funcionamiento TOE: evaluación de la tutoría	0,89	1,04	1,17	1,05	1,73*	0,89
Gestión de conflictos	0,71	1,52*	1,23*	1,06	1,58	1,02
Normas y disciplina	1,75*	1,19	0,99	1,04	1,26	0,99
Participación	1,22	1,48	1,07	1,71*	1,00	0,81
Rel. interpersonales entre estudiantes	3,84*	1,30	1,29*	1,92*	1,91*	0,51*
Rel. interpersonales entre estudiantes y profesores	4,35*	1,08	1,22*	1,60*	1,55	1,02
Rel. interpersonales entre adultos de la escuela	1,80	0,84	1,07	1,32	0,96	0,94
Rel. intrafamiliares: dificultades	1,02	1,07	0,92	0,88	1,18	1,28
Rel. intrafamiliares: expresión	1,08	1,05	1,16	0,93	0,97	1,09
Rel. intrafamiliares: unión y apoyo	1,77	0,94	1,21*	1,43	1,41	0,63*
Sentido de pertenencia	1,60*	0,91	1,33*	1,27	1,15	0,68*
Violencia escolar	1,36	1,35*	1,01	1,06	1,13	0,70*
Factores contextuales de la familia						
Bienestar subjetivo	0,87	1,07	0,93	0,84	0,94	0,97
Competencia parental: dedicación personal	0,76	0,70	0,93	0,92	1,19	1,22
Competencia parental: involucramiento escolar	1,15	1,03	1,09	0,93	1,17	0,92
Empatía: preocupación empática	1,71	2,22	0,89	0,65	0,62	0,64
Empatía: toma de perspectivas	0,66	0,60	1,19	1,62	1,92	1,65
Percepción situación socioemocional del hijo	0,87	0,98	0,77*	0,83	0,88	1,19
Relación padre-hijo: cercanía	1,40	1,05	0,98	1,36*	0,85	0,98
Relación padre-hijo: conflicto	1,00	0,83	1,11	1,09	1,14	0,84
Tolerancia al castigo físico	0,85	1,02	1,11	1,09	1,22	0,99

* $p < 0,05$

Nota. Los coeficientes reportados corresponden a las chances (*odds*) de pertenecer a cada perfil, en comparación con el perfil 4. Para las variables cuantitativas (factores contextuales de la familia y del estudiante, e ISE), valores por debajo de uno reflejan chances negativas (menores chances de pertenecer al perfil), valores mayores a uno reflejan chances positivas (mayores chances de pertenecer al perfil) y valores iguales a uno dan cuenta de chances equivalentes. Para las variables cualitativas (sexo, área geográfica y tipo de gestión), valores mayores a uno reflejan chances más altas, valores menores a uno reflejan chances más bajas y valores de uno dan cuenta de chances equivalentes de pertenecer al perfil para el grupo con código "1", en comparación con el grupo de código "0".

Discusión

El presente estudio tuvo por objetivo generar evidencia sobre el estado de desarrollo de las HSE en el Perú, específicamente en estudiantes de 6.º grado de primaria. Para ello, se plantearon tres preguntas de investigación. La primera fue: ¿qué diferencias existen en las puntuaciones promedio de HSE, según los estratos de sexo, tipo de gestión y área geográfica? La segunda, ¿qué perfiles existen en la población de estudiantes de 6.º grado de primaria según sus puntajes en HSE? Finalmente, ¿cómo se relacionan estos perfiles con los factores contextuales del estudiante y de la familia?

Puntajes promedio en habilidades socioemocionales, según estratos

Con la primera pregunta de investigación se buscó identificar la existencia de brechas según los estratos de sexo, área geográfica y tipo de gestión de la escuela en los puntajes en HSE de los estudiantes de 6.º grado de primaria en la Evaluación Muestral 2022. De acuerdo con los resultados obtenidos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas según sexo a favor de los hombres en autoeficacia (académica, emocional y social), autorregulación conductual y autonomía; y a favor de las mujeres para relación, empatía (disposición empática y empatía cognitiva), responsabilidad y en ambos estilos de toma de decisiones (funcional y disfuncionales). En cuanto a las diferencias según el tipo de gestión, los estudiantes de escuelas de gestión privada obtuvieron resultados más altos en autoeficacia social, relación, empatía cognitiva y toma de decisiones disfuncionales; por su parte, los estudiantes de escuelas de gestión pública tuvieron puntajes más altos en autoeficacia académica, autorregulación conductual, autonomía, responsabilidad y el estilo de toma de decisiones funcional. Según área geográfica, los estudiantes de escuelas urbanas tuvieron resultados más altos en autoeficacia (emocional y social), autonomía, relación, empatía (disposición empática y empatía cognitiva) y en el estilo de toma de decisiones funcional; por otro lado, los estudiantes de escuelas rurales obtuvieron puntajes más altos en autoeficacia académica. A continuación, se discuten algunas de las diferencias encontradas en HSE según estratos, específicamente aquellas de mayor magnitud.

Respecto de la autonomía, los resultados arrojan que esta es mayor en hombres que en mujeres. Sobre este hallazgo, la literatura en ciencias sociales ha dado cuenta de cómo en sociedades occidentales los hombres suelen ser caracterizados como independientes y autosuficientes, en contraste con la llamada autonomía relacional, atribuida mayormente a las mujeres (Elliott *et al.*, 2022). Esta autonomía relacional se basa en la interdependencia y en las relaciones necesarias para la realización de la autonomía, diferenciándola de la autonomía por sí misma, relacionada con la autosuficiencia. Un examen detallado de estos resultados, elaborado por la UMC, se presenta en un artículo que explora las relaciones entre autonomía y relación desde la teoría del cambio familiar de Kâğıtçıbaşı, la cual considera características particulares según sexo (Minedu, 2024).

Sobre la autoeficacia emocional, Hen y Goroshit (2014) sostienen que se refiere a la capacidad para procesar información emocional de manera adecuada y efectiva, siendo una variable que afecta el estado emocional y el desempeño individual. Las diferencias culturales en la regulación emocional probablemente influyen en cómo las creencias de autoeficacia regulan las emociones negativas, en cómo se desarrolla y estructura la expresión de emociones positivas, así como en sus expresiones y fines (Bandura, 2002). Las creencias de autoeficacia emocional pueden variar entre sociedades, en la medida en que requieren más o menos control emocional y pueden basarse en concepciones sociales orientadas a una regulación óptima o esperada (Matsumoto, 2006).

En ese sentido, dado que el instrumento utilizado en la EM 2022 para la medición de la autoeficacia emocional incluyó ítems relacionados con la capacidad de las personas para gestionar emociones negativas (sentirse molesto o desanimado, tener pensamientos desagradables, entre otros), los resultados del presente estudio sugieren que los estudiantes hombres experimentan este tipo de emociones con mayor frecuencia y que, a la vez, confían en su capacidad para regularlas en mayor medida que sus pares mujeres. Esto coincide con otros hallazgos, los cuales señalan que los hombres, en relación con las mujeres, parecen llegar a la edad adulta con un sentido más sólido de eficacia personal para lidiar con los afectos negativos (Caprara *et al.*, 2003). Otra posible línea de interpretación es que a las mujeres se les limita la expresión de emociones negativas y se les incentiva a manifestar emociones positivas, mientras que a los hombres se les orienta hacia la expresión de emociones negativas y se les restringe la expresión de emociones positivas (Kelly y Hutson-Comeaux, 1999, 2000).

Tanto mujeres como hombres aprenden a gestionar sus emociones a lo largo de la infancia y adolescencia, a través del proceso de socialización. La evidencia previa muestra que la crianza durante la infancia puede marcar una diferencia significativa en el desarrollo socioemocional. Por ejemplo, Barry *et al.* (1957) realizaron un estudio relacionando la formación infantil con el funcionamiento económico de la sociedad, centrándose en la obediencia, la responsabilidad, formación en crianza, logros y autosuficiencia. Algunos de los hallazgos mostraron que las niñas fueron socializadas más para la responsabilidad y el cuidado, mientras que los niños para el logro y la autosuficiencia. Otros estudios más recientes muestran que, desde su infancia y adolescencia, las mujeres en diversas culturas son socializadas hacia aspectos más comunitarios de la vida (Noom *et al.*, 2001) y tienen más probabilidades de mostrar comportamientos y características de relación con los demás (Block, 1983; Geuzaine *et al.*, 2000; Gilligan, 1982). Según Panduro (2016), en Perú las familias tienden a criar a sus hijos de manera diferenciada según el género, perpetuando estereotipos de comportamiento. A las mujeres se les asigna el rol principal de cuidadoras familiares, mientras que a los hombres se les orienta hacia la productividad y la demostración de fortaleza.

De otro lado, con respecto a la disposición empática, es decir, el estado emocional que surge al presenciar el sufrimiento de otra persona y que motiva un deseo subsecuente por brindar ayuda (Goetz *et al.*, 2010; Lazarus, 1991), el estudio longitudinal realizado por Mestre

et al. (2009) en adolescentes de 14 años aportó evidencia sobre la mayor disposición empática en las mujeres respecto de los hombres. Los hallazgos confirman una respuesta empática más pronunciada en las adolescentes respecto de los varones de su misma edad, y destacan que estas disparidades aumentan con el paso del tiempo. De acuerdo con Cheng *et al.* (2009), las mujeres suelen puntuar más alto que los hombres en empatía, sensibilidad interpersonal y reconocimiento emocional. Ahora bien, a pesar de que existen estudios que muestran evidencias a favor de las mujeres, aún es necesario seguir investigando sobre el rol de la pubertad y la adolescencia en el desarrollo de la empatía (Van der Graaff *et al.*, 2014).

Cabe mencionar que en el Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA) 2021, realizado por la UMC (Minedu, 2023c), también se encontraron diferencias a favor de los hombres en las habilidades de autonomía y autoeficacia emocional, con un tamaño del efecto pequeño. Igualmente, se identificaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en disposición empática, aunque estas no tuvieron un tamaño del efecto considerable. También cabe recordar que, respecto del tipo de gestión, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes de escuelas privadas en autoeficacia académica y procrastinación, así como a favor de los estudiantes de escuelas públicas urbanas en transferencia. Finalmente, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes de escuelas urbanas en hipervigilancia; asimismo, no se encontraron diferencias a favor de los estudiantes de escuelas rurales en ninguna de las HSE medidas.

Descripción de los perfiles latentes de habilidades socioemocionales

Con la segunda pregunta de investigación de este estudio se buscó identificar perfiles en la población de estudiantes de 6.º grado de primaria según sus puntajes en las diversas escalas de HSE. El análisis de perfiles latentes arrojó la existencia de siete perfiles. A fin de hacer más expeditiva la discusión de los perfiles resultantes, se identificó, en términos generales, la presencia de dos grandes grupos de perfiles en función de sus puntuaciones de HSE (ver figura 1): primero, un grupo de perfiles en el que los estudiantes obtuvieron puntajes más altos o por encima del promedio en la mayoría de HSE medidas; segundo, otro grupo de perfiles en el que los estudiantes reportaron puntajes más bajos o por debajo del promedio en la mayoría de HSE. El 54,2 % de los estudiantes se encontró en los perfiles con puntajes más altos (perfiles 1, 2, 3, 5 y 6), mientras que el 45,8 % de los estudiantes se ubicó en los perfiles con puntuaciones más bajas (perfiles 4 y 7). A continuación, se describe el grupo de estudiantes que tienen puntajes más altos en la mayoría de HSE (perfiles 1, 2, 3, 5 y 6).

El *perfil 1* (HSE altas) presentó puntajes altos en todas las HSE funcionales, así como bajos en los componentes disfuncionales de la toma de decisiones, y representa al 1,5 % de los estudiantes que participaron en el presente estudio. Este grupo contaría con competencias socioemocionales altas en relación con los otros grupos de estudiantes participantes, especialmente si se considera que este perfil se ubica a aproximadamente tres *DE* por encima

del perfil con los puntajes más bajos en HSE. Respecto a estos hallazgos, se debe tener en cuenta que, en esta edad, las personas con un buen estado socioemocional tienden a exhibir y continuar desarrollando una serie de comportamientos y habilidades importantes como estar de buen humor, tener relaciones cercanas con otros, comprender las emociones de los demás y mostrar empatía, entre otros (Bilmes, 2012; McClellan y Katz, 2001). Además, debe considerarse que la salud social y emocional afecta su desarrollo y aprendizaje general. En ese sentido, las investigaciones indican que los niños y adolescentes con salud social y emocional tienden a ser más felices, muestran una mayor motivación para aprender, tienen una actitud más positiva hacia la escuela, participan con más entusiasmo en las actividades de clase y demuestran un mayor rendimiento académico que sus compañeros con menor bienestar emocional (Hyson, 1994; Kostelnik *et al.*, 2018). Esto permite concluir que, de acuerdo con lo hallado, se trataría de un grupo de estudiantes con un alto potencial para desarrollar habilidades socioemocionales durante la escolaridad.

El *perfil 2* (alta empatía y relación) representa el 4,2 % de los estudiantes. En este perfil se ubicaron los estudiantes con puntajes altos en relación y en empatía (empatía cognitiva y disposición empática), y que tienen resultados algo bajos en autoeficacia académica, autonomía y responsabilidad. Destaca que en este perfil se encuentran puntajes altos en las habilidades asociadas con las relaciones interpersonales, siendo la empatía una habilidad particularmente importante para las interacciones sociales y la convivencia. Las habilidades para relacionarse se refieren a la posibilidad de entablar y sostener relaciones saludables y de soporte, así como para desenvolverse de manera eficiente en contextos de interacción social (Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning, 2003). Asimismo, en cuanto a la empatía, esta se entiende a partir de las capacidades de empatía cognitiva, es decir, la capacidad de los estudiantes para reconocer y comprender las emociones de otra persona (Carré *et al.*, 2013; Hogan, 1969), y de disposición empática, referida el estado emocional que surge al presenciar el sufrimiento de otra persona y que motiva un deseo subsecuente por brindar ayuda (Goetz *et al.*, 2010; Lazarus, 1991). En la EM 2022, la relación es parte de la conceptualización de la autonomía, entendida esta última como las capacidades de agencia y de relación con los demás por parte de los estudiantes, en tanto se reconoce que ambos aspectos son valiosos para el desarrollo de la autonomía en un contexto sociocultural y familiar (Kâğıtçıbaşı, 2005). En particular, la relación, de acuerdo con la autora, se entiende como el grado de conexión con los demás, representado por un continuo que va de la relación a la separación.

El *perfil 3* (HSE por encima del promedio) representa el 36,0 % de los estudiantes que participaron en el estudio. En este perfil se encuentra a los estudiantes que obtuvieron puntajes ligeramente por encima del promedio en todas las HSE positivas medidas y resultados más bajos en los estilos disfuncionales de toma de decisiones. Estos estudiantes cuentan con HSE desarrolladas, aunque en menor medida que el grupo de HSE más altas; esto implica una diferencia de entre una y tres *DE*, aproximadamente, con el grupo de HSE altas (*perfil 1*).

El *perfil 5* (HSE moderadamente altas) representa al 8,7% de los estudiantes. En este perfil se ubican aquellos estudiantes que obtuvieron puntajes moderadamente altos en todas las HSE funcionales medidas, particularmente en autoeficacia académica y relación. Este grupo también muestra puntajes más bajos en los estilos disfuncionales de toma de decisiones, y se ubica aproximadamente a más de una *DE* del grupo con algunas de las HSE más altas (*perfil 1*). Aquí es importante mencionar que la autoeficacia se comprende como la autopercepción que tienen las personas acerca de sus propias capacidades (Schunk y Pajares, 2010). De acuerdo con Muris (2001), la autoeficacia académica se refiere a la capacidad percibida para gestionar el propio comportamiento de aprendizaje, dominar materias académicas y lograr las expectativas académicas. Además, para Bandura (1997) desempeña un papel fundamental en la motivación, el esfuerzo, la elección de metas y la resiliencia frente a desafíos en el contexto educativo. En este sentido, el perfil 5 destaca como un grupo que muestra un equilibrio entre sus habilidades socioemocionales funcionales, destacando en autoeficacia académica.

El *perfil 6* (alta autonomía) comprende el 3,4% de los estudiantes que participaron en el estudio. En este perfil se encuentran estudiantes que obtuvieron puntajes altos en autonomía y autorregulación conductual, y que tienen resultados menores en autoeficacia social y en los estilos disfuncionales de toma de decisiones. En la EM 2022, se entiende a la autonomía como la combinación de las capacidades de agencia y relación con los demás, y se reconoce que ambos aspectos son valiosos para el desarrollo de la autonomía en el contexto sociocultural y familiar (Kâğıtçıbaşı, 2005). Particularmente, en este estudio la autonomía fue operacionalizada, desde la perspectiva de la teoría del cambio familiar de Kâğıtçıbaşı (2005), como el grado de funcionamiento autónomo que implica actuar de manera voluntaria y no coaccionada (es decir, con agencia), y representada por un continuo que va de la autonomía (persona sujeta a sus propias reglas) a la heteronomía (persona sujeta a las reglas de los demás). Por su parte, la autorregulación es un proceso en que el individuo desempeña un papel activo en el control de sí mismo, con el fin de alcanzar ciertos objetivos. Es un fenómeno complejo que involucra muchos aspectos de los comportamientos como activación, monitoreo, inhibición, preservación, adaptación, manejo de emociones y estrategias cognitivas para lograr los objetivos deseados (Freund y Baltes, 2002; Karoly *et al.*, 2005). La autorregulación conductual se midió por medio de preguntas que indagaron la capacidad de los estudiantes para autorregular sus comportamientos frente a circunstancias cambiantes (Almeida y Behlau, 2017).

Ambas HSE, autonomía y autorregulación, están íntimamente relacionadas en los procesos de aprendizaje. La capacidad de un estudiante para ejercer su agencia y tomar decisiones autónomas está estrechamente ligada a su habilidad para autorregular su comportamiento en función de sus metas y objetivos académicos. En la EM 2022, la autonomía y la autorregulación son dos habilidades que se complementan y contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles tomar el control de su aprendizaje y adaptarse eficazmente a las demandas cambiantes de sus entornos educativo y social. Es

importante resaltar que la autonomía constituye una competencia fundamental en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020).

Las personas con mayor grado de autonomía y autorregulación presentan las siguientes características: utilizan una serie de estrategias cognitivas para organizar, elaborar, recuperar y transformar la información; saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición); están motivadas y tienen conductas adaptativas para llevar adelante la tarea en una situación de aprendizaje específica; planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a dedicar a la tarea; buscan el lugar adecuado; piden ayuda en caso de tener dificultades; evitan distracciones durante la tarea para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación; y, finalmente, muestran una gran habilidad para seleccionar y usar estrategias de aprendizaje, coherentes con las demandas relacionadas con las diferentes tareas (Corno, 2008; Weinstein *et al.*, 2000; Zimmerman, 1998, 2002). Por lo tanto, la persona que ha desarrollado las competencias de autonomía y autorregulación es aquella que, de manera intencional y proactiva, define su camino para aprender de forma permanente (Monereo, 2007). A continuación, se presentan los perfiles de estudiantes que tienen puntajes más bajos en la mayoría de HSE (perfiles 4 y 7).

El *perfil 4* (con desafíos en HSE) representa el 41,1% de los estudiantes que participaron en el estudio. En este perfil se encuentran aquellos estudiantes que obtuvieron puntajes ligeramente por debajo del promedio en todas las HSE positivas medidas y tienen resultados más altos en los estilos disfuncionales de toma de decisiones. Cabe destacar que, en promedio, los puntajes de los estudiantes en este perfil se ubicaron, aproximadamente, a media *DE* por debajo del perfil 3 (grupo con las HSE ligeramente por encima del promedio). Ello implica que la diferencia entre uno y otro perfil es pequeña, por lo cual podrían tener características similares en cuanto al desarrollo de las competencias en las HSE medidas; no obstante, los puntajes en los estilos disfuncionales de toma de decisiones son más bajos para el caso del perfil 3 y más altos para el caso del perfil 4.

El *perfil 7* (HSE bajas) se caracteriza por puntajes bajos en todas las HSE y representa el 5,2% de los estudiantes que participaron en el estudio de HSE de la EM 2022. En este perfil se ubican aquellos estudiantes que obtuvieron puntajes bajos en todas las HSE positivas medidas y tienen resultados más altos en las dimensiones disfuncionales de toma de decisiones. Haber obtenido puntajes bajos en las HSE positivas sugiere una competencia socioemocional baja en relación con los otros grupos de estudiantes participantes. Adicionalmente, este grupo obtuvo puntajes más altos en los componentes disfuncionales de la toma de decisiones. Este grupo de estudiantes se percibiría como poco competente socioemocionalmente en respuesta a situaciones cotidianas que se le plantean.

Al respecto, es importante considerar que, si bien refieren una baja auto percepción, ello no implica necesariamente que no tengan estas HSE, sino que podrían no estarlas identificando. Sobre el desarrollo de las HSE, los abordajes que ayudan a entenderlas se centran en teorías sobre el desarrollo del niño y del adolescente. Desde esta perspectiva, no desarrollar las HSE puede

relacionarse con problemas del desarrollo. Tomando en cuenta que para Piaget (2020) desde que el ser humano nace aprende a identificar, expresar, regular y comprender sus emociones, este proceso se desarrolla considerando diferentes factores de acuerdo con el contexto. Desde la infancia, los niños que presentan dificultades sociales y emocionales tienden a tener problemas para seguir instrucciones y participar en actividades de aprendizaje. En comparación con sus pares con mayor desarrollo socioemocional, pueden tener más probabilidades de sufrir rechazo por parte de sus compañeros de clase, tener baja autoestima, tener malos resultados en la escuela y ser suspendidos (Hyson, 1994; Kostelnik *et al.*, 2018). Evidentemente, la salud socioemocional de los niños es tan importante como su salud física, y afecta su capacidad de desarrollarse y su potencial para llevar una vida plena.

Asociaciones entre perfiles latentes y factores contextuales

Para comprender mejor las características individuales y familiares asociadas con los perfiles obtenidos, se examinó la relación de estos últimos con los factores contextuales recogidos en la EM 2022. Ello ayudó a responder a la tercera pregunta de investigación planteada, la cual trató sobre las relaciones entre los perfiles latentes y los factores contextuales del estudiante y de la familia. Aunque este análisis fue de carácter exploratorio, brindó información que permitió comprender mejor las diferencias entre los perfiles encontrados. Para ello, se estimaron modelos de regresión logística multinomial. En todos ellos, se comparó cada perfil con el perfil 4 (con desafíos en HSE), el cual representa al 41,1 % de la muestra. La tabla 6 muestra las chances (*odds*) que se tienen de pertenecer a un perfil u otro, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en las medidas de los factores contextuales. Se ha enfatizado la interpretación de aquellos factores contextuales que arrojaron una mayor cantidad de coeficientes estadísticamente significativos.

Se observó que el bienestar subjetivo del estudiante es uno de los factores contextuales que mejor explicó las chances de pertenecer a un perfil, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en todos los perfiles de HSE en comparación con el perfil 4. En este estudio, el bienestar subjetivo se refiere a la autopercepción del estado general del bienestar durante las últimas dos semanas (Topp *et al.*, 2015). De acuerdo con los resultados, se observa que, a mayor puntaje en bienestar subjetivo, mayores chances de pertenecer al perfil de HSE altas (*odds* = 3,38, $p < 0,05$). Asimismo, se observa que tener un puntaje más alto en bienestar subjetivo se asocia con una reducción en las chances de estar en el perfil de HSE bajas (*odds* = 0,43, $p < 0,05$). El bienestar subjetivo se relaciona con las valoraciones individuales que las personas realizan sobre sus propias vidas, las cuales pueden manifestarse a través de juicios, como la satisfacción general con la vida, o evaluaciones basadas en estados emocionales, tales como los estados de ánimo y las emociones. Así, las experiencias de tristeza y alegría en las personas pueden interpretarse como indicadores de cómo perciben que transcurre su vida, ya sea de manera positiva o negativa (Diener y Chan, 2011).

Sobre las relaciones interpersonales entre estudiantes, mayores puntajes en este factor contextual se asociaron con mayores chances de estar en el perfil con las HSE más altas ($odds = 3,84, p < 0,05$). Estas chances fueron positivas para todos los demás perfiles de HSE, con excepción del perfil 2 (alta empatía y relación), aunque en menor magnitud (valores entre 1,29 y 1,92). También se encontró que puntajes más altos en relaciones interpersonales se asociaron con una disminución en las chances de estar en el perfil 7, el cual congrega a los estudiantes con las HSE más bajas ($odds = 0,51, p < 0,05$).

Existe amplia investigación sobre el impacto de las relaciones positivas entre pares, especialmente durante la adolescencia (Brown y Larson, 2009; Steiner *et al.*, 2019). Steiner *et al.* (2019) investigaron los beneficios de las relaciones entre pares en el entorno escolar y encontraron que estas relaciones son fundamentales para el desarrollo emocional y académico de los estudiantes. Según su estudio, las relaciones positivas entre compañeros pueden fomentar un sentido de pertenencia y apoyo, lo cual es crucial para el bienestar emocional de los estudiantes y para crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y colaborativo. Veiga *et al.* (2014) encontraron que la aceptación entre compañeros estaba positivamente asociada con la satisfacción escolar, la motivación y los comportamientos socialmente apropiados. Asimismo, Yu y Gamble (2010) encontraron que los adolescentes con un mayor número de amigos tienden a tener mejores calificaciones, una mayor realización de tareas escolares y un mayor nivel de ajuste y compromiso escolar, y que los estudiantes con más amigos mostraban una menor frecuencia de comportamientos delictivos. Otras investigaciones han sido consistentes al encontrar asociaciones sólidas con resultados educativos, psicosociales y de salud mental (Hebron, 2018); incluso, se ha encontrado que la conexión escolar es un factor protector contra futuros problemas de salud mental (Shochet *et al.*, 2006).

En cuanto a las relaciones interpersonales entre estudiantes y profesores, mayores puntajes en este factor contextual se asociaron con mayores chances de pertenecer al perfil 1, donde se encuentran los estudiantes con las HSE más altas ($odds = 4,35, p < 0,05$). Las chances de pertenecer a los perfiles 3 (HSE por encima del promedio) y 5 (HSE altas moderadas) también fue positiva, aunque en menor medida (valores de 1,6 y 1,22, respectivamente, $p < 0,05$).

La relación entre estudiantes y profesores desempeña un papel esencial en la construcción de un ambiente escolar adecuado. Esta dinámica influye de manera significativa en la experiencia educativa dado que, a través de las expectativas en el aula y las normas de comportamiento, los educadores influyen en la manera en que los estudiantes comprenden y asignan sentido a su proceso de aprendizaje. Además, los profesores, a través de su comunicación, tanto verbal como no verbal, ejercen un rol modelador en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí, aprenden a escuchar y gestionan sus emociones en situaciones estresantes (Hymel y Darwich, 2018). De esta manera, los docentes no solo facilitan el aprendizaje de conocimientos académicos, sino que también moldean habilidades sociales y emocionales que son fundamentales para el bienestar de los estudiantes.

Finalmente, en cuanto al sentido de pertenencia del estudiante a la escuela, mayores puntajes en este factor contextual se asociaron con mayores chances de estar en el perfil donde se encuentran los estudiantes con las HSE más altas ($odds = 1,60, p < 0,05$). En contraste, tener puntajes altos en sentido de pertenencia se asoció con una disminución en las chances de estar en el perfil que congrega a los estudiantes con las HSE más bajas ($odds = 0,68, p < 0,05$). El sentido de pertenencia hace referencia a que los estudiantes se sienten parte de su institución educativa; por ejemplo, reportan que la escuela es un lugar donde no se aburren ni se sienten solos (Minedu, 2021). El sentido de pertenencia proporciona un sentimiento de seguridad personal y una fuerza colectiva a los grupos, creando un beneficio mutuo entre el individuo y el grupo, es esencial para la realización de la libertad personal, ya que ofrece fuentes de reconocimiento, seguridad y cooperación (Sojo y Hopenhayn, 2011). Igualmente, en Chile los estudios respaldan la idea de que un mayor sentido de pertenencia conduce a mejores resultados en términos académicos, relaciones interpersonales y bienestar subjetivo (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2021).

Conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo generar evidencia sobre el estado de desarrollo de las HSE en los estudiantes peruanos. Específicamente, se buscaron conocer las diferencias en los puntajes en las escalas de HSE según los estratos de sexo, área geográfica y gestión de la escuela (pregunta de investigación 1). Además, se indagó por la presencia de agrupaciones homogéneas (perfiles) en la muestra según puntajes en HSE (pregunta de investigación 2) y por el rol que cumplen diversos factores contextuales del estudiante y de la familia en la pertenencia a estas agrupaciones (pregunta de investigación 3). Para ello, se utilizaron datos de los estudiantes de 6.º grado de primaria que respondieron al cuestionario de HSE en la EM 2022, así como las respuestas de los estudiantes y de sus familias a cuestionarios de factores contextuales.

Respecto del primer objetivo, se encontró que las HSE se distribuyen de manera diferenciada entre los distintos estratos examinados. Así, se hallaron diferencias a favor de los hombres en los puntajes en autoeficacia (académica, emocional y social), autorregulación conductual y autonomía; por otro lado, las mujeres puntuaron más alto en las HSE de relación, empatía (disposición empática y empatía cognitiva), responsabilidad y en ambos estilos de toma de decisiones (funcional y disfuncionales). Según tipo de gestión de la escuela, los estudiantes de escuelas privadas puntuaron más alto en autoeficacia social, relación, empatía cognitiva y el estilo disfuncional de toma de decisiones; por otro lado, los estudiantes de escuelas públicas obtuvieron puntajes más altos en autoeficacia académica, autorregulación conductual, autonomía, responsabilidad y el estilo de toma de decisiones funcional. Según área geográfica, los estudiantes de escuelas rurales puntuaron más alto en autoeficacia académica; aquellos que asistían a escuelas urbanas mostraron puntajes más altos en autoeficacia (emocional y social), autonomía, relación, empatía (disposición empática y empatía cognitiva) y en el estilo de toma de decisiones funcional. Estos resultados ponen de relieve la existencia

de rutas diferenciadas en el desarrollo de las HSE, según características que escapan al control del estudiante, de su familia y de la escuela.

Con relación al segundo objetivo, se encontraron 7 perfiles de estudiantes según sus puntajes en habilidades socioemocionales. El perfil 1 (HSE altas) representa el 1,5% de la muestra y congrega estudiantes con puntajes altos en todas las HSE funcionales, y más bajos en los estilos disfuncionales de toma de decisiones. El perfil 2 (alta empatía y relación) representa el 4,2% de los estudiantes e incluye a estudiantes que puntuaron alto en relación y en empatía (empatía cognitiva y disposición empática), y que puntuaron más bajo en autoeficacia académica, autonomía y responsabilidad. El perfil 3 (HSE por encima del promedio) representa el 36,0% de la muestra y se encuentra conformado por estudiantes que tuvieron puntajes ligeramente por encima del promedio en todas las HSE funcionales y cuentan con puntajes más bajos en los estilos disfuncionales de toma de decisiones. El perfil 4 (con desafíos en HSE) congrega al 41,1% de la muestra y se compone de estudiantes que obtuvieron puntajes ligeramente por debajo del promedio en las HSE funcionales y tienen puntajes más altos en los estilos disfuncionales de toma de decisiones. El perfil 5 (HSE moderadamente altas) representa al 8,7% de los estudiantes y está conformado por estudiantes con puntajes moderadamente altos en todas las HSE funcionales medidas, especialmente en autoeficacia académica y relación. El perfil 6 (alta autonomía) representa al 3,4% de los estudiantes de la muestra y destaca por puntajes altos en autonomía y autorregulación conductual, así como más bajos en autoeficacia social y en los estilos disfuncionales de toma de decisiones. Finalmente, el perfil 7 (HSE bajas) destaca por la presencia de puntajes bajos en todas las HSE positivas y puntajes más altos en los estilos disfuncionales de toma de decisiones, congregando al 5,2% de los estudiantes de la muestra. Aquí es importante mencionar que la presencia de distintos perfiles según puntajes en HSE sugiere la importancia de tomar en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes al momento de diseñar intervenciones y en la toma de decisiones relacionada con el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades en las escuelas peruanas.

Sobre el tercer objetivo, se encontró que los factores contextuales del estudiante eran más relevantes que los de la familia para explicar las chances de pertenecer a los perfiles encontrados. Esto sugiere que a esta edad los estudiantes son una fuente de información confiable acerca de aquellos factores que inciden en el desarrollo de sus competencias socioemocionales. Si bien el análisis de los factores contextuales tuvo un carácter exploratorio, los resultados sugieren que aquellos de mayor importancia (es decir, aquellos que arrojaron una mayor cantidad de resultados estadísticamente significativos) son el bienestar subjetivo del estudiante, las relaciones interpersonales entre estudiantes, las relaciones interpersonales entre estudiantes y profesores, y el sentido de pertenencia a la escuela. Estos resultados ponen de relieve la importancia de la experiencia subjetiva de bienestar y, particularmente, de los aspectos relacionales y vinculares con otros miembros de la comunidad educativa y con la escuela en sí.

Limitaciones del estudio

Finalmente, caben mencionar algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, es importante mencionar los sesgos de respuesta relacionados con el uso de autorreportes en la medición de constructos como las HSE. Entre estos se pueden mencionar el (1) sesgo de deseabilidad social, el cual consiste en la tendencia a responder de forma social y culturalmente aceptable a este tipo de instrumentos (Edwards, 1953); (2) el sesgo en el estilo de respuesta, el cual consiste en la propensión a seleccionar respuestas extremas (o a evitar hacerlo); y el (3) sesgo de referencia al grupo, es decir, la tendencia a compararse con un grupo implícito al momento de responder a escalas subjetivas. Es posible que estos sesgos hayan influenciado en las respuestas a las escalas de HSE, algo que podría explicar las altas tasas de respuestas positivas encontradas. Pese a estas limitaciones, los cuestionarios de autorreporte proveen de información valiosa que difícilmente podría recogerse por otros medios. De todos modos, resultará importante complementar el uso de cuestionarios de autorreporte con métodos más objetivos y menos susceptibles a los sesgos de respuesta (por ejemplo, tareas de desempeño o mediciones implícitas). En segundo lugar, la información utilizada proviene de una evaluación estandarizada a gran escala. Ello implica que cualquier investigación que se lleve cabo con estos datos será, necesariamente, de tipo transversal y que los análisis realizados sean de naturaleza correlacional. En consecuencia, no es posible establecer relaciones de causalidad entre las variables de estudio (por ejemplo, entre las HSE y los factores contextuales). Para ello, sería necesario contar con datos longitudinales o llevar a cabo otro tipo de diseño, por ejemplo, uno de corte experimental.

Las limitaciones mencionadas hasta aquí son de carácter metodológico, sin embargo, es importante mencionar una de tipo más conceptual. Debido a la novedad de la evaluación de las HSE a gran escala, a las dificultades relacionadas con su medición y a la falta de acuerdo y claridad imperantes en este campo de estudio, resulta complicado establecer puntos de corte que delimiten niveles de logro en su desarrollo. Esto contrasta con la evaluación de competencias académicas como, por ejemplo, la competencia matemática o lectora. En estas últimas, es posible establecer niveles de logro conceptualmente válidos y asignar ítems específicos a dichos niveles. En el caso de las HSE, el panorama resulta menos claro: no solo resulta complicado encontrar teorías del desarrollo individual que avalen la creación de niveles de logro en la medición de HSE, sino que resulta difícil medirlas aislando el efecto de los sesgos de respuesta (es decir, el componente subjetivo de la medición) arriba mencionados. Pese a las limitaciones mencionadas, el estudio de las HSE en evaluaciones estandarizadas de gran escala resulta promisorio y debe ser desarrollándose y profundizándose. El presente estudio espera contribuir a dicho objetivo.

Agradecimientos

Los autores del estudio agradecen a Giovanna Moreano, Alejandro Romani, Andrés Burga y Victor Salazar por los comentarios y aportes brindados durante la elaboración de esta investigación.

Referencias

- Almeida, A. A., y Behlau, M. (2017). Relations between self-regulation behavior and vocal symptoms. *Journal of Voice*, 31(4), 455-461. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2016.10.010>
- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43(4), 561-573. <https://doi.org/10.1007/BF02293814>
- Araújo, A. M., Assis Gomes, C. M., Almeida, L. S., y Núñez, J. C. (2018). A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Anales de Psicología*, 35(1), 58-67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>
- 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>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Macmillan.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 645-664. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00051-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00051-X)
- Barry, H., Bacon, M. K., y Child, I. L. (1957). A cross-cultural survey of some sex differences in socialization. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55(3), 327-332. <https://doi.org/10.1037/h0041178>
- Bianchi, V., Rescorla, L., Rosi, E., Grazioli, S., Mauri, M., Frigerio, A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Csemy, L., Decoster, J., Fontaine, J. R., Funabiki, Y., Ndetei, D. M., Oh, K. J., Da Rocha, M. M., Šimulioniene, R., Sokoli, E., Molteni, M., y Nobile, M. (2022). Emotional dysregulation in adults from 10 world societies: an epidemiological latent class analysis of the adult-self-report. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22(2), 100301. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2022.100301>
- Bilmes, J. (2012). *Beyond behavior management: the six life skills children need*. Redleaf press.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54(6), 1335. <https://doi.org/10.2307/1129799>
- Bogg, T., y Roberts, B. W. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: a meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130(6), 887-919. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.887>
- Brown, B. B., y Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (1.ª ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Brush, K. E., Jones, S. M., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N., y Meland, E. (2022). Social and emotional learning: from conceptualization to practical application in a global context

- [Series title: Young people and learning processes in school and everyday life]. En J. DeJaeghere y E. Murphy-Graham (Eds.), *Life skills education for youth* (pp. 43-71, Vol. 5). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6_3
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., y Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821.
- Carré, A., Stefaniak, N., D'Ambrosio, F., Bensalah, L., y Besche-Richard, C. (2013). The basic empathy scale in adults (BES-A): factor structure of a revised form. *Psychological Assessment, 25*(3), 679-691. <https://doi.org/10.1037/a0032297>
- Carter, J. L., Richards, M., Hotopf, M., y Hatch, S. L. (2019). The roles of non-cognitive and cognitive skills in the life course development of adult health inequalities. *Social Science & Medicine, 232*, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.04.041>
- Celeux, G., y Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification, 13*(2), 195-212. <https://doi.org/10.1007/BF01246098>
- Cheng, Y., Chou, K.-H., Decety, J., Chen, I.-Y., Hung, D., Tzeng, O.-L., y Lin, C.-P. (2009). Sex differences in the neuroanatomy of human mirror-neuron system: a voxel-based morphometric investigation. *Neuroscience, 158*(2), 713-720. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2008.10.026>
- Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. ERIC Clearinghouse.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist, 43*(3), 161-173.
- 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>
- Diener, E., y Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 3*(1), 1-43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
- 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.
- Duckworth, A. L., y Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>

- Duckworth, A. L., y Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Edwards, A. L. (1953). The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed. *Journal of Applied Psychology*, 37(2), 90-93. <https://doi.org/10.1037/h0058073>
- Elliott, K., Roberts, S., Ralph, B., Robards, B., y Savic, M. (2022). Understanding autonomy and relationality in men's lives. *The British Journal of Sociology*, 73(3), 571-586. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12947>
- Ferguson, S. L., G. Moore, E. W., 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>
- Fine, S. L., Blum, R. W., Bass, J. K., Lulebo, A. M., Pinandari, A. W., Stones, W., Wilopo, S. A., Zuo, X., y Musci, R. J. (2023). A latent class approach to understanding patterns of emotional and behavioral problems among early adolescents across four low- and middle-income countries. *Development and Psychopathology*, 35(4), 1684-1700. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000384>
- Fonseca-Pedrero, E., Ortuño-Sierra, J., y Pérez-Albéniz, A. (2020). Emotional and behavioural difficulties and prosocial behaviour in adolescents: a latent profile analysis. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental (English Edition)*, 13(4), 202-212. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rpsmen.2020.01.003>
- Freund, A. M., y Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 642-662. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.4.642>
- Geuzaine, C., Debry, M., y Liesens, V. (2000). Separation from parents in late adolescence: the same for boys and girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 79-91.
- Gilligan, C. (1982). New maps of development: new visions of maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(2), 199-212. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb02682.x>
- Goetz, J. L., Keltner, D., y Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Hebron, J. S. (2018). School connectedness and the primary to secondary school transition for young people with autism spectrum conditions. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 396-409. <https://doi.org/10.1111/bjep.12190>
- Hen, M., y Goroshit, M. (2014). Academic self-efficacy, emotional intelligence, GPA and academic procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2(1), 1-10.

- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307.
- Hymel, S., y Darwich, L. (2018). Building peace through education. *Journal of Peace Education*, 15(3), 345-357. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1535475>
- Hyson, M. (1994). *The emotional development of young children: building an emotion-centered curriculum*. Teachers College Press.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (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>
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (2017). *Family, self, and human development across cultures: theory and applications* (Classic edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Karoly, P., Boekaerts, M., y Maes, S. (2005). Toward consensus in the psychology of self-regulation: how far have we come? How far do we have yet to travel? *Applied Psychology*, 54(2), 300-311. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00211.x>
- Kelly, J. R., y Hutson-Comeaux, S. L. (1999). Gender-emotion stereotypes are context specific. *Sex Roles*, 40(1), 107-120.
- Kelly, J. R., y Hutson-Comeaux, S. L. (2000). The appropriateness of emotional expression in women and men: the double-bind of emotion. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(4).
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., y Rupiper, M. (2018). *Guiding children's social development & learning: theory and skills* (Ninth edition). Cengage Learning.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- León-Carrascosa, V., y Fernández-Díaz, M. J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 525-541. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>
- Linacre, J. M. (2024). A user's guide to WINSTEPS, MINISTEP Rasch-model computer programs. <https://www.winsteps.com/a/Winsteps-Manual.pdf>
- Lipnevich, A. A., y Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: emerging research and applications in a variety of international contexts. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 173-177. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.016>
- Liu, F., Yang, D., Liu, Y., Zhang, Q., Chen, S., Li, W., Ren, J., Tian, X., y Wang, X. (2022). Use of latent profile analysis and k-means clustering to identify student anxiety profiles. *BMC Psychiatry*, 22(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03648-7>
- Mann, L., Burnett, P., Radford, M., y Ford, S. (1997). The Melbourne decision making questionnaire: an instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1-19. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0771\(199703\)10:1<1::AID-BDM242>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0771(199703)10:1<1::AID-BDM242>3.0.CO;2-X)

- Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(4), 421-437. <https://doi.org/10.1177/0022022106288478>
- McClellan, D. E., y Katz, L. G. (2001). Assessing young children's social competence. ERIC Digest.
- McDonald, R. P. (2013). *Test theory: a unified treatment* (1.ª ed.). Taylor and Francis.
- Menéndez-Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini-Estrada, J. A., y González-Víllora, S. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de Psicología*, 37(1), 133-141. <https://doi.org/10.6018/analesps.414191>
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., y Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001499>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4551>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Desafíos en la medición y el análisis del estatus socioeconómico de los estudiantes peruanos*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5862>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7778>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023a). ENLA 2023. Habilidades socioemocionales. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023b). Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022. Resultados. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-em-2022/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023c). Habilidades socioemocionales de los estudiantes de 2.º grado de secundaria y sus factores contextuales. Aproximaciones desde el Estudio Virtual de Aprendizajes 2021. *Estudios Breves*, (9). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8750>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023d). *Reporte técnico de la Evaluación Muestral de Estudiantes 2022*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8947>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). Autonomía y relación de los estudiantes de 6.º grado de primaria. Aproximaciones desde la Evaluación Muestral 2022. *Estudios Breves*, (11). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9816>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., y Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety.

- Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 497-534.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Muthén, L., y Muthén, B. (1998-2017). *Mplus user's guide. Eighth edition*. Muthén & Muthén.
- Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., Soto, C. J., y Roberts, B. W. (2021). Social, emotional, and behavioral skills: an integrative model of the skills associated with success during adolescence and across the life span. *Frontiers in Education*, 6, 679561. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679561>
- 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>
- Nylund-Gibson, K., y Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440-461. <https://doi.org/10.1037/tps0000176>
- Olivera-Aguilar, M., Rikoon, S. H., y Robbins, S. B. (2017). Using latent profile analysis to identify noncognitive skill profiles among college students. *The Journal of Higher Education*, 88(2), 234-257. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.1244413>
- Orri, M., Pingault, J.-B., Rouquette, A., Lalanne, C., Falissard, B., Herba, C., Côté, S. M., y Berthoz, S. (2017). Identifying affective personality profiles: a latent profile analysis of the Affective Neuroscience Personality Scales. *Scientific Reports*, 7(1), 4548. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-04738-x>
- 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>
- Piaget, J. (2020). *La psicología de l'intelligence*. Dunod.
- Pichardo, C., Justicia, F., Fuente, J. D. L., Martínez-Vicente, J. M., y Berbén, A. B. G. (2014). Factor structure of the Self-Regulation Questionnaire (SRQ) at spanish universities. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E62. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.63>
- R Core Team. (2022). *R: a language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Revelle, W. (2023). *psych: procedures for psychological, psychometric, and personality research* [R package version 2.3.9]. Northwestern University. Evanston, Illinois. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>

- 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. <https://doi.org/10.35830/urp.v7i14.444>
- Robitzsch, A., Kiefer, T., y Wu, M. (2022). *TAM: Test Analysis Modules* [R package version 4.1-4]. <https://CRAN.R-project.org/package=TAM>
- Rodriguez-Garcés, C., Espinosa-Valenzuela, D., y Padilla-Fuentes, G. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 103-121.
- Rosseel, Y. (2012). **lavaan**: an R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Schunk, D., y Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Third Edition, pp. 668-672). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00620-5>
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., y Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1
- Sojo, A., y Hopenhayn, M. (2011). *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas: América Latina desde una perspectiva global*. Siglo Veintiuno.
- Steiner, R. J., Sheremenko, G., Lesesne, C., Dittus, P. J., Sieving, R. E., y Ethier, K. A. (2019). Adolescent connectedness and adult health outcomes. *Pediatrics*, 144(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3766>
- Tein, J.-Y., Coxe, S., y Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in latent profile analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 20(4), 640-657. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., y Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167-176. <https://doi.org/10.1159/000376585>
- UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A., Díaz, A., y Herrera, I. (2020). Estudio de perfiles motivacionales latentes asociados con la satisfacción y autoeficacia académica de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 57(4), 137-147. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.10>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., y Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881.

- Van Hemert, D. A., Poortinga, Y. H., y Van De Vijver, F. J. R. (2007). Emotion and culture: a meta-analysis. *Cognition and Emotion*, 21(5), 913-943. <https://doi.org/10.1080/02699930701339293>
- Veiga, F., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L., y Galvão, D. (2014). Students' engagement in school and peer relations: A literature review.
- 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. <https://doi.org/10.20453/renh.v7i1.2120>
- Vermunt, J. K. (2010). Latent class modeling with covariates: two improved three-step approaches. *Political Analysis*, 18(4), 450-469. <https://doi.org/10.1093/pan/mpq025>
- Wang, J., y Wang, X. (2019). *Structural equation modeling: applications using Mplus*. John Wiley & Sons.
- Wardenaar, K. J. (2021). Latent profile analysis in R: a tutorial and comparison to Mplus. <https://doi.org/10.31234/osf.io/wzfr>
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54(3), 427-450. <https://doi.org/10.1007/BF02294627>
- Weden, M. M., y Zabin, L. S. (2005). Gender and ethnic differences in the co-occurrence of adolescent risk behaviors. *Ethnicity & Health*, 10(3), 213-234. <https://doi.org/10.1080/13557850500115744>
- Weinstein, C. E., Husman, J., y Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). Elsevier.
- Weller, B. E., Bowen, N. K., y Faubert, S. J. (2020). Latent class analysis: a guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 46(4), 287-311. <https://doi.org/10.1177/0095798420930932>
- World Health Organization. Regional Office for Europe. (1998). *Wellbeing measures in primary health care/the DepCare Project: report on a WHO meeting: Stockholm, Sweden, 12-13 February 1998* (inf. téc.) (Section: 39 p. WHO/EURO:1998-4234-43993-62027). World Health Organization. Regional Office for Europe. Copenhagen. <https://iris.who.int/handle/10665/349766>
- Yu, J. J., y Gamble, W. C. (2010). Direct and moderating effects of social affordances on school involvement and delinquency among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 811-824. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00669.x>
- Zimmerman, B. J. (1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models*. Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Anexos

A. Propiedades psicométricas de las escalas de factores contextuales de los cuestionarios a la familia y al estudiante

Tabla A.1

Propiedades psicométricas de las escalas de factores contextuales reflexivos de los cuestionarios a la familia y al estudiante

Escala	CFI	SRMR	RMSEA
Factores contextuales del estudiante			
Bienestar subjetivo	0,998	0,020	0,048
Sentido de pertenencia	0,992	0,047	0,140
Factores contextuales de la familia			
Bienestar subjetivo	0,996	0,026	0,067
Competencia parental	0,990	0,039	0,039
Empatía	0,988	0,043	0,063
Relación padre-hijo: cercanía	0,993	0,037	0,059
Relación padre-hijo: conflicto	0,989	0,038	0,062
Tolerancia al castigo físico	0,999	0,021	0,074

Nota. CFI = Comparative Fit Index; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

Tabla A.2

Propiedades psicométricas de las escalas de factores contextuales formativos de los cuestionarios a la familia y al estudiante

Escala	Varianza explicada (%)
Factores contextuales del estudiante	
Apoyo familiar en el proceso de aprendizaje	62,18
Cercanía con pares	67,08
Funcionamiento TOE: alumnado	52,53
Funcionamiento TOE: desarrollo de la tutoría	53,02
Funcionamiento TOE: evaluación de la tutoría	67,06
Gestión de conflictos	66,15
Normas y disciplina	47,56
Participación	59,01
Rel. interpersonales entre estudiantes	63,21
Rel. interpersonales entre estudiantes y profesores	59,56
Rel. interpersonales entre adultos de la escuela	70,58
Rel. intrafamiliares: dificultades	58,31
Rel. intrafamiliares: expresión	70,01
Rel. intrafamiliares: unión y apoyo	69,14
Violencia escolar	73,32
Factores contextuales de la familia	
Percepción situación socioemocional del hijo	50,97

B. Resultados adicionales del análisis de perfiles latentes

Tabla B.1

Probabilidades promedio de clases latentes para la pertenencia más probable a una clase latente (fila), según clase latente (columna)

Perfil más probable	Perfil						
	7	6	5	4	3	2	1
7	0,87	0,00	0,00	0,13	0,00	0,00	0,00
6	0,00	0,85	0,08	0,00	0,06	0,00	0,01
5	0,00	0,04	0,88	0,00	0,06	0,02	0,01
4	0,03	0,00	0,00	0,87	0,09	0,01	0,00
3	0,00	0,01	0,02	0,10	0,84	0,03	0,00
2	0,00	0,01	0,04	0,02	0,12	0,81	0,00
1	0,00	0,01	0,03	0,00	0,00	0,00	0,95

Tabla B.2

Medias en habilidades socioemocionales estimadas del modelo, para cada perfil

HSE	Perfil						
	7	6	5	4	3	2	1
1. Autoeficacia académica	-0,86	0,41	1,04	-0,32	0,21	-0,15	1,40
2. Autoeficacia emocional	-1,29	0,28	0,81	-0,27	0,17	-0,12	1,73
3. Autoeficacia social	-1,05	0,17	0,67	-0,25	0,15	0,23	1,26
4. Autorregulación conductual	-1,16	1,30	0,95	-0,42	0,19	0,10	2,54
5. Autonomía	-1,40	2,53	0,91	-0,53	0,21	-0,08	2,77
6. Relación	-1,41	0,86	1,23	-0,55	0,10	1,29	2,10
7. Empatía cognitiva	-0,89	0,51	0,99	-0,40	0,05	1,03	2,56
8. Disposición empática	-1,16	0,57	1,16	-0,50	0,08	1,58	2,40
9. Responsabilidad	-1,07	0,51	1,04	-0,46	0,31	-0,15	1,49
10. TDD funcional: vigilancia	-0,95	0,43	1,03	-0,42	0,22	0,15	1,29
11. TDD disfuncionales	0,41	-0,22	-0,10	0,08	-0,10	0,35	-0,1