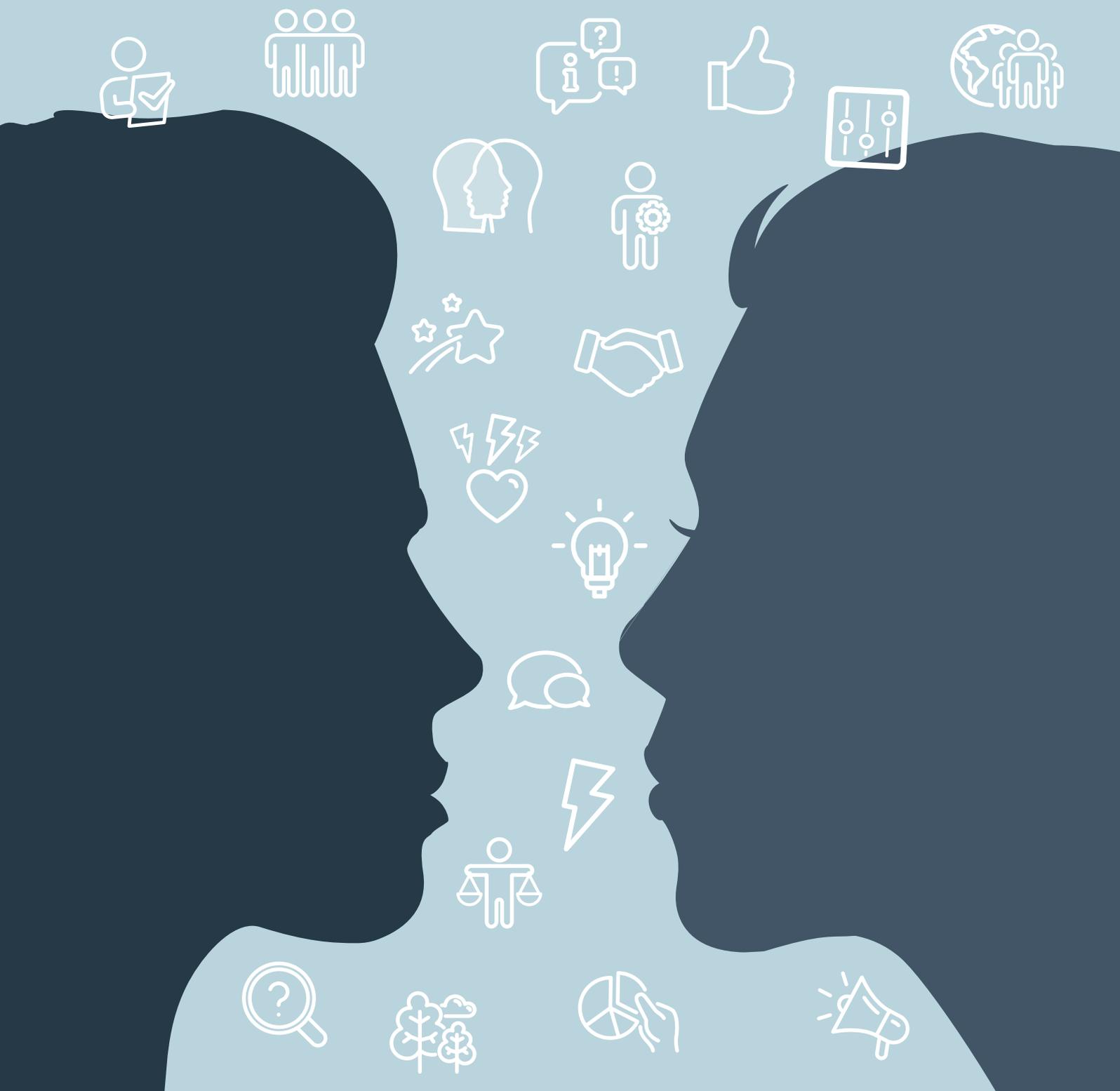


SSES 2023

Ministerio de Educación,
Formación Profesional
y Deportes

Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales

Informe español



SSES 2023

Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales

Informe español



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2024

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://www.libreria.educacion.gob.es>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es>

SSES 2023

Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales

Informe español



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES**
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa

www.educacion.gob.es/inee

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición: 2024

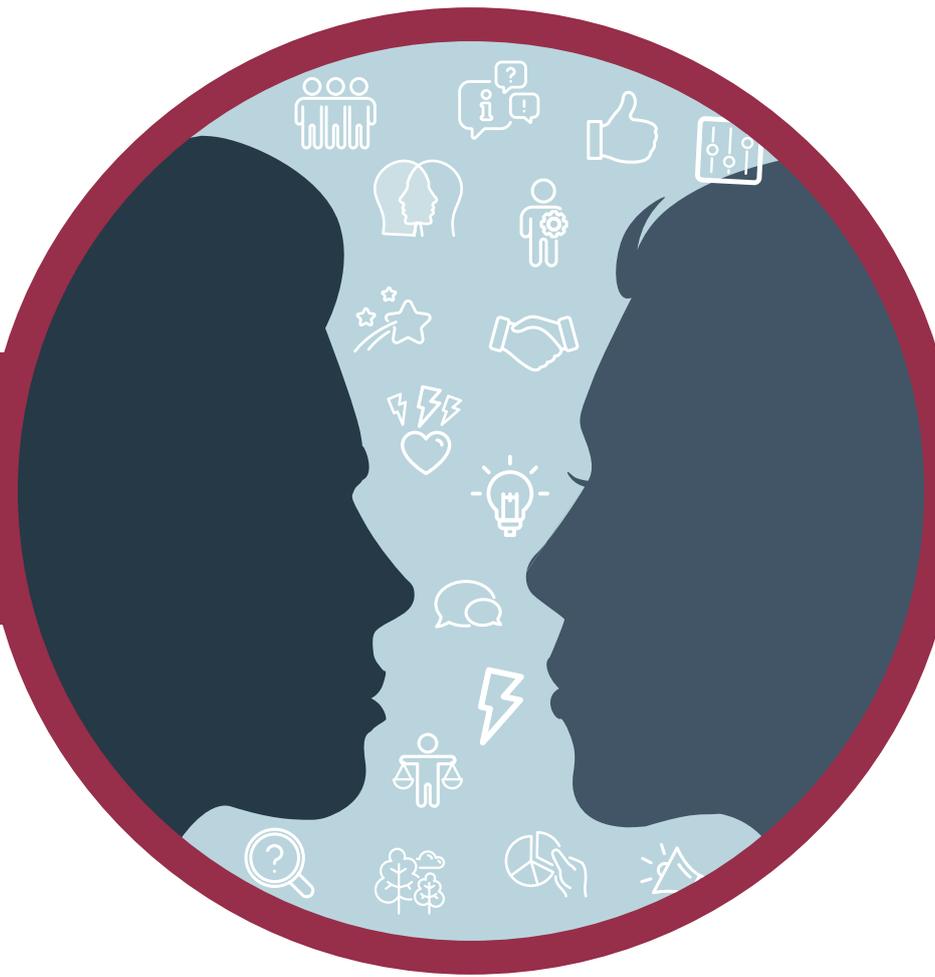
NIPO IBD: 164-24-109-9

NIPO línea: 164-24-110-1

Depósito Legal: M-7358-2024

Índice

Prólogo	10
Capítulo 1. El Estudio SSES	17
1.1. Información general	17
1.2. Antecedentes y contexto del estudio	18
1.3. Características del estudio	20
1.4. Referencias	26
Capítulo 2. Competencias socioemocionales. Desagregación por grupos sociodemográficos (Género, ISEC e Inmigración)	35
2.1. Introducción	35
2.2. Colaboración	36
2.3. Equilibrio emocional	36
2.4. Interacción con otros	37
2.5. Apertura de mente	38
2.6. Desempeño en tareas	39
2.7. Correlaciones entre las competencias socioemocionales	40
2.8. Ejemplos de ítems para evaluar las competencias socioemocionales del alumnado	41
2.9. Referencias	42
Capítulo 3. Bienestar y salud. Desagregación por grupos sociodemográficos (Género, ISEC e Inmigración)	49
3.1. Introducción	49
3.2. Comportamientos de salud de los estudiantes	50
3.3. Imagen corporal	52
3.4. Satisfacción con la vida	54
3.5. Satisfacción con las relaciones interpersonales	55
3.6. Bienestar psicológico actual	57
3.7. Ansiedad ante los exámenes y las clases	59
3.8. Referencias	60
Capítulo 4. Éxito educativo y perspectivas profesionales	69
4.1. Introducción	69
4.2. Competencias sociales y emocionales que predicen los resultados académicos en lengua, matemáticas y artes	69
4.3. Impuntualidad y ausencias	71
4.4. Preparación profesional de los estudiantes	73
4.5. Expectativas de completar la educación terciaria y emprendimiento	75
4.6. Referencias	83



PRÓLOGO

Prólogo

«Educar la mente sin educar al corazón, no es educar en absoluto»

Aristóteles

Desde que, hace ya una década, el departamento de educación de la OCDE reconociera la importancia de las competencias socioemocionales y las empezase a incluir en las evaluaciones educativas internacionales, mucho ha cambiado nuestra sociedad. Crisis financieras, sociales, sanitarias y conflictos bélicos han puesto de relieve la necesidad de desarrollar competencias como la resistencia al estrés, la empatía, la confianza o la tolerancia.

El mundo globalizado y digitalizado en el que vivimos, donde todo es más incierto, volátil y ambiguo, nos plantea una serie de desafíos que hacen que la educación no consista únicamente en transmitir conocimientos a nuestros estudiantes, sino en darles herramientas para transitar en él. El éxito educativo hoy en día no solo reside en desarrollar el ámbito cognitivo, sino también en fortalecer la personalidad y en potenciar competencias como la curiosidad, la creatividad o la persistencia, aptitudes que nos ayudan a vivir y a trabajar conjuntamente de forma resiliente y productiva. Los centros educativos se convierten así en los lugares donde nuestros estudiantes pueden aprender y perfeccionar estas competencias y donde nuestros docentes pueden estimularlas en sus estudiantes.

Las competencias socioemocionales son la base del bienestar y del rendimiento académico del alumnado y, por tanto, deben ser visibles, comparables y susceptibles de acciones políticas al igual que los conocimientos y competencias académicas tradicionales. Por todo ello, y sin olvidar el aislamiento vivido por la pandemia de la COVID-19 y su impacto a nivel global en la salud mental, las competencias socioemocionales se incluyen actualmente en los currículos de la mayoría de los países. Concretamente, en la LOMLOE, la educación emocional es uno de sus principios pedagógicos y se contempla dentro de una de las ocho competencias clave que configuran el Perfil de salida al término de la enseñanza básica: la competencia personal, social y de aprender a aprender. Las competencias clave se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en todas las áreas y materias a lo largo de la educación obligatoria. Asimismo, en muchas de las áreas y materias que configuran el currículo se incluyen competencias específicas relacionadas con el dominio socioafectivo y emocional.

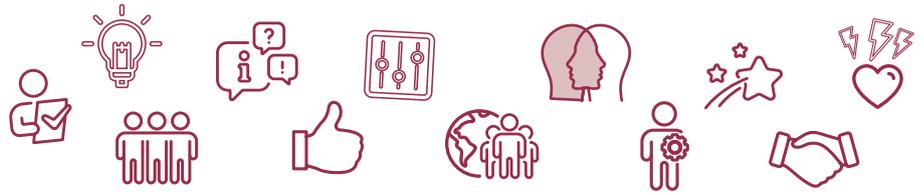
Sobre la percepción que tiene el alumnado de 10 y 15 años de sus propias competencias socioemocionales se centra la evaluación internacional SSES, cuyos resultados también recogen información sobre la influencia del contexto familiar, social y escolar de los evaluados en el desarrollo de las mismas. Es bien

conocida la importancia del entorno familiar y del clima de aprendizaje escolar en el bienestar emocional de los estudiantes. Un alto sentido de pertenencia al centro y una buena relación estudiante-docente afectan positiva y sistemáticamente a la mejora de las competencias socioemocionales de los estudiantes y, a su vez, al rendimiento académico.

Tras un primer ciclo del estudio, España participa por primera vez en esta edición y lo hace evaluando al alumnado de 15 años. A lo largo de los cuatro capítulos del presente informe se ofrecen los resultados a nivel nacional extraídos de la prueba de autoevaluación sobre competencias socioemocionales, así como de los cuestionarios de contexto del estudio SSES. Cada evaluación educativa internacional supone un ciclo de planificación, desarrollo, traducción, revisión, adaptación, recogida y análisis de datos en el que ha sido imprescindible contar con la inestimable colaboración de los equipos de evaluación de las comunidades autónomas. Desde el INEE queremos dar las gracias a todas las personas implicadas en este estudio, y, especialmente, al alumnado evaluado y al personal de todos los centros participantes de las distintas comunidades.

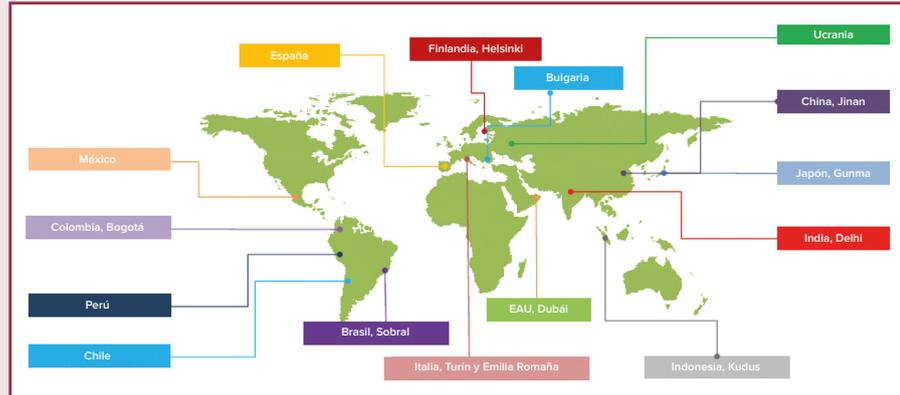
Capítulo 1

El Estudio SSES



¿Qué es SSES?

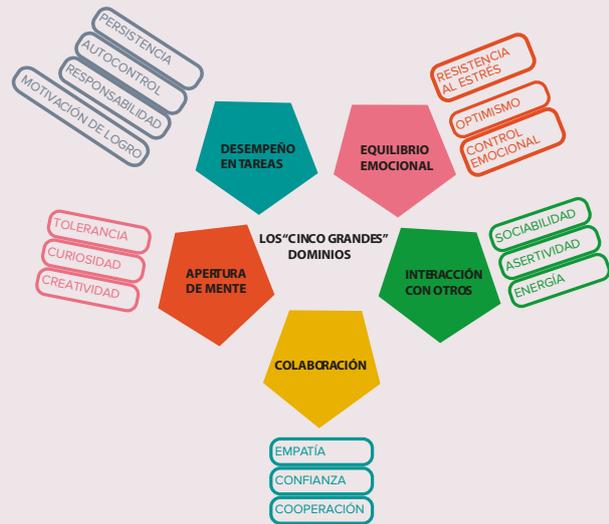
Es una **evaluación internacional** promovida por la **OCDE** que analiza las **competencias socioemocionales** del alumnado de 10 y 15 años. Su objetivo es proporcionar información sobre estas **competencias**, examinando la repercusión del **contexto individual, familiar y escolar** en las mismas, y su influencia en el **bienestar** y en los **resultados académicos** de los estudiantes.



 Participación a nivel internacional	 6 Países	 10 Ciudades o regiones
 Participación en España	 700 docentes	 3300 estudiantes (15 años de edad)
	 70 equipos directivos	 80 centros

COMPETENCIAS EVALUADAS

El estudio **SSES** se basa en el **Modelo de los Cinco Grandes** (*Big Five model*) adaptando sus dominios y subdominios a las **competencias** incluidas en esta evaluación.



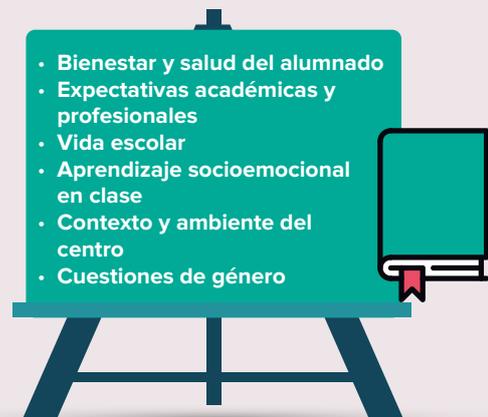
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Prueba de **autoevaluación** de las **competencias socioemocionales** del alumnado.



Cuestionarios de contexto para el alumnado, profesorado y equipos directivos con información sobre:

- Bienestar y salud del alumnado
- Expectativas académicas y profesionales
- Vida escolar
- Aprendizaje socioemocional en clase
- Contexto y ambiente del centro
- Cuestiones de género



Capítulo 1

El Estudio SSES

1.1. Información general

El Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales (SSES, *Survey on Social and Emotional Skills*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es un estudio internacional dirigido a analizar las competencias socioemocionales del alumnado de 10 y 15 años. El objetivo de esta evaluación es entender cómo difieren estas competencias entre el alumnado de distintas características sociodemográficas, cómo influyen en sus logros vitales y hasta qué punto el entorno escolar y familiar repercute en el desarrollo de las mismas.

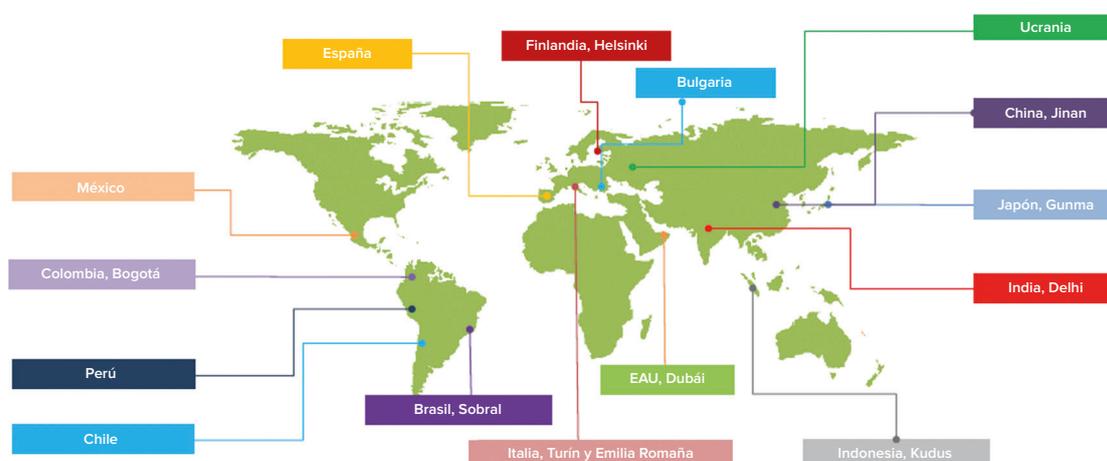
Este estudio parte de la premisa de que el enfoque holístico, aquel que promueve el desarrollo integral de la persona en el sentido más amplio, tanto de la esfera cognitiva como de la afectiva, es el más adecuado para que los estudiantes desarrollen todo su potencial. Así pues, dado que los sistemas educativos suelen centrarse en los conocimientos y competencias académicas tradicionales, este estudio pretende ampliar el alcance de las políticas educativas para incluir también el ámbito de las competencias socioemocionales.

Los objetivos específicos de esta evaluación son:

- Proporcionar a los sistemas educativos una información sólida y fiable sobre los niveles de competencias socioemocionales de su alumnado.
- Suministrar información sobre las características individuales, familiares y escolares que favorecen o dificultan el desarrollo de las competencias socioemocionales.
- Aportar evidencias sobre el valor predictivo de las competencias socioemocionales en los resultados académicos y en materia de salud y bienestar personal.
- Demostrar que se pueden obtener datos válidos, fiables y comparables sobre las competencias socioemocionales en distintas poblaciones de estudiantes y entornos diversos.

Concretamente, el Estudio SSES 2023 constituye el segundo ciclo de esta evaluación internacional tras SSES 2019. En la presente edición han participado estudiantes de 6 países y 10 ciudades o regiones diferentes (Figura 1.1.).

Figura 1.1. Mapa de participantes en SSES 2023



Fuente: elaboración propia basada en el Marco de evaluación del Estudio SSES (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019), https://www.oecd-ilibrary.org/education/assessment-framework-of-the-oecd-study-on-social-and-emotional-skills_5007adef-en

Las características principales del diseño del estudio son:

- Población objetivo internacional: estudiantes de 10 y 15 años¹, su profesorado y los equipos directivos de los centros participantes.
- Tamaño de la muestra objetivo: 3000 estudiantes, 500 docentes y 75 directores/as por sistema educativo participante.
- Instrumentos de evaluación: prueba de autoevaluación de las competencias socioemocionales del alumnado y cuestionarios de contexto.
- Modo de aplicación: *online* por defecto, con la posibilidad de realizar el estudio en papel.
- Periodo de aplicación: la recogida de datos del Estudio Principal comenzó en marzo de 2023 y finalizó en enero de 2024.

Si contextualizamos esta información en nuestro país, cabe mencionar que España participa por primera vez en este estudio y que lo ha hecho únicamente evaluando al alumnado de 15 años.

La población objetivo comprendió a los estudiantes nacidos entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2007, por lo que en el momento de la aplicación de la evaluación tenían una edad de entre 15 años 2 meses y 16 años 1 mes, pudiendo estar matriculados en cualquier programa, ESO o Formación Profesional, en centros educativos públicos, concertados o privados. El tamaño muestral de estudiantes en nuestro país fue de 50 estudiantes por centro.

En cuanto a los docentes elegibles, fueron todos aquellos que impartían el curso al que asistía la mayoría del alumnado de 15 años evaluado en cada sistema educativo, en nuestro caso, 4.º de la ESO. El tamaño muestral de docentes en nuestro país fue de 10 por centro.

En España, la aplicación del estudio fue completamente digital, a través de una plataforma *online*, utilizando los dispositivos electrónicos propios de los centros cuando fue posible y dentro de una ventana de 5 semanas.

En relación a la participación, nuestro país aportó a la muestra del estudio 79 centros educativos, 3303 estudiantes, 695 docentes y 74 directores/as, con unas tasas de participación del 100 %, 89,3 %, 88,6 % y 93,7 %, respectivamente.

El presente informe nacional presenta únicamente los resultados del alumnado español evaluado debido a que el resto de lugares participantes son poco comparables sociodemográficamente con España. En él se recoge un análisis de las competencias socioemocionales entre distintos grupos sociodemográficos, de la influencia de estas competencias en el bienestar y salud del alumnado y de su impacto en el éxito académico y expectativas profesionales de los estudiantes.

1.2. Antecedentes y contexto del estudio

El mundo actual se compone de una serie de circunstancias económicas, sociales y medioambientales estrechamente ligadas y en cambio constante, que condicionan el modo de vida de las personas y el funcionamiento de las comunidades. El creciente avance de las innovaciones tecnológicas también está cambiando nuestro entorno a un ritmo vertiginoso, lo que exige una adaptación permanente en la forma en que interactuamos entre nosotros y con el mundo que nos rodea. Tales transformaciones implican que los estudiantes de hoy crecen en un mundo mucho más diverso y menos fácil de delimitar que el que conocieron sus familias y sus docentes cuando tenían su misma edad. Así, surge la necesidad de plantearse si los sistemas educativos actuales están preparando al alumnado para el futuro y qué es lo que

1. La evaluación del alumnado de 10 años fue opcional en esta edición del estudio.

hay que cambiar para afrontarlo convenientemente. En este contexto nace el Estudio SSES, y lo hace con la motivación de proveer a los sistemas educativos de una evaluación que ponga el foco en las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Las competencias socioemocionales son transversales, es decir, subyacen a todo lo que hace cualquier persona. Es importante saber relacionarse y llevarse bien con otras personas. Es importante tanto poder reconocer y regular las emociones, ser capaz de centrarse en las tareas y realizarlas con eficacia, como tener una mente abierta y poder aprender de las experiencias nuevas. Se trata de competencias cruciales en muchas dimensiones de nuestra vida. Un gran número de investigaciones (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018; OECD, 2015; Steponavičius, Gress-Wright y Linzarini, 2023) ha demostrado que estas competencias son necesarias para el aprendizaje académico, permiten predecir considerablemente los resultados profesionales y laborales, están estrechamente relacionadas con la salud y el bienestar y son factores clave para las democracias pacíficas y prósperas.

No obstante, y a pesar de su importancia, las evaluaciones internacionales sobre estas competencias son tradicionalmente escasas ya que suelen centrarse en las competencias cognitivas. Sin embargo, algunos aspectos que se trabajan en SSES tienen conexión con otros estudios de la OCDE como el Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS, *International Early Learning and Child Well-being Study*), el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, *Programme for International Student Assessment*), el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) o el Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS, *Teaching and Learning International Survey*).

El estudio IELS (OECD, 2020), que evalúa a niños/as de cinco años, incluye escalas sobre empatía, confianza, comportamiento prosocial y comportamiento disruptivo. El primer ciclo de PIAAC (OECD, 2013; OECD, 2016; OECD, 2019) también incluyó escalas sobre la confianza social y la curiosidad intelectual. En el segundo ciclo de este estudio, cuyos resultados se esperan para finales de 2024, se ha incluido una evaluación más exhaustiva sobre las competencias socioemocionales de los adultos. El estudio TALIS en su edición de 2018 (OECD, 2019) recogió información sobre las prácticas educativas utilizadas por los docentes, como las pedagogías de aprendizaje activo, especialmente propicias para fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Aunque, sin duda, es el estudio PISA el que más ha ampliado su cobertura en las últimas ediciones para evaluar un conjunto cada vez mayor de dichas competencias tales como la autoeficacia académica, la perseverancia, la apertura al conocimiento, la curiosidad y el compromiso cívico. Concretamente, en PISA 2015 se publicó un volumen con indicadores sobre el bienestar de los estudiantes como la satisfacción vital, el acoso escolar y la ansiedad (OECD, 2017). Además, en PISA 2018 se evaluó la competencia global de los estudiantes, lo que proporcionó información sobre su capacidad para analizar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas e interactuar adecuadamente con el entorno (OECD, 2020). Y, más recientemente, en PISA 2022 se ha evaluado el pensamiento creativo del alumnado, cuyos resultados se publican en junio de 2024.

La OCDE, a través del trabajo realizado por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI), fue la institución precursora en la investigación y desarrollo de los marcos, conceptual y de evaluación, destinados a definir y medir las competencias socioemocionales en un entorno transnacional (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018; OECD, 2015). Este trabajo fue el que preparó el camino para el diseño y la implementación del Estudio para las Competencias Sociales y Emocionales (SSES) que se ha convertido en la evaluación internacional más completa hasta el momento sobre estas competencias (OECD, 2021).

El primer ciclo de SSES se llevó a cabo en 10 sistemas educativos y sus resultados se empezaron a publicar en 2021 (OCDE, 2021; OCDE, 2023). Esta primera edición demostró la viabilidad del estudio y su valor para abordar cuestiones políticas y de investigación relacionadas con el aprendizaje socioemocional y, en muchos de los lugares participantes, los resultados sirvieron para incorporar nuevas políticas y prácticas educativas.

1.3. Características del estudio

1.3.1. Marco de evaluación

El marco de evaluación del Estudio SSES proporciona la base teórica para la elaboración de los instrumentos de la prueba y supone un documento de referencia para la adecuada comprensión del estudio, sus objetivos e implicaciones (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019).

Definición de las competencias socioemocionales

Dado que el ámbito de las competencias socioemocionales es objeto de investigación interdisciplinar entre investigadores, académicos, docentes y otros profesionales de la educación procedentes de entornos muy diferentes, son muchos los términos utilizados para describir estas competencias (Kankaraš, 2017). La terminología también difiere entre países, épocas y contextos. Por ejemplo, en la bibliografía aparecen expresiones que tienen significados similares como: *competencias del siglo XXI*, *competencias para la vida*, *competencias esenciales*, *competencias conductuales*, *competencias no cognitivas*, *aprendizaje socioemocional*.... Dependiendo del contexto social, también varía la terminología utilizada y, así, en el campo empresarial se refieren a ellas como *competencias interpersonales*. En el ámbito educativo, un término muy utilizado es el de *aprendizaje socioemocional* (Lippman *et al.*, 2015). En economía, el premio Nobel James Heckman utiliza el término “no cognitivo” para distinguir las competencias socioemocionales de las competencias cognitivas que suelen medirse mediante el coeficiente intelectual o con pruebas académicas estandarizadas (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006). Pero este término implica la ausencia de actividades cognitivas y, sin embargo, todos los aspectos del funcionamiento mental se basan en alguna forma de procesamiento de la información y de cognición (Duckworth y Yeager, 2015). Además, los mejores ejemplos de competencias no cognitivas son las competencias sociales, que dependen fundamentalmente de las capacidades de percepción, memoria y razonamiento, hasta el punto de que a menudo se consideran una forma de inteligencia (Murphy y Hall, 2011; Kankaraš, 2017).

En el Estudio SSES se utiliza el término *competencias socioemocionales* y la OCDE las define como:

“...las capacidades individuales que pueden ser a) manifestadas por patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, b) desarrolladas a través de experiencias de aprendizaje formales e informales, y c) motores importantes de los resultados socioeconómicos a lo largo de la vida del individuo (OCDE, 2015, p.35).”

Competencias socioemocionales evaluadas en el Estudio SSES

El marco conceptual del Estudio SSES (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018) presenta una visión general de la bibliografía existente sobre las competencias socioemocionales, describiendo su naturaleza, estructura, maleabilidad, comparabilidad intercultural y relevancia en los logros educativos, económicos y vitales. Además, en él se resume el Modelo de los Cinco Grandes (*Big Five model*, en inglés) que constituye la base del estudio.

Este modelo es el resultado de numerosas investigaciones (Digman, 1990; Goldberg, 1982; McCrae y Costa Jr, 1987; Norman, 1963; Tupes y Christal, 1958) en las que se ha probado su influencia y valía para describir las dimensiones o dominios básicos de la personalidad humana: conciencia, estabilidad emocional, extroversión, cordialidad y apertura a experiencias (John y De Fruyt, 2015; Abrahams *et al.*, 2019; Lipnevich, Preckel y Roberts, 2017). Cada uno de estos dominios tiene asociado un conjunto de pensamientos, sentimientos y comportamientos que se describen a continuación:

- **Conciencia** (en el Estudio SSES, desempeño en tareas): las personas conscientes, autodisciplinadas

y perseverantes son capaces de concentrarse en sus tareas y tienden a obtener buenos resultados, sobre todo en el ámbito educativo y laboral.

- **Estabilidad emocional** (en el Estudio SSES, equilibrio emocional): engloba las habilidades que permiten a las personas afrontar las experiencias emocionales negativas y los factores de estrés. Ser capaz de regular las propias emociones es esencial en muchas situaciones y es un factor predictivo fundamental de una mejor salud física y mental.
- **Extroversión** (en el Estudio SSES, interacción con otros): las personas extrovertidas son enérgicas, positivas y asertivas. Relacionarse con los demás es fundamental para el liderazgo y suele conducir a mejores resultados laborales. Los extrovertidos crean redes de apoyo social más rápidamente, lo que beneficia su salud mental.
- **Cordialidad** (en el Estudio SSES, colaboración): las personas colaboradoras pueden conectar con los demás y manifestar altruismo. La cordialidad se traduce en relaciones de mejor calidad, más comportamientos prosociales y menos problemas de conducta.
- **Apertura a experiencias** (en el Estudio SSES, apertura de mente): la apertura de mente predice los resultados académicos, tiene beneficios positivos a lo largo de la vida y parece preparar mejor a las personas para afrontar los cambios.

Estos cinco dominios generales se han dividido en este estudio en subdominios más específicos para incluir una serie de competencias socioemocionales que cumplan con los siguientes criterios:

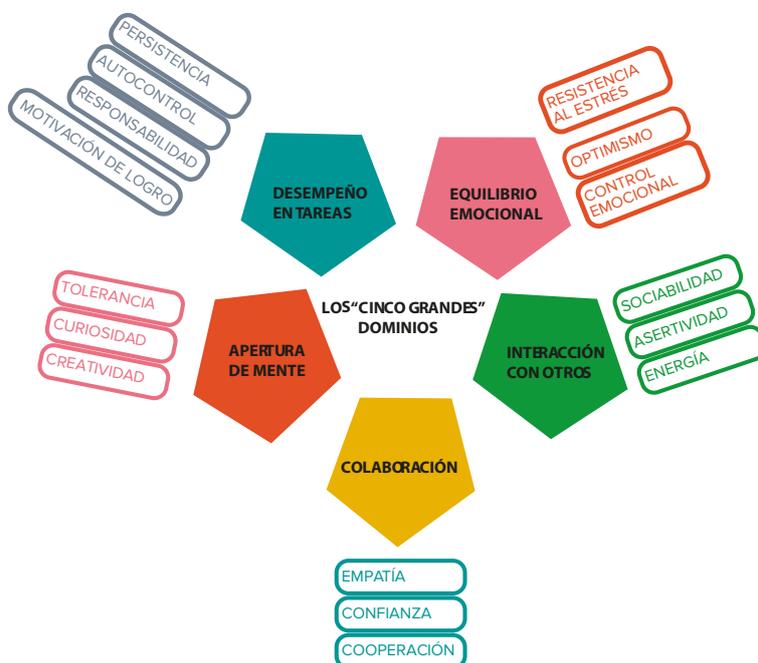
- Tener valor predictivo en cuatro categorías de logros y acontecimientos vitales esenciales: resultados académicos, económicos, en materia de salud y calidad de vida.
- Ser maleables y susceptibles de intervenciones y actuaciones políticas especialmente durante los primeros años de vida del individuo.
- Ser apropiadas para niños/as y adolescentes de 10 y 15 años.
- Dar lugar a resultados comparables entre culturas y países.
- Ser relevantes para el futuro.
- Estar bien documentadas y contar con un amplio *corpus* de pruebas empíricas consolidadas.

Como resultado, el Estudio SSES 2023 ha incluido la evaluación de 16 competencias socioemocionales distribuidas en los dominios del Modelo de los Cinco Grandes de la siguiente manera (Figura 1.2.)²:

- **Desempeño en tareas:** persistencia, responsabilidad, autocontrol y motivación de logro.
- **Equilibrio emocional:** control emocional, optimismo y resistencia al estrés.
- **Interacción con otros:** asertividad, energía y sociabilidad.
- **Colaboración:** empatía, confianza y cooperación.
- **Apertura de mente:** creatividad, curiosidad y tolerancia.

2. En la edición de SSES 2023 ha habido algunos cambios en las competencias evaluadas con respecto al ciclo anterior de 2019. En 2019 hubo dos competencias que se midieron como “competencias adicionales” que fueron la motivación de logro y la autoeficacia. En SSES 2023, la competencia de motivación de logro está incluida en el dominio de desempeño en tareas, y la autoeficacia no se ha medido. Además, la competencia de cooperación se incluyó en la evaluación, pero finalmente ha sido excluida de los análisis por no cumplir los estándares técnicos necesarios.

Figura 1.2. Los Cinco Grandes dominios en SSES 2023



Fuente: elaboración propia basada en el Marco de evaluación del Estudio SSES (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019), https://www.oecd-ilibrary.org/education/assessment-framework-of-the-oecd-study-on-social-and-emotional-skills_5007adef-en

La Tabla 1.1. presenta una breve descripción de cada una de las competencias evaluadas en el Estudio SSES 2023, acompañadas de algunos comportamientos típicos relacionados con ellas.

Tabla 1.1. Descripción de las competencias evaluadas en SSES 2023

Dominio	Competencia	Descripción	Ejemplos de comportamientos
Apertura de mente	Curiosidad	Interés por saber y gusto por el aprendizaje, el conocimiento y la exploración intelectual; mentalidad inquisitiva.	Le gusta leer libros y viajar a lugares nuevos. Lo contrario: le disgustan los cambios, no le interesa descubrir cosas nuevas.
	Tolerancia	Apertura a diferentes puntos de vista, aprecio por la diversidad y las personas y culturas extranjeras.	Tiene amigos/as de diferentes orígenes. Lo contrario: le disgustan los extranjeros o las personas de orígenes diferentes.
	Creatividad	Crea formas novedosas de hacer o de concebir las cosas a través de la experimentación, de aprender del fracaso, de la intuición y de la observación.	Tiene ideas originales, crea obras de arte de valor. Lo contrario: actúa de forma convencional; no le interesan las artes.

Desempeño en tareas	Responsabilidad	Es capaz de cumplir los compromisos y ser puntual y de fiar.	Llega puntual a las citas, hace las tareas enseguida. Lo contrario: no cumple sus compromisos y promesas.
	Autocontrol	Es capaz de evitar las distracciones y los impulsos repentinos y de concentrarse en la tarea presente para lograr los objetivos personales.	Postpone las actividades lúdicas hasta terminar las tareas importantes, no se precipita. Lo contrario: es propenso/a a decir cosas antes de pensarlas. Bebe en exceso.
	Persistencia	Es capaz de perseverar en las tareas y actividades hasta completarlas.	Termina los deberes o trabajos una vez empezados. Lo contrario: se rinde fácilmente cuando se enfrenta a obstáculos/distracciones.
	Motivación de logro	Tiene un alto nivel de autoexigencia y se esfuerza por alcanzarlo.	Disfruta alcanzando un gran dominio de alguna actividad. Lo contrario: falta de interés por dominar alguna actividad, incluidas las competencias profesionales.
Interacción con otros	Sociabilidad	Es capaz de acercarse a los demás, tanto amigos como desconocidos, iniciando y manteniendo contactos sociales.	Hábil para el trabajo en equipo, bueno/a hablando en público. Lo contrario: Puede tener dificultades para trabajar con equipos grandes, evita hablar en público.
	Asertividad	Es capaz de expresar con confianza opiniones, necesidades y sentimientos y de ejercer influencia social.	Asume el mando en una clase o equipo. Lo contrario: espera a que otros marquen el camino; se calla cuando no está de acuerdo con los demás.
	Energía	Afronta la vida con energía, entusiasmo y espontaneidad.	Siempre está ocupado/a; trabaja mucho. Lo contrario: se cansa fácilmente sin causas físicas.
Colaboración	Empatía	Comprende y se preocupa por los demás y por su bienestar. Aprecia las relaciones cercanas y se implica en ellas.	Consuela a un amigo/a que está disgustado, se compadece de las personas sin hogar. Lo contrario: tiende a malinterpretar, ignorar o despreciar los sentimientos de los demás.
	Confianza	Asume que los demás suelen tener buenas intenciones y perdona a quienes han actuado mal.	Presta cosas a la gente, evita ser severo/a o crítico/a. Lo contrario: es reservado/a y desconfiado/a en las relaciones personales.
	Cooperación	Vive en armonía con los demás y aprecia la conexión entre las personas.	Le resulta fácil llevarse bien con la gente, respeta las decisiones tomadas en grupo. Lo contrario: es propenso/a a discusiones o conflictos con los demás; no tiende a comprometerse.
Equilibrio emocional	Resistencia al estrés	Es eficaz regulando la ansiedad y es capaz de resolver problemas con calma (es tranquilo/a, gestiona bien el estrés).	Está tranquilo/a la mayor parte del tiempo, se desenvuelve bien en situaciones de mucha presión. Lo contrario: la mayor parte del tiempo se preocupa por las cosas, tiene dificultades para dormir.
	Optimismo	Tiene expectativas positivas y optimistas de sí mismo/a y de la vida en general.	Generalmente está de buen humor. Lo contrario: a menudo está triste, tiende a sentirse inseguro/a o incapaz.
	Control emocional	Conoce estrategias eficaces para controlar el carácter, la ira y la irritación ante las frustraciones.	Controla las emociones en situaciones conflictivas. Lo contrario: se enfada con facilidad, tiene mal humor.

Información contextual recogida en el estudio

Además de evaluar las competencias socioemocionales del alumnado, el Estudio SSES examina un amplio espectro de factores contextuales que pueden dividirse en cinco grandes grupos: contexto sociodemográfico de los estudiantes, entorno familiar, entorno escolar, entorno entre iguales y contexto de la comunidad.

La recopilación de información contextual es fundamental para ayudar a comprender cómo se han

desarrollado las competencias socioemocionales del alumnado y cómo se pueden mejorar. Los estudiantes aprenden en entornos diferentes, en su hogar, en el centro educativo o en la comunidad a la que pertenecen, y cada contexto desempeña un papel importante a lo largo de la infancia y de la adolescencia.

Las familias pueden influir en el desarrollo socioemocional de los niños/as orientándoles, desarrollando rutinas y hábitos, impartiendo valores y compartiendo experiencias. Las investigaciones sugieren que las familias comprensivas y cálidas y que ofrecen actividades motivantes mejoran las competencias socioemocionales de los niños/as, al mismo tiempo que ayudan a potenciar sus competencias cognitivas (Baxter y Smart, 2011; Cabrera, Shannon y Tamis-LeMonda, 2007; Cunha, Heckman y Schennach, 2010). Las actitudes de las familias y las prácticas disciplinarias también desempeñan un papel importante en la creación del entorno social y emocional de los niños/as (Kiernan y Huerta, 2008).

La educación y el empleo de los progenitores o tutores legales pueden influir en las expectativas académicas y profesionales de sus hijos/as, así como en el tiempo o energía que tienen para dedicarse a ellos. Por ejemplo, el hecho de que ambos progenitores o tutores legales trabajen se traduce en más ingresos para la familia y, por tanto, en la posibilidad de permitirse productos, servicios y experiencias que promuevan positivamente el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños/as.

Los centros educativos también contribuyen de manera decisiva a potenciar las competencias socioemocionales de los estudiantes a través de las actividades curriculares y extracurriculares. Los docentes pueden influir notablemente en la autoestima, motivación y bienestar emocional del alumnado. También en la forma en que los estudiantes interactúan con sus compañeros en el aula, fomentando la colaboración en proyectos escolares, el compromiso y la sociabilidad entre el alumnado.

Las actividades extraescolares también ofrecen muchas oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias socioemocionales, tanto si se centran en el deporte, la música, las artes o el ámbito académico, como si giran en torno a la organización escolar o a actividades de voluntariado. La disciplina, la capacidad de trabajar en equipo, la responsabilidad, la negociación, la perseverancia, el autocontrol, la autoestima, la autoeficacia y la curiosidad son beneficios potenciales de este tipo de actividades (Covay y Carbonaro, 2010; Bailey, 2006; Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2013).

Los compañeros representan otro pilar esencial de las influencias sociales en el desarrollo del alumnado, ya que su papel en la adolescencia cobra importancia y supera al de los progenitores (Tarrant, 2002). La calidad y cantidad de las relaciones entre iguales, ya sea con compañeros de la propia clase o del centro en general, influyen en todos los ámbitos de las competencias socioemocionales del alumnado. Con los grupos de iguales, los niños/as tienen la oportunidad de entablar relaciones en sus propios términos y sin el control de los adultos. Los grupos de iguales interesan cada vez más a niños/as y adolescentes como forma de explorar la socialización y desarrollar su sentido de identidad, y sirven de fuente de información sobre costumbres, normas sociales e ideologías: además, actúan como escenario para enseñar roles de género y otros roles sociales, así como para promover la cohesión del grupo y los comportamientos colectivos (Maslach, Santee y Wade, 1987). Los adolescentes también utilizan cada vez más los grupos de iguales como práctica de preparación para la vida adulta, aprendiendo a negociar relaciones y a estar en contacto con diferentes personas del sistema social fuera de la supervisión de sus progenitores o tutores legales y docentes.

La información contextual que recoge el Estudio SSES 2023 a través de los cuatro cuestionarios de contexto dirigidos al alumnado, sus familias³, su profesorado y equipos directivos se esquematiza en la Figura 1.3.

3. La participación en los cuestionarios de contexto dirigidos a las familias fue opcional y en España no tuvo lugar su administración.

Figura 1.3. Información contextual de los cuestionarios del Estudio SSES 2023



Fuente: elaboración propia basada en el Marco de evaluación del Estudio SSES (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019), https://www.oecd-ilibrary.org/education/assessment-framework-of-the-oecd-study-on-social-and-emotional-skills_5007adef-en

1.3.2. Instrumentos de evaluación, modo de aplicación y fases del estudio

Como ya se ha comentado a lo largo de este capítulo, el Estudio SSES consta de una prueba de autoevaluación para el alumnado y unos cuestionarios de contexto, que, en nuestro país, fueron completados por los estudiantes, sus docentes y los equipos directivos de los centros participantes.

Las competencias socioemocionales de los estudiantes fueron evaluadas a través de dos fuentes: la propia autoevaluación del alumnado sobre su comportamiento, pensamientos y sentimientos y lo que informaron sobre ellos sus docentes.

Las preguntas de la prueba de autoevaluación de las competencias socioemocionales del alumnado consistieron en ítems de tipo *Likert* donde los estudiantes tenían que valorar una serie de afirmaciones, redactadas en positivo o en negativo, en una escala de 5 puntos (desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”). Este método de medida fue seleccionado porque es el más habitual en las evaluaciones de competencias socioemocionales dada sus propiedades métricas y por ser una forma sencilla y eficaz para recopilar información de un gran número de evaluados.

El alumnado dispuso de 60 minutos para realizar la prueba de autoevaluación y el cuestionario de contexto. El tiempo estimado para responder al cuestionario del profesorado y del equipo directivo fue de unos 30-40 minutos.

Todos los instrumentos de evaluación fueron administrados de forma *online* utilizando ordenadores portátiles, de sobremesa, tabletas o *Chromebooks* suministrados, o bien por los centros, o bien por la empresa encargada de la aplicación del estudio. Las principales ventajas de las aplicaciones digitales son dos: el ahorro de costes en la preparación y administración de los instrumentos y la mejora de la calidad de los datos al capturarse en tiempo real y no tener que introducirse manualmente más adelante. Además, facilita la supervisión continua del proceso de recogida de datos, lo que permite realizar un seguimiento permanente no solo de las tasas de participación, sino también de aspectos relativos a la calidad de los datos. A esto se une que los estudiantes adolescentes están acostumbrados y capacitados para responder preguntas en formato digital, según confirman algunos estudios (Anderson, 2015).

El Estudio SSES ha constado de varias fases (Figura 1.4.). A principios de 2021 empezó la preparación del Estudio Piloto cuya aplicación en nuestro país tuvo lugar entre el 1 y el 25 de noviembre de 2021, con una muestra de conveniencia de 15 centros en los que participaron 2 clases por centro. El Estudio Piloto constituyó un “ensayo general” del Estudio Principal y su finalidad fue doble: probar los instrumentos y

los procedimientos de la evaluación. El Estudio Principal se desarrolló durante el mes de marzo de 2023 y, finalmente, en 2024, el ciclo de evaluación ha llegado a su última fase con el análisis de resultados y la publicación de los informes.

Figura 1.4. Fases del Estudio SSES 2023



Fuente: elaboración propia basada en el Marco de evaluación del Estudio SSES (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019), https://www.oecd-ilibrary.org/education/assessment-framework-of-the-oecd-study-on-social-and-emotional-skills_5007adef-en

Finalmente, es necesario mencionar que en la evaluación internacional SSES 2023 se han cumplido todos los estándares metodológicos y de calidad fijados por la OCDE y que, por tanto, permiten asegurar que los datos obtenidos por nuestro país que se presentan en este informe son válidos y fiables.

1.4. Referencias

Abrahams, L. *et al.* (2019), "Social-emotional skill assessment in children and adolescents : advances and challenges in personality, clinical and educational contexts", *Psychological Assessment*, Vol. 31/4, pp. 460-473.

Anderson, P. (2015), *Teaching Reading in the Early Years: Research Developments*, ACER, Melbourne.

Bailey, R. (2006), "Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes", *Journal of School Health*, Vol. 28/2, pp. 117-148.

Baxter, J. y Smart, D. (2011), "Fathering in Australia among couple families with young children", *Occasional Paper No. 37*, Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Government, Canberra.

Cabrera, N., Shannon, J. y Tamis-LeMonda, C. (2007), "Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K", *Applied Developmental Science*, Vol. 11/4, pp. 208-213.

Chernyshenko, O., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018), "Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills", *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.

- Covay, E. y Carbonaro, W. (2010), "After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement", *Sociology of Education*, Vol. 83/1, pp. 20-45.
- Cunha, F., Heckman, J. y Schennach, S. (2010), "Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation", *Econometrica*, Vol. 78/3, pp. 883-931.
- Digman, J. (1990), "Personality structure: Emergence of the five-factor model", *Annual Review of Psychology*, Vol. 41, pp. 417-440.
- Duckworth, A. y Yeager, D. (2015), "Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes", *Educational Researcher*, Vol. 44/4, pp. 237-251.
- Goldberg, L. (1982), "From ace to zombie: Some explorations in the language of personality", in Spielberger, C. and J. Butcher (eds.), *Advances in Personality Assessment*, Erlbaum, Hillsdale.
- Heckman, J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006), "The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior", *Journal of Labor Economics*, Vol. 24, pp. 411-482.
- John, O. y De Fruyt, F. (2015), *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*, OECD Publishing, Paris.
- Kankaraš, M. (2017), "Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics", *OECD Education Working Papers*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/8a294376-en>.
- Kankaraš, M. y Suarez-Alvarez, J. (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>.
- Kiernan, K. y Huerta, M. (2008), "Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood", *British Journal of Sociology*, Vol. 59/4, pp. 783-806.
- Lipnevich, A., Preckel, F. y Roberts, R. (2017), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice*, Springer International Publishing, Switzerland.
- Lippman, L. et al. (2015), "Workforce connections: Key "soft skills" that foster youth workforce success: Toward a consensus across fields", *Child Trends Publication*, Vol. 24.
- Maslach, C., Santee, R. y Wade, C. (1987), "Individuation, gender role, and dissent: Personality mediators of situational forces", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53/6, pp. 1088-1093, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1088>.
- McCrae, R. y Costa Jr, P. (1997), "Personality trait structure as a human universal", *American Psychologist*, Vol. 52, pp. 509-516.
- Murphy, N. y Hall, J. (2011), "Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis", *Intelligence*, Vol. 39/1, pp. 54-63.
- Norman, W. (1963), "Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 66, pp. 574-583.
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264204256-en>.

OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.

OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

OECD (2019), *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OECD (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.

OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.

OECD (2023), "Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?", *OECD Education Spotlights*, No. 4, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>.

Steponavičius, M., Gress-Wright, C. y Linzarini, A. (2023), "Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes", *OECD Education Working Papers*, No. 304, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>.

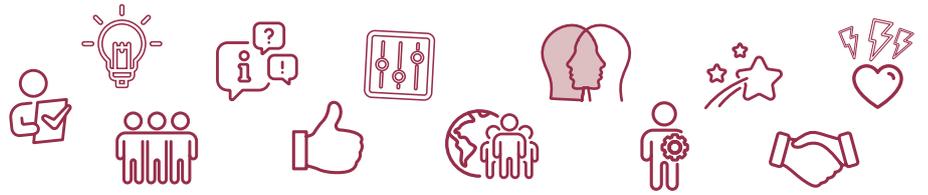
Tarrant, M. (2002), "Adolescent peer groups and social identity", *Social Development*, Vol. 11/1, pp. 110-123, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00189>.

Tupes, E. y Christal, R. (1958), *Stability of Personality Trait Rating Factors Obtained Under Diverse Conditions*, Lackland Air Force Base, TX, US Air Force.

Winner, E., Goldstein, T. y Vincent-Lancrin, S. (2013), *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>.

Capítulo 2

Competencias socioemocionales.
Desagregación por grupos sociodemográficos
(Género, ISEC e Inmigración)



Competencias socioemocionales. Desagregación por grupos sociodemográficos.

Los chicos



presentan **valores** significativamente **más altos** que las chicas en todas las competencias socioemocionales asociadas a los dominios del **Equilibrio emocional** y de la **Interacción con otros**, así como, en la competencia de **confianza**. Las **mayores diferencias** a favor de los **chicos** se dan, por orden decreciente, en **resistencia al estrés, optimismo, control emocional y energía**.



Las chicas



presentan **valores** significativamente **más altos** que los **chicos** en la mayoría de las competencias asociadas al dominio del **Desempeño en tareas** y, además, en las competencias de **empatía** y **tolerancia**. Las **mayores diferencias** a favor de las **chicas** se dan, por orden decreciente, en **empatía, motivación de logro y tolerancia**.



Los estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente

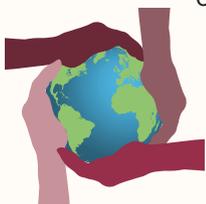


con los estudiantes favorecidos (4.º cuarto de ISEC). Las **mayores diferencias** a favor de los **estudiantes favorecidos** se dan, por orden decreciente, en **asertividad, sociabilidad, optimismo y motivación de logro**.



(1.º cuarto de ISEC) obtienen valores **más bajos en todos los índices socioemocionales** comparados

Los estudiantes inmigrantes



obtienen, en general, valores **más bajos** en los **índices socioemocionales** comparados con los estudiantes nativos. Las **mayores diferencias** a favor de los **estudiantes nativos** se dan, por orden decreciente, en **sociabilidad, energía y responsabilidad**.



Capítulo 2

Competencias socioemocionales. Desagregación por grupos sociodemográficos (Género, ISEC e Inmigración)

2.1. Introducción

En este capítulo se examinan las diferencias de los valores de los índices asociados a las competencias socioemocionales entre los estudiantes españoles de 15 años de edad (4.º de la ESO, en su curso idóneo) de distintos grupos sociodemográficos. Se exploran las diferencias de las competencias en función de las siguientes características de los estudiantes: género; estatus social, económico y cultural, y origen migratorio. Es importante identificar los distintos grupos susceptibles de tener niveles bajos de estas competencias para diseñar medidas políticas dirigidas a una distribución equitativa y sostenible de las competencias entre los estudiantes.

La equidad en la educación es un aspecto central del Estudio SSES y una de las principales preocupaciones de los países de todo el mundo. El estudio parte de la premisa de que no existen diferencias en la capacidad de aprender las competencias socioemocionales entre personas de distinto origen, etnia o género. No obstante, el panorama actual sugiere que aún queda mucho camino por recorrer para alcanzar esta igualdad entre el alumnado. Las competencias socioemocionales son esenciales, y su déficit puede repercutir negativamente en la salud y el bienestar de los estudiantes limitando su rendimiento académico y sus perspectivas profesionales. Así pues, las diferencias en competencias socioemocionales entre los distintos grupos de estudiantes pueden ser un factor que contribuya a las desigualdades observadas en varios resultados para los grupos analizados. Por ejemplo, podemos ver un menor bienestar psicológico en las niñas o un rendimiento académico más bajo en los estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos (OECD, 2024).

Existe un número considerable de investigaciones que demuestran que muchas de las competencias socioemocionales son sensibles a la intervención y a la influencia del entorno escolar. Por lo tanto, merece la pena esforzarse por desarrollar estas competencias entre los estudiantes. Es un hecho ampliamente reconocido que el desarrollo de las competencias socioemocionales es un objetivo de la mayoría de los sistemas educativos, tal como se establece en los currículos oficiales (OECD, 2021). Hay que velar porque los estudiantes de distintas características sociodemográficas tengan las mismas oportunidades para desarrollar estas competencias y centrarse especialmente en aquellos que presenten niveles más bajos en ellas.

Para analizar las diferencias de las competencias socioemocionales por género los estudiantes declararon su propio género en el cuestionario de contexto. Por otro lado, las diferencias entre el alumnado más favorecido y más desfavorecido, según su estatus social, económico y cultural, se basan en la composición de un índice (ISEC) con los niveles de educación y las ocupaciones de los progenitores o tutores legales y en el número de determinadas posesiones en casa, como equipos electrónicos y vehículos. Los estudiantes desfavorecidos son los que se encuentran en el cuarto inferior en función de este índice, mientras que los favorecidos son los que se encuentran en el cuarto superior. También se comparan las competencias socioemocionales del alumnado de origen inmigrante (cuando el estudiante o al menos uno de sus progenitores ha nacido en un país distinto al de la evaluación) con las del alumnado nativo, el que ha nacido, o ambos progenitores han nacido, en el país de la evaluación.

Para cada una de las competencias socioemocionales estudiadas en SSES 2023 (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018) se han realizado una serie de preguntas o ítems de tipo *Likert* a los estudiantes, algunas con sentido positivo y otras negativo, ofreciendo 5 posibles respuestas: “Totalmente en desacuerdo”; “En desacuerdo”; “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”; “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”. Con las respuestas obtenidas para los distintos ítems se ha elaborado un índice para medir el grado de adquisición de cada competencia. Los valores de los índices asociados a cada competencia socioemocional de los estudiantes se han estandarizado, es decir, se han transformado con una media 0 y desviación típica 1. En las siguientes figuras de este capítulo

aparecen los valores de las diferencias de los índices para los grupos sociodemográficos estudiados, medidos en desviaciones típicas estandarizadas, y su significatividad estadística.

2.2. Colaboración

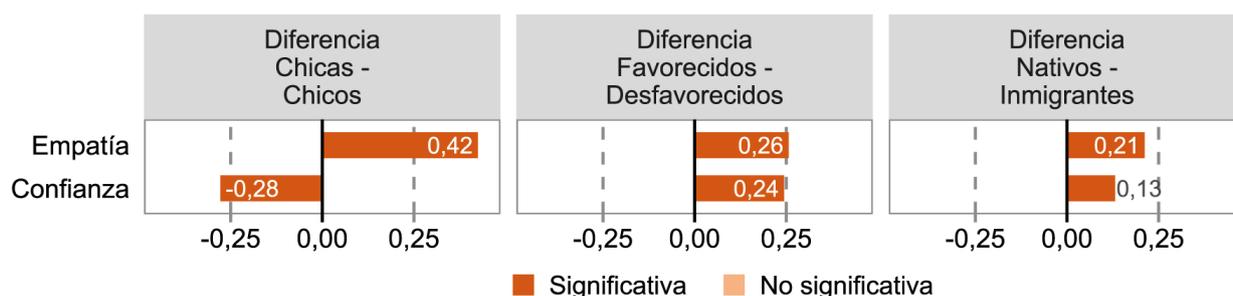
Las personas colaboradoras o cordiales pueden compenetrarse con los demás y manifestar altruismo. La cordialidad se traduce en relaciones de mejor calidad, más comportamientos prosociales y menos problemas de conducta. Dentro del ámbito de la colaboración están incluidas las competencias socioemocionales de la empatía y la confianza.

La empatía se define como la capacidad que tiene una persona de comprender y preocuparse por los demás y por su bienestar. Las personas empáticas aprecian las relaciones cercanas y se implican en ellas. Tener empatía requiere que los estudiantes sean conscientes de los sentimientos y las perspectivas de los demás, incluidos aquellos diferentes a los suyos.

La confianza es la habilidad donde se asume que los demás suelen tener buenas intenciones y se perdona a quienes han actuado mal. La confianza es muy importante para el bienestar personal y la cohesión social.

La Figura 2.1. presenta los resultados de los índices de las competencias socioemocionales, asociadas al dominio general de *Colaboración* en los estudiantes españoles desagregados por características sociodemográficas. En cuanto a las diferencias por género, las chicas muestran tener más empatía que los chicos (42 % de una desviación típica). En cambio, los chicos declaran tener más confianza que las chicas (28 % de una desviación típica). Por nivel socioeconómico, los estudiantes favorecidos se muestran más empáticos y con más confianza que los desfavorecidos con una diferencia de 26 % y 24 % de una desviación típica, respectivamente. También son los estudiantes nativos los que se muestran más empáticos y con más confianza que los estudiantes inmigrantes con una diferencia del 21 % más de empatía y el 13% más de confianza medido en desviaciones típicas. Todas las diferencias son estadísticamente significativas.

Figura 2.1. Diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales asociadas al dominio general de *Colaboración* en los estudiantes españoles por características sociodemográficas



2.3. Equilibrio emocional

El equilibrio emocional o estabilidad emocional engloba las habilidades que permiten a las personas afrontar las experiencias emocionales negativas y los factores de estrés. Ser capaz de regular las propias emociones es esencial en muchas situaciones y es un factor predictivo fundamental en cuanto a tener una mejor salud física y mental. Dentro del ámbito del equilibrio emocional se tratan las competencias socioemocionales del control emocional, el optimismo y la resistencia al estrés.

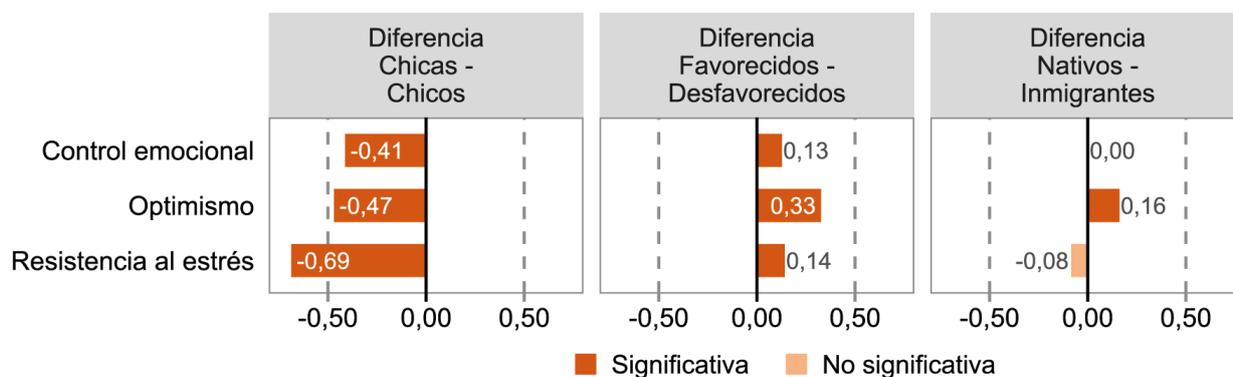
El control emocional se define como la capacidad de conocer estrategias eficaces para controlar el carácter, la ira y la irritación ante las frustraciones. Las personas que saben controlar sus emociones gestionan el estrés en situaciones conflictivas y suelen enfadarse poco.

Con el optimismo se tienen expectativas positivas y optimistas de sí mismo/a y de la vida en general. Las personas optimistas generalmente están de buen humor, suelen sentirse seguras de sí mismas, se sienten capaces de abordar cualquier tarea y creen que todo les irá bien.

La resistencia al estrés, también conocida como resiliencia al estrés, es la habilidad de una persona para regular la ansiedad, así como ser capaz de resolver problemas con calma. Son personas tranquilas, no suelen preocuparse, gestionan bien el estrés y se desenvuelven bien en situaciones de mucha presión.

La Figura 2.2. presenta las diferencias estandarizadas por características sociodemográficas para los estudiantes españoles de los índices de las competencias socioemocionales asociadas al dominio general del *Equilibrio emocional*. En cuanto a las diferencias por género, los chicos presentan valores significativamente más altos en las tres competencias socioemocionales que las chicas. Las diferencias por unidades de desviaciones típicas son del 41 % para el control emocional, 47 % para el optimismo y del 69 % para la resistencia al estrés a favor de los chicos. Por nivel socioeconómico, los estudiantes favorecidos muestran también diferencias significativas con respecto a los desfavorecidos en las tres competencias socioemocionales. Las diferencias por unidades de desviación típica son del 13 % para el control emocional, 33 % para el optimismo y del 14 % para la resistencia al estrés a favor de los estudiantes favorecidos. Por la condición de inmigración, solamente hay diferencia significativa en relación a la competencia del optimismo, con un 16 % más de unidad de desviación típica a favor de los estudiantes nativos.

Figura 2.2. Diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales asociadas al dominio general del *Equilibrio emocional*, de los estudiantes españoles por características sociodemográficas



2.4. Interacción con otros

La interacción con otros o extroversión la presentan las personas enérgicas, positivas y asertivas. Relacionarse con los demás es fundamental para el liderazgo y suele conducir a mejores resultados laborales. Los extrovertidos crean redes de apoyo social más rápidamente, lo que beneficia a la salud mental. Dentro del dominio general de *Interacción con otros* están incluidas las competencias socioemocionales de asertividad, energía y sociabilidad.

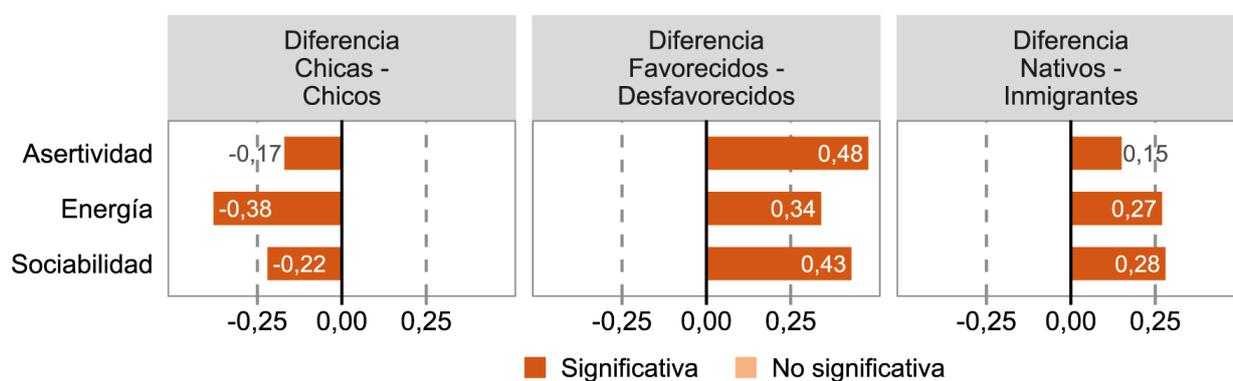
La asertividad se define como la capacidad que tiene una persona de expresar con confianza opiniones, necesidades y sentimientos y de ejercer influencia social. Suelen ser personas con facilidad para asumir el mando en una clase o equipo y tomar iniciativas.

La energía se presenta en aquellos estudiantes que afrontan la vida con vitalidad, entusiasmo y espontaneidad. Son aquellos estudiantes que siempre están ocupados/as y trabajan mucho.

La sociabilidad se define como la capacidad que tienen los estudiantes de acercarse a los demás, tanto amigos como desconocidos, iniciando y manteniendo conexiones sociales. Los estudiantes sociables son hábiles para el trabajo en equipo y buenos hablando en público.

La Figura 2.3. presenta las diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales asociadas al dominio general de *Interacción con otros* y las diferencias por características sociodemográficas para los estudiantes españoles. En cuanto a las diferencias por género, los chicos presentan valores significativamente más altos en las tres competencias socioemocionales que las chicas. Las diferencias por unidades de desviaciones típicas son del 17 % para la asertividad, 38 % para la energía y del 22 % para la sociabilidad a favor de los chicos. Por nivel socioeconómico, los estudiantes favorecidos muestran también diferencias significativas con respecto a los desfavorecidos en las tres competencias socioemocionales. Las diferencias por unidades de desviación típica son del 48 % para la asertividad, 34 % para la energía y 43 % para la sociabilidad a favor de los estudiantes favorecidos. Por la condición de inmigración, las diferencias son significativas a favor de los estudiantes nativos. Las diferencias por unidades de desviación típica son del 15 % para la asertividad, 27 % para la energía y del 28 % para la sociabilidad a favor de los estudiantes nativos.

Figura 2.3. Diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales asociadas al dominio general de *Interacción con otros*, de los estudiantes españoles por características sociodemográficas



2.5. Apertura de mente

La apertura de mente o apertura a experiencias predice los resultados académicos, tiene beneficios positivos a lo largo de la vida y parece preparar mejor a las personas para afrontar los cambios. Dentro del dominio general de *Apertura de mente* están incluidas las competencias socioemocionales de la creatividad, la curiosidad y la tolerancia.

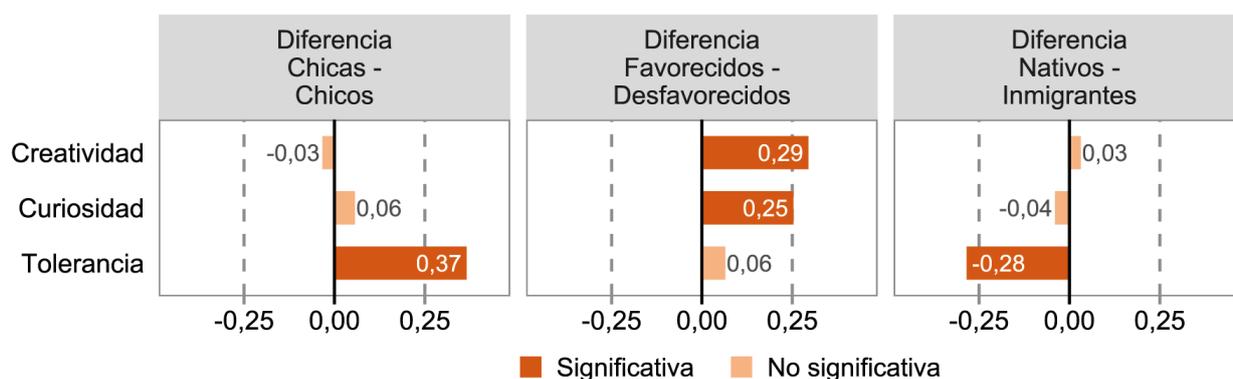
La creatividad se presenta como la capacidad en los estudiantes de crear formas novedosas de hacer o de concebir las cosas a través de la experimentación, de aprender a través del fracaso, de la intuición y de la observación. Los estudiantes creativos tienen ideas originales y suelen tener interés por el arte.

La curiosidad, en el sentido de curiosidad intelectual, plantea el interés por el conocimiento y gusto por el aprendizaje, el conocimiento y la comprensión intelectual. La curiosidad se presenta en las personas con una mentalidad inquieta. A las personas curiosas suele gustarles los cambios, leer, viajar y descubrir cosas nuevas.

La tolerancia se plantea como una apertura a diferentes puntos de vista, aprecio por la diversidad y las personas y por las culturas extranjeras. Las personas tolerantes suelen tener amigos/as de diferentes orígenes.

La Figura 2.4. presenta las diferencias estandarizadas por características sociodemográficas para los estudiantes españoles de los índices de las competencias socioemocionales asociadas al dominio general de *Apertura de mente*. En cuanto a las diferencias por género, solo hay una diferencia significativa para la competencia socioemocional de la tolerancia donde las chicas se declaran un 37 % más tolerantes que los chicos, medido en desviaciones típicas. Por nivel socioeconómico, los estudiantes favorecidos muestran también diferencias significativas con respecto a los desfavorecidos en las competencias de la creatividad y la curiosidad, con diferencias respectivas de 29 % y de 25 % más de desviaciones típicas, siendo igualmente tolerantes estos grupos sociodemográficos. Los estudiantes inmigrantes presentan una diferencia de 28 % más de desviaciones en tolerancia que los estudiantes nativos.

Figura 2.4. Diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales asociadas al dominio general de *Apertura de mente*, de los estudiantes españoles por características sociodemográficas



2.6. Desempeño en tareas

El desempeño en tareas o la conciencia la componen personas conscientes, autodisciplinadas y perseverantes que son capaces de concentrarse en sus tareas y tienden a obtener buenos resultados, sobre todo en el ámbito educativo y laboral. Dentro del dominio general del *Desempeño en tareas* están incluidas las competencias socioemocionales de persistencia, responsabilidad, autocontrol y motivación de logro.

La persistencia se considera como la capacidad de perseverar en las tareas y actividades hasta completarlas. Los estudiantes persistentes son constantes, terminan los deberes o trabajos una vez empezados y no se rinden si se enfrentan a obstáculos o distracciones.

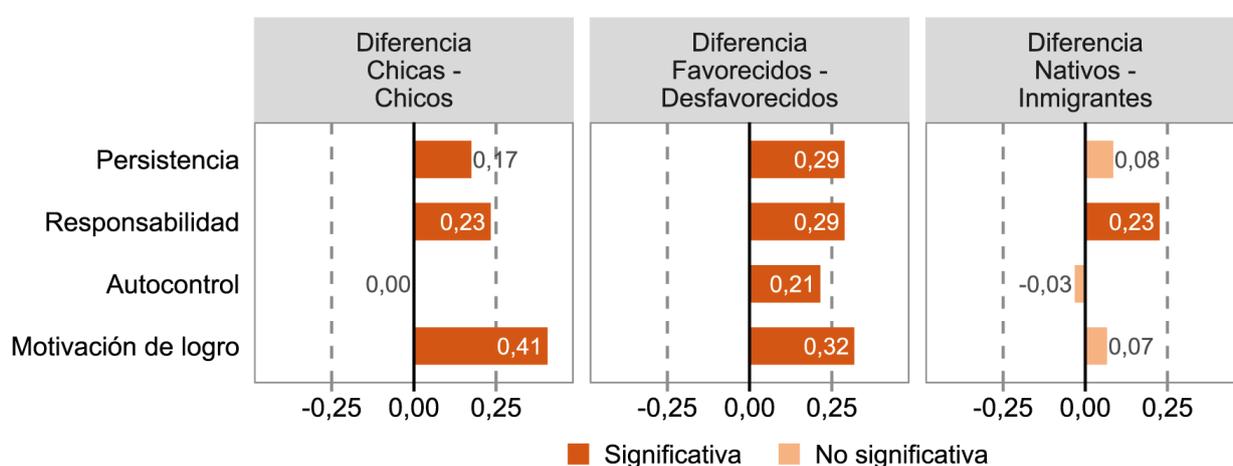
La responsabilidad es la capacidad de cumplir los compromisos y ser puntual y de fiar. Los estudiantes responsables hacen las tareas enseguida y cumplen las promesas.

El autocontrol consiste en ser capaz de evitar las distracciones y los impulsos repentinos y poder concentrarse en la tarea presente para lograr los objetivos personales. Los estudiantes con capacidad de autocontrol posponen las actividades lúdicas hasta terminar las tareas importantes, piensan las cosas antes de decirlas y no tienen comportamientos compulsivos.

La motivación de logro se presenta en aquellas personas que tienen un alto nivel de autoexigencia y se esfuerzan por alcanzarlo. Se consideran comportamientos que involucran la motivación de logro cuando las personas disfrutan alcanzando un gran dominio de alguna actividad.

La Figura 2.5. presenta las diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales asociadas al dominio general del *Desempeño en tareas* por características sociodemográficas para los estudiantes españoles. Las chicas son más persistentes (17 % de una desviación típica), responsables (23 % de una desviación típica) y tienen más motivación por el logro (41 % de una desviación típica) que sus compañeros. Por nivel socioeconómico hay diferencias significativas en todas las competencias, a favor de los estudiantes favorecidos. Las diferencias en desviaciones típicas son del 29 % en persistencia y responsabilidad, 21 % en autocontrol y 32 % en motivación de logro para los favorecidos. Solamente hay diferencias significativas para la competencia de la responsabilidad, con un 23 % más de desviación típica, a favor de los estudiantes nativos.

Figura 2.5. Diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales asociadas al dominio general del *Desempeño en tareas*, de los estudiantes españoles por características sociodemográficas



2.7. Correlaciones entre las competencias socioemocionales

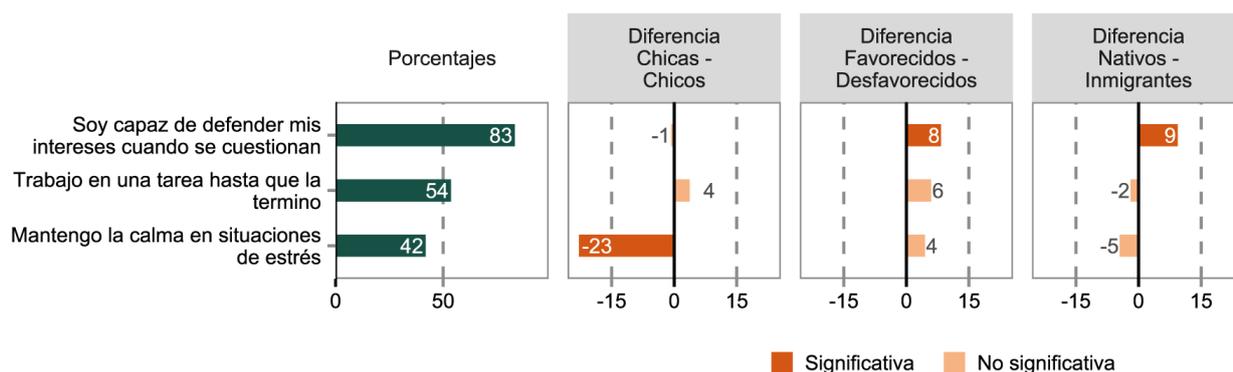
En la Figura 2.6. se incluyen los coeficientes de correlación lineal para todos los índices asociados a las competencias socioemocionales estudiados en SSES 2023 para los estudiantes españoles.

Como puede observarse en la figura, casi todas las correlaciones entre las distintas competencias son positivas o directas. Solamente se dan correlaciones negativas muy débiles (0,06 o menos) en cuatro casos: la empatía frente a la resistencia al estrés; la asertividad frente a la confianza o el control emocional y la sociabilidad frente al autocontrol.

Por el contrario, destacan las correlaciones positivas altas ($\geq 0,60$) que se dan entre sí en las competencias socioemocionales asociadas al dominio general del *Desempeño de tareas*: la persistencia con la motivación de logro (0,77) o con la responsabilidad (0,65), y la responsabilidad con la motivación de logro (0,62). También vemos algunas correlaciones positivas medias ($\geq 0,50$) entre el optimismo del dominio *Equilibrio emocional*, con la energía (0,57) del dominio *Interacción con otros* o con la resistencia al estrés (0,54) del dominio *Equilibrio emocional*, y entre la curiosidad con la creatividad (0,51) o con la tolerancia (0,50), todas ellas del dominio *Apertura de mente*.

los estudiantes nativos. Un 54 % contesta: “Trabajo en una tarea hasta que la termino”, y no existen diferencias estadísticamente significativas por las características sociodemográficas estudiadas. El 42 % del alumnado español de 15 años declara: “Mantengo la calma en situaciones de estrés”, presentándose una diferencia significativa por género de 23 puntos porcentuales a favor de los chicos.

Figura 2.7. Porcentaje de estudiantes que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las siguientes afirmaciones y las diferencias por características sociodemográficas



2.9. Referencias

Chernyshenko, O., Kankaraš, M., y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being. Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working Papers, No. 173, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.

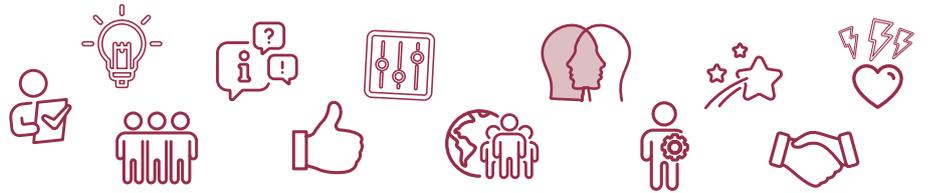
OECD (2021). *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*. Paris, <https://doi.org/10.1787/aee2adcd-en>.: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

OECD (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris.

Capítulo 3

Bienestar y salud.

Desagregación por grupos sociodemográficos
(Género, ISEC e Inmigración)



Bienestar y salud. Desagregación por grupos sociodemográficos.

COMPORTAMIENTOS DE SALUD E IMAGEN CORPORAL DE LOS ESTUDIANTES

Los **alumnos** tienen significativamente **mejores hábitos deportivos y de sueño** que las **alumnas**.



Los **alumnos** también se sienten **más satisfechos** con su **imagen corporal**.



Los **estudiantes favorecidos socioeconómicamente** tienen **mejores hábitos alimentarios y deportivos** que los **desfavorecidos**.



Estos estudiantes también tienen **mejor percepción de su propio cuerpo**.



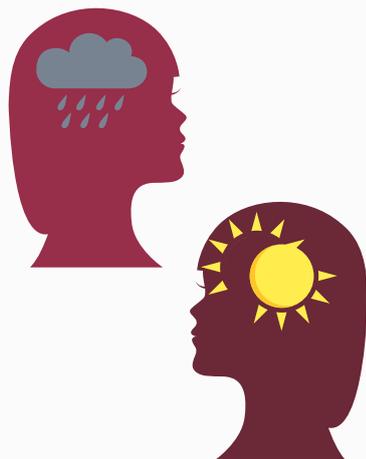
SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Los resultados de SSES son consistentes con hallazgos pasados en PISA, que encontraron que los **alumnos de 15 años** y los **estudiantes favorecidos socioeconómicamente** estaban **más satisfechos con sus vidas** que las **alumnas** y sus **compañeros desfavorecidos**.



BIENESTAR PSICOLÓGICO ACTUAL

En general, las **competencias socioemocionales** del dominio de la **Regulación emocional** están **más relacionadas** que el resto con el **bienestar psicológico actual** de los estudiantes.



ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y LAS CLASES

Los estudiantes **optimistas** y los más **resistentes al estrés** se sienten menos ansiosos ante los **exámenes** y los **trabajos escolares**. Sin embargo, el alumnado **empático y motivado** sufre **mayores niveles de ansiedad**.



Las **adolescentes** tienen una **mayor prevalencia de ansiedad ante los exámenes** y sienten **más presión por el trabajo escolar** que los **chicos**.



Capítulo 3

Bienestar y salud. Desagregación por grupos sociodemográficos (Género, ISEC e Inmigración)

3.1. Introducción

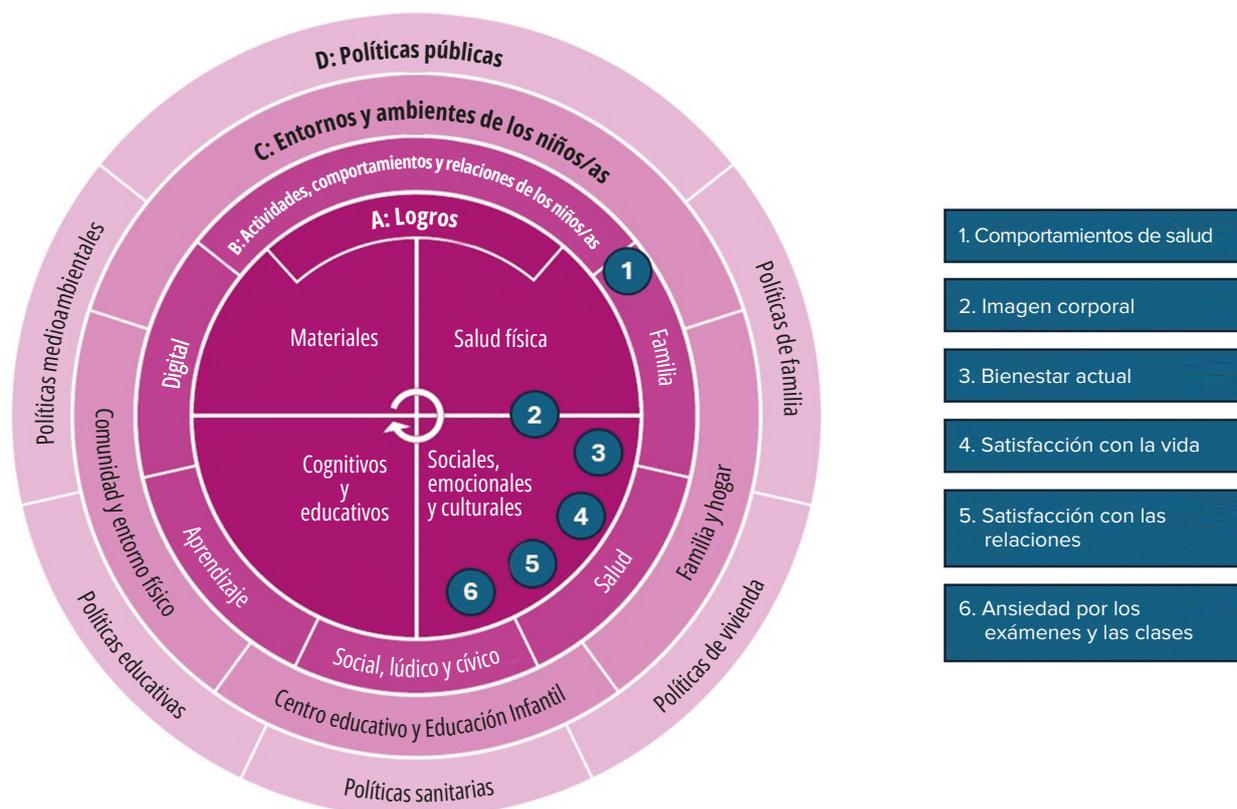
El bienestar y la salud son cruciales porque impactan directamente sobre la calidad de vida (Felce y Perry, 1995; OCDE, 2013). Son fundamentales para la felicidad personal, la productividad y la prosperidad social. En los niños y los jóvenes, la importancia del bienestar es doble: los niños tienen derecho a una buena infancia (perspectiva de los derechos del niño) (OCDE, 2015; Ben-Arieh *et al.*, 2014) y, al mismo tiempo, el bienestar de los niños hoy incide sobre su futuro mañana (perspectiva del desarrollo). Los sistemas educativos de todo el mundo reconocen cada vez más la importancia del bienestar y adoptan un enfoque educativo integral del niño. El papel de las escuelas está evolucionando desde la preparación de los estudiantes para el mercado laboral a otra formación en la que se equipara esa preparación con habilidades y herramientas para llevar una vida sana y plena.

Una forma eficaz de promover el bienestar y la salud de los estudiantes es desarrollar sus competencias socioemocionales. Hay estudios que muestran que las cinco grandes dimensiones de la personalidad y las competencias socioemocionales individuales se relacionan con el bienestar subjetivo, con la salud y los comportamientos relacionados con ella (Steponavičius, Gress-Wright y Linzarini, 2023; Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018; Strickhouser, Zell y Krizan, 2017).

En este capítulo se examina la relación entre las competencias socioemocionales de los estudiantes de 15 años y los seis indicadores de bienestar y salud siguientes: el comportamiento de salud de los estudiantes; la imagen corporal; la satisfacción con la vida; la satisfacción con las relaciones interpersonales; el bienestar psicológico, y la ansiedad ante los exámenes y las clases. Se añade también el análisis de las respuestas de los estudiantes desde una perspectiva de género y según su nivel socioeconómico y cultural (ISEC), así como su condición de inmigrante. Los datos muestran brechas sistemáticas entre chicas y chicos, y entre estudiantes favorecidos y desfavorecidos. La condición de inmigrante, sin embargo, no marca en general patrón alguno.

En la Figura 3.1. se muestran los seis indicadores de bienestar y salud que se analizan en este capítulo, y se sitúan en el marco de referencia que establece la OCDE para la medida del bienestar infantil (OCDE, 2021). Este marco establece varias dimensiones (bienestar material, salud física, bienestar social, emocional y cultural, y desarrollo cognitivo y bienestar educativo) adoptando una estructura multinivel, que abarca tanto los resultados del bienestar (nivel A en el cuadro) como las posibles influencias (niveles B y C) y promotores (nivel D). Obsérvese que, dentro de este marco de la OCDE, las competencias socioemocionales se consideran un resultado de bienestar en sí mismo. Cinco de los indicadores examinados en este capítulo (la satisfacción con la vida, la satisfacción con las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico actual, la ansiedad ante los exámenes y las clases, y la imagen corporal) corresponden a dos dimensiones del nivel A, la salud física y resultados sociales, emocionales y culturales. El sexto indicador (comportamientos de salud) corresponde al nivel B.

Figura 3.1. Medidas de bienestar y salud de los estudiantes en el marco de referencia de medición del bienestar infantil de la OCDE



Fuente: Adaptado de OCDE (2021), Measuring What Matters for Child Well-being and Policies

3.2. Comportamientos de salud de los estudiantes

Los comportamientos de salud son importantes porque lo que hacen los jóvenes impacta sobre su salud y bienestar a lo largo del tiempo. Por ejemplo, que niños y adolescentes hagan deporte previene la depresión (Wegner *et al.*, 2020) y garantiza una mejor salud mental y social (Eime *et al.*, 2013). Sin embargo, el consumo de sustancias está asociado con una variedad de resultados adversos para la salud mental y física (Hall *et al.*, 2016). Por otro lado, dormir lo suficiente mejora el estado de ánimo y la memoria de los adolescentes, mientras que la privación del sueño contribuye a disminuir la capacidad de mantener una atención alerta y consciente (Short *et al.*, 2020; de Bruin *et al.*, 2017; Telzer *et al.*, 2013).

SSES 2023 mide los comportamientos de salud preguntando a los estudiantes sobre la frecuencia con la que realizan cinco comportamientos: desayunar; comer frutas o verduras; hacer al menos 20 minutos de actividad física intensa; dormir al menos 8 horas por la noche y fumar cigarrillos o beber alcohol.

La Figura 3.2. muestra el comportamiento de los estudiantes de 15 años sobre estos hábitos. Entre paréntesis, a continuación de la descripción del ítem, se muestra el porcentaje de estudiantes que practican el hábito correspondiente. Los paneles gráficos representan estos porcentajes desagregados por género, ISEC y condición de inmigrante. En cada uno de ellos se refleja a la derecha la diferencia entre los porcentajes desagregados, en negrita si esa diferencia es significativa.

El primero de estos comportamientos es desayunar algo más que un vaso de leche o un zumo. Saltarse el desayuno se ha relacionado con el riesgo de sufrir sobrepeso, obesidad y enfermedades metabólicas (Monzani *et al.*, 2019). En España el 65 % de los estudiantes desayuna habitualmente (4 o más días a la semana).

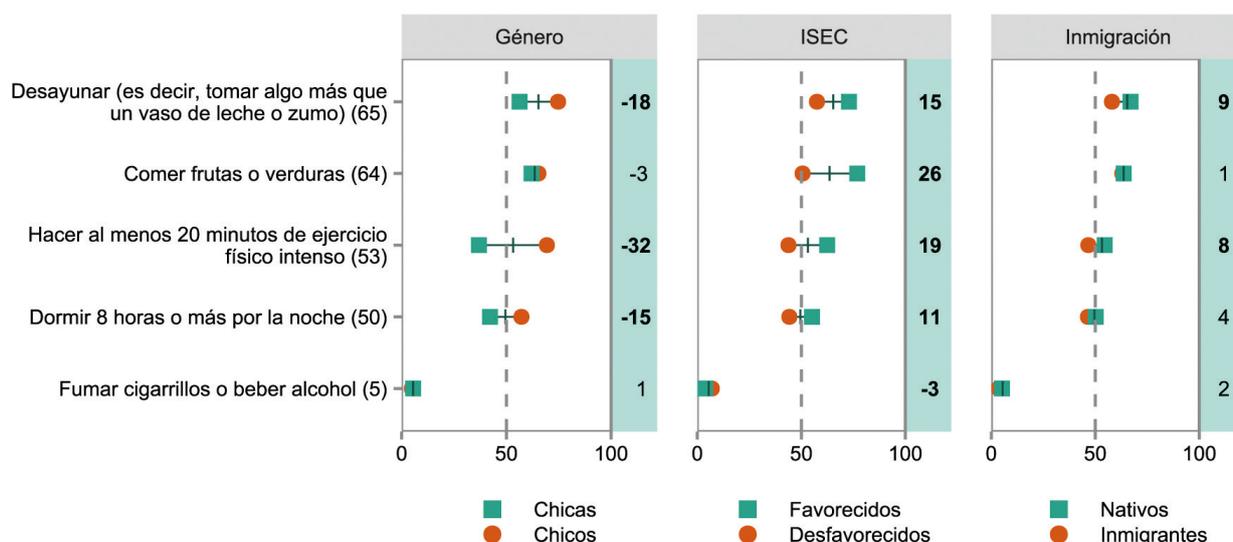
Por otro lado, según la Organización Mundial de la Salud, se deben consumir cinco porciones de frutas y verduras al día (OMS, 2019). El 64 % de los estudiantes en España asegura que come frutas o verduras al menos cuatro días por semana.

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud recomienda también que niños y adolescentes incorporen actividades físicas de intensidad al menos tres veces por semana (OMS, 2020). El 53 % de los estudiantes afirma que realiza este tipo de actividad 4 días o más.

Además, para una salud óptima, los adolescentes deben dormir regularmente entre 8 y 10 horas (Paruthi *et al.*, 2016). El 50% de los estudiantes afirma dormir 8 horas o más al menos la mitad de los días de la semana.

La Figura 3.2. muestra, además del comportamiento de los estudiantes de 15 años sobre los cuatro hábitos saludables analizados anteriormente, otro perjudicial relacionado con el consumo de alcohol y tabaco. El porcentaje de estudiantes que practican ese hábito 4 o más días a la semana es de tan solo un 5 %.

Figura 3.2. % estudiantes que realizan las afirmaciones habitualmente (4 o más veces por semana) y las diferencias por características sociodemográficas



Al desagregar las respuestas por género, se observa en los hábitos saludables que, salvo con respecto al consumo de comer frutas y verduras, para el que no hay diferencia significativa entre chicas y chicos, los alumnos tienen mejor hábito a la hora de desayunar, realizar ejercicio y dormir a diario que las alumnas. Las diferencias son significativas, en 15 o más puntos porcentuales. En particular es llamativo el dato sobre la realización regular de ejercicio físico intenso, donde la diferencia alcanza los 32 puntos porcentuales.

El alumnado favorecido muestra mejores hábitos de salud que el alumnado desfavorecido, con diferencias significativas de 15 o más puntos porcentuales sobre el alumnado desfavorecido en los tres primeros comportamientos. Como se observa en la Figura 3.2., la mayor brecha (26 puntos porcentuales), se presenta precisamente en el hábito saludable que no discrimina el género: la ingesta de fruta y verduras. Estos resultados se alinean con los hallazgos de la Organización Mundial de la Salud de que los adolescentes de familias más acomodadas generalmente tienen hábitos alimenticios más saludables (Inchley *et al.*, 2020). También es más

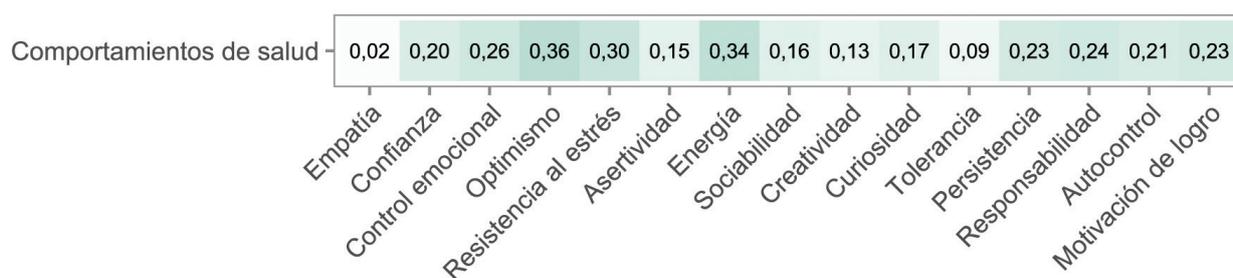
probable que participen regularmente en actividad física, al igual que ocurre con los chicos en comparación con las chicas (Kennedy *et al.*, 2020, Inchley *et al.*, 2020).

Los estudiantes nativos tienen diferencias significativas con respecto a los estudiantes inmigrantes en cuanto al hábito de desayunar (9 puntos porcentuales) y de hacer ejercicio (8 puntos porcentuales). Esas diferencias son inferiores a las mostradas al desagregar por género o nivel socioeconómico y cultural, no llegando en ninguno de los dos casos a los diez puntos porcentuales.

3.2.1. Correlación entre los comportamientos de salud y las competencias socioemocionales

Con las respuestas de los estudiantes se calcula un índice de comportamientos de salud en una escala de media 50 y desviación típica 10. Cuanto mayor es el valor del índice, más saludables son los comportamientos de los estudiantes. Se puede estudiar la correlación entre este índice y los calculados para las competencias socioemocionales en este mismo informe. Si el valor del coeficiente de correlación es, en valor absoluto, cercano a 1, los índices muestran una fuerte relación. Si el valor es cercano a 0, los índices no están relacionados.

Figura 3.3. Correlación entre los índices de los comportamientos de salud y de las competencias socioemocionales SSES 2023



La Figura 3.3. muestra la correlación entre los índices de comportamientos de salud y los de las competencias socioemocionales analizados en SSES 2023. Los valores mayores, sin ser elevados, relacionan positivamente actitudes como el optimismo (0,36), la energía (0,34) o la resistencia al estrés (0,30) con el comportamiento saludable. Sin embargo, competencias como la empatía (0,02) o la tolerancia (0,09) no muestran correlación.

No hay evidencias concluyentes sobre si el optimismo conduce a un estilo de vida saludable o si el estilo de vida saludable refuerza la perspectiva optimista sobre la vida, aunque algunas investigaciones longitudinales sugieren que favorecer el optimismo podría ser una estrategia fructífera para mejorar los comportamientos de salud (Boehm *et al.*, 2018; Trudel-Fitzgerald *et al.*, 2019). La asociación positiva entre la energía y el índice de comportamientos de salud podría explicarse por el hecho de que uno de los comportamientos estudiados -el ejercicio físico- requiere directamente energía. A su vez, una dieta saludable y un sueño suficiente probablemente hagan que los adolescentes sean más enérgicos. Estudios previos muestran la relación entre el optimismo y el estilo de vida saludable, y que un mayor optimismo se vincula con mejor dieta y menor probabilidad de fumar (Non, *et al.*, 2020; Ansari *et al.* 2019; Trudel-Fitzgerald *et al.*, 2019).

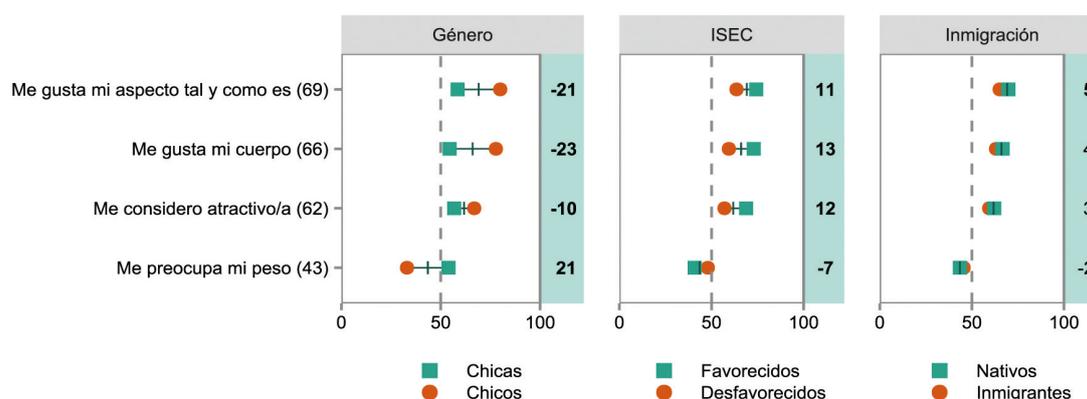
3.3. Imagen corporal

La imagen corporal es la percepción, el pensamiento y el sentimiento que cada persona tiene sobre el propio cuerpo. Una imagen corporal saludable es un indicador importante de la salud física y mental, y una imagen corporal negativa en la adolescencia se asocia a trastornos alimentarios y a la elusión de ejercicio (Voelker, Reel y Greenleaf, 2015).

Para medir la imagen corporal de los estudiantes, SSES 2023 pregunta en qué medida están de acuerdo o en desacuerdo con cuatro afirmaciones: “Me gusta mi aspecto tal como es”; “Me considero atractivo/a”; “Estoy preocupado/a por mi peso” y “Me gusta mi cuerpo”.

La Figura 3.4. muestra las cuatro afirmaciones y entre paréntesis el porcentaje de estudiantes de 15 años que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con ellas. Los tres paneles representan el porcentaje de esos estudiantes desagregado por género, ISEC y condición de inmigrante. La diferencia de la desagregación se refleja en cada panel a la derecha y en negrita cuando esa diferencia es significativa.

Figura 3.4. % estudiantes que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones y las diferencias por características sociodemográficas



Un primer análisis de los resultados muestra diferencias significativas en todos los porcentajes al desagregar por género y por nivel socioeconómico y cultural. Sin embargo, en general las diferencias en los porcentajes atendiendo a la condición de inmigrante no son significativas. Se observa también que, al desagregar, se diferencian los tres primeros ítems, que tienen más acuerdo entre los chicos y el alumnado favorecido, del cuarto, en el que se invierte la situación y se ve más secundado por las chicas y el alumnado desfavorecido.

Cuatro de cada cinco alumnos declaran que les gusta su aspecto tal y como es, pero no llega a tres de cada cinco las alumnas que lo afirman. La diferencia en esta percepción es de 21 puntos porcentuales. Porcentajes ligeramente inferiores se obtienen cuando se les pregunta sobre si se sienten a gusto con su cuerpo. En este caso, el porcentaje de chicos que se siente a gusto con su cuerpo es 23 puntos mayor que el porcentaje de chicas que lo sienten así. También es superior la proporción de alumnos que se consideran atractivos, aunque ahora la diferencia con las alumnas es menor, 10 puntos porcentuales. En cuanto a la preocupación por el peso, el sentido de la brecha de género se invierte. Uno de cada tres alumnos afirma que le preocupa su peso; sin embargo, esa proporción asciende a más de la mitad cuando se trata de las alumnas (21 puntos porcentuales de diferencia).

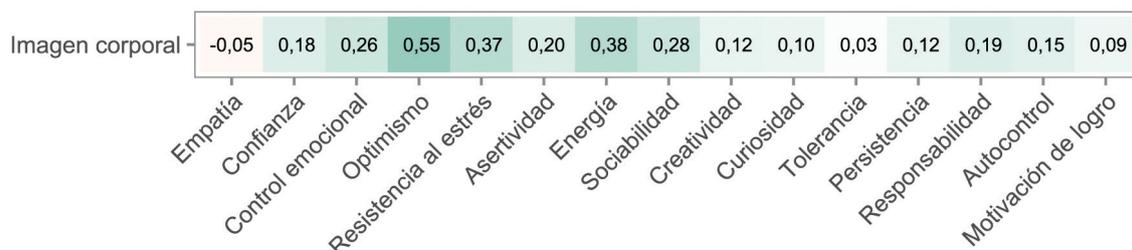
Las diferencias entre el alumnado favorecido y desfavorecido también se presentan significativas: los estudiantes favorecidos se sienten más satisfechos con su imagen corporal que sus compañeros socioeconómicamente desfavorecidos. Las diferencias son de 11, 13 y 12 puntos porcentuales a favor de los estudiantes con mayor ISEC en cada uno de las tres primeras afirmaciones sobre su aspecto tal como es, sobre su cuerpo y si se consideran atractivos. De nuevo, la tendencia se invierte en la última afirmación: los estudiantes de menor ISEC muestran una mayor preocupación por su peso, eso sí, con una brecha de 7 puntos porcentuales.

3.3.1. Correlación entre la imagen corporal y las competencias socioemocionales

Las respuestas de los estudiantes a estas afirmaciones forman la base del índice de imagen corporal en una escala de media 50 y desviación típica 10. Cuanto mayor es el valor del índice más satisfecho se encuentra el

estudiante con su imagen corporal. Se pueden relacionar los índices de la imagen corporal de los estudiantes y los de las competencias socioemocionales. La Figura 3.5. muestra la correlación entre ellos.

Figura 3.5. Correlación entre los índices de imagen corporal y de las competencias socioemocionales SSES 2023



La competencia que destaca por su asociación con la imagen corporal es el optimismo (0,55). Le sigue la energía (0,38) y la resistencia al estrés (0,37). Los índices que no están relacionados con la imagen corporal son la empatía (-0,05), la tolerancia (0,03) y la motivación de logro (0,09).

Dentro del marco teórico del modelo de los Cinco Grandes, dos de las competencias relacionadas con la imagen corporal (optimismo y resistencia al estrés) forman parte de la dimensión de la regulación emocional (o lo opuesto, a lo que la psicología de la personalidad llama “neuroticismo”) y la tercera (energía) forma parte del dominio de relacionarse con los demás (o extroversión): niveles más altos de “neuroticismo”, así como niveles más bajos de extroversión y responsabilidad se han asociado con la insatisfacción corporal, independientemente del género o del peso corporal real (Allen y Robson, 2020).

3.4. Satisfacción con la vida

Más allá de la salud física y psicológica, medir cómo se siente una persona con respecto a su vida en conjunto proporciona un valioso conocimiento sobre el bienestar y la calidad de vida que experimentan los individuos y las comunidades en general. La búsqueda de satisfacción con la vida va de la mano con el compromiso de la felicidad general en la sociedad, y fomenta un enfoque más holístico del desarrollo humano. La satisfacción con la vida es una medida de bienestar subjetivo que refleja la valoración que hacen las personas de sus vidas según sus propios criterios, sin un prejuicio sobre qué criterios son importantes (OCDE, 2013).

Para medir la satisfacción con la vida, SSES 2023 pregunta a los estudiantes: “En general, ¿hasta qué punto estás satisfecho con tu vida en conjunto en estos días?”. Los estudiantes responden en una escala del 0 (“nada satisfecho”) al 10 (“completamente satisfecho”) (Cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. Pregunta del cuestionario del estudiante de SSES 2023 sobre el grado de satisfacción con la vida

BIENESTAR Y SALUD

En general, ¿hasta qué punto estás satisfecho/a con los siguientes aspectos de tu vida en estos días?

La siguiente pregunta busca indagar hasta qué punto te sientes satisfecho/a con varios aspectos de tu vida en una escala de «0» a «10». Cero significa que estás «nada satisfecho/a» y «10» que estás «completamente satisfecho/a».

(Selecciona una respuesta en cada apartado).

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tu vida en conjunto	<input type="radio"/>										

La Figura 3.6. muestra la puntuación promedio calculada con las respuestas de los estudiantes de 15 años (entre paréntesis en la escala de 0 a 10 en la que se recogen las respuestas). También refleja en tres paneles las puntuaciones desagregadas por género, ISEC y condición de inmigrante. La diferencia entre las poblaciones desagregadas se presenta a la derecha de cada panel.

Figura 3.6. Puntuación en una escala de 0 a 10 del grado de satisfacción de los estudiantes con la vida



Los estudiantes de 15 años tienen como promedio en el índice que mide su grado de satisfacción con la vida un 7,5 sobre 10. Las chicas declaran estar menos satisfechas con sus vidas que los chicos, con una diferencia de puntuación entre ambos de 0,7 puntos. Los estudiantes desfavorecidos tienen esa misma diferencia significativa de 0,7 puntos menos que los favorecidos en cuanto a satisfacción con la vida en su conjunto. La puntuación del alumnado nativo también es mayor que la del alumnado inmigrante, aunque la diferencia entre ellos es menor (0,3). Los resultados de SSES son consistentes con hallazgos pasados de PISA, que encontraron que los alumnos de 15 años y los estudiantes favorecidos estaban más satisfechos con sus vidas que las alumnas y sus compañeros desfavorecidos (OCDE, 2019; OCDE, 2017).

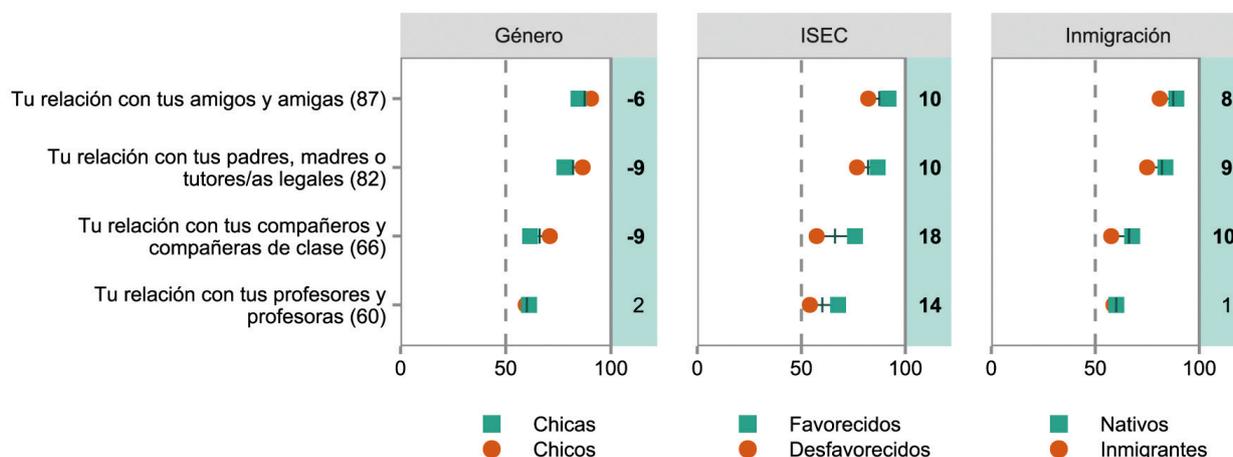
3.5. Satisfacción con las relaciones interpersonales

Durante la adolescencia, los individuos se mueven con dinámicas sociales complejas y buscan la validación y el apoyo en las relaciones con sus compañeros, padres y docentes. Las relaciones positivas favorecen el sentido de pertenencia, la autoestima y la resistencia emocional, fomentando un entorno favorable para afrontar desafíos (Smetana y Rote, 2019; Giordano, 2003). Por lo tanto, la satisfacción de los adolescentes con sus relaciones es fundamental para promover su bienestar general.

En SSES 2023 se pregunta a los estudiantes: “En general, ¿hasta qué punto estás satisfecho con los siguientes aspectos de tu vida en estos días?”. Cuatro elementos en esta pregunta miden el nivel de satisfacción de los estudiantes con sus relaciones con cuatro grupos de personas: sus padres o tutores; sus amigos; sus compañeros de clase y sus profesores. Los estudiantes responden calificando su satisfacción con cada una de las cuatro relaciones en una escala del 0 al 10. Se considera que un estudiante está satisfecho si su calificación en esa relación es 7 u 8, y muy satisfecho si la calificación que marca es 9 o 10.

La Figura 3.7. recoge entre paréntesis el porcentaje del alumnado que está “satisfecho” o “muy satisfecho” con las relaciones con los grupos de cada ítem. Los paneles muestran esos porcentajes desagregados por género, ISEC y condición de inmigrante. La diferencia en las desagregaciones aparece a la derecha de cada panel, en negrita si es significativa.

Figura 3.7. % estudiantes que están “satisfechos” o “muy satisfechos” con las afirmaciones y las diferencias por características sociodemográficas



Se observa que el porcentaje de alumnado de 15 años que se encuentra satisfecho o muy satisfecho con las relaciones interpersonales en un entorno familiar, con padres (87 %) y amistades (82 %), es mayor que en el entorno escolar, con compañeros (66 %) y el profesorado (60 %).

Los chicos afirman estar más satisfechos con sus relaciones que las chicas, tanto en su relación con amigos, padres y compañeros, con diferencias significativas de 6, 9 y 9 puntos porcentuales, respectivamente. No se presenta diferencia significativa en el caso de las relaciones con el profesorado. Esta diferencia puede surgir del mayor compromiso psicológico y emocional de las adolescentes en las relaciones con sus compañeros y amistades, lo que les causa más estrés interpersonal (Rudolph, 2002).

Al desagregar el nivel de satisfacción con las relaciones interpersonales por ISEC se observa que es mayor para el alumnado favorecido que para el desfavorecido. Las diferencias significativas entre los porcentajes son de 10 puntos porcentuales para las relaciones con los amigos, 10 para las relaciones con los padres, y 18 y 14, respectivamente para las relaciones en el entorno escolar, con compañeros y profesores.

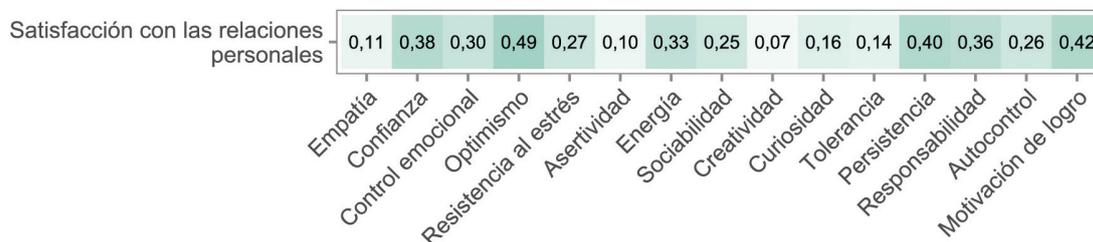
El alumnado nativo expresa más satisfacción que el inmigrante en sus relaciones interpersonales. La brecha es significativa en la relación con amistades, padres o tutores y compañeros de clase, con diferencias de 8, 9 y 10 puntos porcentuales respectivamente. Solo en la relación con el profesorado la diferencia entre los datos desagregados no es significativa.

3.5.1. Correlación entre la satisfacción con las relaciones interpersonales y las competencias socioemocionales

Con las respuestas de los estudiantes de cada una de las cuatro afirmaciones se crea un índice de satisfacción con las relaciones interpersonales con una escala de media 50 y desviación típica 10. Cuanto mayor es el valor del índice, mayor es la satisfacción con las relaciones interpersonales.

La Figura 3.8. muestra los coeficientes de correlación entre el índice de satisfacción con las relaciones interpersonales y los índices de las competencias socioemocionales del Capítulo 2. De entre todas las competencias, el optimismo (0,49), la motivación al logro (0,42) y la persistencia (0,40) son las competencias más correlacionadas con un aumento en la satisfacción con las relaciones interpersonales. Contrariamente, la creatividad (0,07), la asertividad (0,10) y la empatía (0,11) no muestran relación con la satisfacción de las relaciones.

Figura 3.8. Correlación entre los índices de la satisfacción con las relaciones interpersonales y de las competencias socioemocionales SSES 2023

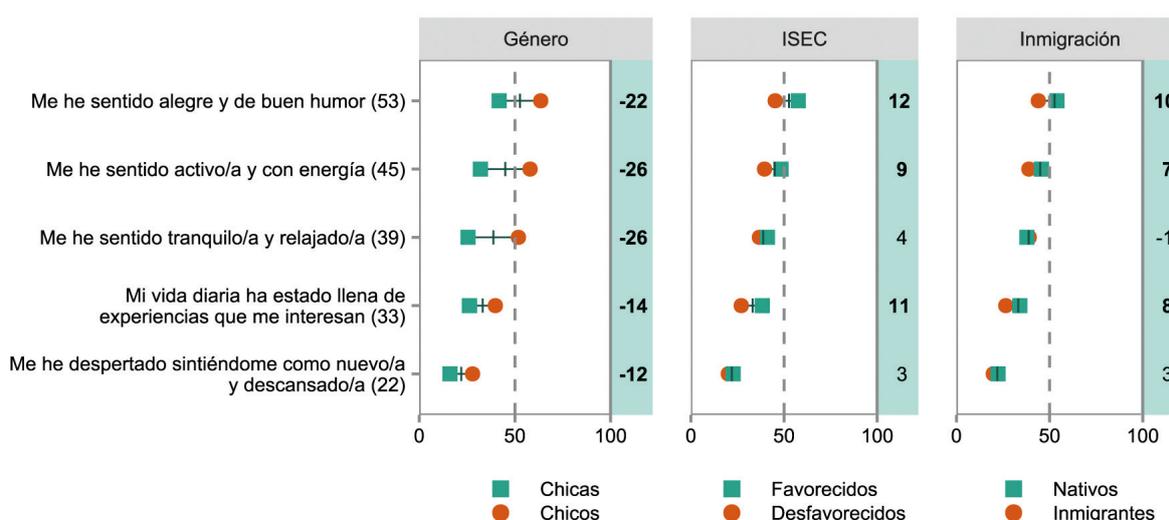


3.6. Bienestar psicológico actual

Las circunstancias y experiencias inmediatas pueden influir en la variación del bienestar de los estudiantes. En SSES 2023 se utiliza el índice de Bienestar de Cinco Aspectos de la Organización Mundial de la Salud (WHO-5) (Topp *et al.*, 2015) para medir el bienestar psicológico actual de los estudiantes. Se les pregunta a los estudiantes con qué frecuencia durante las últimas dos semanas se sintieron de las siguientes maneras: “Me he sentido alegre y de buen humor”; “Me he sentido tranquilo/a y relajado/a”; “Me he sentido activo y con energía”; “Me he despertado sintiéndome como nuevo/a y descansado/a” y “Mi vida diaria ha estado llena de experiencias que me interesan”. Las opciones de respuesta van desde “en ningún momento” hasta “todo el tiempo”.

La Figura 3.9. muestra entre paréntesis el porcentaje de alumnado de 15 años en España que “la mayor parte del tiempo” o “todo el tiempo” se siente según las afirmaciones. Los paneles de la figura desagregan la información por género, nivel socioeconómico y cultural y condición de inmigración. A la derecha de cada panel aparece, en negrita si es significativa, la diferencia entre los porcentajes de las poblaciones representadas.

Figura 3.9. % estudiantes que “la mayor parte del tiempo” o “todo el tiempo” se sienten según las afirmaciones y las diferencias por características sociodemográficas



Como se muestra en la Figura 3.9., más de la mitad de los estudiantes se sienten alegres y de buen humor (53 %), pero no llega a la mitad la cantidad de ellos que se sienten activos y con energía (45 %), tranquilos y relajados (39 %), que viven experiencias que les interesan (33 %) y que se despiertan descansados (22 %).

Las alumnas sienten significativamente un bienestar menor que los chicos en todos los ítems evaluados, no llegando en ningún caso el porcentaje al 50 %. Sin embargo, ellos sí superan el 50 % en el porcentaje en tres de las afirmaciones. Las diferencias entre los porcentajes para alumnas y alumnos son significativas y oscilan entre los 12 puntos porcentuales para quienes “se han despertado sintiéndose como nuevos/as y descansados/as” y los 26 puntos porcentuales para quienes se sienten “activos/as y con energía” y “tranquilos/as y relajados/as”.

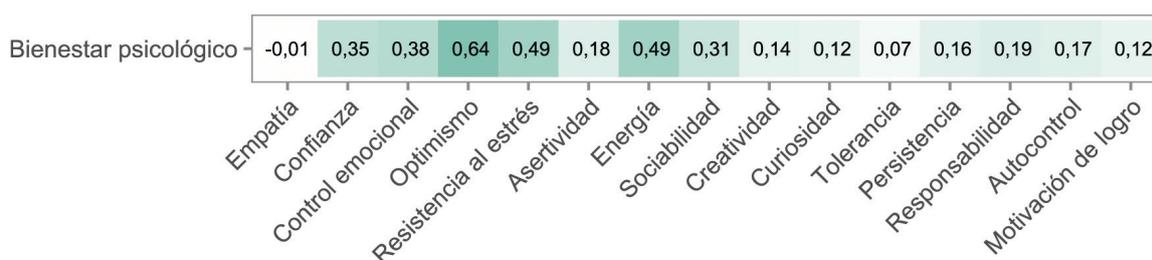
En promedio, los estudiantes favorecidos informan niveles más altos de bienestar psicológico actual que los estudiantes desfavorecidos, aunque la desigualdad solo es significativa en tres de los ítems: “me he sentido alegre y de buen humor” (12 puntos porcentuales); “mi vida diaria ha estado llena de experiencias que me interesan” (11) y “me he sentido activo/a y con energía” (9).

Según la condición de inmigrante, los datos de SSES 2023 muestran diferencias significativas en los mismos ítems del bienestar actual de los estudiantes que entre el alumnado favorecido y desfavorecido, aunque con valores inferiores: “me he sentido alegre y de buen humor” (10 puntos porcentuales); “mi vida diaria ha estado llena de experiencias que me interesan” (8) y “me he sentido activo y con energía” (7).

3.6.1. Correlación entre el bienestar psicológico actual y las competencias socioemocionales

En base a la información recogida en las respuestas de los estudiantes se crea un índice del bienestar psicológico actual con una escala de media 50 y desviación típica 10. Cuanto mayor es el valor del índice, mayor bienestar psicológico expresan. Se puede relacionar el índice del bienestar psicológico de los estudiantes con los de sus competencias socioemocionales. La Figura 3.10. muestra los coeficientes de correlación entre esos índices.

Figura 3.10. Correlación entre los índices de bienestar psicológico y de las competencias socioemocionales SSES 2023



Todas las competencias socioemocionales medidas en SSES 2023 se relacionan positivamente con el bienestar psicológico actual de los estudiantes. Las competencias más fuertemente correlacionadas son el optimismo (0,64), la energía (0,49) y la resistencia al estrés (0,49), seguidas del control emocional (0,38), la confianza (0,35) y la sociabilidad (0,31). En general, las competencias en el dominio de la regulación emocional se encuentran entre las más fuertemente relacionadas con el bienestar psicológico actual de los estudiantes. Esto se alinea con investigaciones previas, que han demostrado que tanto la salud mental como la salud en general están más fuertemente asociadas con el neuroticismo, seguido por la responsabilidad y la amabilidad (Strickhouser, Zell y Krizan, 2017).

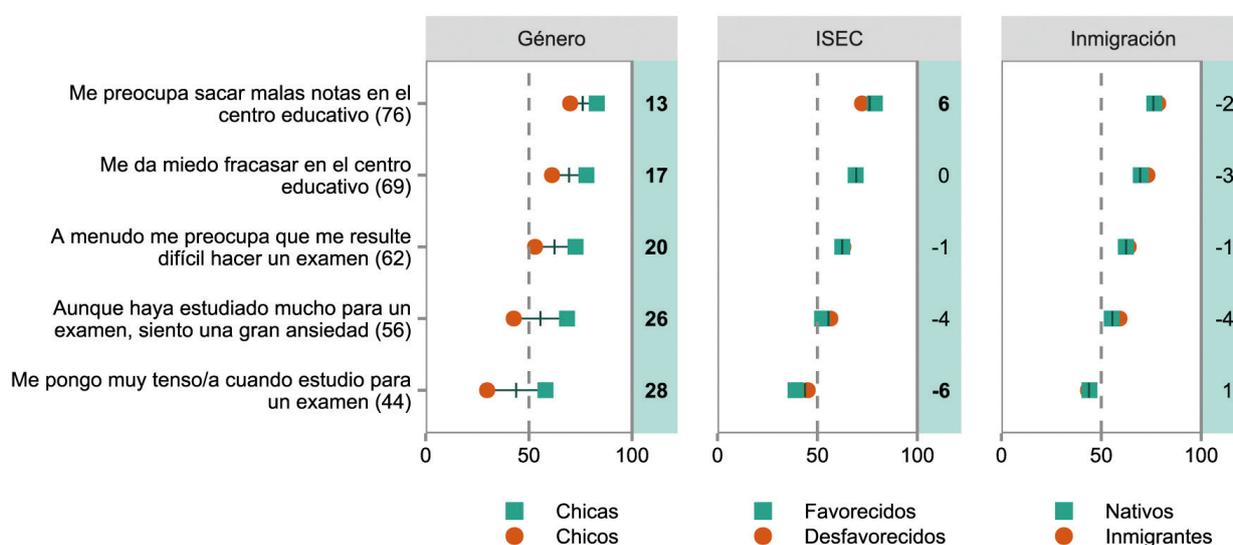
3.7. Ansiedad ante los exámenes y las clases

La ansiedad ante los exámenes puede definirse como un “conjunto de respuestas fenomenológicas, fisiológicas y conductuales que acompañan la preocupación por posibles consecuencias negativas o el fracaso en una situación evaluativa” (Zeidner, 2007). La ansiedad suele surgir cuando los estudiantes creen que las demandas de la situación del examen superan sus habilidades, y puede afectar negativamente al rendimiento académico a través de alteraciones en la atención y la memoria de trabajo (von der Embse *et al.*, 2018).

SSES 2023 mide la ansiedad ante los exámenes y las clases utilizando cinco ítems y cinco opciones de respuesta que van desde “en desacuerdo total” hasta “totalmente de acuerdo”. Los ítems incluyen: “A menudo me preocupa que me resulte difícil hacer un examen”; “Incluso si estoy bien preparado para un examen, me siento muy ansioso”; “Me tenso mucho cuando estudio para un examen”; “Me preocupa sacar malas notas en la escuela” y “Siento ansiedad por fracasar en la escuela”. Con la información recogida en estos ítems se crea un índice de ansiedad ante los exámenes y las clases. Los ítems incluidos en el índice están adaptados del índice de ansiedad relacionada con el trabajo escolar de PISA 2015.

La Figura 3.11. muestra entre paréntesis al lado de cada afirmación el porcentaje de estudiantes de 15 años que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” y describe en sus paneles los porcentajes al desagregar por género, ISEC y condición de inmigrante, indicando a la derecha de cada uno la diferencia entre los porcentajes a los que hace referencia.

Figura 3.11. % estudiantes que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones y las diferencias por características sociodemográficas



Los datos de la Figura 3.11. muestran que a tres de cada cuatro estudiantes les preocupa tener malas notas (76 %), pero no llega a la mitad los que se ponen tensos cuando estudian para un examen (44 %).

Al desagregar por género se observan diferencias significativas en todas las afirmaciones, que alcanza los 26 y 28 puntos porcentuales en aquellas que hacen referencia a la ansiedad y el estrés, lo que significa que las chicas tienden a sentir más ansiedad por los exámenes y el trabajo escolar. Estos datos sobre la diferencia de género son consistentes con estudios previos, que encuentran que las adolescentes tienen una mayor prevalencia de ansiedad ante los exámenes y sienten más presión por el trabajo escolar que los chicos (Inchley *et al.*, 2020; McDonald 2001). También expresan un mayor miedo al fracaso que los chicos (OECD, 2019).

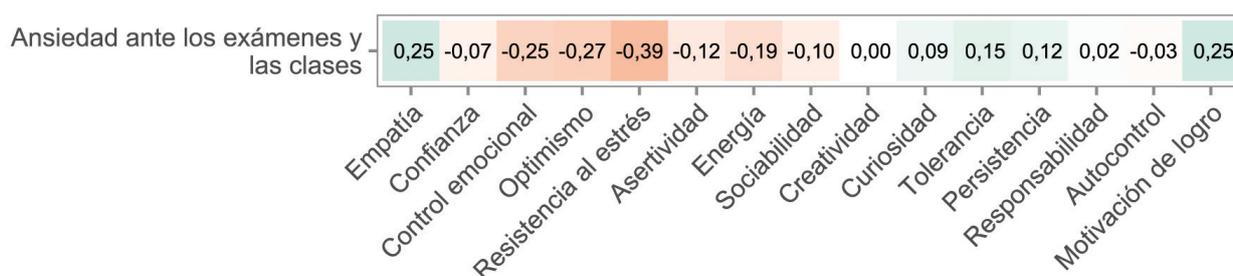
La Figura 3.11. muestra los porcentajes desagregados por nivel socioeconómico y cultural. En este caso hay diferencias significativas de 6 puntos porcentuales: los estudiantes con mayor ISEC se preocupan más por sus resultados académicos y les estresa menos estudiar para los exámenes.

El estudio de los datos muestra que no hay diferencias significativas en los porcentajes de acuerdo con las afirmaciones del índice de ansiedad ante los exámenes y las clases por la condición de inmigrante.

3.7.1. Correlación entre la ansiedad ante los exámenes y las clases y las competencias socioemocionales

Con las respuestas de los estudiantes se calcula un índice de ansiedad ante los exámenes y las clases en una escala de media 50 y desviación típica 10. Cuanto mayor es el valor del índice, más ansiedad expresan los estudiantes ante las clases y los exámenes. La Figura 3.12. muestra los coeficientes de correlación entre este índice y los índices de las competencias socioemocionales.

Figura 3.12. Correlación entre los índices de la ansiedad ante los exámenes y las clases y de las competencias socioemocionales SSES 2023



Muchas de las competencias socioemocionales medidas en SSES 2023 están relacionadas negativamente con la ansiedad ante los exámenes y las clases. Se observa en la Figura 3.12. que la competencia más relacionada, y negativamente, es la resistencia al estrés, de manera que estudiantes que afirman ser más resistentes al estrés también dicen que se sienten menos ansiosos ante los exámenes y los trabajos escolares (-0,39). Esta correlación negativa con la ansiedad ante los exámenes y las clases también la ofrecen, en menor medida, los índices de optimismo (-0,27) y control emocional (-0,25). En el sentido opuesto se observa la correlación positiva de la ansiedad con la empatía (0,25) y la motivación de logro (0,25). Se interpreta que, en promedio, los estudiantes que dicen que son empáticos, también sufren niveles más altos de ansiedad ante los exámenes y las clases. Si bien la empatía es una competencia crucial para fomentar en nuestro mundo interconectado, este hallazgo revela que los estudiantes empáticos pueden necesitar apoyo adicional para manejar sus sentimientos de ansiedad en situaciones de examen de alta presión. Competencias socioemocionales como la creatividad, el autocontrol y la responsabilidad no están correlacionadas con la ansiedad ante exámenes y clases.

3.8. Referencias

Allen, M. y Robson, D. (2020), *Personality and body dissatisfaction: An updated systematic review with meta-analysis*, Elsevier.

Ansari, H. et al. (2019), *The Role of Optimism in Predicting Tobacco Smoking and Illicit Drug Use Among High School Students in Southeast of Iran, 2018*, Brieflands, <https://brieflands.com/articles/healthscope-89282.html>.

Ben-Arieh, A. et al. (2014), *Multifaceted concept of child well-being*, Springer Netherlands, https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-90-481-9063-8_134.

Boehm, J. et al. (2018), *Is optimism associated with healthier cardiovascular-related behavior? Meta-analyses of 3 health behaviors*, Lippincott Williams and Wilkins, <https://www.ahajournals.org/doi/abs/10.1161/CIRCRESAHA.117.310828>.

Chernyshenko, O., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018), *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*, <https://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.

Eime, R. et al. (2013), *A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport*, BioMed Central, <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-10-98>.

Felce, D. y Perry, J. (1995), *Quality of life: Its definition and measurement*, Pergamon.

Giordano, P. (2003), *Relationships in Adolescence*, Annual Reviews 4139 El Camino Way, P.O. Box 10139, Palo Alto, CA 94303-0139, USA, <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.29.010202.100047>.

Inchley, J. et al. (2020), *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Vol. 1. Key findings*, WHO Regional Office for Europe, <http://apps.who.int/bookorders>.

Kennedy, E. et al. (2020), *Gender inequalities in health and wellbeing across the first two decades of life: an analysis of 40 low-income and middle-income countries in the Asia-Pacific region*, <http://www.thelancet.com/lancetgh>.

McDonald, A. (2001), *The prevalence and effects of test anxiety in school children*, <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=cedp20>.

Non, A. et al. (2020), *Optimism and Social Support Predict Healthier Adult Behaviors Despite Socially Disadvantaged Childhoods*, Springer, <https://link.springer.com/article/10.1007/s12529-020-09849-w>.

OCDE (2013), *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, OECD.

OCDE (2015), *How's Life? 2015*, OECD, https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015_how_life-2015-en.

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III) WHAT SCHOOL LIFE MEANS FOR STUDENTS' LIVES*, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

OCDE (2021), *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*, <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>.

Monzani, A. et al. (2019), *A Systematic Review of the Association of Skipping Breakfast with Weight and Cardiometabolic Risk Factors in Children and Adolescents. What Should We Better Investigate in the Future?*, Multidisciplinary Digital Publishing Institute, <https://www.mdpi.com/2072-6643/11/2/387/htm>.

OMS (2020), *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*, <https://www.who.int/publications/item/9789240015128>.

OMS (2019), *Healthy diet*.

Paruthi, S. et al. (2016), *Recommended Amount of Sleep for Pediatric Populations: A Consensus Statement of the American Academy of Sleep Medicine*, American Academy of Sleep Medicine, <https://jcsn.aasm.org/doi/10.5664/jcsn.5866>.

Rudolph, K. (2002), *Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence*, Elsevier, <http://www.jahonline.org/article/S1054139X01003834/fulltext>.

Short, M. et al. (2020), *The relationship between sleep duration and mood in adolescents: A systematic review and meta-analysis*, W.B. Saunders.

Smetana, J. y Rote, W. (2019), *Adolescent-Parent Relationships: Progress, Processes, and Prospects*, <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318->

Steponavičius, M., Gress-Wright, C. y Linzarini, A. (2023), *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*, <https://dx.doi.org/10.1787/ba34f086-en>.

Strickhouser, J., Zell, E. y Krizan, Z. (2017), *Does Personality Predict Health and Well-Being? A Metasynthesis*, American Psychological Association (APA).

Telzer, E. et al. (2013), *The effects of poor quality sleep on brain function and risk taking in adolescence*, Academic Press.

Topp, C. et al. (2015), *The WHO-5 well-being index: A systematic review of the literature*, S. Karger AG

Trudel-Fitzgerald, C. et al. (2019), *Prospective associations of happiness and optimism with lifestyle over up to two decades*, Academic Press.

Voelker, D., Reel, J. y Greenleaf, C. (2015), *Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives*, Dove Medical Press Ltd., <http://dx.doi.org/10.2147/AHMT.S68344>

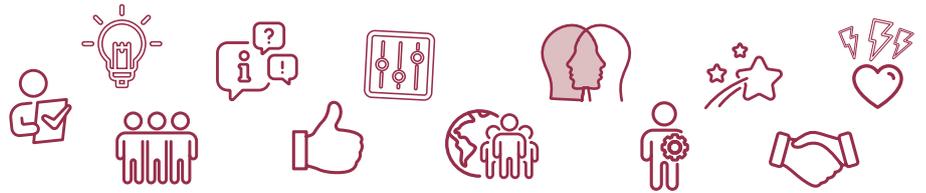
von der Embse, N. et al. (2018), *Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review*, Elsevier

Wegner, M. et al. (2020), *Systematic Review of Meta-Analyses: Exercise Effects on Depression in Children and Adolescents*, Frontiers.

Zeidner, M. (2007), *Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions*, Academic Press

Capítulo 4

Éxito educativo y perspectivas profesionales



Éxito educativo y perspectivas profesionales

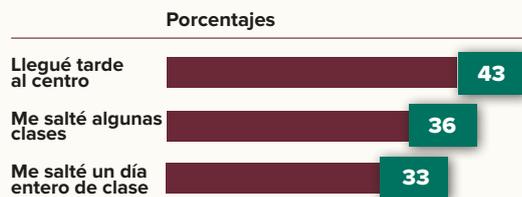
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y ÉXITO ACADÉMICO

Las **competencias socioemocionales más relacionadas** con el **aumento del rendimiento académico** en **matemáticas, lengua y artes** son las del dominio general **Desempeño en tareas: motivación de logro, persistencia, responsabilidad y autocontrol**. Por el contrario, los **estudiantes más sociables** obtienen **rendimientos menores**.



IMPUNTUALIDAD Y AUSENCIAS

% de estudiantes españoles que afirman hacer lo siguiente al menos una vez en las últimas dos semanas:



Los **estudiantes españoles** declaran tener unos **porcentajes elevados de demoras y ausencias escolares**.



Para **frenar el absentismo y la impuntualidad** se debe fortalecer la **persistencia**, la **motivación de logro** y la **responsabilidad** del alumnado.

EXPECTATIVAS DE COMPLETAR LA EDUCACIÓN TERCIARIA

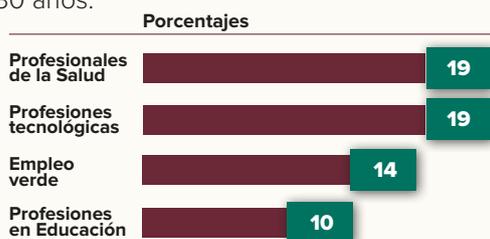
Los **estudiantes españoles** manifiestan tener **planes de carrera ambiciosos**: el **81%** contesta que **espera completar estudios de educación terciaria**. Las **chicas**, los **estudiantes favorecidos socioeconómicamente** y los **nativos** son los grupos con **mayores expectativas de futuro**.



La **curiosidad**, la **motivación de logro**, la **empatía** y la **persistencia** son las competencias más **relacionadas** con las expectativas de **completar estudios de nivel terciario**.

PERSPECTIVAS PROFESIONALES

% de estudiantes españoles que responde tener expectativas de dedicarse a las siguientes profesiones a la edad de 30 años:



Las **chicas** prefieren las profesiones del **sector de la salud y de la educación** mientras que los **chicos** prefieren las **profesiones tecnológicas** y en **empleo verde**.



INTENCIÓN DE EMPRENDIMIENTO

El **40%** de los **estudiantes españoles** responde tener **intención de emprendimiento** en el futuro **montando su propio negocio**. Los **chicos**, los **estudiantes favorecidos socioeconómicamente** y los **estudiantes inmigrantes** presentan las **mayores expectativas**.



Las **competencias más fuertemente correlacionadas** con el **emprendimiento** son: la **asertividad**, la **energía**, la **creatividad**, la **sociabilidad** y el **optimismo**.

Capítulo 4

Éxito educativo y perspectivas profesionales

4.1. Introducción

Este capítulo examina las relaciones entre las competencias socioemocionales de los estudiantes en España y sus resultados educativos, así como su preparación profesional y aspiraciones laborales. Los resultados educativos incluyen el rendimiento académico de los estudiantes en las materias de Lengua Castellana y Literatura/Lengua Cooficial y Literatura; Matemáticas; Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual; los niveles de absentismo y retrasos al llegar a clase; y las expectativas de los estudiantes para completar la educación terciaria. Los hallazgos esbozados en este capítulo demuestran que las competencias socioemocionales de los estudiantes predicen sus resultados educativos y aspiraciones futuras, incluso después de tener en cuenta las diferencias por género, estatus socioeconómico y cultural y condición de inmigrante. Diversas investigaciones han mostrado que el alumnado con mayor éxito académico posee niveles más altos de ciertas competencias socioemocionales (Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010).

El rendimiento académico y los niveles de absentismo y demoras están estrechamente relacionados: los estudiantes que frecuentemente llegan tarde faltan a algunas clases o faltan por completo al centro educativo pierden un tiempo valioso de aprendizaje y tienden a obtener peores calificaciones. Si bien llegar tarde es más común y normalmente tiene consecuencias menos graves que faltar al centro educativo, ambas pueden ser señales de que un estudiante está en riesgo de abandono escolar (Chung y Lee, 2019).

Estos comportamientos también afectan al resto de estudiantes, ya que las clases se ven interrumpidas por los estudiantes que se demoran y los recursos de los profesores pueden consumirse, teniendo el profesor que repetir la información perdida por los estudiantes que llegan tarde o son absentistas (Wilson, Malcolm, Edward y Davidson, 2008). Por lo tanto, muchos sistemas educativos apuntan a reducir los niveles de absentismo y las conductas de llegar tarde para mejorar el rendimiento académico general de los estudiantes. Los resultados del Estudio SSES 2023 muestran que, en general, algunas competencias socioemocionales, como son las competencias del dominio *Desempeño en tareas* (motivación de logro, persistencia, responsabilidad y autocontrol y curiosidad), están más asociadas tanto con el éxito académico como con niveles más bajos de ausencias y demoras. Por lo tanto, cultivar estas competencias en los estudiantes puede ser una herramienta para que los sistemas educativos mejoren sus resultados académicos y por ende sus expectativas laborales futuras. Algunos ejemplos de estrategias que se pueden promover en el aula entre los estudiantes relacionados con estas competencias son: conectar el aprendizaje con la vida cotidiana y situaciones reales, fomentar la autonomía y la elección de los métodos de trabajo de los estudiantes, reconocer el trabajo bien hecho, inculcar una actitud de no rendirse ante los obstáculos, establecer metas a largo plazo, cumplir con las tareas y plazos o potenciar la curiosidad por conocer cosas nuevas y aprender.

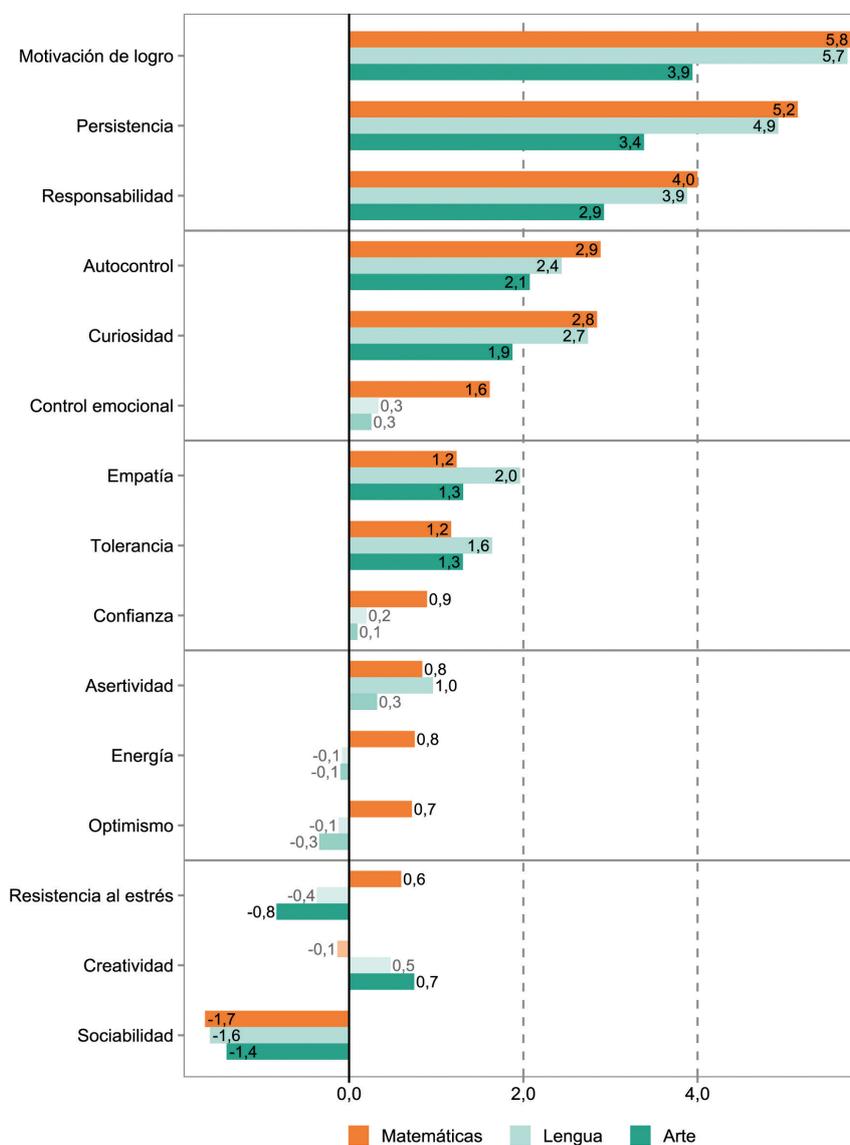
4.2. Competencias sociales y emocionales que predicen los resultados académicos en lengua, matemáticas y artes

Las competencias socioemocionales están significativamente asociadas con el éxito académico de los estudiantes. Los estudiantes españoles que declaran unos niveles más altos en las competencias del dominio *Desempeño en tareas* (motivación de logro, persistencia, responsabilidad y autocontrol y curiosidad) tienden a lograr un mayor éxito académico. Estas competencias están consistentemente más fuertemente relacionadas con la obtención de calificaciones más altas en las siguientes materias:

Lengua Castellana y Literatura/Lengua Cooficial y Literatura; Matemáticas; y Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual, que simplificaremos en el resto del capítulo como matemáticas, lengua y artes (ver Figura 4.1). Estos hallazgos se alinean con los del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA 2022) (OECD, 2023), que halló que, en más de 50 países y economías, los estudiantes con niveles más altos de curiosidad intelectual y persistencia obtuvieron alrededor de 11 puntos más, en promedio, en matemáticas que sus compañeros.

En la Figura 4.1. aparecen los coeficientes de regresión lineal asociados a los valores de cada índice de las competencias socioemocionales estandarizadas descontado el efecto del ISEC, tomando como variable criterio los rendimientos académicos de matemáticas, lengua y arte medidos en una escala de 0 a 50 puntos. Los rendimientos de los alumnos han sido proporcionados por sus profesores según sus resultados académicos en el centro educativo y no provienen por lo tanto directamente de la evaluación SSES.

Figura 4.1. Variación en el rendimiento académico en matemáticas, lengua y arte por competencias socioemocionales



Los valores numéricos representados en gris se corresponden a valores que no son estadísticamente significativos. Por lo tanto, observamos que, con el aumento de una desviación típica en el índice de la competencia de motivación de logro, un alumno mejoraría sus rendimientos académicos en 5,8 puntos en matemáticas, 5,7 puntos en lengua y 3,9 puntos en arte sobre 50. Hay que señalar también que la sociabilidad está significativa e inversamente relacionada con el rendimiento académico en las materias estudiadas. De esta forma vemos que los estudiantes más sociables tienen unos rendimientos menores. Un aumento de una desviación típica en la competencia sociabilidad para un alumno con ISEC medio, se traduciría en una disminución de su rendimiento académico de 1,7 puntos en matemáticas, 1,6 puntos en lengua y 1,4 puntos en arte sobre 50.

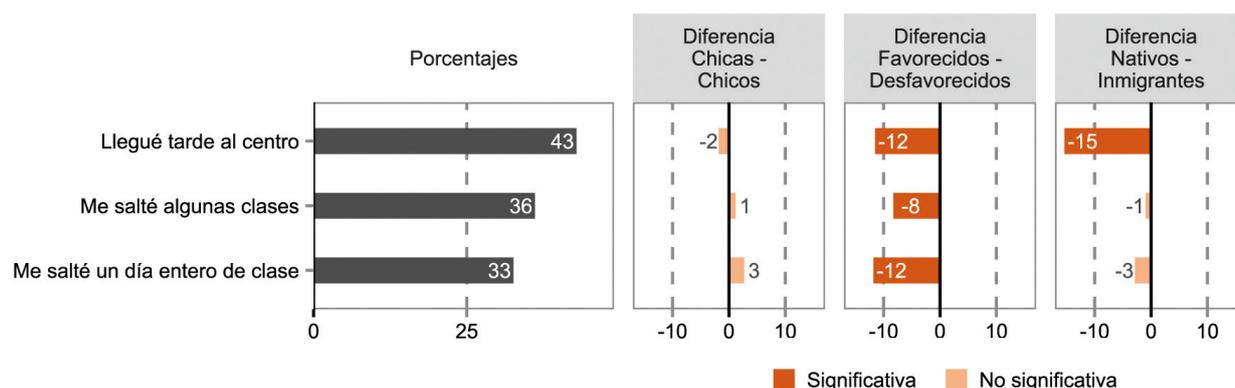
Los resultados muestran por tanto la importancia de trabajar las competencias socioemocionales del dominio general del *Desempeño en tareas* en el aula para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

4.3. Impuntualidad y ausencias

El retraso en llegar a clase y la falta de asistencia de manera regular o puntual ha generado preocupación al ser el centro educativo un lugar fundamental donde se produce el desarrollo personal de cada estudiante, y una interrupción de este proceso o un elevado absentismo escolar puede provocar desviaciones en este desarrollo. Está demostrado que el abandono escolar temprano tiene unas consecuencias y unos costes claros para los individuos y para la sociedad, tanto desde el punto de vista académico, como del mercado de trabajo o del bienestar en general. Definimos el absentismo escolar como la asistencia irregular, ausencias que se dan de manera continuada y no justificadas o directamente cuando no se ha producido la escolarización en el periodo estipulado (Melendro, 2008).

La Figura 4.2. muestra los porcentajes de estudiantes españoles que responden a las siguientes afirmaciones sobre demoras y absentismo escolar, al menos una vez en las últimas dos semanas, y las diferencias por características sociodemográficas. Se observan unos porcentajes altos en todos los ítems: un 43 % de los estudiantes de 15 años contestó haber llegado tarde al centro, el 36 % se saltó algunas clases y un 33 % se saltó un día entero de clase. Al desagregar las respuestas por género no se observan diferencias significativas. Socioeconómicamente, la diferencia entre estudiantes favorecidos (4.º cuarto del ISEC) y desfavorecidos (1.º cuarto de ISEC) es significativa en todos los ítems con porcentajes más altos para los desfavorecidos. De esta forma, hay un 12 % más de alumnos desfavorecidos que declaran haber llegado tarde al centro o haberse saltado un día entero de clase. Al desagregar las respuestas por condición de inmigrante se observa que se produce la mayor diferencia sociodemográfica estudiada, donde un 15 % más de estudiantes inmigrantes declara llegar tarde al centro escolar.

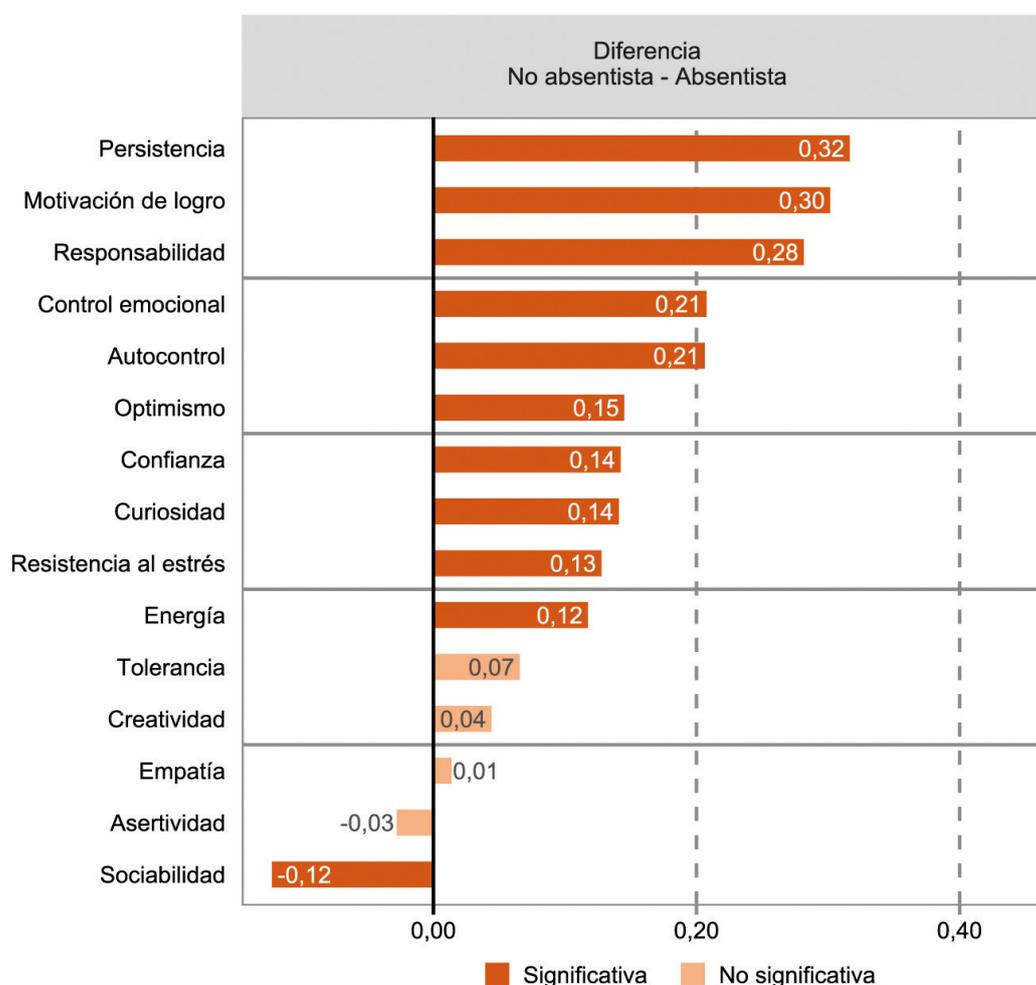
Figura 4.2. % de estudiantes españoles que responden a las siguientes afirmaciones sobre demoras y absentismo escolar al menos una vez en las últimas dos semanas y las diferencias por características sociodemográficas



La Figura 4.3. presenta las diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales entre los estudiantes españoles no absentistas y absentistas. Los estudiantes que asisten regularmente a clase demuestran valores significativamente más altos en el dominio de *Desempeño en tareas* en comparación con aquellos que tienen ausencias frecuentes. Se destacan las diferencias en las competencias de persistencia con un 32 %, motivación de logro con un 30 % y responsabilidad con un 28 % más de unidades de desviación típica. La única competencia donde el alumnado absentista supera al no absentista significativamente es en sociabilidad (12 % de una desviación típica).

La evidencia sugiere que, para mitigar el absentismo escolar, sería beneficioso enfocarse en fortalecer los valores en las competencias socioemocionales asociados al dominio general *Desempeño en tareas*.

Figura 4.3. Diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales entre el alumnado no absentista y absentista español

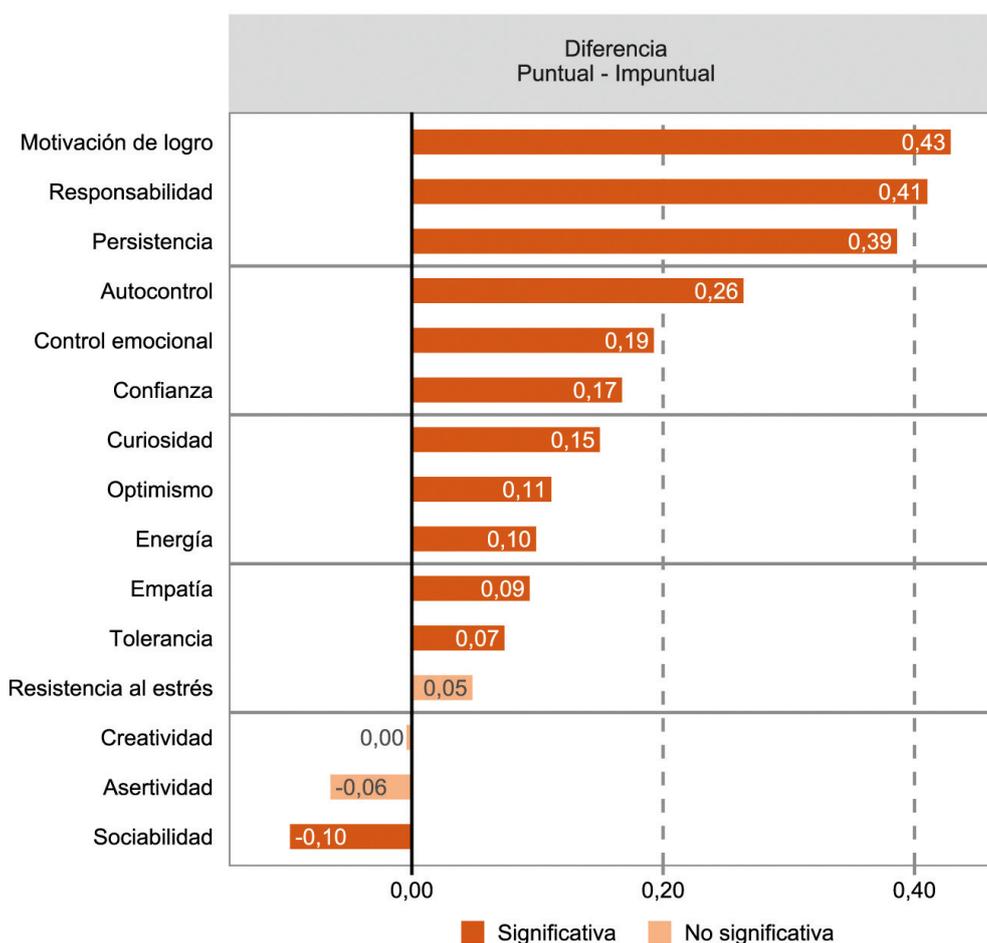


La Figura 4.4. presenta las diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales entre los estudiantes españoles que llegan puntuales o con retraso al centro educativo. Los estudiantes puntuales obtienen unos valores significativamente más altos en el dominio

general de *Desempeño en tareas*, donde destacan las diferencias por unidades de desviación típica en las competencias de motivación de logro del 43 %, la responsabilidad del 41 % y la persistencia del 39 % más. La única competencia donde los alumnos impuntuales superan a los puntuales significativamente es en la sociabilidad (10 % de una desviación típica).

Se podría inferir que una estrategia efectiva para disminuir la impuntualidad escolar consistiría en centrar esfuerzos para el fortalecimiento de competencias socioemocionales, tales como la motivación de logro, la responsabilidad y la persistencia. De esta forma, podríamos fomentar un mayor grado de puntualidad entre los estudiantes.

Figura 4.4. Diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales entre los estudiantes españoles puntuales e impuntuales



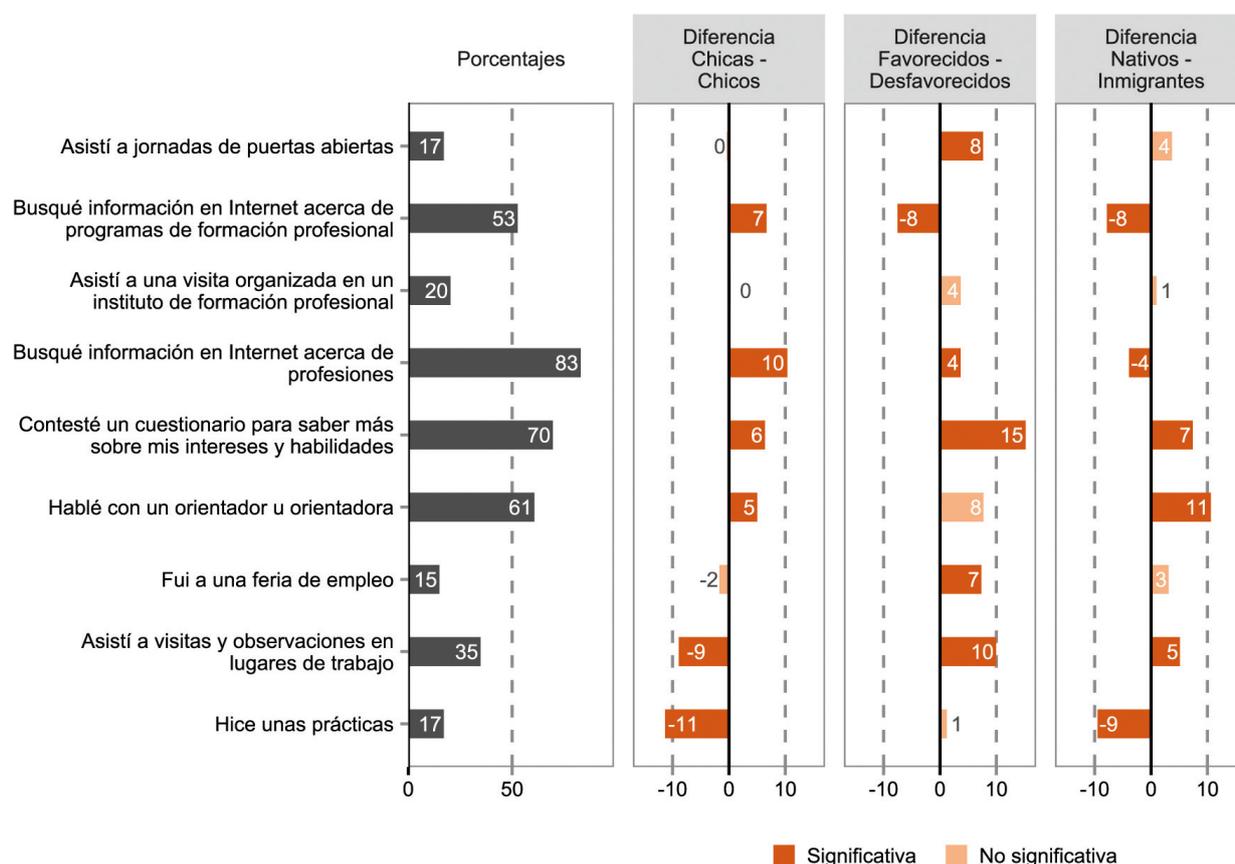
4.4. Preparación profesional de los estudiantes

En esta sección se abordará la relación existente entre las competencias socioemocionales de los estudiantes y su implicación en actividades orientadas al desarrollo profesional. Dichas actividades incluyen, entre otras, la investigación de posibles trayectorias profesionales y la realización de prácticas laborales.

La transición, ya sea de un nivel de educación a otro o al mundo laboral, trae consigo incertidumbre, cambios en las rutinas, expectativas y responsabilidades en los estudiantes. La exploración de futuras carreras en los centros escolares puede ayudar a los estudiantes a estar mejor preparados y aumentar sus posibilidades de éxito en el mercado laboral (Covacevich, Mann, Santos y Champaud, 2021). Un objetivo de los sistemas educativos es orientar a los estudiantes hacia las vías educativas y profesionales que mejor se alineen con sus intereses y habilidades. La información sobre las expectativas educativas y profesionales de los estudiantes y los predictores de estas pueden apoyar a los sistemas educativos para alcanzar este importante objetivo. Investigaciones previas han encontrado que muchos estudiantes, particularmente aquellos de entornos desfavorecidos, no aprovechan estas oportunidades (OECD, 2024). Las competencias socioemocionales de los estudiantes pueden respaldar su esfuerzo en la exploración de carreras apoyando su interés en nuevas actividades, resiliencia en situaciones de alta presión y perseverancia para alcanzar sus metas.

En la Figura 4.5. se presentan los porcentajes de estudiantes españoles que han respondido afirmativamente sobre si han participado en alguna actividad para informarse sobre futuros estudios o empleos, junto con las diferencias porcentuales según las características sociodemográficas estudiadas. Se observa que más del 80 % de los estudiantes buscó información en internet sobre profesiones y un 70 % contesta que completó un cuestionario para ampliar su conocimiento sobre sus intereses y habilidades. Además, aproximadamente un 60 % de los estudiantes buscó información hablando con un orientador u orientadora sobre sus futuros estudios o empleos. Sin embargo, solamente un 17 % asistió a jornadas de puertas abiertas o hizo algunas prácticas en empresa, y un 15 % asistió a una feria de empleo. Al desagregar las respuestas por género, se observa que las chicas participan en una variedad mayor de actividades orientadas a su preparación profesional. La mayor diferencia a favor de las chicas fue buscar información en internet acerca de profesiones (10 puntos porcentuales) y para los chicos hacer unas prácticas (11 puntos porcentuales). Por desagregación socioeconómica, los estudiantes desfavorecidos se muestran peor preparados en la búsqueda de futuras oportunidades, ya que realizan muchas menos actividades para su preparación profesional que los favorecidos. Los estudiantes desfavorecidos solamente superan a los favorecidos en la búsqueda de información en internet acerca de programas de Formación Profesional (8 puntos porcentuales de diferencia). En cambio, los estudiantes favorecidos destacan por contestar un cuestionario para saber más sobre sus intereses y sus habilidades con una diferencia de 15 puntos porcentuales. Los estudiantes nativos realizan un mayor número de actividades de búsqueda profesional que los inmigrantes, produciéndose la mayor diferencia en ir a hablar con un orientador u orientadora (11 puntos porcentuales). Los estudiantes inmigrantes declaran hacer más prácticas (9 puntos porcentuales) o buscar información en internet sobre programas de formación profesional (8 puntos porcentuales).

Figura 4.5. % de estudiantes españoles que responden afirmativamente a las siguientes actividades sobre futuros estudios o empleos y las diferencias por características sociodemográficas



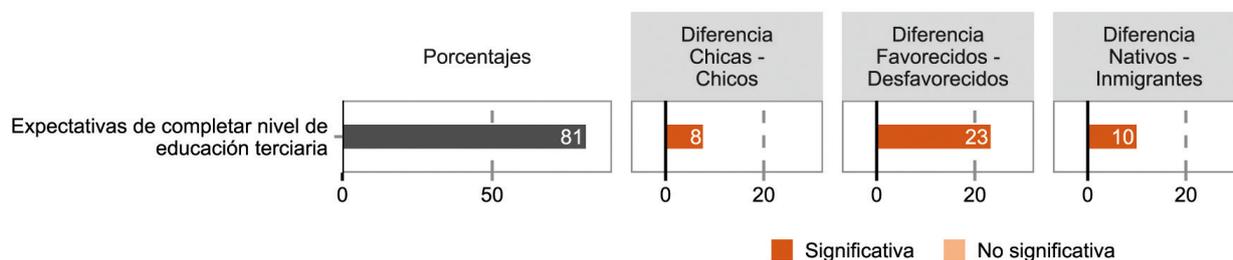
4.5. Expectativas de completar la educación terciaria y emprendimiento

En esta sección se discuten las relaciones entre las competencias socioemocionales de los estudiantes y sus expectativas para su futuro, incluyendo si esperan completar la educación terciaria, si sus planes de carrera son ambiciosos o inciertos o si se ven a sí mismos capaces de emprender un negocio.

La mayoría de los estudiantes contesta que espera completar la educación terciaria y muchos manifiestan tener planes de carrera ambiciosos. Estos hallazgos indican que los estudiantes generalmente tienen grandes aspiraciones. Por lo tanto, el bajo rendimiento escolar a menudo resulta de las brechas entre las aspiraciones de los estudiantes y los conocimientos y habilidades necesarios para lograrlas, en lugar de una falta de ambición en primer lugar (OECD, 2024).

La Figura 4.6. muestra los porcentajes de estudiantes españoles que responden afirmativamente a tener expectativas de completar estudios de nivel terciario y las diferencias porcentuales por características sociodemográficas. Como hemos señalado antes, se aprecia que hay un porcentaje alto (81 %) de estudiantes con 15 años en España que esperan poder completar estudios de educación terciaria. Los grupos sociodemográficos que muestran mayor ambición en términos de expectativas de alcanzar niveles superiores de educación terciaria son por un lado las chicas (8 puntos porcentuales más que los chicos), por otro lado, los estudiantes que se benefician del índice ISEC más alto (23 puntos porcentuales a favor de los favorecidos) y, por último, los estudiantes nativos, que superan a los estudiantes inmigrantes en 10 puntos porcentuales.

Figura 4.6. % de estudiantes españoles que responden afirmativamente a sus expectativas para completar estudios de nivel terciario y las diferencias por características sociodemográficas



Si contrastamos las diferencias estandarizadas por unidad de desviación típica de los valores de las competencias socioemocionales de los diferentes dominios de entre los estudiantes españoles que esperan completar estudios terciarios y los que no (Figura 4.7.), vemos que, significativamente, son los estudiantes más curiosos (32 %), los que tienen mayor motivación de logro (31 %), aquellos con más empatía (31 %) y los más persistentes, con un 30 % más de unidades de desviación típica, aquellos que tienen mayores expectativas creadas para completar el nivel terciario educativo y por lo tanto son más ambiciosos en sus futuras carreras.

Como se ha mencionado previamente en este capítulo, se observa que los estudiantes con mayores niveles en competencias socioemocionales como motivación de logro, persistencia y curiosidad intelectual suelen obtener mejores resultados académicos. Este rendimiento está vinculado con una mayor expectativa de finalización de estudios terciarios, así como con el nivel de ambición que tienen los estudiantes españoles en sus carreras profesionales (Figura 4.7.). Esto evidencia la estrecha relación entre el éxito académico en el centro educativo y el éxito profesional futuro.

Un papel importante de los sistemas educativos es preparar a los estudiantes para el futuro mercado laboral. Comprender las aspiraciones actuales de los estudiantes y sus predictores puede ayudar a los sistemas educativos y a las economías a prepararse para el futuro. La alineación de los estudiantes con un mercado laboral orientado al futuro se explora a través de la expectativa de los estudiantes de tener una de las varias ocupaciones identificadas como demandadas o de crear su propio negocio. Los resultados de la encuesta muestran que, incluso a la edad de 15 años, los estudiantes están seleccionando carreras y desarrollando intenciones empresariales que se alinean con las autoevaluaciones de sus competencias socioemocionales (OECD, 2024).

La Figura 4.8. muestra el porcentaje de estudiantes españoles que responden tener expectativas para dedicarse a ciertas profesiones a la edad de 30 años, dentro de los sectores más demandados. Las preferencias en el área de la salud y las profesiones tecnológicas destacan como las más atractivas para los estudiantes de 15 años, ambas con un 19 % de interesados.

Al analizar las diferencias porcentuales por género, que son todas significativas, se observa que las chicas muestran un mayor interés en profesiones relacionadas con la salud y con el sector de la educación, con diferencias porcentuales de 19 y 7 puntos respectivamente, mientras que los chicos muestran más interés en profesiones tecnológicas (13 puntos) y en empleo verde, con 12 puntos porcentuales más con respecto a las chicas. También se aprecia que solamente existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo socioeconómico de los favorecidos con 6 puntos porcentuales de diferencia en cuanto a las profesiones tecnológicas, mientras que para el resto de profesiones las diferencias no son significativas. Respecto a las diferencias entre estudiantes nativos e inmigrantes, solo se observan diferencias significativas en las profesiones relacionadas con la educación (5 puntos porcentuales) a favor de los nativos.

Figura 4.7. Diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales entre los estudiantes españoles que esperan completar estudios de nivel terciario y los que no esperan completarlos

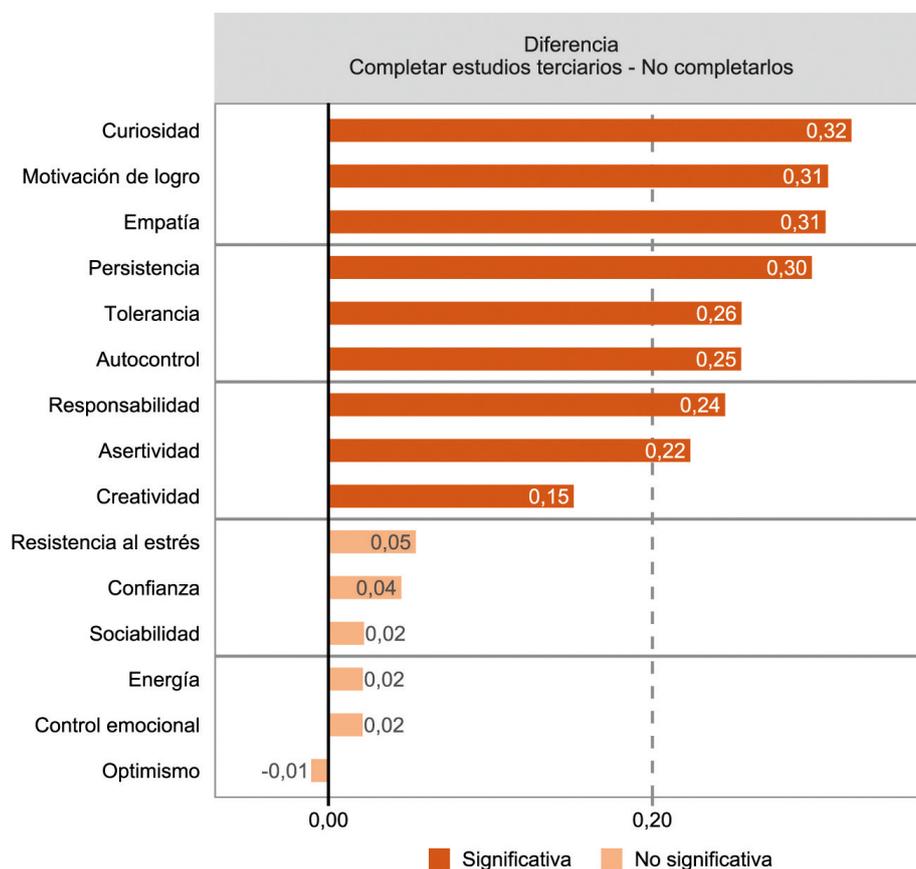
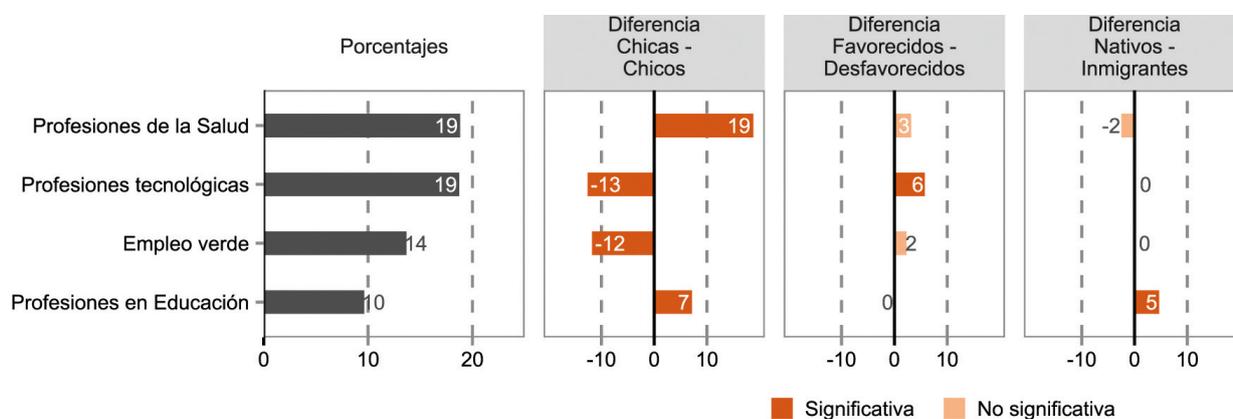


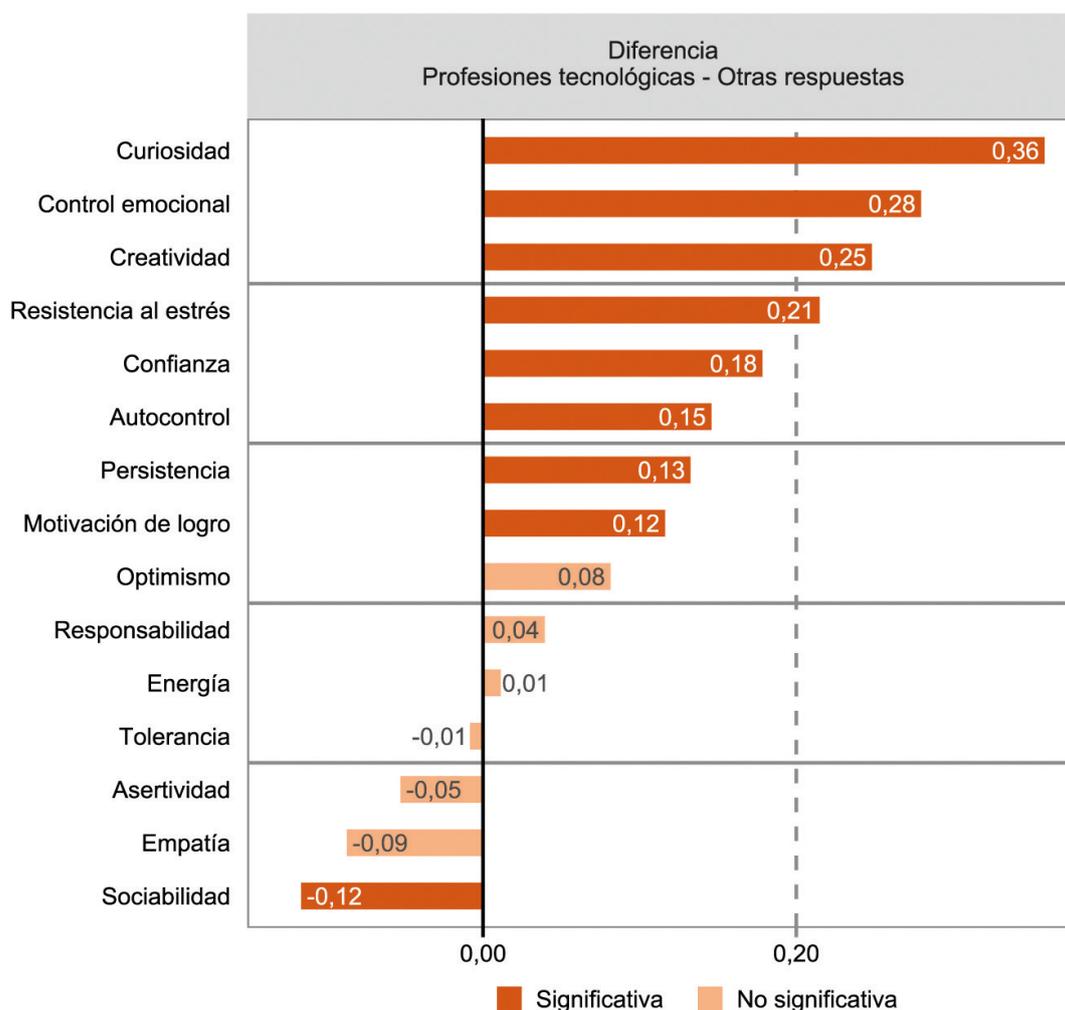
Figura 4.8. % de estudiantes españoles que responden tener expectativas para dedicarse a las siguientes profesiones a la edad de 30 años



En la Figura 4.9. se observan las diferencias estandarizadas por unidad de desviación típica de las competencias socioemocionales entre los estudiantes españoles con expectativas de dedicarse a una profesión tecnológica en el futuro y el resto. Las mayores diferencias significativas en desviaciones típicas son del 36 % en curiosidad, 28 % en control emocional y 25 % en creatividad. Estos estudiantes también se presentan como menos sociables que el resto, con una diferencia de un 12 % de unidad de desviación típica.

Se aprecia, entre los estudiantes españoles, que unos niveles más altos en las competencias socioemocionales de curiosidad, control emocional y creatividad se asocian con una mayor expectativa de emprender una carrera en TIC, ciencia e ingeniería.

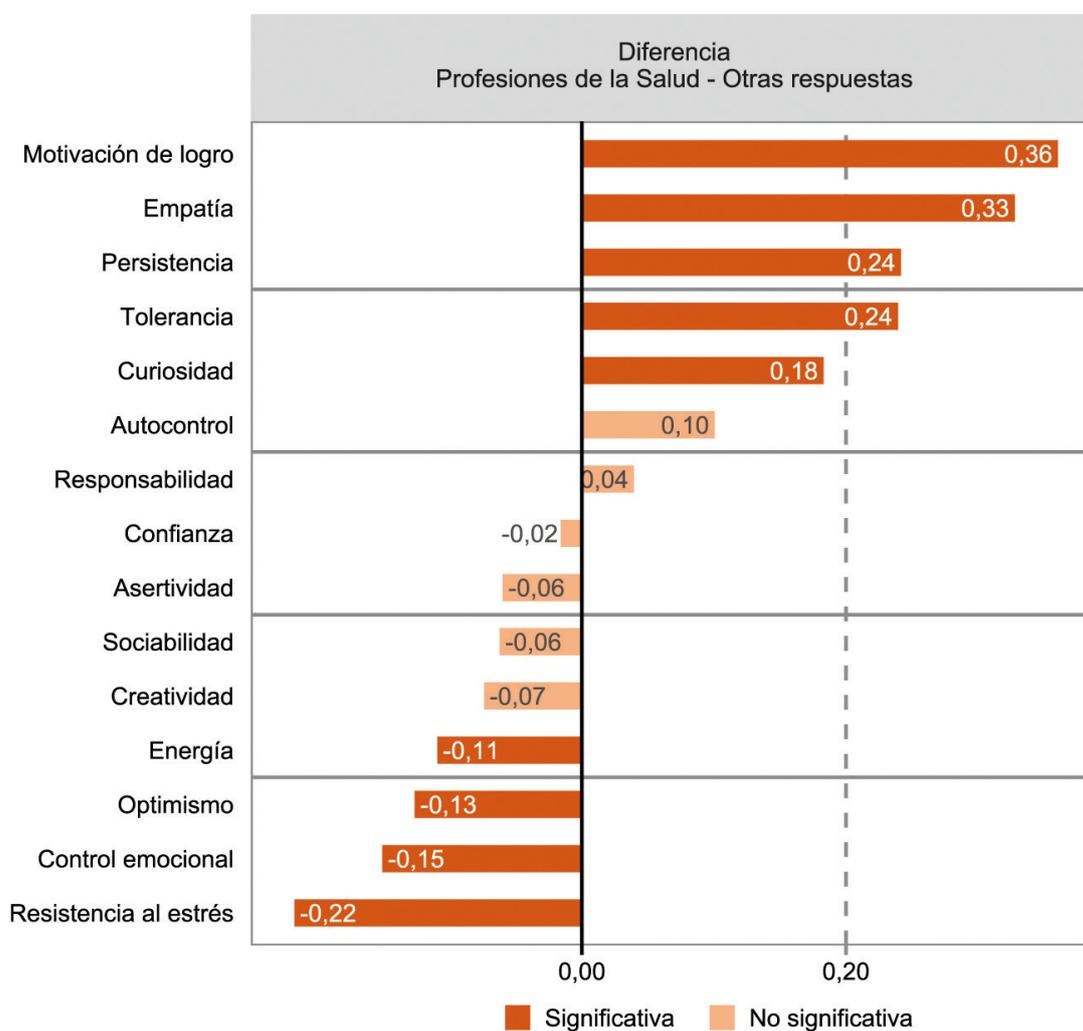
Figura 4.9. Diferencias estandarizadas de las competencias socioemocionales entre los estudiantes españoles que esperan dedicarse a una profesión tecnológica a los 30 años y aquellos que dan otra respuesta



En la Figura 4.10. se observan las diferencias estandarizadas por unidades de desviación típica de las competencias socioemocionales de los distintos dominios entre los estudiantes españoles con expectativas de dedicarte a una profesión del sector de la salud en el futuro y el resto.

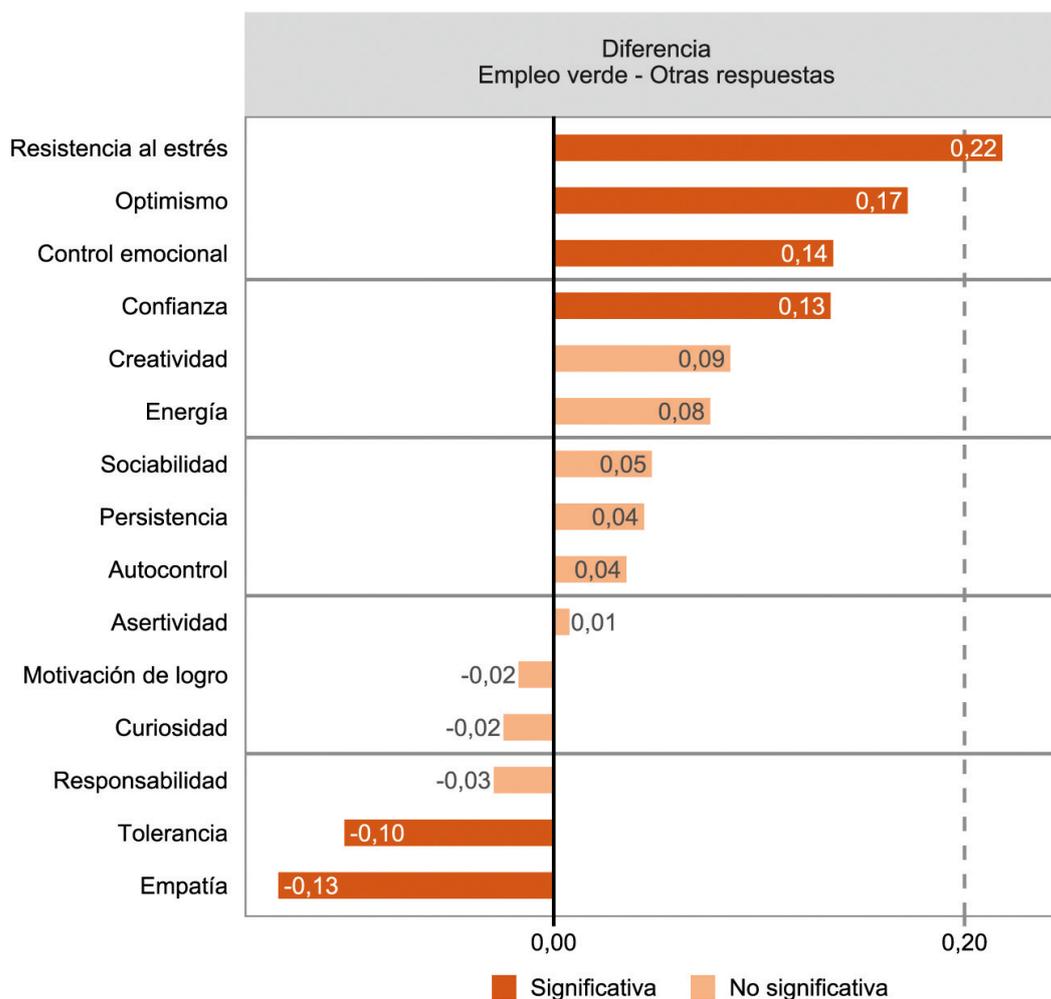
Las mayores diferencias en desviaciones típicas son del 36 % en motivación de logro, 33 % en empatía, 24 % en persistencia y 24 % en tolerancia. Estos estudiantes también declaran tener menor resistencia al estrés (22 % de una desviación típica) y control emocional (15 % de una desviación típica).

Figura 4.10. Diferencias estandarizadas de las competencias socioemocionales entre los estudiantes españoles que esperan dedicarse a una profesión de la salud a los 30 años y aquellos que dan otra respuesta



En la Figura 4.11. se aprecian las diferencias estandarizadas por unidades de desviación típica de los índices de las competencias socioemocionales entre los estudiantes españoles con expectativas de dedicarse a un empleo verde en el futuro y el resto. Las mayores diferencias significativas por unidad de desviación típica son del 22 % en resistencia al estrés, 17 % en optimismo, 14 % en control emocional y 13 % en confianza. Estos estudiantes también declaran tener menos empatía, con un 13 % menos de unidad de desviación típica.

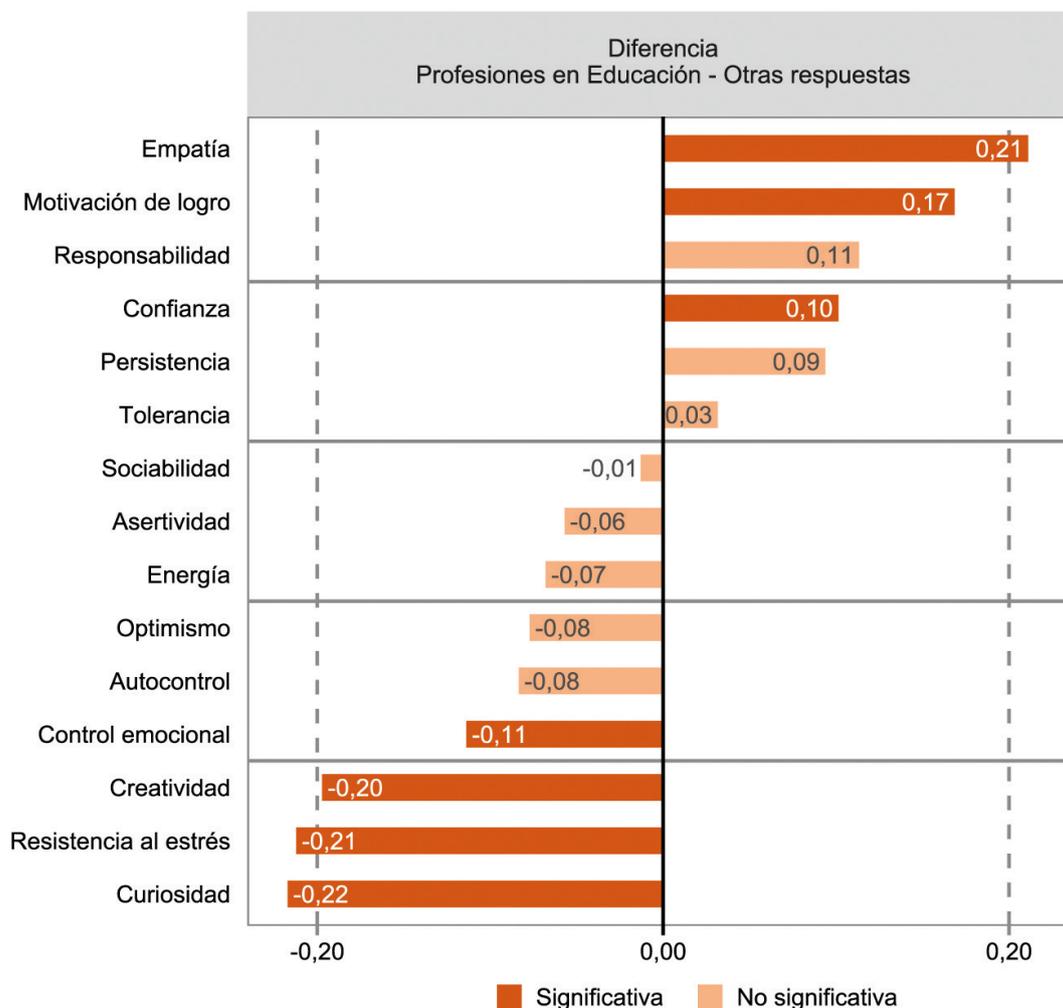
Figura 4.11. Diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales entre los estudiantes españoles que esperan dedicarse a un empleo verde a los 30 años y aquellos que dan otra respuesta



En la Figura 4.12. se presentan las diferencias estandarizadas por unidades de desviación típica de las competencias socioemocionales de los distintos dominios entre los estudiantes españoles con expectativas de dedicarse a una profesión en el sector de la educación en el futuro y el resto. Las mayores diferencias significativas en desviaciones típicas son del 21 % en empatía, 17 % en motivación de logro y 10 % en confianza. Por el contrario, estos estudiantes se presentan menos curiosos (22 % de una desviación típica) y menos resistentes al estrés (21 % de una desviación típica).

Se aprecia, entre los estudiantes españoles, que unos niveles más altos en las competencias socioemocionales de empatía, motivación de logro y confianza se asocian con una mayor expectativa de emprender una carrera en el sector educativo en el futuro.

Figura 4.12. Diferencias estandarizadas de los índices de las competencias socioemocionales entre los estudiantes españoles que esperan dedicarse a una profesión en educación a los 30 años y aquellos que dan otra respuesta



Al igual que con las expectativas en los planes de estudios y carreras profesionales de los estudiantes, el Estudio SSES 2023 ha querido medir el grado de intención de emprendimiento que tienen los estudiantes, y su relación con las competencias socioemocionales. Se preguntó a los estudiantes en qué medida consideran probable poder crear su propio negocio o empresa en el futuro seleccionando un valor numérico de 0 a 10, donde cero significa “nada probable” y 10 significa “seguro” (Cuadro 4.1).

Cuadro 4.1. Pregunta del cuestionario del estudiante de SSES 2023 sobre el grado de expectativa de emprendimiento en el futuro creando su propio negocio o empresa

ÉXITO EDUCATIVO Y PERSPECTIVAS PROFESIONALES

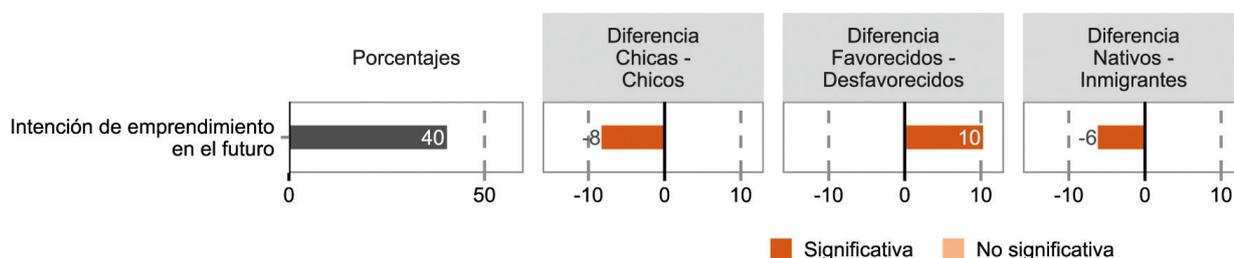
¿En qué medida consideras probable que crees tu propio negocio o empresa en el futuro?
 (Selecciona la respuesta que consideras más probable).
 Indica la probabilidad en una escala de «0» a «10», donde cero significa «Nada probable» y «10» significa «Seguro».

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Considerando al grupo de estudiantes que responden con una puntuación más alta, entre 7 y 10 puntos a la pregunta, como aquellos que tienen una mayor probabilidad o intención de emprendimiento en el futuro, obtenemos los porcentajes de respuestas que se presentan en la Figura 4.13.

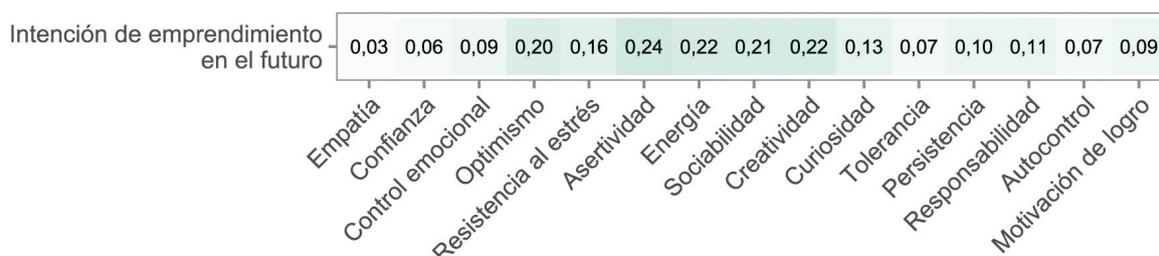
Al igual que ocurre con las expectativas educativas, los estudiantes españoles tienen unas expectativas muy altas de crear su propio negocio, siendo la intención de emprendimiento en el futuro del 40 % de los estudiantes. Por grupos sociodemográficos hay diferencias porcentuales significativas en todas las competencias a favor de los chicos (8 puntos), los estudiantes favorecidos (10 puntos) y los estudiantes inmigrantes (6 puntos), que se definen como más emprendedores.

Figura 4.13. % de estudiantes españoles que responden tener intención de emprendimiento en el futuro montando su propio negocio



De acuerdo con la información recogida en las respuestas de los estudiantes sobre la probabilidad de crear su propia empresa en el futuro, utilizando la escala de 0 a 10 de la pregunta, podemos relacionar la intención de emprendimiento de los estudiantes españoles con sus competencias socioemocionales. La Figura 4.14. muestra los coeficientes de correlación entre estos índices.

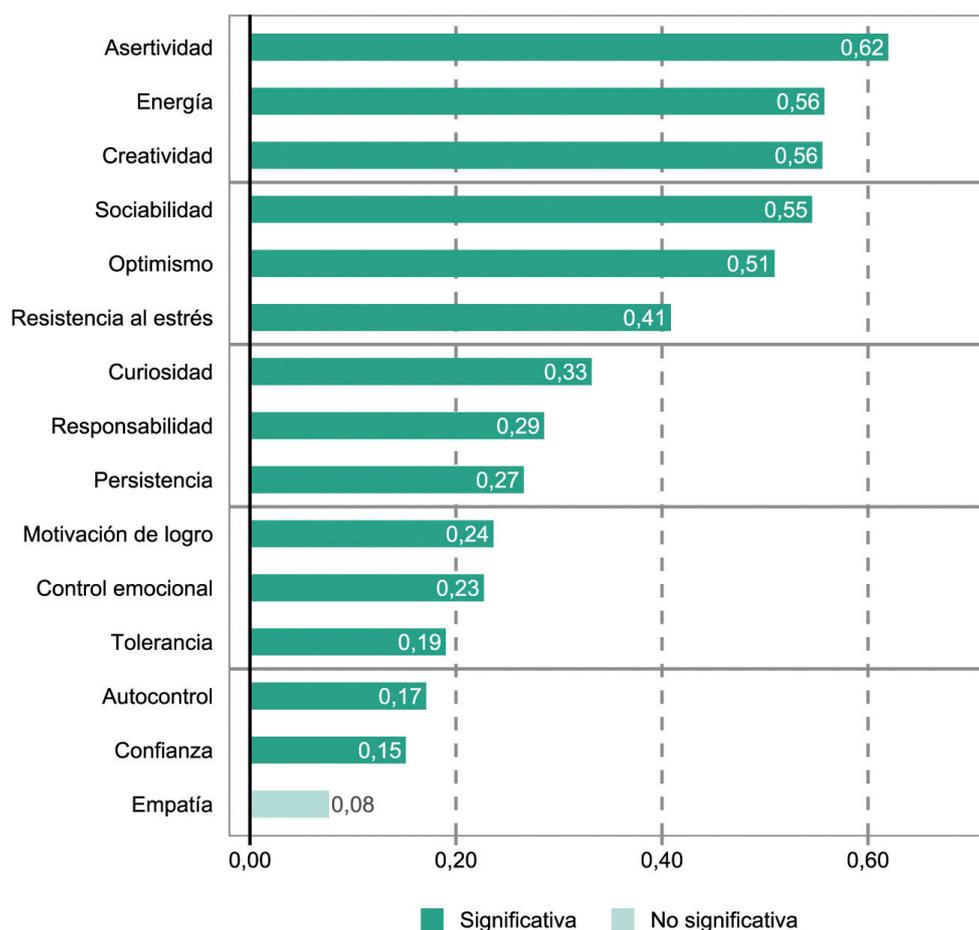
Figura 4.14. Correlación entre la intención de emprendimiento de los estudiantes españoles y los índices de las competencias socioemocionales SSES 2023



Todas las competencias socioemocionales medidas en SSES 2023 se relacionan positivamente con la intención de emprendimiento en un futuro de los estudiantes. Las competencias más fuertemente correlacionadas son: la asertividad (0,24), la energía y la creatividad (0,22), la sociabilidad (0,21) y el optimismo (0,20). Con carácter general, las competencias en el dominio de *Interacción con otros* se encuentran entre las más fuertemente relacionadas con la intención de emprendimiento en los estudiantes en un futuro.

La Figura 4.15. nos presenta la variabilidad de la intención de emprendimiento de los estudiantes españoles de 15 años según los índices de las competencias socioemocionales. Se aprecia que todas las variaciones son positivas, es decir, un incremento del valor de un índice concreto produce también un aumento en la intención de emprendimiento del estudiante, y en casi todas de forma significativa. Se comprueba en la Figura 4.15. que las competencias más fuertemente correlacionadas son las del dominio *Interacción con otros*, siendo estas la asertividad (0,62), energía (0,56), creatividad (0,56) y optimismo (0,51).

Figura 4.15. Variabilidad de la intención de emprendimiento de los estudiantes españoles por unidad de desviación típica en los índices de las competencias socioemocionales SSES 2023



4.6. Referencias

Chung, J. y Lee, S. (2019). Dropout early warning systems for high school students using machine learning. *Children and Youth Services Review*, 96, pp. 346-353. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.030>

Covacevich, C., Mann, A., Santos, C. y Champaud, J. (2021). *Indicators of teenage career readiness. An analysis of longitudinal data from eight countries*. Paris: OECD Education Working Papers, No. 258 OECD. Obtenido de <https://doi.org/10.1787/cec854f8-en>

Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Revista de pedagogía*, 60(4), 65-77.

OECD (2019). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Obtenido de <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During - and From - Disruption*. Paris: OECD Publishing. Obtenido de <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

OECD (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris.

Repetto Talavera, E. y Pena Garrido, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (8), 82-95. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006>

Wilson, V., Malcolm, H., Edward, S. y Davidson, J. (2008). 'Bunking off': The impact of truancy on pupils and teachers. *British Educational Research Journal*, Vol. 34/1, 1-17. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/01411920701492191>



El Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales (SSES, *Survey on Social and Emotional Skills*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es un estudio internacional dirigido a analizar las competencias socioemocionales del alumnado de 10 y 15 años. El objetivo de esta evaluación es entender cómo difieren estas competencias entre el alumnado de distintas características sociodemográficas, cómo influyen en sus logros vitales y hasta qué punto el entorno escolar y familiar repercute en el desarrollo de las mismas.

El estudio SSES 2023 constituye el segundo ciclo de esta evaluación internacional tras SSES 2019. España participa por primera vez en esta edición y lo ha hecho únicamente evaluando al alumnado de 15 años a través de una muestra de 79 centros educativos y más de 3000 estudiantes.

El presente informe nacional presenta los resultados del alumnado español evaluado mediante un análisis de las competencias socioemocionales entre distintos grupos sociodemográficos, así como la influencia de estas competencias en el bienestar y la salud del alumnado, y su impacto en el éxito académico y las expectativas profesionales de los estudiantes.

Este informe ha sido elaborado por el equipo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES