

ARISTAS 2023

REPORTE 19

LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN SEXTO DE ESCUELA Y SU VÍNCULO CON LOS DESEMPEÑOS



INEEd

Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



Aristas

Evaluación Nacional
de Logros Educativos

Comisión Directiva del INEE: Martín Pasturino (presidente),
Celsa Puente y Javier Lasida

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

La elaboración de este documento estuvo a cargo de: Mariana
Castaigns y Joana Urraburu

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor
Diseño y diagramación: Diego Porcelli
Foto de tapa: INEE

Montevideo, 2025

ISSN: 2697-2786

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Edificio Los Naranjos, Planta Alta, Parque de Innovación del
LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay

(+598) 2604 4649 – 2604 8590

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE. (2025). *Reporte de Aristas 19. Las habilidades socioemocionales en sexto de escuela y su vínculo con los desempeños*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-19-Habilidades-socioemocionales-sexto-escuela-vinculo-desempenos.pdf>

Este informe trata de niños, adolescentes y adultos mujeres y varones. El uso del masculino genérico obedece a un criterio de economía de lenguaje y procura una lectura más fluida, sin ninguna connotación discriminatoria.

INTRODUCCIÓN

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) cuenta hasta la fecha con tres ediciones de la evaluación Aristas Primaria, aplicadas en 2017, 2020 y 2023 a alumnos de tercero y sexto grado. Esto permite analizar los cambios en el tiempo, no solo de los desempeños en matemática y lectura, sino de otras dimensiones relevantes que forman parte del proceso educativo. Análogamente al estudio que se hizo para educación media en el [Reporte 16 de Aristas](#) (INEEd, 2025c), este trabajo se centra en el análisis de una de estas dimensiones, las habilidades socioemocionales, que son evaluadas entre los estudiantes de sexto grado de primaria.

Los resultados de Aristas Primaria 2023 muestran un deterioro generalizado de estas habilidades respecto a 2017. La dimensión más afectada es la de habilidades interpersonales. Investigaciones recientes han destacado cómo la pandemia de COVID-19 ha influido en el bienestar emocional y la salud mental de los jóvenes. En diversos países, incluyendo Uruguay, se han observado incrementos significativos en los niveles de ansiedad, depresión y soledad entre niños y adolescentes. Estos cambios no solo han impactado su estado emocional, sino que también han repercutido en sus habilidades sociales y en su rendimiento académico, generando un efecto en cadena que afecta su desarrollo integral (INEEd, 2023b, 2023a; INJU, 2023).

En vista de estos resultados, el objetivo del presente reporte es profundizar en cada una de estas dimensiones analizando las subdimensiones que las componen y qué grupos son los que experimentan mayores caídas en el período 2017-2023, según contexto socioeconómico y tipo de centro, y según género, extraedad y asistencia del alumno.

Se continúa también el trabajo presentado en el [Reporte 12 de Aristas](#) (INEEd, 2023b), que estudia la asociación entre las habilidades socioemocionales y los desempeños de los estudiantes en matemática y lectura en 2020, analizando de qué forma cada una de estas habilidades afecta los desempeños.

De esta manera, se busca aportar información que profundice en el análisis del descenso observado en las habilidades socioemocionales, brindando insumos que contribuyan a revertir esta tendencia, lo cual a su vez es clave para poder pensar en una mejora de los desempeños académicos.

MARCO CONCEPTUAL

LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ARISTAS

Diversos organismos e instituciones especializadas en el estudio de las habilidades socioemocionales coinciden en que el conocimiento y manejo adecuado de las propias emociones es fundamental para el desarrollo personal. Esto abarca la capacidad de reconocer y nombrar los sentimientos tanto en uno mismo como en los demás y de expresarlos de manera positiva. La habilidad para regular las emociones influye directamente en la calidad de las relaciones interpersonales y en la adopción de comportamientos responsables. Además, este conjunto de destrezas repercute en el rendimiento académico, el bienestar socioeconómico, la salud y el bienestar a lo largo de toda la vida (CASEL, 2013; Clarke, Morreale, Field, Hussein y Barry, 2015; Elias et al., 1997; National Scientific Council on the Developing Child, 2004; Primi, Santos, Hauck, De Fruyt y John, 2016).

En esencia, las habilidades socioemocionales potencian la capacidad del individuo para adaptarse a distintos entornos, ofrecer soluciones efectivas, resolver conflictos y promover un mayor bienestar psicológico y social, ya sea en el ámbito familiar, escolar, universitario, deportivo, como ciudadano, en la vida personal o en el ámbito laboral (Bassi, Busso, Urzúa, y Vargas, 2012; CAF, 2016; Kautz, Heckman, Diris, ter Weel y Borghans, 2014; Nagaoka et al., 2015). Es crucial reconocer que la influencia de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo trasciende las calificaciones en áreas académicas tradicionales (Heckman y Kautz, 2013). El fortalecimiento de estas competencias se relaciona con un mayor compromiso escolar, relaciones interpersonales más sólidas y trayectorias de desarrollo más consistentes, aspectos que también determinan el desempeño del estudiante en el entorno educativo (CAF, 2016; Morrison Gutman y Schoon, 2013; Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg, 2017).

Se entiende que las habilidades socioemocionales influyen en el proceso de aprendizaje al fomentar el autoconocimiento, la identificación de normas sociales y la valoración de la escuela y la familia como redes de apoyo. Estas competencias permiten expresarse con claridad, trabajar en equipo, resolver conflictos, solicitar ayuda cuando es necesario y cuidar tanto de uno mismo como de los demás (Weissberg, Durlak, Domitrovich y Gullotta, 2015). Por ello, constituyen la base para desarrollar herramientas y actitudes que promueven el aprendizaje y el crecimiento en diversas áreas de la vida. Al considerar la función de la institución educativa en la formación de ciudadanos y personas autónomas (Viscardi y Alonso, 2013), las habilidades socioemocionales son fundamentales para establecer una convivencia armoniosa (Chaux et al., 2008; Cohen, 2006) y para el bienestar y la salud integral de los estudiantes (Christian; Berger, Alcalay, Torretti y Milicic, 2011; Jones, Greenberg y Crowley, 2015).



El desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples, impulsado por el trabajo pionero de Howard Gardner, refleja el consenso creciente sobre la necesidad de ampliar nuestro entendimiento de las capacidades individuales y el potencial de aprendizaje (Athanassopoulos, López-Fernández y Ezquerro Cordón, 2017; Gardner, 1999). Esta perspectiva subraya que dicho potencial está influenciado por las valoraciones y necesidades culturales en interacción con las circunstancias, oportunidades y decisiones personales. Además, esta teoría sentó las bases para el surgimiento de los modelos de inteligencia emocional, que se centran en las competencias inter e intrapersonales. Dichos modelos han contribuido significativamente al diseño de estrategias educativas y de intervención en habilidades socioemocionales dentro del ámbito escolar, afianzando su presencia en la agenda educativa internacional.

Los conceptos desarrollados anteriormente son parte del *Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria* del INEEd (2018a). En la tabla 1 se presentan las dimensiones y subdimensiones que integran la evaluación de habilidades socioemocionales en Aristas y se establecen sus definiciones operativas con base en la literatura y diversos trabajos de validación empírica.

TABLA 1
DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES RELEVADAS EN ARISTAS PRIMARIA, SEGÚN DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES

Dimensión	Subdimensión	Descripción
Motivación y autorregulación del aprendizaje: habilidades con foco en las metas académicas	Autorregulación metacognitiva	Conciencia y control de actividades cognitivas a través de la planificación, el monitoreo y la corrección continua de las actividades cognitivas durante la ejecución de una tarea.
	Motivación intrínseca	Participación en una tarea como un fin en sí mismo, por razones tales como el desafío, la curiosidad o el dominio de una tarea o materia.
	Perseverancia académica	Compromiso con las tareas académicas, foco y persistencia en la persecución de metas académicas, a pesar de obstáculos, dificultades y distracciones.
Habilidades interpersonales: habilidades para la interacción social constructiva	Empatía	Capacidad de entender y compartir el estado emocional de otros, y responder de forma compatible con él a través de la toma de perspectiva, el reconocimiento de emociones y su contexto.
	Habilidades de relacionamiento	Habilidades de comportamiento, socialmente aceptables, que permiten interactuar de forma efectiva con otros.
Habilidades intrapersonales: habilidades para el manejo de las propias emociones y reacciones	Autocontrol	Habilidad para controlar reacciones impulsivas frente a situaciones tanto positivas como negativas con el objetivo de cumplir obligaciones y metas a corto plazo. Implica, por lo tanto, la capacidad de cambiar respuestas y evitar conductas indeseables según un contexto determinado.
	Regulación emocional	Estrategias cognitivas para el manejo de la información emocional interna y la regulación de la expresión emocional. Las estrategias remiten a recursos como la capacidad de desviar la atención, de tomar perspectiva o reformular la reacción emocional.

¿CÓMO EVOLUCIONARON LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES ENTRE 2017 Y 2023?

El deterioro previamente constatado en las tres grandes dimensiones de las habilidades socioemocionales se observa también en casi la totalidad de las subdimensiones correspondientes (seis de siete). La única excepción es la autorregulación metacognitiva, que no muestra cambios significativos en el período¹ (tabla 2). La dimensión que más se deteriora es la de habilidades interpersonales, seguida por la motivación y autorregulación y, por último, las habilidades intrapersonales.

No obstante, la tendencia no fue siempre a la baja, ya que en 2020 hubo mejoras en la motivación y autorregulación del aprendizaje y las habilidades intrapersonales, respecto a 2017. Las habilidades interpersonales son las únicas que muestran un deterioro a lo largo de todo el período analizado (tabla A.1.1 del Anexo 1), aunque es más pronunciado entre 2020 y 2023.

Resultados similares se encontraron en el caso de Aristas Media al comparar 2018 con 2022, período en el cual hubo un deterioro de las habilidades inter e intrapersonales, aunque la motivación y autorregulación se mantuvo estable (INEEd, 2025c).

Este descenso ocurre en un contexto de relativa estabilidad de los desempeños en matemática y lectura².

TABLA 2
CAMBIOS EN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES ENTRE 2017 Y 2023

Dimensión	Subdimensión
Motivación y autorregulación del aprendizaje	Autorregulación metacognitiva
	Motivación intrínseca
	Perseverancia académica
Habilidades interpersonales	Empatía
	Habilidades de relacionamiento
Habilidades intrapersonales	Autocontrol
	Regulación emocional

Nota 1: se colorea de gris cuando no hay cambios significativos en la media del índice al 95% de confianza y de rojo cuando el cambio indica un empeoramiento.

Nota 2: en 2023 se incluye a los alumnos con necesidades educativas específicas, mientras que en 2017 no (ver recuadro sobre la comparación de las habilidades socioemocionales entre las distintas ediciones de Aristas Primaria).

¹ Ver recuadro sobre la comparación de las habilidades socioemocionales entre las distintas ediciones de Aristas Primaria.

² El desempeño promedio en matemática pasó de 300 en 2017 a 302,6 en 2020 y 299,1 en 2023, aunque ninguna de estas diferencias es significativa al 95% de confianza. En el caso de lectura, la evolución fue de 300 a 306,4 y 302,9. Estas diferencias sí resultan significativas, salvo en 2023 respecto a 2017 (INEEd, 2025b).

Comparación de las habilidades socioemocionales entre las distintas ediciones de Aristas Primaria

La comparabilidad entre 2017, 2020 y 2023 tiene limitaciones, entre las que se destacan dos. Por un lado, la no respuesta de los alumnos de sexto grado tiene valores distintos en cada aplicación (5,5%, 12,6% y 9,2%, respectivamente). A su vez, esta proporción es más alta entre los niños que asisten a escuelas de menor contexto socioeconómico y cultural, particularmente en 2020 y 2023. Esto hace que pueda haber un sesgo en los resultados debido a la menor participación relativa de alumnos de contexto más bajo, especialmente en 2020.

Para subsanar en alguna medida este sesgo, en los informes de resultados se analizan los desempeños imputando datos. Los resultados muestran que se trata de un sesgo pequeño (INEEd, 2025a, 2025b). Sin embargo, este análisis se realizó únicamente para los niveles de desempeño y para el año 2020 (cuando la no respuesta superó el 10%).

Por otro lado, la proporción de alumnos de sexto grado con necesidades educativas específicas también ha variado entre 2017, 2020 y 2023 (2,8%, 8,7% y 8,6%, respectivamente). Estos niños son excluidos del análisis de desempeño debido a que las pruebas no están adaptadas para ellos, lo cual incide en que los resultados tiendan a mejorar cuando la proporción de estos alumnos crece. Para evitar que este sesgo también afecte otras dimensiones, a partir de 2022 estos niños son incluidos en los análisis no relativos a desempeños, como el que se presenta en este reporte. Por lo tanto, las habilidades socioemocionales en 2023 son algo más bajas a lo que hubieran sido de excluir a quienes presentan necesidades educativas específicas³ (INEEd, 2025b).

Dado que en 2017 y 2020 los alumnos con necesidades educativas específicas son excluidos de la estimación de los índices de habilidades socioemocionales, para evaluar si la evolución de estas capacidades se ve afectada al incluirlos en 2023, se realizaron todas las estimaciones sin considerar a los niños con esa condición en ninguno de los tres años. Este ejercicio muestra que en la mayoría de las subdimensiones se mantiene la tendencia de descenso entre 2017 y 2023, ya sea que se incluyan o no los alumnos con necesidades educativas específicas. En cambio, la perseverancia académica y la autorregulación metacognitiva sí cambian su tendencia si se incluyen o no a estos alumnos. Incluyendo niños con necesidades educativas específicas la perseverancia académica baja, pero al quitarlos muestra una tendencia estable, mientras que para la autorregulación metacognitiva incluyendo estudiantes con necesidades educativas específicas se mantiene estable, pero al quitarlos mejora. En todos los casos al excluir a quienes presentan esa condición las habilidades socioemocionales son más altas.

³ La dimensión más afectada es la motivación y autorregulación del aprendizaje, que toma un valor promedio para 2023 de 50,6 si no se incluyen los alumnos con necesidades educativas específicas, y 50,1 si se incluyen. Las habilidades inter e intrapersonales también se reducen al incluir a estos alumnos, pero en niveles menores.

MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

Principales hallazgos

La motivación y autorregulación del aprendizaje se deteriora entre 2017 y 2023, mostrando una evolución muy similar a la de una de las subdimensiones que la componen: la motivación intrínseca. En contraste, las subdimensiones autorregulación metacognitiva y perseverancia académica se mantienen relativamente estables.

La motivación intrínseca disminuye en escuelas de todos los contextos socioeconómicos y culturales, todos los tipos de centro, tanto en niños como en niñas, estudiantes con o sin extraedad y distintos niveles de asistencia. En 2023 sigue siendo más alta entre estudiantes de contexto muy desfavorable, que asisten a escuelas aprender⁴ y entre las niñas.

Para abordar y completar exitosamente una tarea académica, es imprescindible seguir una serie de procesos que van más allá del conocimiento específico o las habilidades cognitivas en un área determinada. Esto implica iniciar el trabajo, planificar los pasos a seguir, mantener la concentración pese a las distracciones y evaluar si se han alcanzado los objetivos y si la secuencia de acciones ha sido la adecuada. En este escenario, la motivación y la autorregulación del aprendizaje resultan esenciales para enfrentar y culminar la tarea con éxito (INEEd, 2020).

Entre 2017 y 2023, esta dimensión de las habilidades socioemocionales empeora, a impulso de la motivación intrínseca. En cambio, la evolución de la autorregulación metacognitiva y la perseverancia académica es relativamente estable⁵ (gráfico 1). La motivación intrínseca no muestra cambios significativos en 2020, por lo que la caída ocurre en 2023 exclusivamente. Con el objetivo de entender mejor este deterioro, se analiza su comportamiento y evolución para los distintos contextos socioeconómicos y culturales de los centros educativos, tipos de escuela⁶, género⁷, extraedad⁸ y asistencia⁹ de los alumnos.

La **motivación intrínseca**, entendida como *la participación en una tarea como un fin en sí mismo, por razones tales como el desafío, la curiosidad o el dominio de una tarea o materia,*

⁴ Aunque las escuelas aprender toman su nombre de una sigla (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), para facilitar la lectura en este informe se escribe su nombre con minúscula.

⁵ Del análisis comparativo sin incluir alumnos con necesidades educativas específicas surge que la autorregulación metacognitiva mejora levemente y la perseverancia académica se mantiene estable.

⁶ Se excluyen del análisis de este informe las escuelas de tiempo extendido y las rurales debido a que pocos de estos centros integraron la muestra en 2023 y, por lo tanto, presentan mayores errores de medida.

⁷ En el caso de primaria, se ofrecen dos opciones a los alumnos: niño o niña. En educación media se les da la opción de responder varón, mujer u otro.

⁸ La variable de extraedad hace referencia a los alumnos que tienen una edad mayor a la edad teórica, lo que implica que existió una o más experiencias de repetición durante su trayectoria educativa. Se construyó contrastando la fecha de nacimiento de los niños, proveniente de datos administrativos, con la edad teórica correspondiente a ese grado (11 años en el caso de sexto grado). Los casos sin información de fecha de nacimiento se completaron con las respuestas sobre repetición de las familias y los alumnos. Para el cálculo de la extraedad se siguió la definición de la ANEP: "Todo aquel alumno matriculado en un determinado período curricular en educación común que al 30 de abril del mismo período excede en al menos un año la edad teórica correspondiente al grado. Alcanza, por tanto, a aquellos alumnos que a esa fecha superan los 6, 7, 8, 9, 10 y 11 años cumplidos en 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6°, respectivamente".

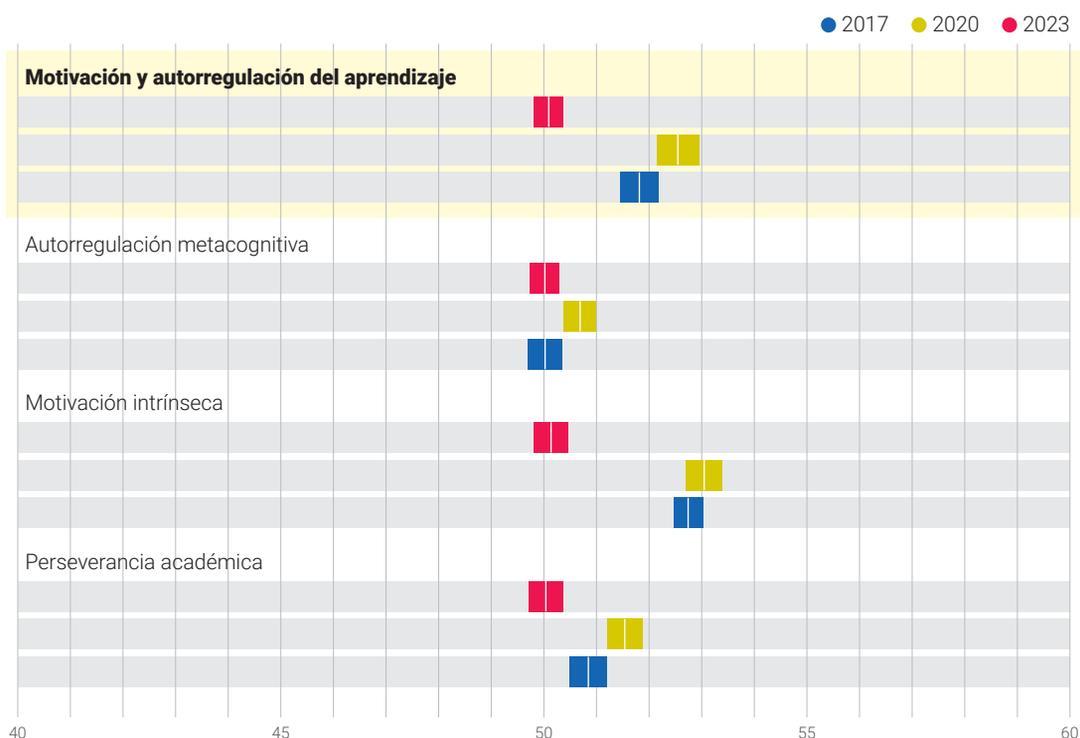
⁹ La información sobre asistencia se toma del cuestionario aplicado a las familias de los alumnos, donde se les consulta cuántas veces faltó el niño en las últimas dos semanas. Se presenta solamente para los años 2017 y 2023, dado que en 2020 no se calculó por la baja tasa de respuesta del cuestionario de familia.

disminuye en todos los contextos y tipos de escuela y tanto para varones como para niñas. El análisis según contexto del centro muestra que la motivación intrínseca es más alta entre los alumnos que asisten a centros de contexto muy desfavorable y más baja entre quienes asisten a centros de contexto muy favorable. Esta diferencia se mantiene en todo el período, e incluso se incrementa levemente en 2023, ya que en los centros de contexto muy favorable se deteriora más que en el resto (gráfico A.1.1 del Anexo 1).

Respecto a los tipos de escuela, los alumnos con motivación intrínseca más alta son los de escuelas aprender y luego los de tiempo completo. Los centros con motivación intrínseca más baja son los privados. Estas diferencias se mantienen en el período, ya que en todos los tipos de escuela se observan caídas similares (gráfico A.1.2 del Anexo 1).

Las niñas tienen una motivación intrínseca algo más alta que los varones, y esta diferencia se mantiene en el período (gráfico A.1.3 del Anexo 1). Por último, según extraedad y asistencia no se observan diferencias significativas ni en los niveles ni en la evolución de la motivación intrínseca (gráficos A.1.4 y A.1.5 del Anexo 1).

GRÁFICO 1
EVOLUCIÓN DE LA MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SUS SUBDIMENSIONES
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023



HABILIDADES INTERPERSONALES

Principales hallazgos

Las habilidades interpersonales se reducen entre 2017 y 2023. Tanto la empatía como las habilidades de relacionamiento caen, aunque el deterioro es mayor en estas últimas.

La empatía y las habilidades de relacionamiento son más altas entre alumnos que asisten a escuelas de contexto favorable y muy favorable o a escuelas privadas. No obstante, en ambos casos se observan disminuciones en todos los contextos y casi todos los tipos de centro.

Las niñas experimentan disminuciones mayores que los niños. De todas formas, en el caso de la empatía continúan teniendo un promedio más alto que los varones, pero en el caso de las habilidades de relacionamiento pasan a tener un promedio menor que ellos.

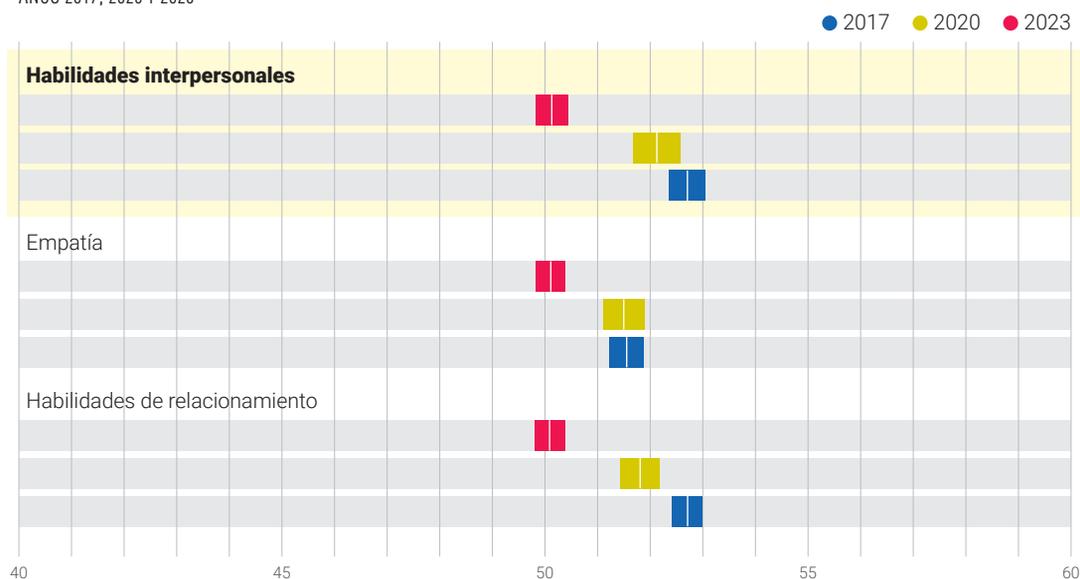
Los niños que tienen la edad correspondiente al grado, es decir, que no han tenido experiencias de repetición, así como los que asisten a clase regularmente, muestran mayores niveles de empatía y habilidades de relacionamiento que aquellos con extraedad o con inasistencias. De todas formas, todos los alumnos experimentaron una disminución en las dos subdimensiones de las habilidades interpersonales, independientemente de la extraedad y la asistencia.

Lograr y mantener relaciones saludables y satisfactorias, en consonancia con las normas sociales, resulta esencial para integrarse adecuadamente en el ámbito educativo y la vida en sociedad. Las habilidades interpersonales comprenden tanto aspectos cognitivos como conductuales, y se fundamentan en la capacidad de interpretar las actitudes y comportamientos propios y ajenos, lo que permite adoptar conductas apropiadas para cada contexto social (INEEd, 2020).

Los datos de Aristas evidencian una caída significativa de estas habilidades, tanto en 2020 como en 2023, aunque particularmente en este último año. La empatía se reduce únicamente en 2023, mientras que las habilidades de relacionamiento lo hacen durante todo el período y de manera más pronunciada que la empatía (gráfico 2).

Al analizar la **empatía** por contexto socioeconómico y cultural, se observa que es más alta entre los alumnos que asisten a escuelas de contexto favorable y muy favorable. Sin embargo, también es allí donde más se redujo, por lo que la brecha entre contextos se hace más pequeña en 2023 (gráfico A.1.6 del Anexo 1). Por tipo de escuela, la empatía adquiere mayor valor promedio en las privadas y menor valor en las aprender. La magnitud de la diferencia se mantiene en el período. Si bien el deterioro de la empatía ocurre en todos los tipos de escuela (excepto en las aprender) en las de práctica y en las urbanas comunes es donde la caída es mayor (gráfico A.1.7 del Anexo 1).

GRÁFICO 2
EVOLUCIÓN DE LAS HABILIDADES INTERPERSONALES Y SUS SUBDIMENSIONES
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023



Las niñas tienen mayores niveles de empatía que los varones, pero son las que experimentan una mayor caída entre 2017 y 2023, por lo que esta diferencia se reduce notoriamente (gráfico A.1.8 del Anexo 1). En cuanto a la extraedad, los alumnos con una o más experiencias de repetición tienen menores niveles de empatía que aquellos sin extraedad, aunque esta diferencia también se reduce entre 2017 y 2023 (gráfico A.1.9 del Anexo 1). Por último, los estudiantes que no faltaron a clase en las dos últimas semanas muestran niveles de empatía más altos que los que sí faltaron (una vez o más). Esta diferencia se mantiene en el período (gráfico A.1.10 del Anexo 1).

En cuanto a las **habilidades de relacionamiento**, al igual que la empatía, toman valores más altos entre los alumnos que asisten a escuelas de contexto favorable y muy favorable. En este caso, la caída es similar en todos los contextos, por lo que esta distancia se mantiene en el período (gráfico A.1.11 del Anexo 1). Se observa que en todos los tipos de escuela las habilidades de relacionamiento se deterioran, destacándose las de práctica con una caída mayor (gráfico A.1.12 del Anexo 1). También en el caso del tipo de escuela hay coincidencias con la empatía, ya que los alumnos de escuelas privadas son los que presentan mayores habilidades de relacionamiento y los que asisten a escuelas aprender son los que tienen valores más bajos. Esta brecha crece entre 2017 y 2023, ya que la caída es más grande en las escuelas aprender que en las privadas.

En 2017 las niñas tenían, en promedio, habilidades de relacionamiento más altas que los niños. Sin embargo, experimentan una caída mayor a los varones y en 2023 pasan a tener un promedio más bajo (gráfico A.1.13 del Anexo 1). Respecto a la extraedad y la asistencia, se observa que los alumnos sin extraedad tienen mayores niveles de habilidades de relacionamiento que aquellos con extraedad, mientras que los que no faltaron en las dos últimas semanas de clase tienen mayores niveles que aquellos que sí faltaron. Ambas diferencias se mantienen entre 2017 y 2023, ya que la caída es generalizada entre todos los alumnos (gráficos A.1.14 y A.1.15 del Anexo 1).

HABILIDADES INTRAPERSONALES

Principales hallazgos

Las habilidades intrapersonales disminuyen entre 2017 y 2023, al igual que las dos subdimensiones que la componen, autocontrol y regulación emocional, aunque la caída es más pronunciada en esta última.

El autocontrol es más alto entre alumnos que asisten a escuelas de contexto favorable y muy favorable y a escuelas de práctica y privadas. Mientras que la diferencia según contexto crece en el período, la diferencia entre tipos de escuela se reduce. Las niñas mantienen un autocontrol en promedio más alto que los varones, aunque experimentan un deterioro más grande en el período. Los alumnos con extraedad o con inasistencias tienen menores niveles de autocontrol, particularmente en el primer caso. También son quienes sufren mayores deterioros en el período.

La regulación emocional no presenta grandes diferencias según contexto, tipo de escuela, extraedad o asistencia. Sí muestra diferencias por género, ya que la caída de esta habilidad es más pronunciada entre las niñas, quienes tienen en 2023 un promedio más bajo que el de los varones.

Las habilidades intrapersonales se refieren a los recursos internos que permiten gestionar el mundo interior. Estas herramientas facilitan el conocimiento, la comprensión y el control de las emociones y comportamientos propios, orientándose hacia objetivos personales, como resolver conflictos internos, mantener la calma o alcanzar un estado mental equilibrado y positivo (INEEd, 2020).

Respecto a 2017, en 2020 hubo una leve mejora en estas habilidades, pero en 2023 se observa una caída. Si bien el deterioro se observa tanto en el autocontrol como en la regulación emocional, es más notorio en esta última, manteniéndose durante todo el período (gráfico 3).

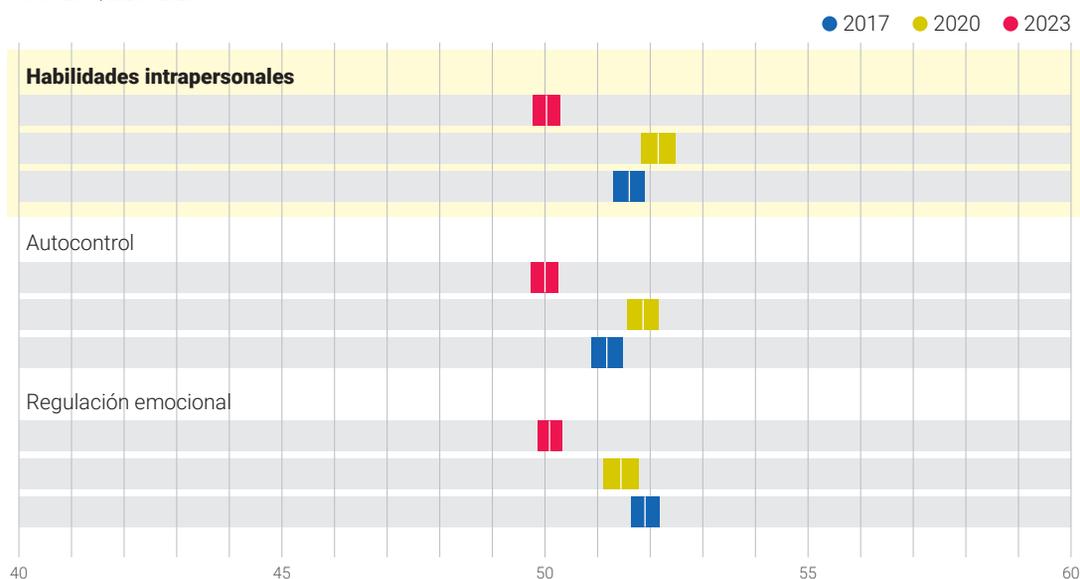
Los niveles de **autocontrol** son algo más altos entre los alumnos que asisten a escuelas de contexto favorable y muy favorable, y esto se mantiene en el período. A su vez, la caída es algo mayor entre los niños de escuelas de contexto muy desfavorable, por lo que esta distancia crece (gráfico A.1.16 del Anexo 1). Según tipo de escuela, tanto en 2017 como en 2023, se observa que en las privadas el autocontrol es más alto, seguidas por las de práctica. No obstante, estos dos tipos de centro están entre las escuelas que experimentan mayores deterioros, por lo que al final del período las diferencias se reducen (gráfico A.1.17 del Anexo 1).

Las niñas tienen mayor autocontrol que los varones durante todo el período, aunque sufren una caída también mayor (gráfico A.1.18 del Anexo 1). Los alumnos sin extraedad tienen niveles más altos de autocontrol que aquellos con extraedad, tanto en 2017 como en 2023. Sin embargo, son los únicos que sufren un deterioro de esta habilidad, mientras que para los niños con extraedad se mantiene estable y, por lo tanto, la diferencia se reduce (gráfico A.1.19 del Anexo 1). En este caso, la asistencia no genera diferencias importantes,



aunque también aquí quienes asisten tienen niveles levemente mayores a los que faltan, particularmente si faltan dos o más veces en las dos últimas semanas (gráfico A.1.20 del Anexo 1).

GRÁFICO 3
EVOLUCIÓN DE LAS HABILIDADES INTRAPERSONALES Y SUBDIMENSIONES
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023



En cuanto a la **regulación emocional**, no se observan grandes diferencias según contexto socioeconómico y cultural de los centros educativos, aunque en 2017 los alumnos de contexto muy desfavorable tienen valores algo más altos que el resto. De todas formas, esta diferencia prácticamente desaparece en 2023, ya que la caída es mayor en este contexto (gráfico A.1.21 del Anexo 1). De manera similar, tampoco según tipo de escuela existen diferencias importantes ni en los valores ni en la magnitud de la caída entre 2017 y 2023 (gráfico A.1.22 del Anexo 1).

En 2017, las niñas y los varones tenían valores muy similares de regulación emocional, pero las primeras experimentan un deterioro mucho más grande, por lo que en 2023 tienen una regulación emocional significativamente más baja que sus pares (gráfico A.1.23 del Anexo 1). Por último, según extraedad y asistencia no se observan diferencias significativas ni en los niveles ni en la evolución de la regulación emocional (gráficos A.1.24 y A.1.25 del Anexo 1).

ASISTENCIA, HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y BIENESTAR EN EL CENTRO EDUCATIVO

Diversos estudios han puesto de manifiesto el problema que enfrenta Uruguay vinculado a las bajas tasas de asistencia en educación primaria (ANEP, 2023, 2024; INEEd, 2024b, 2025a). Esta situación se ha agravado luego de la pandemia de COVID-19, llegando a que más de la mitad de los alumnos de primaria presente ausentismo crónico en 2023, es decir, inasistencias que superan el 10% de los días lectivos (INEEd, 2024b).

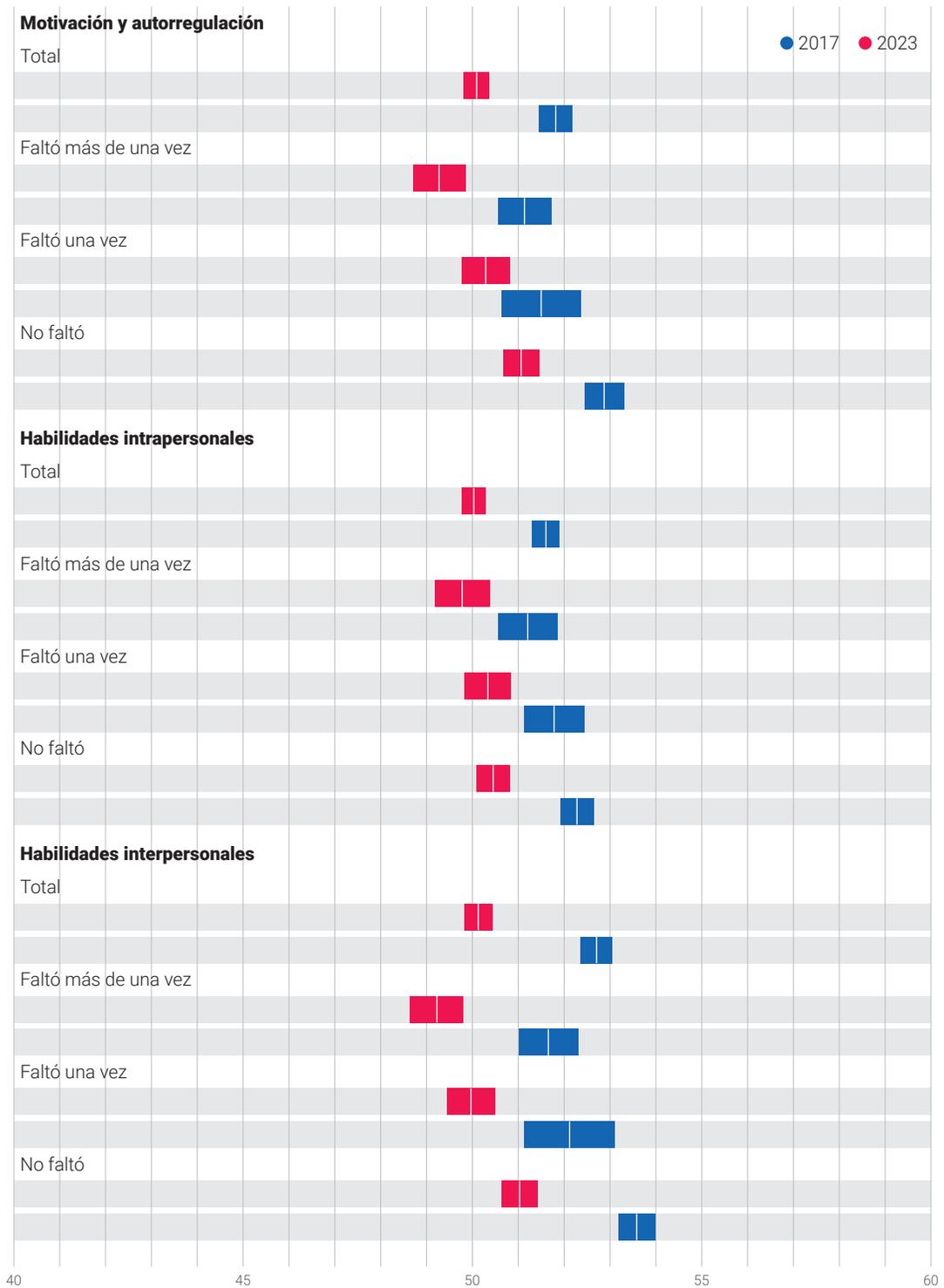
Los datos de Aristas también recogen esta tendencia, mostrando que el porcentaje de alumnos de sexto grado que declaran al menos una inasistencia en las dos últimas semanas de clase pasó de 41,1% en 2017 a 53,8% en 2023. Este aumento es generalizado en todos los contextos, tipos de escuela y regiones del país (INEEd, 2025a).

La asistencia no solo es un factor relevante para conseguir mejores resultados académicos, sino que juega un rol fundamental en la socialización, el bienestar y el desarrollo emocional de los niños, actuando como un factor protector contra conductas de riesgo (Allen, Diamond-Myrsten y Rollins, 2018; Balfanz y Byrnes, 2012; Heckman y Kautz, 2015; Ministerio de Educación, 2020; Sánchez et al., 2023).

Esto se refleja en los datos de Aristas, que muestran cómo los alumnos que no faltaron a clase en las dos últimas semanas tienen, en promedio, niveles más altos de motivación y autorregulación y habilidades intrapersonales e interpersonales que quienes faltaron al menos una vez a clase. A su vez, puede observarse que quienes faltan con más frecuencia presentan menores niveles en estas habilidades. Esta situación se observa tanto en 2017 como en 2023, aunque en este último año la situación es más desfavorable (con independencia de la asistencia) en los tres casos y, a su vez, parece observarse un mayor efecto de la inasistencia sobre las habilidades interpersonales (gráfico 4).

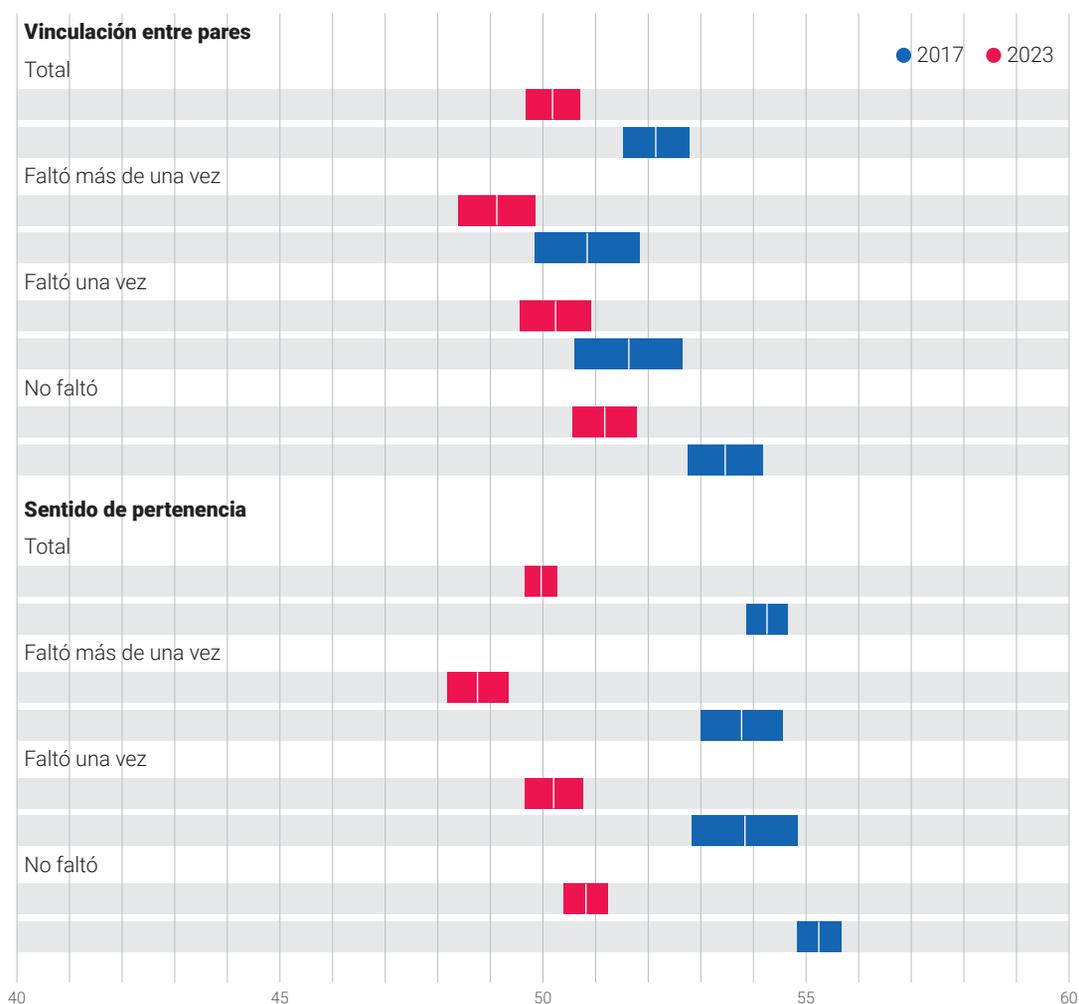
A estos resultados se suma que existe una relación muy estrecha entre las habilidades socioemocionales y el bienestar escolar. Este es entendido como la valoración subjetiva del alumno respecto a su conexión o pertenencia con la escuela, así como a los vínculos con su grupo de pares y referentes adultos dentro del centro (Christian Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2014; OCDE, 2016).

GRÁFICO 4
MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN, HABILIDADES INTRAPERSONALES E INTERPERSONALES SEGÚN ASISTENCIA
 AÑOS 2017 Y 2023



Esta relación fue analizada en detalle con los datos de Aristas 2017 (INEED, 2018b) y se confirma con los datos 2023 (tabla A.1.2 del Anexo 1), lo cual significa que mayores niveles de habilidades socioemocionales tienen el potencial de lograr mayores niveles de bienestar, así como el mejor clima en la escuela fomenta el desarrollo socioemocional de los alumnos, es decir, es un vínculo que opera en ambos sentidos (INEED, 2018b). Algo similar se observó en el caso de educación media respecto a la percepción de seguridad en el centro, otro aspecto del bienestar escolar, y las habilidades socioemocionales (INEED, 2024a)¹⁰.

GRÁFICO 5
EVOLUCIÓN DEL VÍNCULO ENTRE PARES Y SENTIDO DE PERTENENCIA SEGÚN ASISTENCIA
 AÑOS 2017 Y 2023



¹⁰ La percepción de inseguridad de los estudiantes de noveno grado de educación básica integrada aumentó entre 2018 y 2022, principalmente dentro del centro educativo (pasillos, patios y baños). Este crecimiento fue mayor entre quienes asisten a centros de contexto muy desfavorable y a formación profesional básica. Entre ellos se dio también el mayor descenso en las habilidades socioemocionales. Esto refuerza la idea de que existe una relación entre estas dos dimensiones, que podría estar mediada por el clima de aula (INEED, 2025c).

Los datos de Aristas muestran que el bienestar en el centro educativo —medido mediante el vínculo entre pares, el vínculo entre alumnos y maestros, y el sentido de pertenencia de los alumnos— también se ha deteriorado en los últimos años (INEEd, 2025a). A su vez, los alumnos que no faltan a clase presentan un mayor sentido de pertenencia con la escuela y mejor vínculo con sus pares (gráfico 5), por lo que podría decirse que gozan de un mayor bienestar dentro del centro educativo. En cuanto al vínculo entre alumnos y docentes, no se observan diferencias significativas según asistencia.

El deterioro de la asistencia, las habilidades socioemocionales y el bienestar de los alumnos en las escuelas se entrelaza y se retroalimenta en varios sentidos. Los datos de Aristas muestran que la asistencia a la escuela permite a los niños alcanzar mayores niveles de bienestar y habilidades socioemocionales, fundamentalmente generando el espacio propicio para el desarrollo de sus habilidades de relacionamiento y fomentando el vínculo entre pares. Por lo tanto, cuidar la asistencia implica también cuidar el desarrollo socioemocional y el bienestar de los niños en aspectos que van más allá de los logros académicos, pero que a su vez tienen el potencial de generar círculos virtuosos que potencien sus desempeños.

¿CÓMO SE RELACIONAN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ALUMNOS CON SUS DESEMPEÑOS ACADÉMICOS EN 2023?

Análisis previos realizados para Aristas Primaria muestran que, al estudiar el efecto conjunto de las habilidades socioemocionales sobre los desempeños, la motivación y autorregulación del alumno es la dimensión que tiene efectos positivos más fuertes, seguida por las habilidades intrapersonales. Las habilidades interpersonales también tienen un vínculo positivo, pero solo hasta cierto punto (INEEd, 2025a). Para los estudiantes de noveno grado de educación básica integrada, también a partir de Aristas, se ha encontrado que los desempeños mejoran si se poseen ciertas habilidades socioemocionales, fundamentalmente autorregulación metacognitiva, autoeficacia académica y perseverancia académica. Por otra parte, se encontró que, si bien la empatía y las habilidades de relacionamiento tienen una relación positiva con los desempeños, cuando alcanzan valores demasiado altos el efecto pasa a ser negativo (INEEd, 2025c).

Este reporte profundiza el análisis entre los alumnos de sexto de primaria. De esta forma, permite responder cuál o cuáles de las siete subdimensiones relevadas para medir motivación y autorregulación hacia el aprendizaje, habilidades interpersonales y habilidades intrapersonales (tabla 1) influyen en mayor medida sobre los desempeños en lectura y matemática. Para ello, se estiman modelos multinivel individuales para cada subdimensión¹¹, donde se incluyen como variables de control el contexto socioeconómico y cultural del centro y del niño, el tipo de escuela, la región, el género del alumno e información básica sobre su trayectoria educativa (extraedad y edad). En el gráfico 6 se presentan los coeficientes obtenidos en cada uno de los ocho modelos multinivel (los resultados completos se encuentran en las tablas A.2.1 y A.2.2 del Anexo 2).

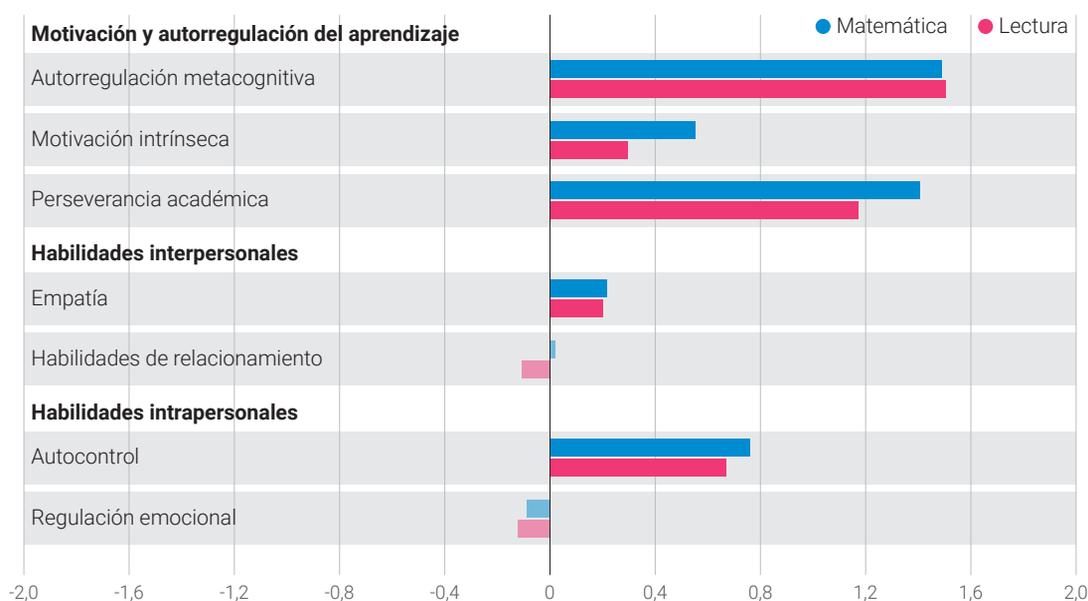
En primer lugar, se observa que casi todas las subdimensiones de las habilidades socioemocionales tienen una relación significativa y positiva con los desempeños. A medida que mejoran las habilidades mejoran los desempeños. La excepción son las habilidades de relacionamiento y la regulación emocional, que no resultan significativas. Este resultado se retomará más adelante.

En segundo lugar, se destaca que la relación entre habilidades socioemocionales y desempeños es más fuerte en el caso de matemática que de lectura. En particular, la motivación intrínseca y la perseverancia académica tienen un efecto más importante sobre los resultados de matemática que de lectura. Esto significa que sentir que la tarea es desafiante y genera curiosidad o sentirse comprometido y persistir en ella es especialmente relevante en el caso de matemática.

¹¹ Como es habitual, se estiman modelos con dos niveles: centro y alumno. Se incluye una constante aleatoria a nivel del centro educativo. Se estima un modelo independiente para cada subdimensión ya que, al ser variables muy relacionadas entre sí, incluirlas juntas provoca distorsiones en los coeficientes estimados.

Las dos subdimensiones con mayor incidencia sobre los desempeños, tanto en matemática como en lectura, son la autorregulación metacognitiva y la perseverancia académica. Ambas corresponden a la dimensión motivación y autorregulación, por lo que se confirma su relevancia para explicar los desempeños, encontrada en estudios previos realizados por el INEEd, así como en estudios internacionales (INEEd, 2023b, 2025a, 2025c; OCDE, 2021). Cabe recordar que estas dos subdimensiones se mantienen relativamente estables en el período 2017-2023¹², por lo que es consistente que los desempeños no se hayan deteriorado tanto en el mismo período.

GRÁFICO 6
RELACIÓN ENTRE SUBDIMENSIONES DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y DESEMPEÑOS
 AÑO 2023



Nota 1: los coeficientes corresponden cada uno a un modelo independiente, donde todos incluyen las mismas variables de control (contexto socioeconómico y cultural del centro, estatus socioeconómico y cultural del alumno centrada, región, tipo de escuela, sexo, edad y extraedad).

Nota 2: los puntajes de las pruebas se expresan en una escala de media 300 y desvío 50; los índices de las subdimensiones tienen media 50 y desvío 10.

Nota 3: se representan en colores sólidos los coeficientes que resultan significativos al 95% de confianza y traslúcidos los que no resultan significativos.

El autocontrol es la subdimensión que les sigue, con un efecto en los desempeños de aproximadamente la mitad que el de las dos subdimensiones anteriores. Cercana está la motivación intrínseca en el caso de matemática, aunque, tal como se comentó, su incidencia es menor para lectura. Por último, la empatía también tiene un efecto positivo sobre los desempeños, pero bastante menor que el resto.

Las habilidades de relacionamiento y la regulación emocional no tienen un efecto promedio significativo sobre los desempeños. Para profundizar en el análisis y entender en particular qué sucede en estos dos casos, se complementan los modelos anteriores, observando si la

¹² Si no se tienen en cuenta los alumnos con necesidades educativas específicas, incluso hay una mejora en la autorregulación metacognitiva entre 2017 y 2023.

relación sigue o no la misma tendencia a lo largo de la distribución de las habilidades¹³. Por ejemplo, la relación de la regulación emocional con los desempeños: ¿es la misma cuando dicha habilidad es baja que cuando es alta?

Para la **motivación y autorregulación** no se encuentran grandes diferencias entre este análisis y el anterior. Cabe señalar, no obstante, que la autorregulación metacognitiva, es decir, la subdimensión más relevante para explicar desempeños, tiene una incidencia sobre estos que, si bien es siempre positiva, es cada vez más pequeña. Esto significa que las mejoras de esta habilidad repercuten más sobre los desempeños cuando se parte de niveles bajos.

En el caso de las **habilidades interpersonales**, donde se había encontrado un efecto relativamente pequeño de la empatía y nulo de las habilidades de relacionamiento, lo que se observa es que la relación entre estas subdimensiones y los desempeños tiene forma de U invertida. Es decir, a medida que la empatía o las habilidades de relacionamiento crecen, se observa primero una mejora en los desempeños, pero si siguen creciendo, el efecto pasa a ser negativo. Este resultado es análogo al encontrado para los estudiantes de educación media (INEEd, 2025c). Una posible explicación es que alumnos con niveles muy altos de habilidades interpersonales son más propensos a dispersarse y prestar demasiada atención a sus compañeros.

Dentro de las **habilidades intrapersonales** sucede algo similar con la regulación emocional. A valores bajos de regulación emocional, las mejoras tienen un efecto positivo sobre los desempeños, pero cuando ya los valores son altos, si siguen creciendo, este efecto pasa a ser negativo. Esto podría indicar que una autolimitación excesiva de las emociones y su expresión es perjudicial para los logros. En cambio, el autocontrol tiene un efecto siempre positivo sobre los desempeños, lo cual implica que tener un mejor control de los impulsos y una mayor capacidad de adaptación al contexto es especialmente importante para lograr mejores logros. Ambos resultados coinciden con lo hallado en el caso de educación media (INEEd, 2025c).

¹³ Para ello se volvieron a estimar los modelos anteriores, pero incorporando también la subdimensión al cuadrado, lo que permite aproximar efectos no lineales entre la subdimensión y los desempeños, es decir, efectos que pueden ser diferentes en distintos puntos de la distribución de la subdimensión, y que en un modelo lineal no pueden observarse, ya que se diluyen en la estimación promedio. Estos resultados se presentan en los gráficos A.3.1 a A.3.7 del Anexo 3.

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

Los datos de Aristas Primaria ponen de manifiesto el deterioro de las habilidades socioemocionales de los alumnos de sexto grado entre 2017 y 2023. Si bien este resultado no sorprende, debido a que las consecuencias de la pandemia de COVID-19 sobre la salud mental de niños y adolescentes son conocidas, analizar en detalle quiénes se vieron más afectados y en qué dimensiones se considera relevante como insumo para la política educativa (CEPAL y UNICEF, 2021; Marchesi, Camacho, Álvarez, Pérez y Pérez, 2020; Unicef, 2021, 2022).

Las tres dimensiones de las habilidades socioemocionales relevadas en Aristas empeoran: la motivación y autorregulación, las habilidades interpersonales y las habilidades intrapersonales. Se destaca especialmente la caída en las habilidades interpersonales, cuya magnitud es mayor a las otras dos y, además, es constante en todo el período.

Dentro de las habilidades interpersonales, el deterioro es mayor en las habilidades de relacionamiento que en la empatía. De todas formas, ambas disminuyen para alumnos de todos los contextos socioeconómicos y culturales, en casi todos los tipos de escuela e independientemente de la extraedad o la asistencia. Las niñas muestran una caída mayor que los varones.

En cuanto a las habilidades intrapersonales, la disminución es más grande en la regulación emocional que en el autocontrol. Mientras que la primera caída es generalizada en todos los contextos y tipos de escuela, la del autocontrol es más grande entre alumnos de contexto desfavorable y alumnos sin extraedad. Nuevamente, las niñas experimentan un deterioro superior al de los varones, tanto en regulación emocional como en autocontrol.

Por último, la motivación y autorregulación se deteriora a impulso de la motivación intrínseca. La autorregulación metacognitiva y la perseverancia académica se mantienen relativamente estables. La caída de la motivación intrínseca ocurre en todos los contextos y tipos de escuela sin grandes diferencias entre ellos. Tampoco hay diferencia entre el deterioro que se observa según género de los alumnos, extraedad o asistencia.

En síntesis, se podría decir que el deterioro de las habilidades socioemocionales tiende a ser generalizado a todos los contextos socioeconómicos y culturales y todos los tipos de escuela. Se destaca, sin embargo, que en el caso de las habilidades inter e intrapersonales, las niñas sufrieron un empeoramiento mayor que los varones, por lo que el género surge como un factor relevante a tener en cuenta en el abordaje y trabajo de estas habilidades. Este resultado también se encontró para estudiantes de educación media (INEED, 2025c).

Por otra parte, en este contexto de deterioro generalizado, la motivación y autorregulación se mantiene prácticamente sin cambios en dos subdimensiones, la autorregulación metacognitiva y la perseverancia académica, lo cual también se observaba en educación media (INEEd, 2025c). Estas dos subdimensiones son las que más afectan los desempeños de los alumnos, por lo que su relativa estabilidad probablemente haya contribuido a que los resultados en matemática y lectura sean similares entre 2017 y 2023.

Por último, otro hallazgo a tener en cuenta, que también se encontró para educación media (INEEd, 2025c), es que las habilidades interpersonales tienen un efecto positivo sobre los desempeños, pero solo hasta cierto punto, a partir del cual parecen volverse contraproducentes. Lo mismo sucede con la regulación emocional, dentro de las habilidades intrapersonales. Esto implica que, así como resulta fundamental reconocer la incidencia de las habilidades socioemocionales sobre los desempeños, también es necesario considerar que su desarrollo debe ser equilibrado. El hecho de que un exceso en estas habilidades pueda tornarse contraproducente sugiere la necesidad de un enfoque más personalizado y adaptado a las características individuales de los alumnos.

El deterioro de las habilidades socioemocionales debe contextualizarse en un período donde también la asistencia a los centros educativos y el bienestar de los alumnos han mostrado señales de declive, lo cual vuelve más urgente la atención a estos aspectos del desarrollo infantil.

ANEXOS

ANEXO 1

GRÁFICO A.1.1
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
AÑOS 2017, 2020 Y 2023

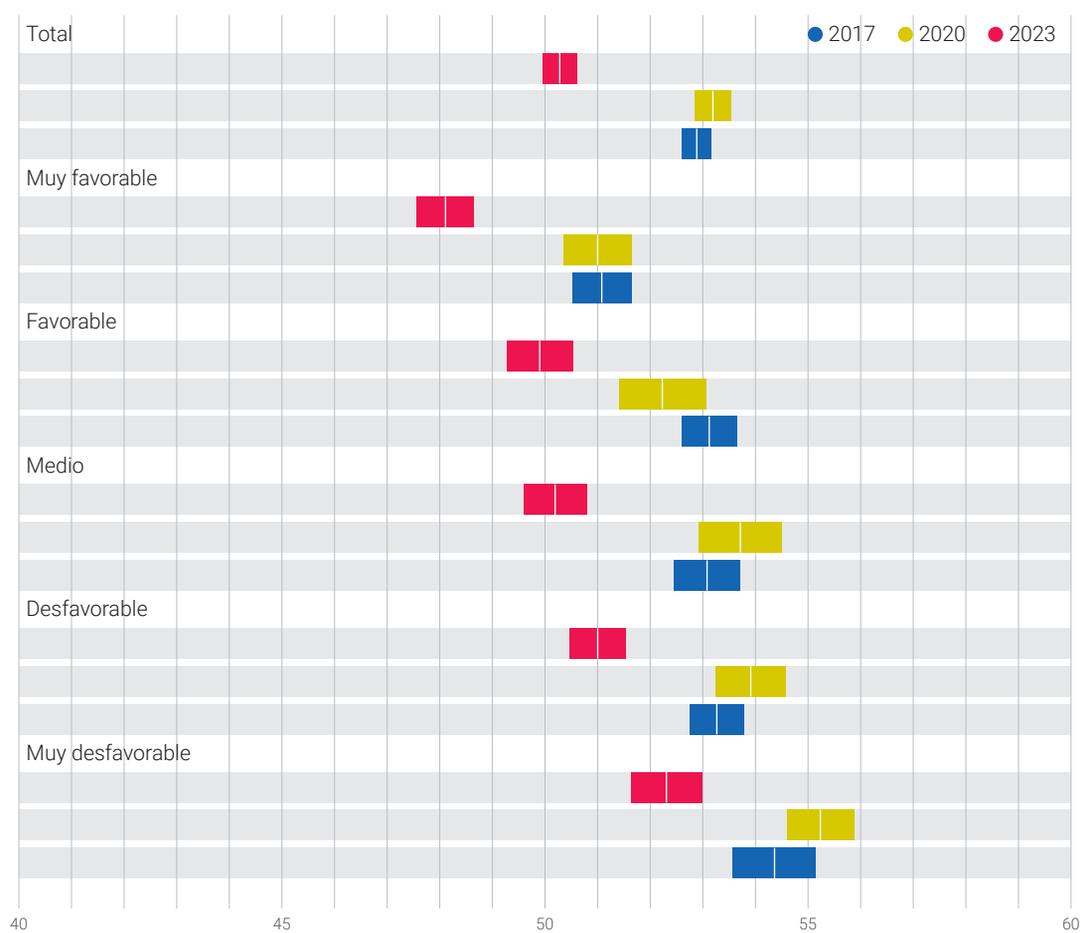


GRÁFICO A.1.2
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA SEGÚN TIPO DE ESCUELA
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

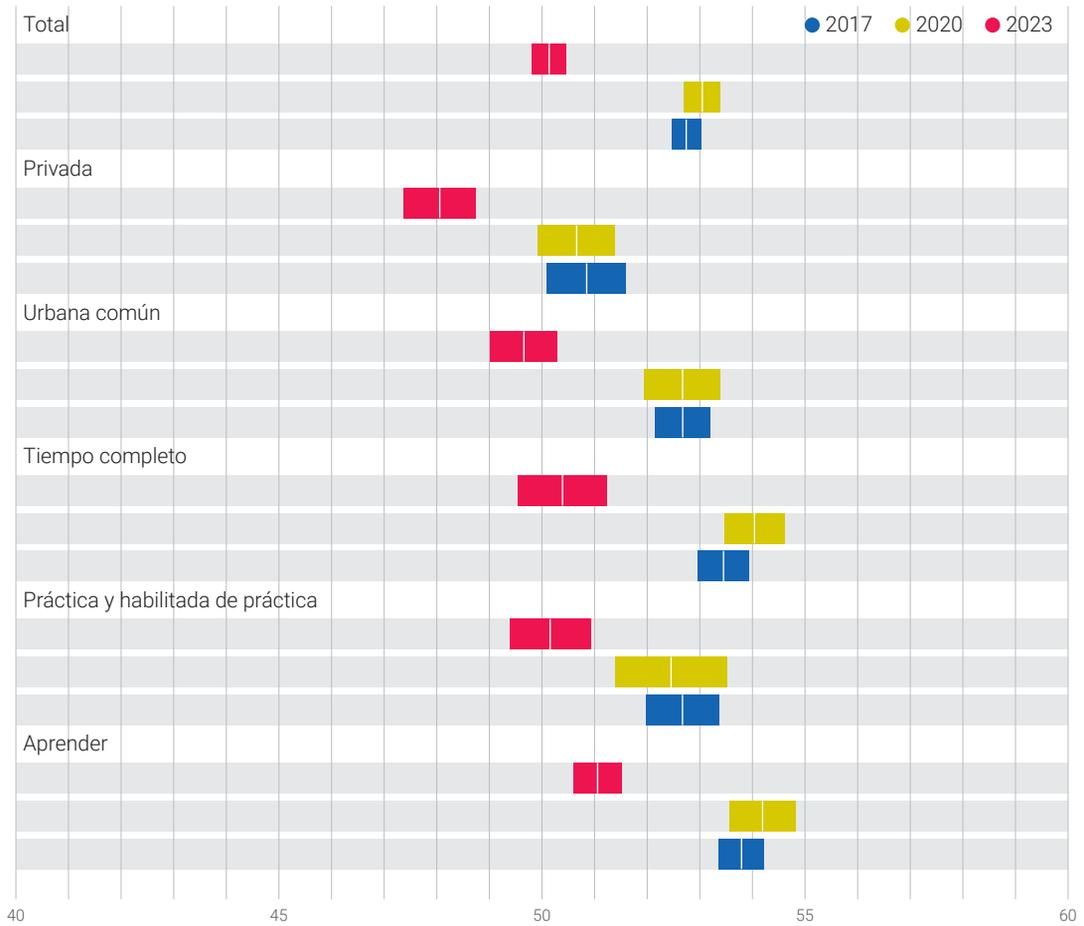


GRÁFICO A.1.3
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA SEGÚN GÉNERO DE LOS ALUMNOS
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

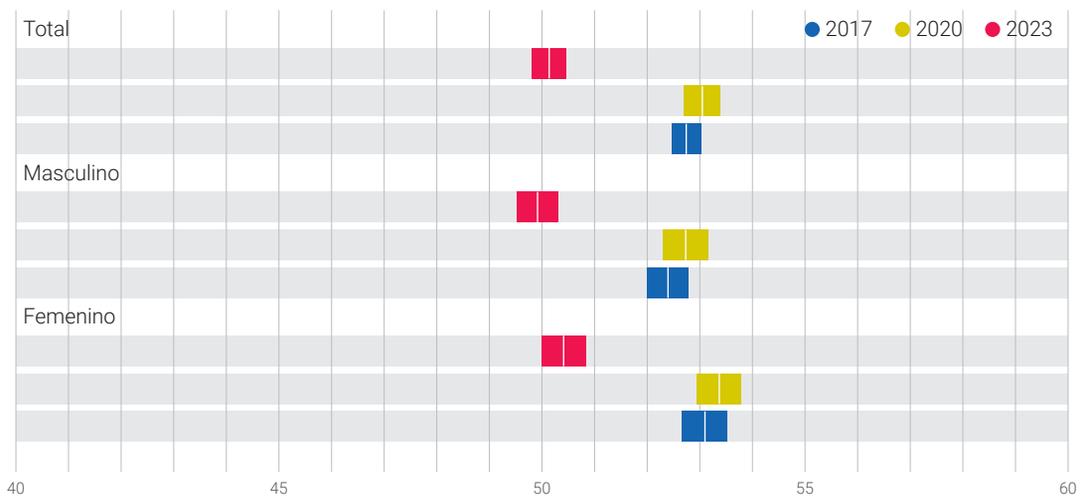


GRÁFICO A.1.4
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA SEGÚN EXTRAEDAD DE LOS ALUMNOS
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

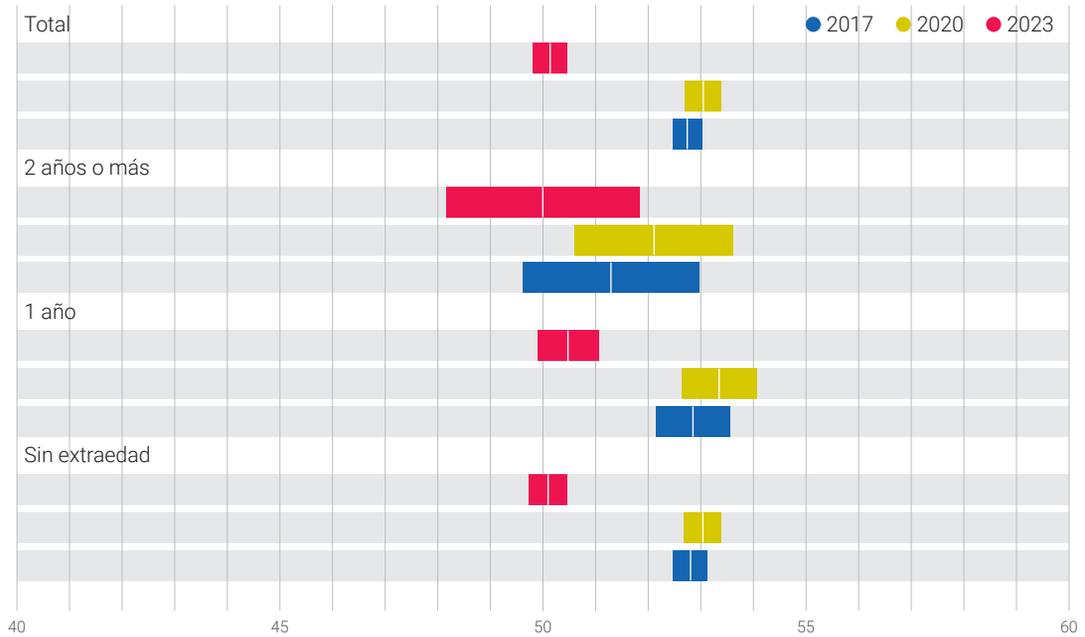


GRÁFICO A.1.5
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA SEGÚN ASISTENCIA DE LOS ALUMNOS LA ÚLTIMA SEMANA
 AÑOS 2017 Y 2023

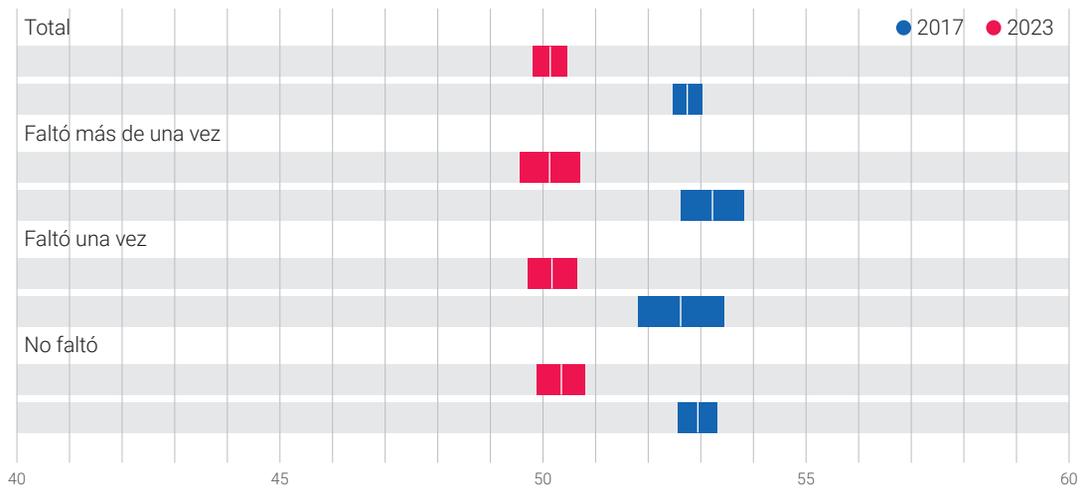


GRÁFICO A.1.6
EMPATÍA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

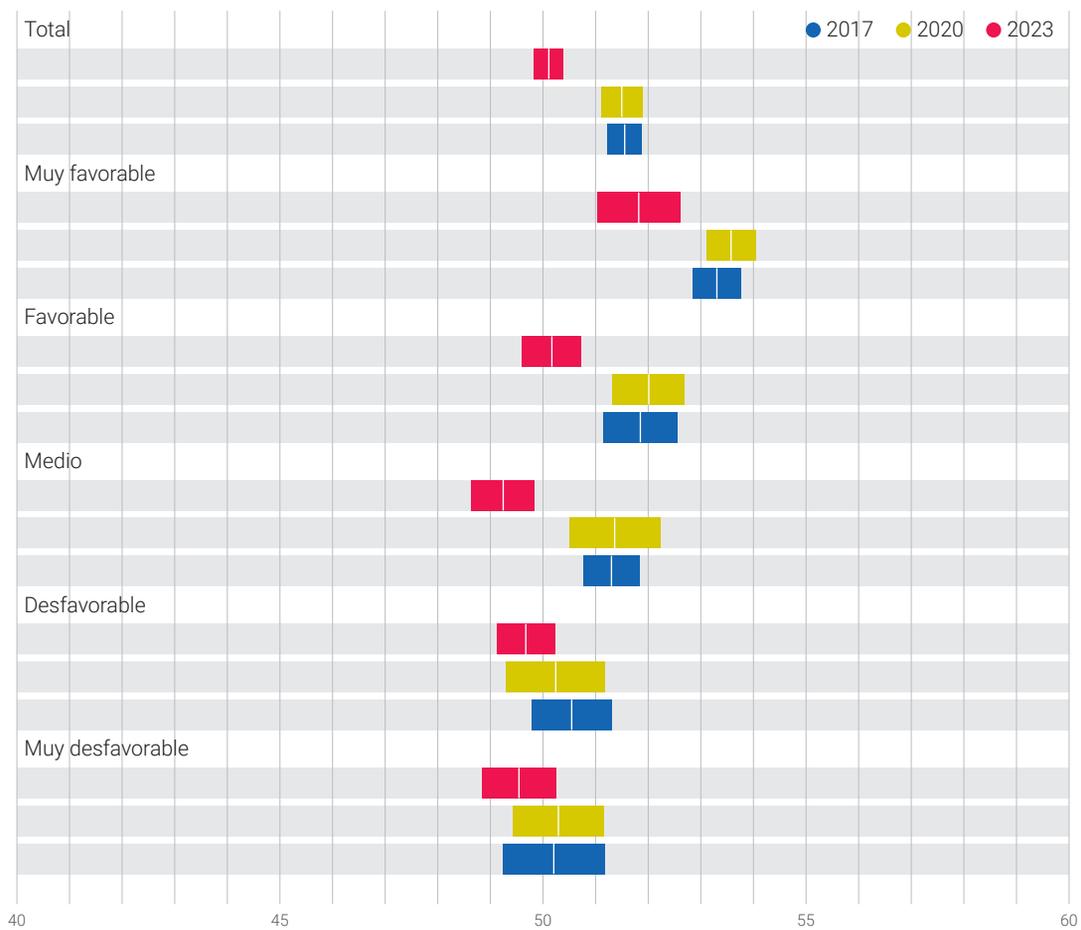


GRÁFICO A.1.7
EMPATÍA SEGÚN TIPO DE ESCUELA
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

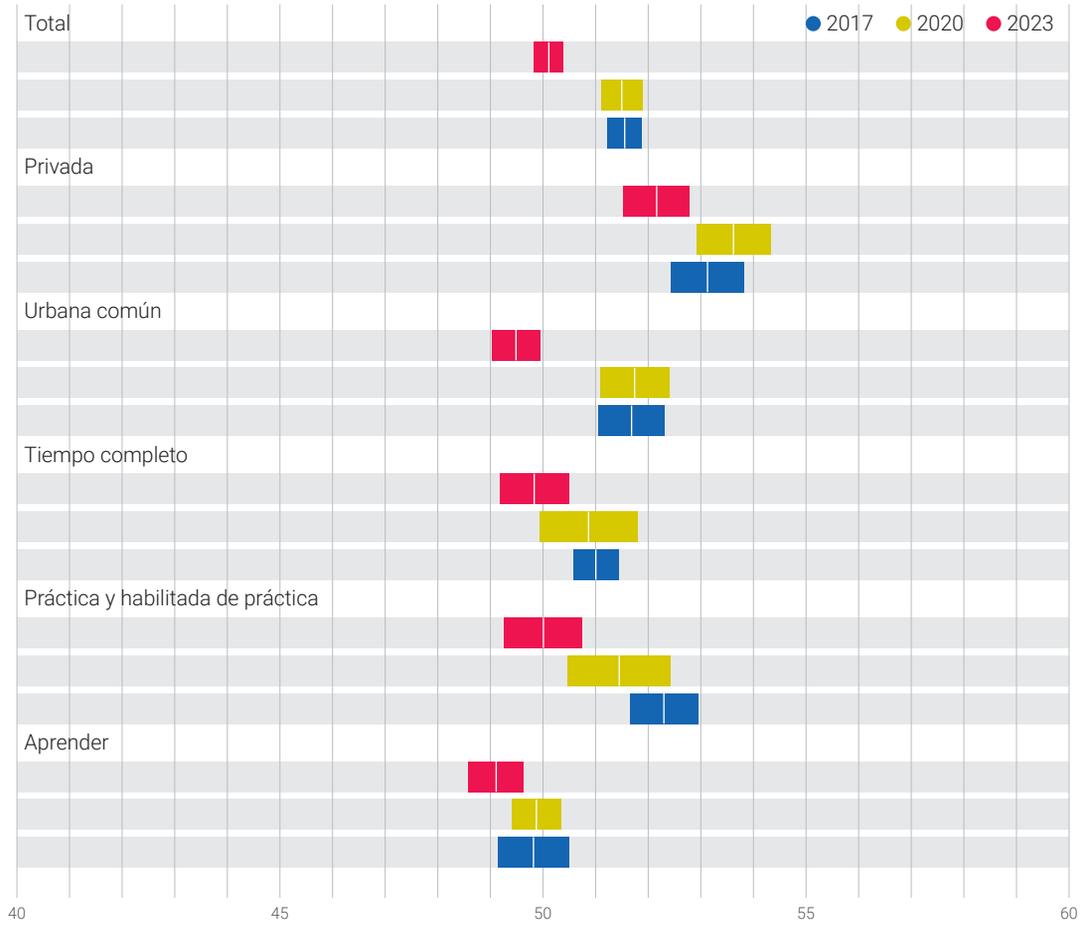


GRÁFICO A.1.8
EMPATÍA SEGÚN GÉNERO DE LOS ALUMNOS
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

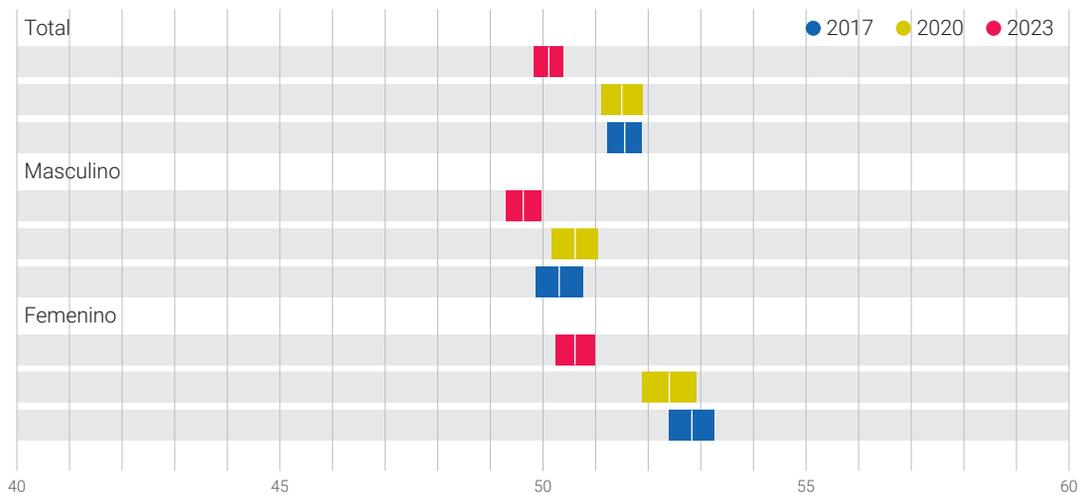


GRÁFICO A.1.9
EMPATÍA SEGÚN EXTRAEDAD DE LOS ALUMNOS
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

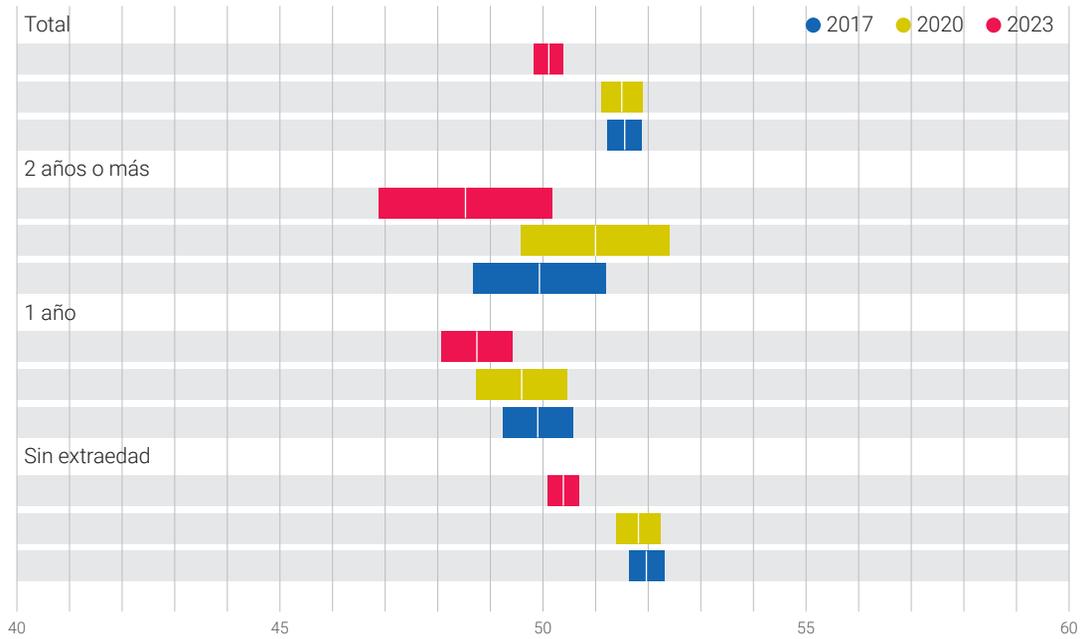


GRÁFICO A.1.10
EMPATÍA SEGÚN ASISTENCIA DE LOS ALUMNOS LA ÚLTIMA SEMANA
 AÑOS 2017 Y 2023

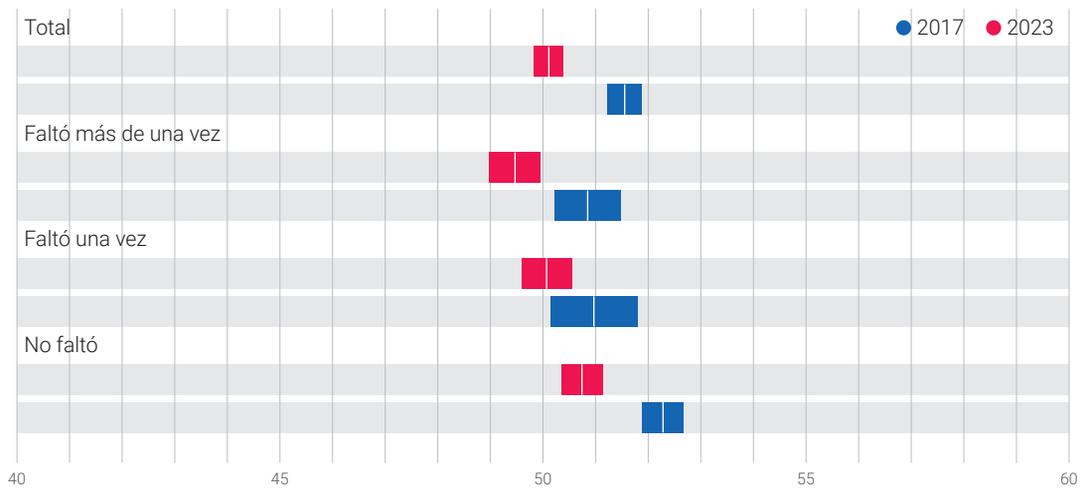


GRÁFICO A.1.11

HABILIDADES DE RELACIONAMIENTO SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO AÑOS 2017, 2020 Y 2023

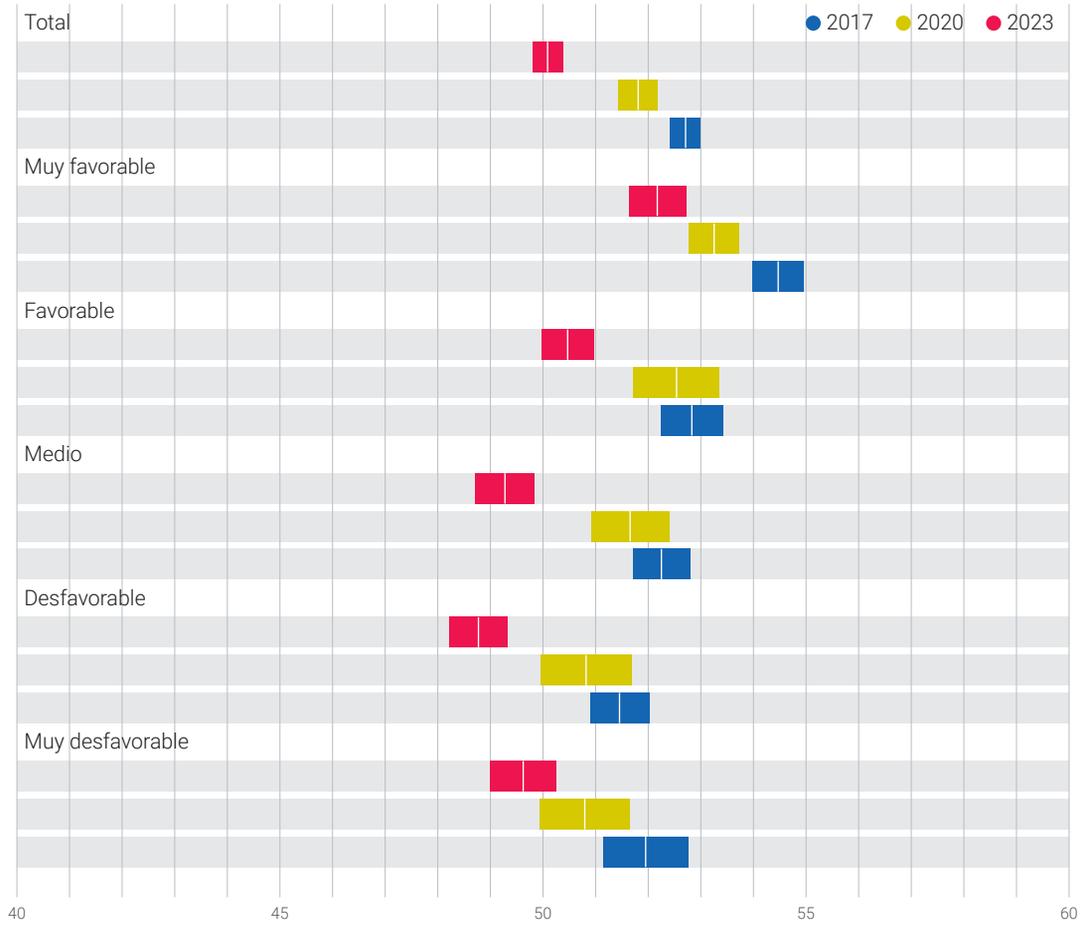


GRÁFICO A.1.12
HABILIDADES DE RELACIONAMIENTO SEGÚN TIPO DE ESCUELA
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

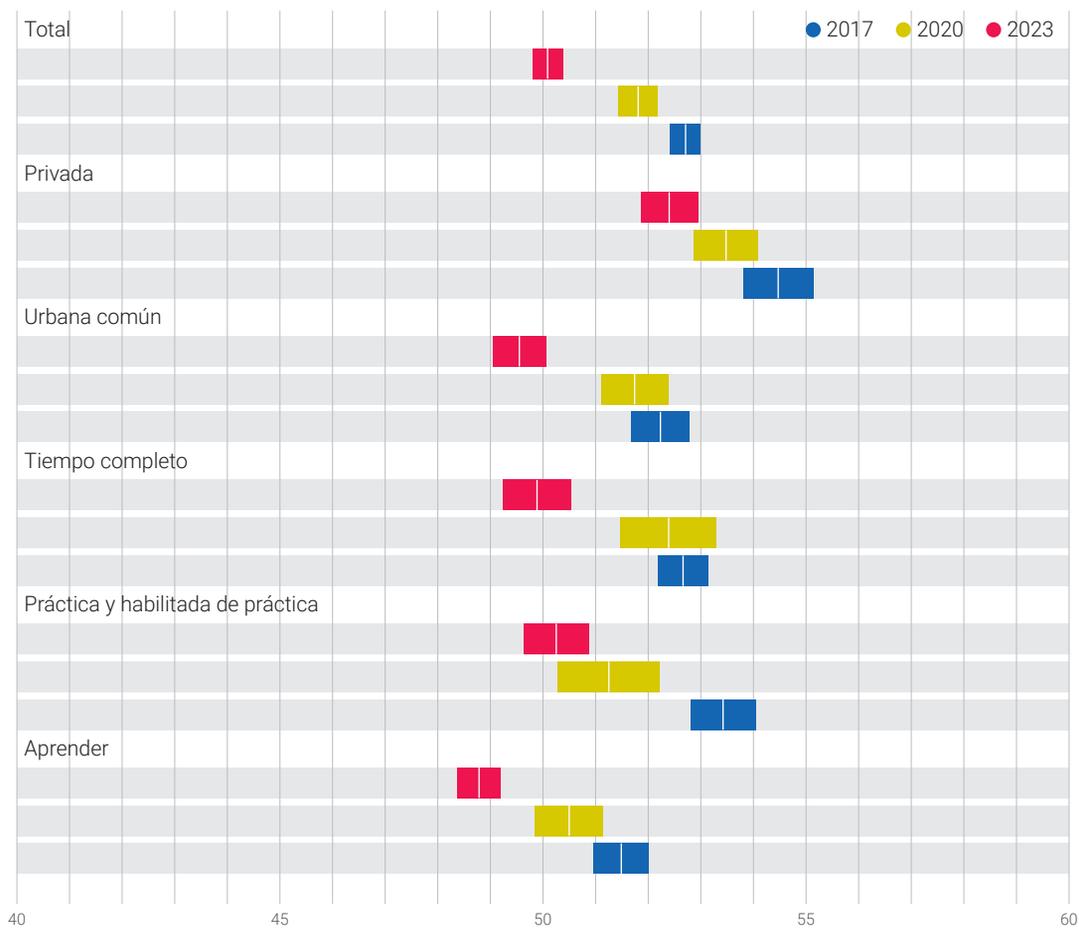


GRÁFICO A.1.13
HABILIDADES DE RELACIONAMIENTO SEGÚN GÉNERO DEL ALUMNO
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

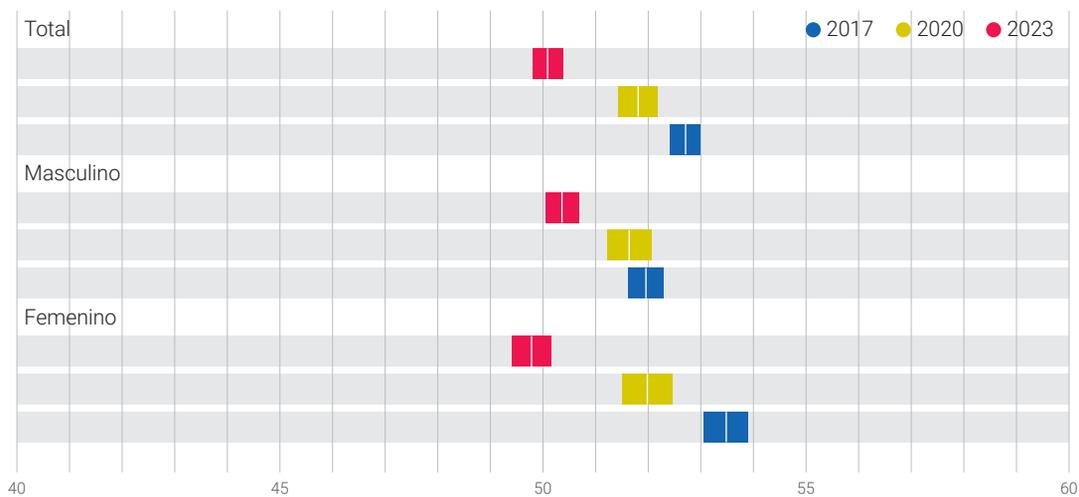


GRÁFICO A.1.14
HABILIDADES DE RELACIONAMIENTO SEGÚN EXTRAEDAD DEL ALUMNO
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

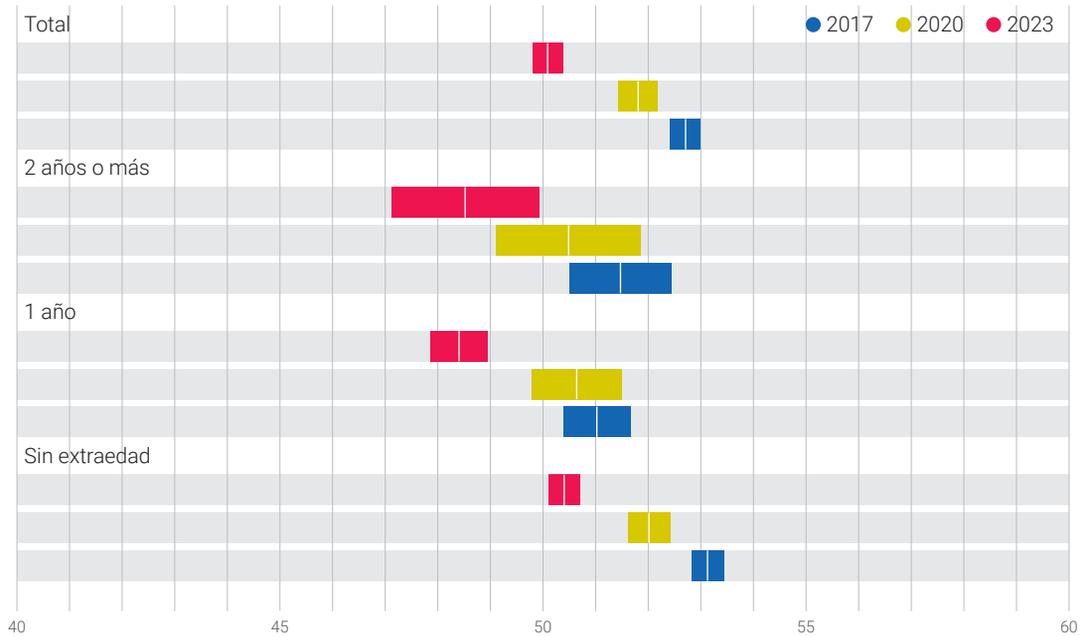


GRÁFICO A.1.15
HABILIDADES DE RELACIONAMIENTO SEGÚN ASISTENCIA DEL ALUMNO LA ÚLTIMA SEMANA
 AÑOS 2017 Y 2023

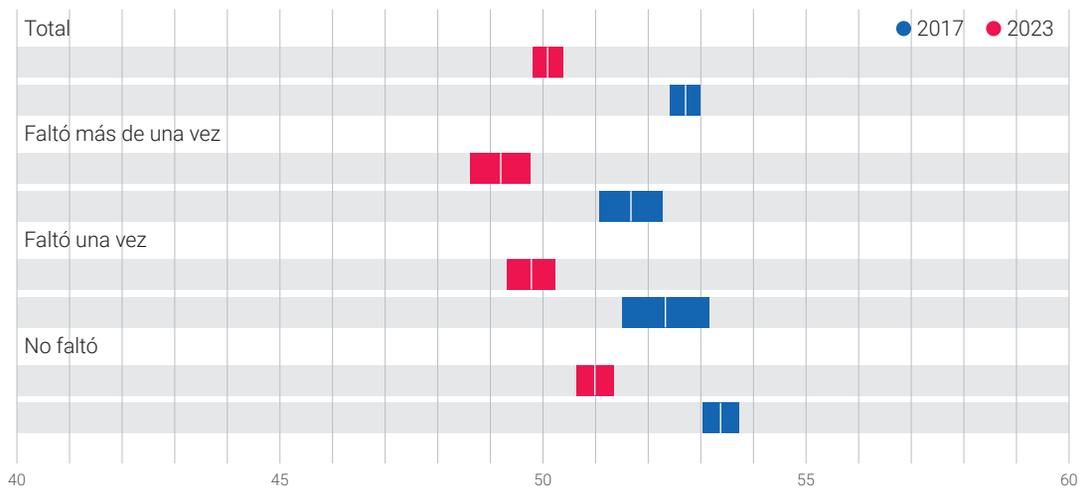


GRÁFICO A.1.16
AUTOCONTROL SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

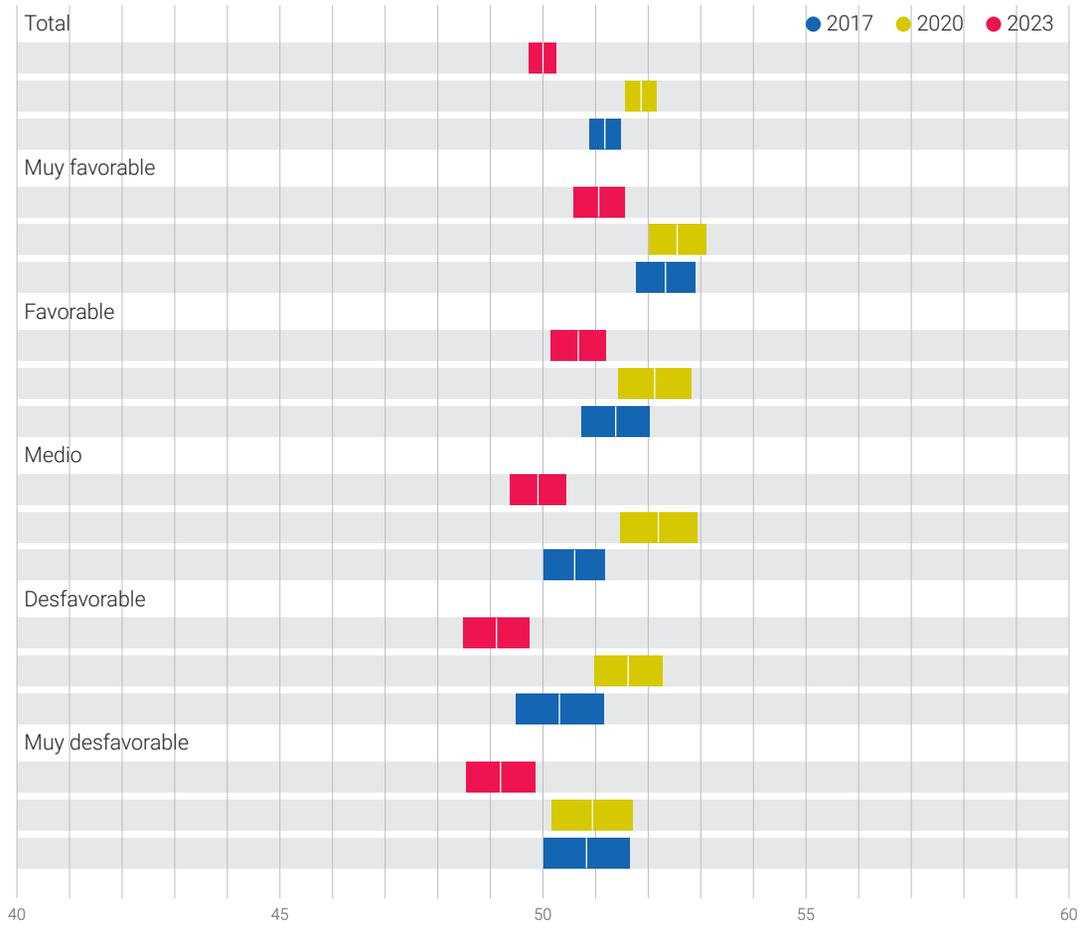


GRÁFICO A.1.17
AUTOCONTROL SEGÚN TIPO DE ESCUELA
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

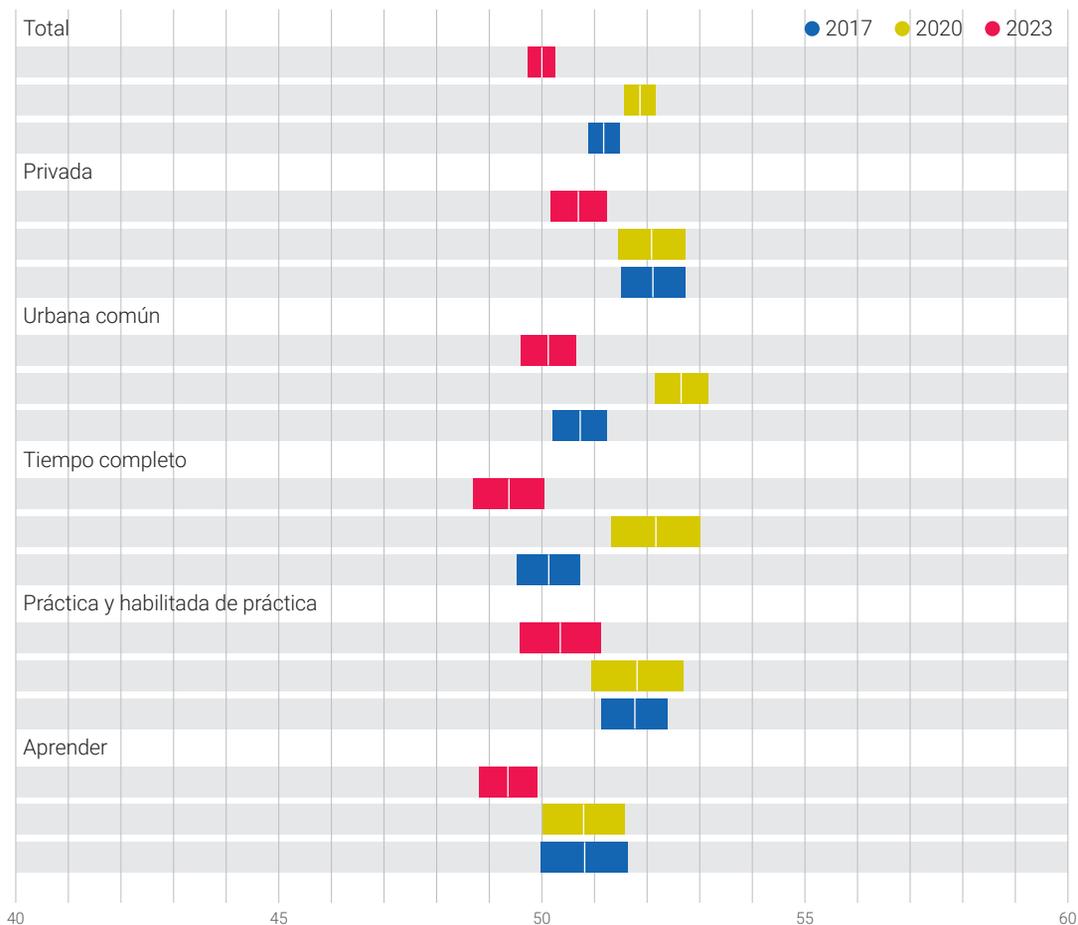


GRÁFICO A.1.18
AUTOCONTROL SEGÚN GÉNERO DEL ALUMNO
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

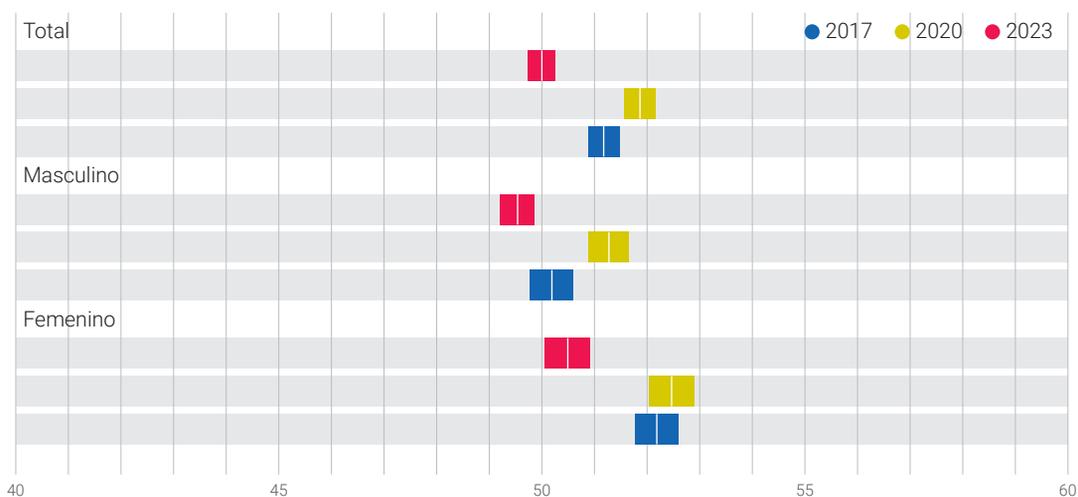


GRÁFICO A.1.19
AUTOCONTROL SEGÚN EXTRAEDAD DEL ALUMNO
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

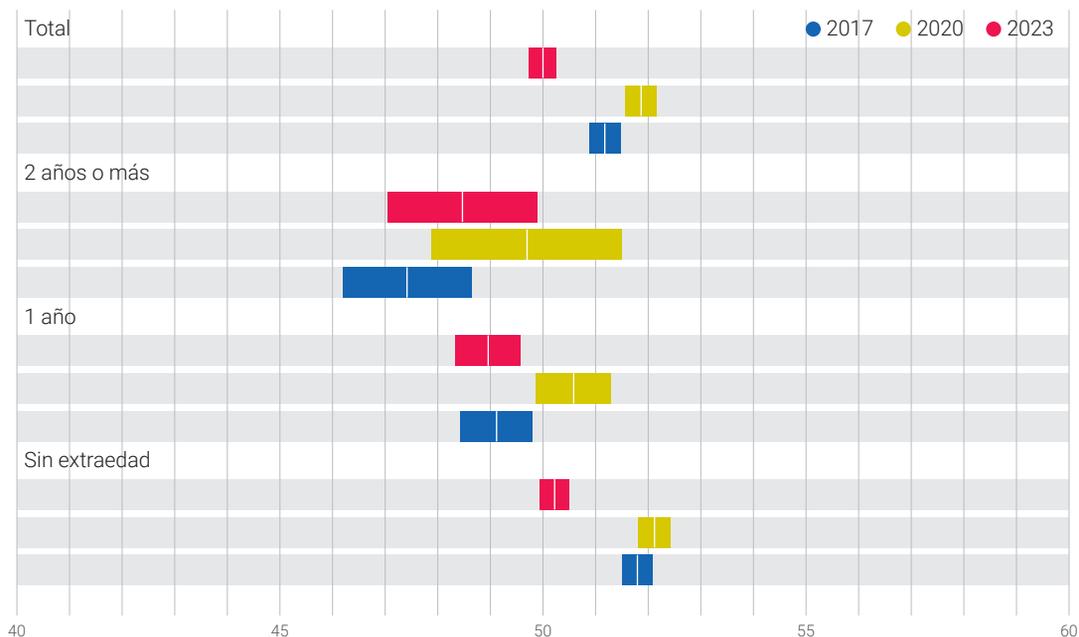


GRÁFICO A.1.20
AUTOCONTROL SEGÚN ASISTENCIA DEL ALUMNO LA ÚLTIMA SEMANA
 AÑOS 2017 Y 2023

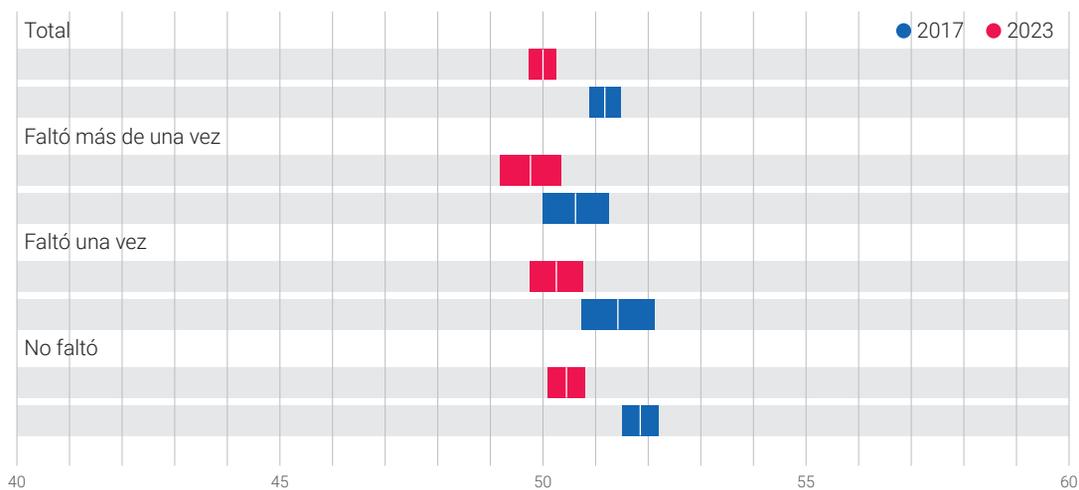


GRÁFICO A.1.21

REGULACIÓN EMOCIONAL SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

AÑOS 2017, 2020 Y 2023

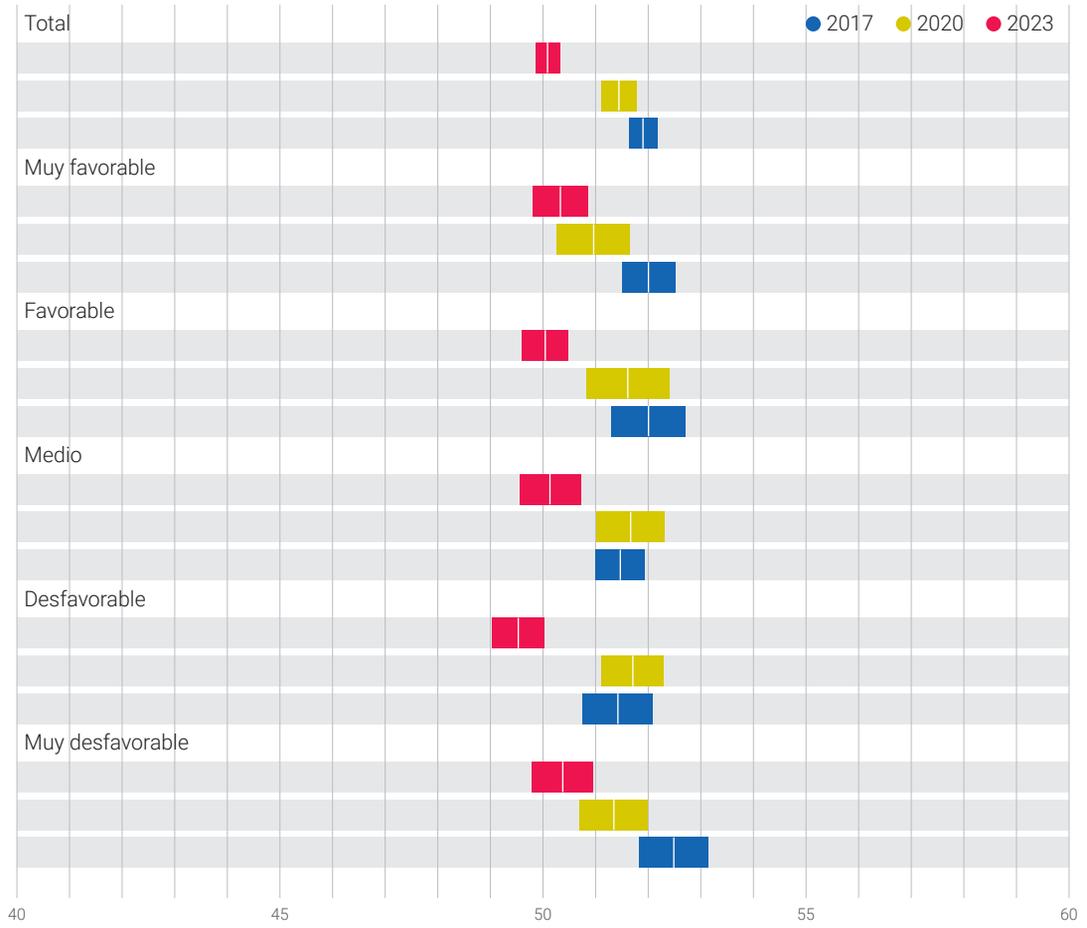


GRÁFICO A.1.22
REGULACIÓN EMOCIONAL SEGÚN TIPO DE ESCUELA
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

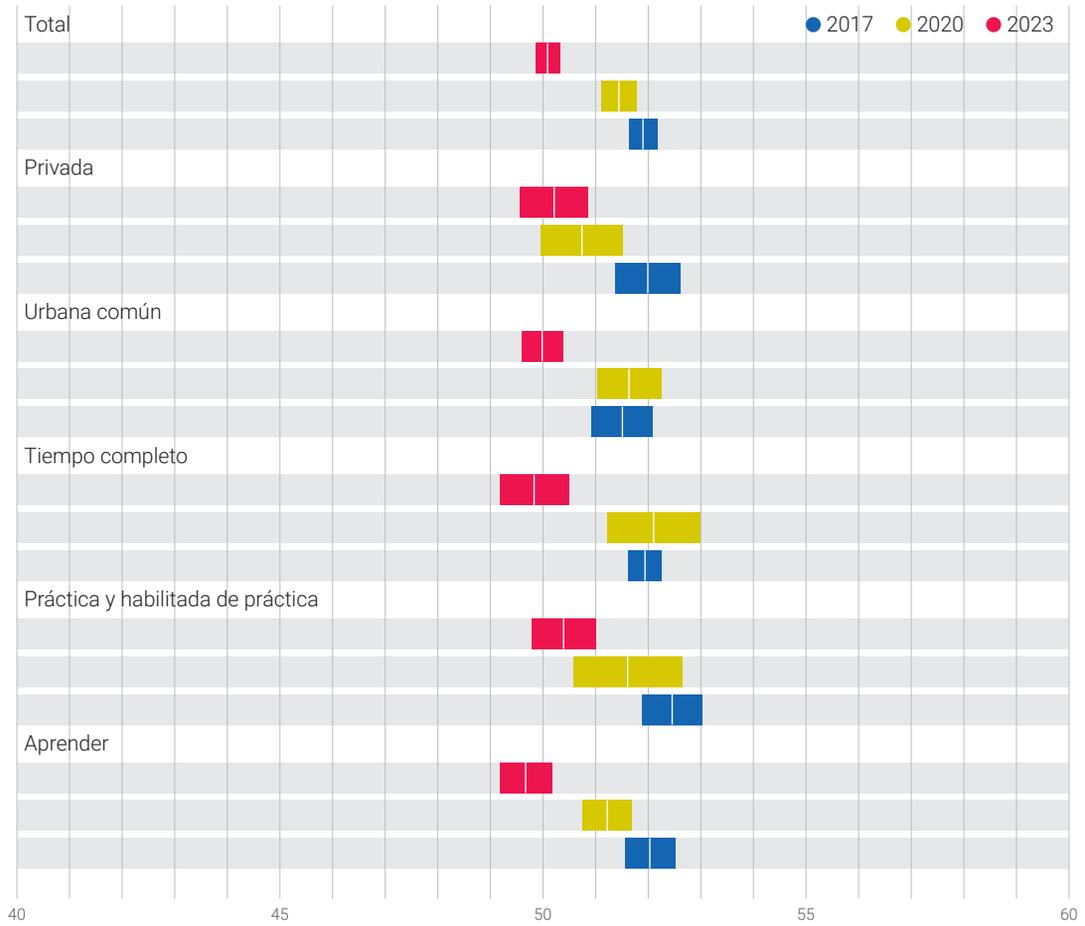


GRÁFICO A.1.23
REGULACIÓN EMOCIONAL SEGÚN GÉNERO DEL ALUMNO
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

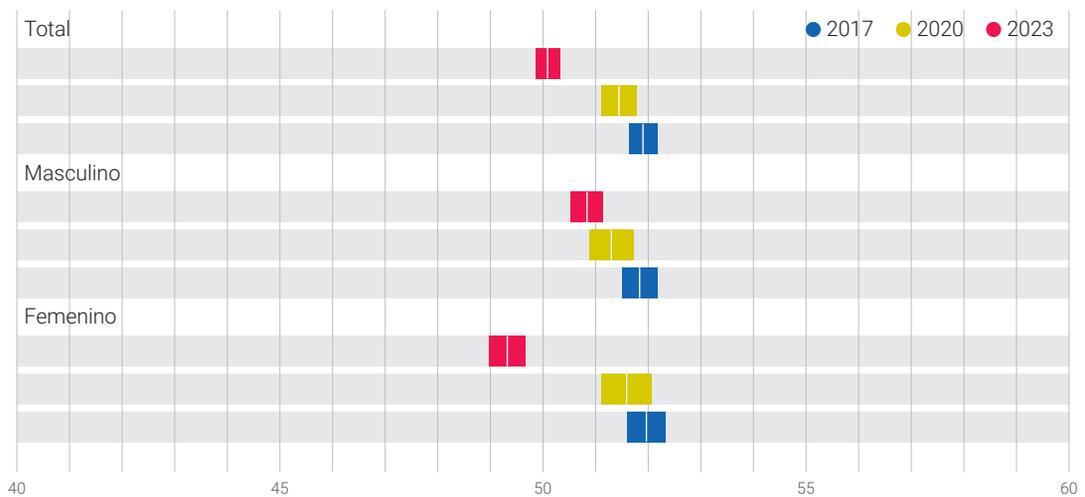


GRÁFICO A.1.24
REGULACIÓN EMOCIONAL SEGÚN EXTRAEDAD DEL ALUMNO
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023

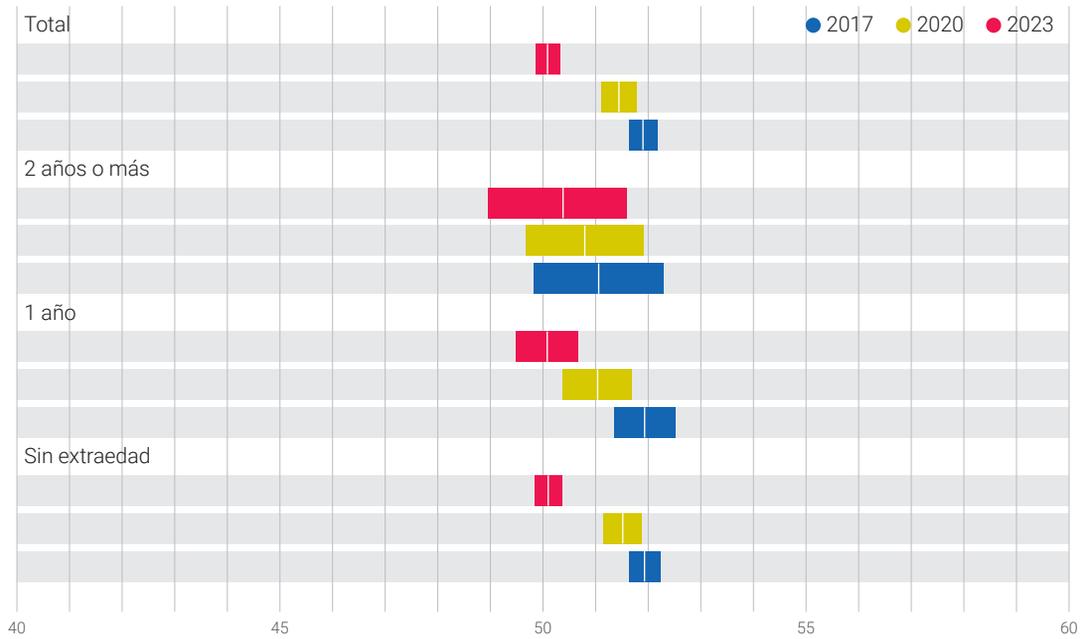


GRÁFICO A.1.25
REGULACIÓN EMOCIONAL SEGÚN ASISTENCIA DEL ALUMNO LA ÚLTIMA SEMANA
 AÑOS 2017 Y 2023

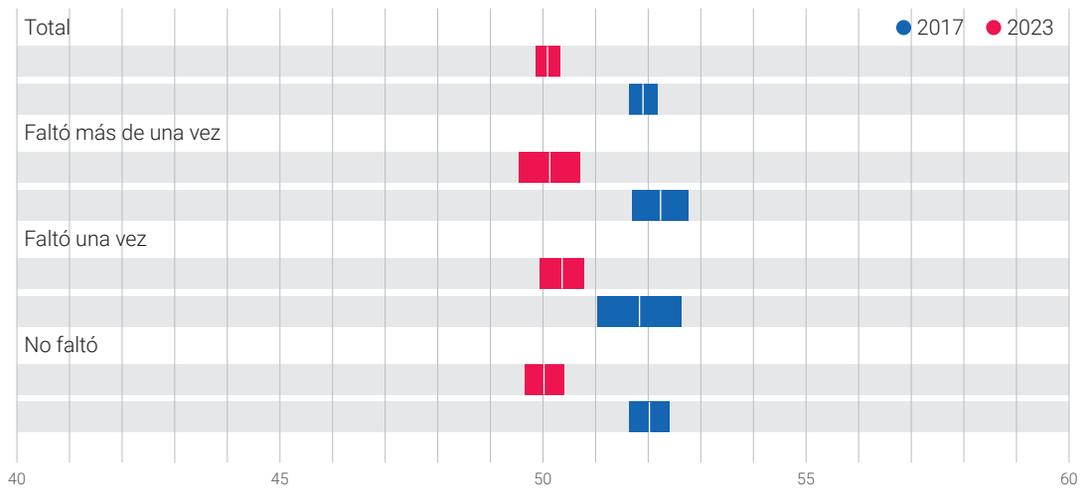


TABLA A.1.1

CAMBIOS EN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ALUMNOS RESPECTO A LA EDICIÓN ANTERIOR DE ARISTAS

Dimensión	2020 vs. 2017	2023 vs. 2020	Subdimensión	2020 vs. 2017	2023 vs. 2020
Motivación y autorregulación del aprendizaje	+	-	Autorregulación metacognitiva	+	-
			Motivación intrínseca	=	-
			Perseverancia académica	+	-
Habilidades interpersonales	-	-	Empatía	=	-
			Habilidades de relacionamiento	-	-
Habilidades intrapersonales	+	-	Autocontrol	+	-
			Regulación emocional	-	-

Nota 1: se colorea de gris cuando no hay cambios significativos en la media del índice al 95% de confianza, de verde cuando el cambio representa una mejora y de rojo cuando el cambio indica un empeoramiento.

Nota 2: en 2023 se incluye a los alumnos con necesidades educativas específicas, mientras que en 2017 y 2020 no (ver recuadro sobre la comparación de las habilidades socioemocionales entre las distintas ediciones de Aristas Primaria).

TABLA A.1.2

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE SUBDIMENSIONES DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES E INDICADORES DE BIENESTAR EN EL CENTRO EDUCATIVO

AÑO 2023

	Vínculo entre alumnos y docentes	Vínculo entre pares	Sentido de pertenencia del alumno
Autorregulación metacognitiva	0,2200	0,2149	0,2324
Motivación intrínseca	0,2886	0,1969	0,3623
Perseverancia académica	0,1783	0,1953	0,2341
Empatía	0,2284	0,3228	0,3113
Habilidades de relacionamiento	0,2240	0,4053	0,3887
Autocontrol	0,1143	0,1388	0,1629
Regulación emocional	0,1941	0,2648	0,2612

ANEXO 2. RESULTADOS DE MODELOS MULTINIVEL

TABLA A.2.1
MODELOS PARA MATEMÁTICA

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7	Modelo 8
Contexto socioeconómico y cultural del centro	34,714*** (2,343)	32,841*** (2,279)	36,128*** (2,347)	32,552*** (2,253)	34,872*** (2,357)	33,514*** (2,297)	34,585*** (2,322)	34,851*** (2,351)
Estatus socioeconómico y cultural del alumno (centrada)	18,821*** (1,169)	17,414*** (1,108)	18,955*** (1,177)	16,697*** (1,129)	18,967*** (1,182)	18,087*** (1,193)	18,818*** (1,178)	18,969*** (1,183)
Montevideo	0,417 (2,022)	0,771 (1,941)	0,675 (2,032)	-0,250 (2,001)	0,513 (2,089)	0,583 (2,020)	0,672 (2,043)	0,562 (2,085)
Tipo de escuela: aprender	0,357 (3,049)	2,242 (2,939)	1,011 (3,077)	0,506 (2,977)	1,054 (3,062)	0,793 (2,988)	0,957 (3,055)	1,066 (3,065)
Tipo de escuela: práctica y habilitada de práctica	-2,588 (2,817)	-2,858 (2,809)	-2,966 (2,938)	-4,004 (2,806)	-2,368 (2,903)	-2,340 (2,842)	-2,522 (2,902)	-2,490 (2,912)
Tipo de escuela: rural	-5,439 (4,416)	-6,930 (4,379)	-7,087 (4,357)	-8,595* (4,490)	-5,078 (4,441)	-6,640 (4,612)	-5,879 (4,375)	-5,327 (4,448)
Tipo de escuela: tiempo completo y extendido	7,425*** (2,820)	8,815*** (2,683)	7,791*** (2,804)	7,820*** (2,744)	7,965*** (2,802)	7,945*** (2,741)	7,813*** (2,790)	7,970*** (2,803)
Tipo de escuela: privada	-10,205*** (3,750)	-8,956** (3,765)	-10,749*** (3,783)	-9,812*** (3,669)	-9,947*** (3,823)	-8,990** (3,711)	-10,425*** (3,758)	-10,053*** (3,824)
Niña	-8,065*** (1,225)	-11,429*** (1,251)	-8,118*** (1,222)	-9,353*** (1,221)	-8,129*** (1,260)	-8,722*** (1,246)	-8,079*** (1,250)	-7,947*** (1,247)
Extraedad = 1 año	-29,762*** (1,992)	-25,482*** (1,961)	-29,175*** (2,037)	-25,490*** (1,945)	-29,245*** (2,046)	-28,680*** (2,007)	-29,150*** (2,043)	-29,264*** (2,047)
Extraedad = 2 años o más	-38,916*** (3,708)	-33,370*** (3,587)	-38,231*** (3,624)	-33,756*** (3,506)	-38,734*** (3,796)	-38,113*** (3,836)	-38,686*** (3,738)	-38,797*** (3,766)
Edad	5,166*** (1,169)	4,753*** (1,172)	5,192*** (1,196)	5,146*** (1,172)	5,094*** (1,205)	4,983*** (1,193)	5,175*** (1,204)	5,147*** (1,203)
Autorregulación metacognitiva		1,492*** (0,078)						
Motivación intrínseca			0,553*** (0,076)					
Perseverancia académica				1,409*** (0,073)				
Regulación emocional					-0,090 (0,072)			
Autocontrol						0,763*** (0,061)		
Empatía							0,218*** (0,082)	
Habilidades de relacionamiento								0,022 (0,076)
Constante	242,584*** (13,817)	173,091*** (14,536)	214,568*** (14,939)	173,023*** (14,729)	247,814*** (15,009)	206,699*** (14,935)	231,509*** (15,078)	241,534*** (14,899)
Observaciones	6,580	6,309	6,304	6,303	6,293	6,289	6,302	6,297
Número de escuelas	230	230	230	230	230	230	230	230

Errores estándar robustos entre paréntesis.
*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1.

TABLA A.2.2
MODELOS PARA LECTURA

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7	Modelo 8
Contexto socioeconómico y cultural del centro	28,059*** (2,281)	26,279*** (2,178)	28,982*** (2,272)	26,323*** (2,172)	28,110*** (2,237)	26,858*** (2,188)	28,076*** (2,233)	28,256*** (2,229)
Estatus socioeconómico y cultural del alumno (centrada)	17,660*** (1,162)	15,872*** (1,082)	17,470*** (1,165)	15,621*** (1,145)	17,415*** (1,162)	16,647*** (1,168)	17,367*** (1,169)	17,485*** (1,168)
Montevideo	-1,269 (2,115)	-0,934 (1,990)	-1,041 (2,110)	-1,847 (2,061)	-0,837 (2,090)	-0,750 (2,006)	-1,026 (2,117)	-0,771 (2,093)
Tipo de escuela: aprender	1,559 (3,006)	2,497 (2,956)	1,289 (3,066)	0,699 (2,975)	1,112 (3,065)	0,790 (2,953)	1,177 (3,051)	1,183 (3,060)
Tipo de escuela: práctica y habilitada de práctica	3,279 (2,936)	2,911 (2,870)	3,034 (2,987)	2,036 (2,906)	3,490 (2,961)	3,463 (2,903)	3,217 (2,948)	3,503 (2,956)
Tipo de escuela: rural	-0,574 (4,958)	-5,612 (4,539)	-4,726 (4,796)	-6,776 (4,709)	-3,456 (4,802)	-4,929 (4,803)	-4,320 (4,795)	-3,452 (4,823)
Tipo de escuela: tiempo completo y extendido	4,691 (2,932)	5,712** (2,788)	4,753 (2,924)	4,739* (2,861)	4,825 (2,935)	4,811* (2,835)	4,671 (2,908)	4,914* (2,929)
Tipo de escuela: privada	-7,386** (3,688)	-6,875** (3,432)	-8,327** (3,601)	-7,727** (3,491)	-8,203** (3,609)	-7,370** (3,533)	-8,311** (3,586)	-8,142** (3,616)
Niña	6,356*** (1,233)	2,615** (1,228)	5,933*** (1,246)	4,963*** (1,198)	5,951*** (1,278)	5,488*** (1,270)	5,869*** (1,245)	6,061*** (1,276)
Extraedad = 1 año	-27,020*** (2,102)	-22,730*** (2,163)	-26,931*** (2,189)	-23,588*** (2,092)	-26,857*** (2,200)	-26,287*** (2,154)	-26,930*** (2,186)	-27,052*** (2,203)
Extraedad = 2 años o más	-31,864*** (4,473)	-23,213*** (4,316)	-28,654*** (4,452)	-24,225*** (4,299)	-28,690*** (4,565)	-27,926*** (4,494)	-28,921*** (4,505)	-28,978*** (4,566)
Edad	3,986*** (1,190)	3,441*** (1,161)	4,001*** (1,179)	3,887*** (1,129)	3,843*** (1,194)	3,696*** (1,185)	4,070*** (1,180)	3,919*** (1,196)
Autorregulación metacognitiva		1,506*** (0,083)						
Motivación intrínseca			0,298*** (0,079)					
Perseverancia académica				1,172*** (0,072)				
Regulación emocional					-0,122* (0,069)			
Autocontrol						0,670*** (0,067)		
Empatía							0,204** (0,087)	
Habilidades de relacionamiento								-0,108 (0,076)
Constante	252,553*** (13,972)	184,550*** (13,957)	237,974*** (14,457)	196,266*** (13,570)	260,713*** (14,657)	222,979*** (14,119)	241,995*** (13,901)	258,981*** (14,124)
Observaciones	6,636	6,348	6,343	6,342	6,333	6,328	6,341	6,336
Número de escuelas	230	230	230	230	230	230	230	230

Errores estándar robustos entre paréntesis.
 *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1.

ANEXO 3. MÁRGENES PREDICTIVOS EN MODELOS CON SUBDIMENSIÓN AL CUADRADO

GRÁFICO A.3.1
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE AUTORREGULACIÓN METACOGNITIVA
AÑO 2023

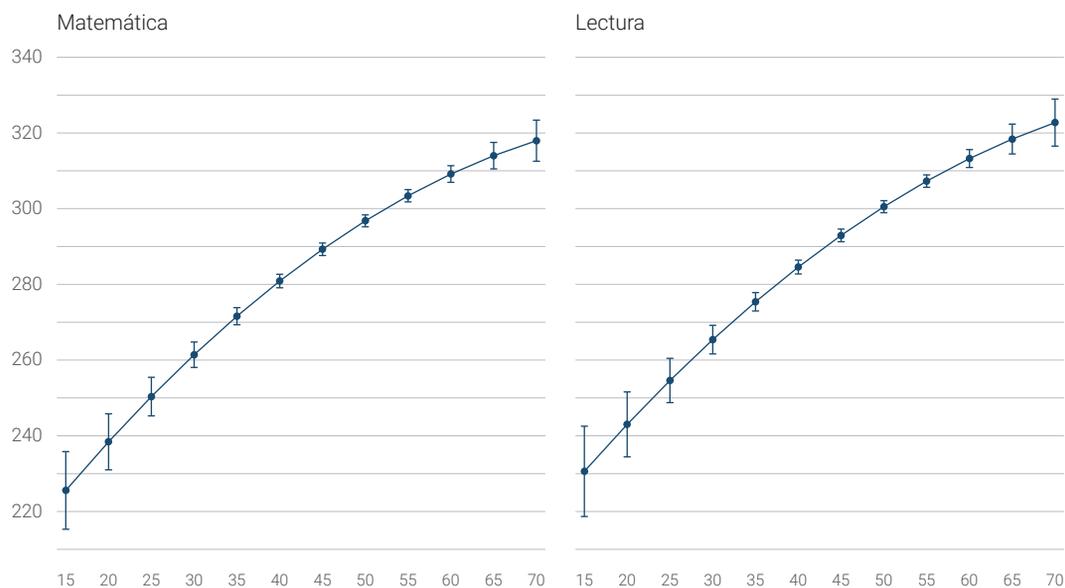


GRÁFICO A.3.2
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA
AÑO 2023

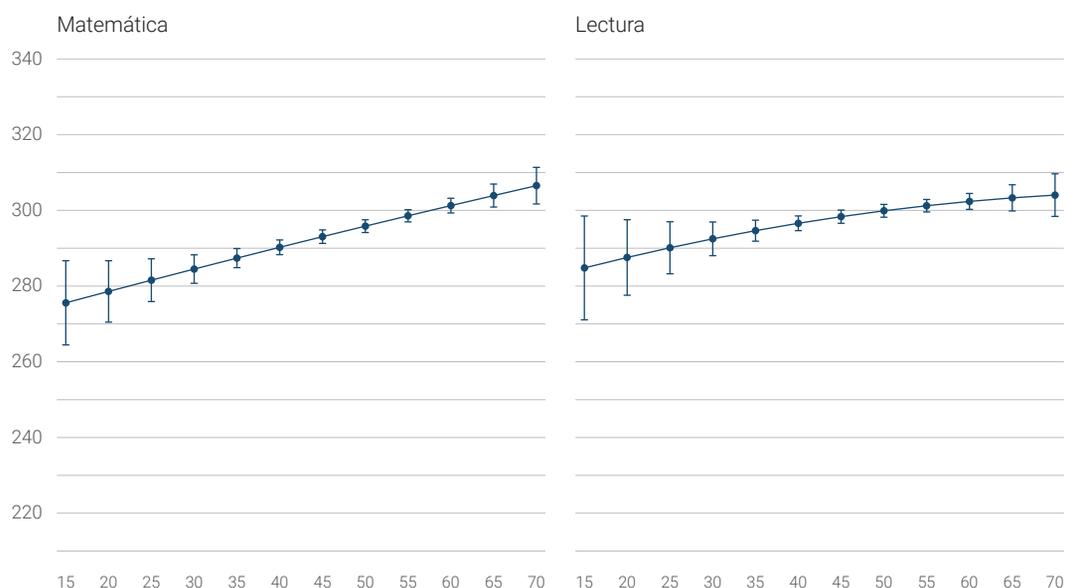


GRÁFICO A.3.3
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE PERSEVERANCIA ACADÉMICA
 AÑO 2023

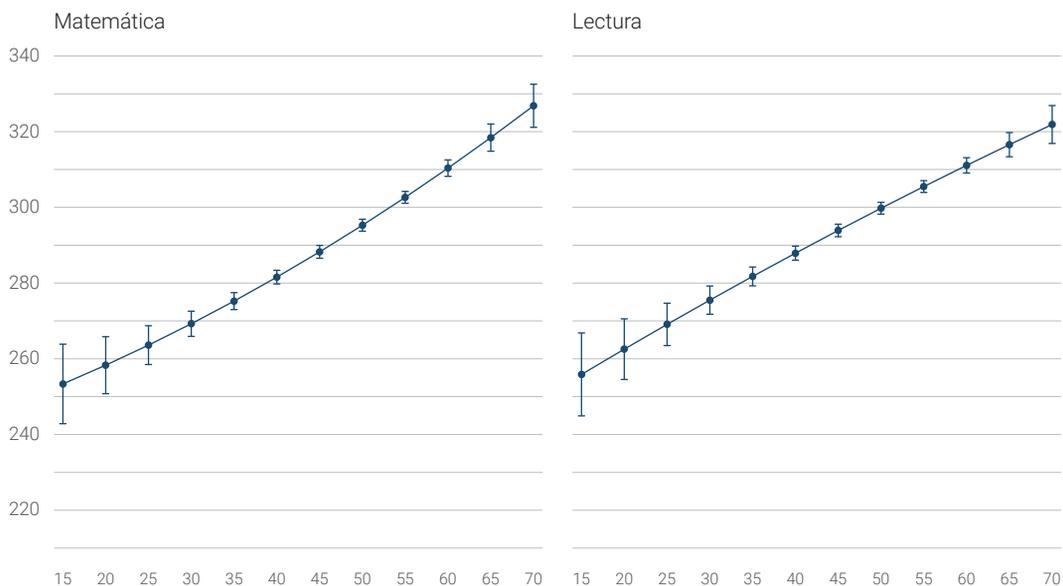


GRÁFICO A.3.4
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE EMPATÍA
 AÑO 2023

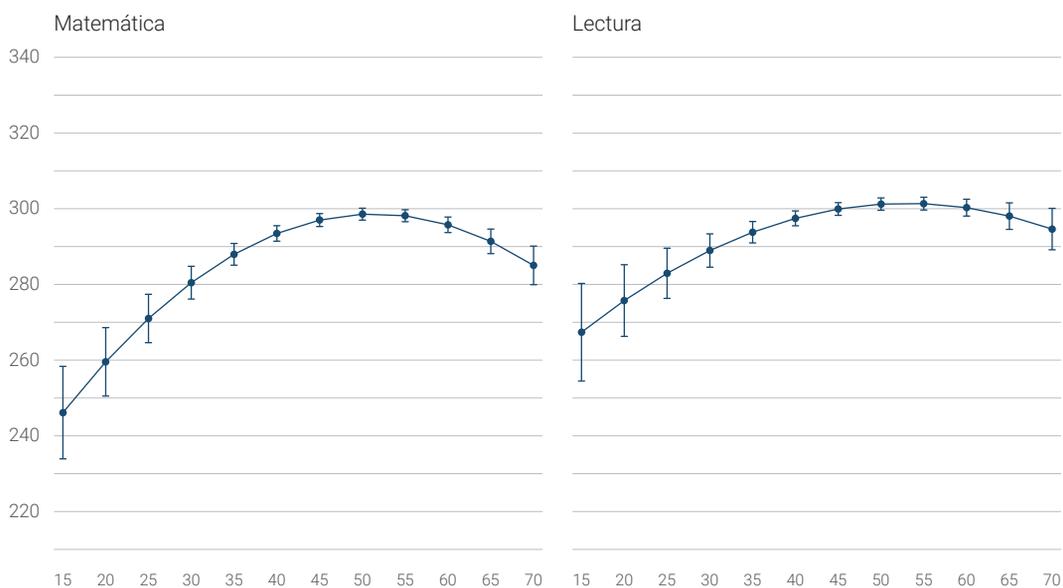


GRÁFICO A.3.5
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE HABILIDADES DE RELACIONAMIENTO
 AÑO 2023

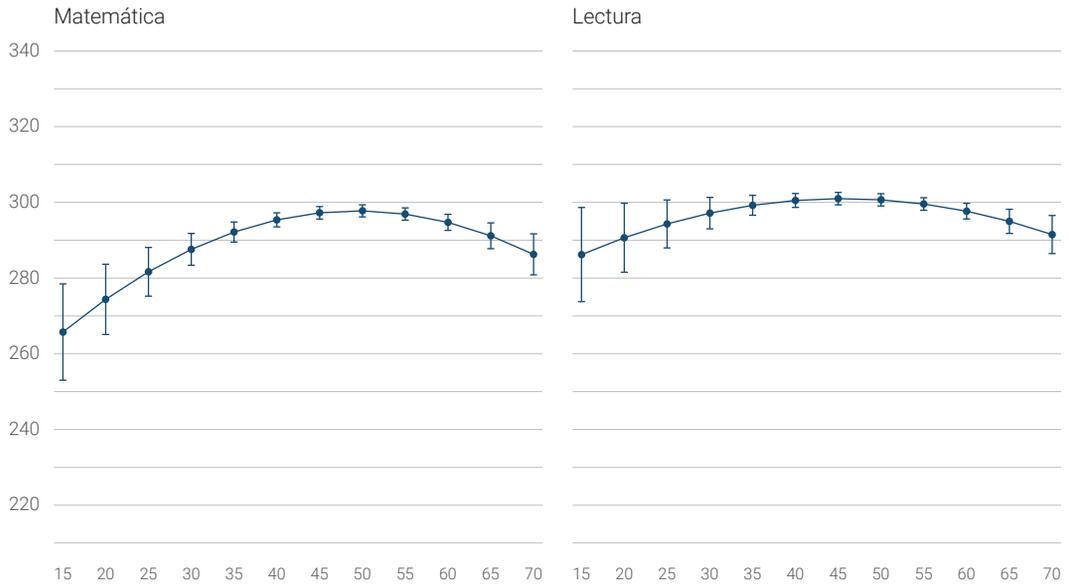


GRÁFICO A.3.6
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE AUTOCONTROL
 AÑO 2023

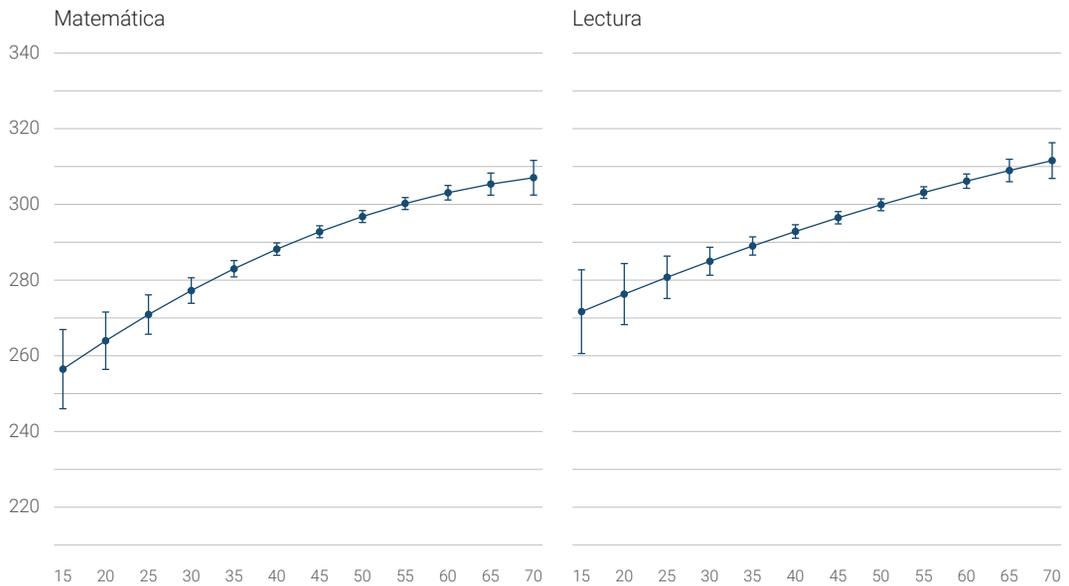
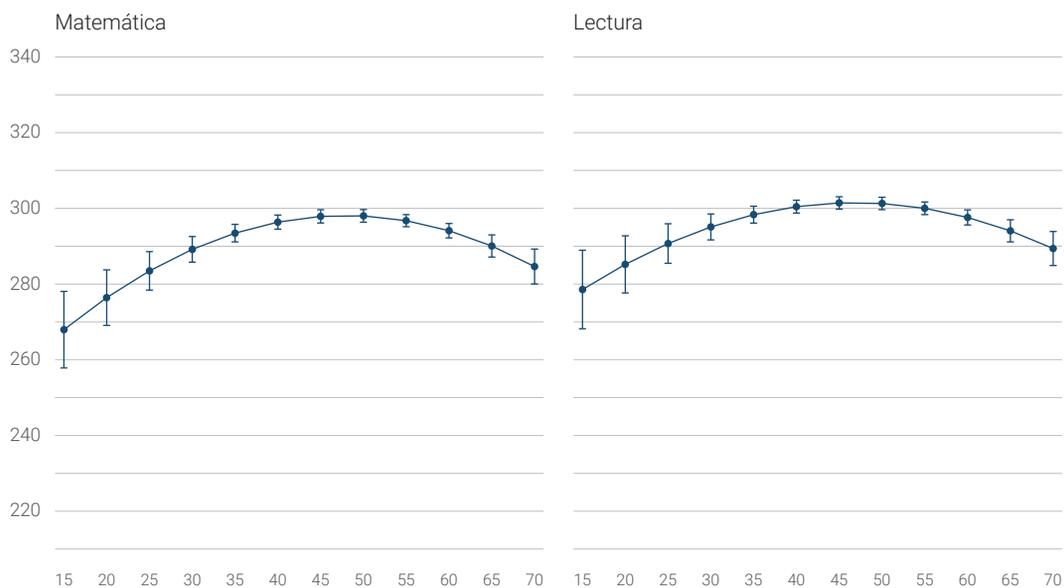


GRÁFICO A.3.7
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE REGULACIÓN EMOCIONAL
AÑO 2023



BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, C. W., DIAMOND-MYRSTEN, S. y ROLLINS, L. K. (2018). School Absenteeism in Children and Adolescents. *American Family Physician*, 98(12), 738-744.
- ANEP. (2023). *Plan de acción para mejorar la asistencia en Educación Inicial y Primaria* (pp. 1-14). Recuperado de [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/agosto/230815/Plan ASISTE 2023.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/agosto/230815/Plan_ASISTE_2023.pdf)
- ANEP. (2024). *Estado de Situación 2023 Monitor de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos2023/situacion_2023.pdf
- ATHANASSOPOULOS, N., LÓPEZ-FERNÁNDEZ, V. y EZQUERRO CORDÓN, A. (2017). Inteligencias múltiples y aprendizaje: Un enfoque comparativo en alumnos de conservatorio. *ReiDoCrea*, 6, 50-63.
- BALFANZ, R. y BYRNES, V. (2012). *Chronic Absenteeism: Summarizing What We Know From Nationally Available Data*. Baltimore.
- BASSI, M., BUSSO, M., URZÚA, S. y VARGAS, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*. <https://doi.org/10.18235/0012582>
- BERGER, C., ALCALAY, L., TORRETTI, A. y MILICIC, N. (2011). Socioemotional wellbeing and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicología, Reflexao e Critica*, 24, 344-351.
- BERGER, C., MILICIC, N., ALCALAY, L. y TORRETTI, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación del impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- CAF. (2016). *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Recuperado de <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/936>
- CASEL. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED581699>
- CEPAL y UNICEF. (2021). *Pandemia de COVID-19: el derecho a estudiar de las niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe* (N.º 24). Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/75f78e38-3f02-4dbe-aa23-b88eff657227/content>
- CHAUX, E., BUSTAMANTE, A., CASTELLANOS, M., JIMÉNEZ, M., NIETO, A. M., RODRÍGUEZ, G., ... VELÁSQUEZ, A. M. (2008). Aulas en Paz: Estrategias Pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 123-145.
- CLARKE, A. M., MORREALE, S., FIELD, C. A., HUSSEIN, Y. y BARRY, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411492/What_works_in_enhancing_social_and_emotional_skills_development_during_childhood_and_adolescence.pdf
- COHEN, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- ELIAS, M., ZINS, J., WEISSBERG, R., FREY, K., GREENBERG, M., HAYNES, N., KESSLER, R., SCHWAB-STONE, M. y SHRIVER, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Alexandria: ASCD.

- GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century* (1.ª ed.). Nueva York: Basic Books.
- HECKMAN, J. J. y KAUTZ, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character and Cognition* (N.º 19656).
- HECKMAN, J. J. y KAUTZ, T. (2015). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. En J. J. Heckman, J. E. Humphries y T. Kautz (Eds.), *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life* (pp. 341–430). Chicago: University of Chicago Press.
- INEED. (2018a). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- INEED. (2018b). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://aristas2017.ineed.edu.uy/InformeAristas2017.pdf>
- INEED. (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>
- INEED. (2023a). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Informe-resultados-tercero-educacion-media.pdf>
- INEED. (2023b). *Reporte de Aristas 12. El vínculo de las habilidades socioemocionales de los alumnos de sexto de primaria con su desempeño académico y bienestar*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-12-Vinculo-habilidades-socioemocionales-sexto-primaria-desempeno-academico-bienestar.pdf>
- INEED. (2024a). *Reporte de Aristas 14. La incidencia del clima escolar sobre la percepción de seguridad de los estudiantes y sus desempeños*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-14-%0AIncidencia-clima-escolar-sobre-seguridad-estudiantes-y-desempenos.pdf>
- INEED. (2024b). *Reporte del Mirador Educativo 10. Ausentismo crónico en educación primaria pública: caracterización del período 2019-2023*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/Ausentismo-cronico-en-educacion-primaria-publica-2019-2023.pdf>
- INEED. (2025a). *Aristas 2023. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2023/Aristas-2023-Informe-resultados-tercero-y-sexto-educacion-primaria.pdf>
- INEED. (2025b). *Informe técnico de Aristas Primaria 2023*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2023/Informe-tecnico-Aristas-Primaria-2023.pdf>
- INEED. (2025c). *Reporte de Aristas 16. La evolución de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de educación media y su vínculo con los desempeños*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-16-La-evolucion-de-las-habilidades-socioemocionales-de-los-estudiantes.pdf>
- INJU. (2023). *Informe del Panel de Juventudes. ENAJ 2018-2022*. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/2023-10/Informe-Panel-de-Juventudes-2023.pdf>
- JONES, D., GREENBERG, M. y CROWLEY, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290.
- KAUTZ, T., HECKMAN, J. J., DIRIS, R., TER WEEL, B. y BORGHANS, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success* (N.º 20749). <https://doi.org/10.3386/w20749>
- MARCHESI, Á., CAMACHO, E., ÁLVAREZ, N., PÉREZ, E. M. y PÉREZ, A. (2020). *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación. Informe del alumnado y profesorado participante de España*. Recuperado de <https://es.fundacion-sm.org/innovacion-educativa/biblioteca/investigacion-educativa-biblioteca/informe-volvemos-a-clase/>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2020). *Abordaje del Ausentismo Crónico. Teoría y estrategias para su disminución*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16806>
- MORRISON GUTMAN, L. y SCHOON, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Literature review*. Londres: Education Endowment Foundation.
- NAGAOKA, J., FARRINGTON, C., EHRLICH, S., HEATH, R., JOHNSON, D., DICKSON, S., CURETON TURNER, A., MAYO, A. y HAYES, K. (2015). *Foundations for Young Adult Success. A developmental Framework*. Chicago.
- NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. (2004). *Children's emotional development is built into the architecture of their brains* (N.º 2). Recuperado de www.developingchild.harvard.edu
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE. (2021). *OECD Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>
- PRIMI, R., SANTOS, D., HAUCK, N., DE FRUYT, F. y JOHN, O. (2016). Mapping Self-Report Questionnaires for Socio-Emotional Characteristics: What do they measure? *Estudios de Psicología*, 36. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180138>
- SÁNCHEZ, I., ROSICH, L., SUÁREZ, G., DE LEÓN, D., MUNIZ, C. y GONZÁLEZ, I. (2023). *¿Cuánto faltó? Favoreciendo la asistencia escolar a partir de intervenciones comportamental* (pp. 1-10). Recuperado de <https://www.etcetera.uy/post/cuánto-faltó-favoreciendo-la-asistencia-escolar-a-partir-de-intervenciones-comportamentales>
- TAYLOR, R. D., OBERLE, E., DURLAK, J. A. y WEISSBERG, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNICEF. (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninos-adolescentes-COVID19>
- UNICEF. (2022). *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- VISCARDI, N. y ALONSO, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s- de la convivencia_alonso - viscardi.pdf
- WEISSBERG, R. P., DURLAK, J. A., DOMITROVICH, C. E. y GULLOTTA, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Nueva York: Guilford Press.