

## Capítulo 35

### HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Laura Delgado Maldonado, Rafael Enrico Sánchez Mayorga

*“Todo aprendizaje tiene una base emocional.”*

PLATÓN

#### INTRODUCCIÓN

Es bien conocido que las emociones juegan un papel importante en distintos ámbitos de la vida psicosocial de los individuos, tales como la salud y el desempeño académico. En la actualidad se están desarrollando líneas de investigación en la que las habilidades socioemocionales forman parte de los planes y programas de estudio de los alumnos que cursan su educación básica y media superior; esto es, ya no se trata única o exclusivamente que los estudiantes aprendan contenidos de matemáticas, español, ciencias, geografía o historia, solo por mencionar algunas de ellas.

Las más recientes investigaciones en educación apuntan a la necesidad de formar a los estudiantes a ser mejores ciudadanos, con alto sentido de compromiso y solidaridad con su comunidad y responsabilidad con el medio ambiente. En este contexto de educación formal, resulta de particular interés investigar la relación entre la formación de contenidos de los estudiantes y la educación emocional, mirando la habilidades sociales y emocionales como elementos clave que le permitan a los estudiantes alcanzar sus metas académicas, así como el desarrollo de estrategias y habilidades socioemocionales para su futuro personal y profesional.

Las habilidades socioemocionales, como quedará esbozado en el presente artículo, son un campo de investigación ampliamente discutido y analizado por la comunidad científica, y en franca expansión. Sin embargo, bien podríamos acotar, con fines introductorios, que se trata de procesos a través de los cuales las personas ponen en juego diversas estrategias que les permiten gestionar de una manera eficiente sus emociones y toma de decisiones, considerando su experiencia, información de contexto y los distintos recursos cognitivos que pone en juego y en pro del logro de metas, objetivos o simplemente generar un estado de bienestar emocional.

Las estrategias o habilidades se aprenden desde la infancia y a lo largo de todo el ciclo vital, forma parte inherente de los distintos aprendizajes del ser humano y, al menos en teoría, este despliegue de habilidades se va enriqueciendo conforme se crece y madura, de tal suerte que conforme alcanzamos la adultez nos volvemos más capaces para amplificar nuestra capacidad de respuesta y adaptación a las distintas circunstancias, en pro de dar la mejor respuesta posible ante determinado evento, y ser más eficaces conforme las demandas del entorno, los grupos sociales, culturales, etcétera.

Sin embargo, es en la niñez, adolescencia y juventud plena, en que se lleva a cabo este despliegue de desarrollo de habilidades, mismas que se ven consolidadas en la edad adulta. Bajo esta perspectiva, enseñar a los niños, adolescentes y jóvenes acerca de las emociones y, específicamente de la gestión de sus emociones y desarrollo de habilidades sociales, puede contribuir positivamente al logro de sus metas, tanto académicas como de su vida afectiva. Sin duda, esto representa un gran reto para la educación formal e informal, intra o extramuros, que los beneficiará y contribuirá positivamente a lo largo de su vida adulta y en las distintas aristas de su bienestar personal, salud, académico o laboral, solo por mencionar algunos.

## **LA RELEVANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES**

En los últimos años, en la elaboración de los programas educativo se ha mostrado un gran interés por el desarrollo de las habilidades socioemocionales, por ello, en las escuelas los docentes son conscientes de la importancia que estas tienen en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y su estrecho vínculo con los resultados académicos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). Se ha demostrado en estudios que mejorar las competencias sociales como la capacidad de percibir, gestionar o comprender las emociones, mejora los resultados en rendimiento académico, incrementa las conductas positivas y genera mayores niveles de autoestima de los estudiantes (Mira-Galvañ y Gilar-Corbi, 2020).

En este punto, podríamos hacernos dos preguntas, ¿qué son las habilidades socioemocionales? y ¿por qué en los últimos años se ha observado un aumento considerable del interés de los investigadores educativos sobre el tema y también su inclusión en los programas de evaluación?

En términos generales, es un concepto discutido porque cubre una amplia gama de características individuales, como rasgos de personalidad, motivación, preferencias y valores. Sin embargo, las habilidades socioemocionales se consideran un subconjunto de las habilidades, atributos y características que son importantes para el éxito personal y el funcionamiento social. Abarcan disposiciones conductuales, estados internos, orientaciones y gestión de tareas, control de la conducta, así como los sentimientos. También implican las creencias sobre uno mismo y el mundo que caracterizan las relaciones de un individuo con los demás. Para Goodman, Joshi, Nasim y Tyler, (2015) las habilidades socioemocionales son características psicológicas, involucradas en la motivación, el autocontrol y la relación con los demás, que permiten predecir o anticipar una serie de conductas o resultados en la edad adulta.

De Fruyt y Wille, (2015) proporcionaron una definición más conceptual y operativa de las habilidades socioemocionales, sugiriendo que éstas son características individuales que:

- 1) se originan en la interacción recíproca entre las predisposiciones biológicas y los factores ambientales;
- 2) se manifiestan en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos;
- 3) continúan desarrollándose a través de experiencias de aprendizaje formales e informales;
- 4) influyen en resultados socioeconómicos importantes a lo largo de la vida del individuo.

El aprendizaje socioemocional es el proceso a través del cual niños y adultos adquieren y aplican de manera eficaz los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones; establecer y lograr metas positivas; sentir y mostrar empatía por y hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsables (CASEL, 2015). Estas han ganado una atención cada vez mayor debido a su relevancia para predecir una amplia serie de resultados constantes, que van desde el logro educativo, el comportamiento ciudadano y la empleabilidad, hasta la salud y el bienestar físico y mental (OCDE, 2015).

La importancia que han tenido las habilidades sociales y emocionales es que juegan un papel trascendental en el desarrollo de niños y adolescentes y, combinadas con el rendimiento académico y las habilidades cognitivas, representan un conjunto holístico de habilidades esenciales para el éxito escolar y en la vida futura.

La promoción de estas habilidades en contextos educativos está impulsada por la importancia de mejorar el funcionamiento adaptativo en niños y jóvenes a través del desarrollo de fortalezas personales que pueden servir como herramientas para fomentar resultados positivos y prevenir los negativos (Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg, 2017).

Sin embargo, existe un importante número de términos generales alternos para denominar las habilidades socioemocionales, como “habilidades no cognitivas”, “habilidades del siglo XXI”, “habilidades de carácter”, “habilidades transferibles” o “habilidades blandas” aunque todos los términos se refieren al mismo espacio conceptual y comparten atributos similares con respecto a su independencia de las habilidades cognitivas, varios autores han concluido que existe una gran variabilidad en el número y la naturaleza de las habilidades incluidas en diferentes modelos y marcos, y que no hay consenso sobre el número y naturaleza de los constructos necesarios para representar las características socioemocionales. La falta de definiciones y marcos conceptuales compartidos presenta un primer desafío y tiene implicaciones para la medición (Abrahams et al., 2019).

Existen diferentes clasificaciones de habilidades socioemocionales, algunas implican pequeños grupos de habilidades mientras que otras integran una mayor diversidad de éstas. Un grupo de investigadores encabezado por Elias propuso seis dominios principales de aprendizaje social y emocional, que incluyen: reconocer y manejar las emociones; establecer y lograr metas positivas; apreciar las perspectivas de los demás; establecer y mantener

relaciones positivas; tomar decisiones responsables; y manejar situaciones interpersonales de manera constructiva (Elias et al., 1997).

Los modelos para las habilidades socioemocionales involucran principalmente características de personalidad. Como en el proyecto desarrollado por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2015). Programas efectivos de aprendizaje social y emocional en Chicago propone un modelo con cinco variables centrales: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones.

Asimismo, un estudio internacional sobre Habilidades Sociales y Emocionales de la OCDE, (2017) evalúa a estudiantes de 10 y 15 años en varias ciudades y países del mundo. El estudio se basó en un marco conocido en el campo de las habilidades sociales y emocionales como Big Five (cinco grandes), mismo que proporciona un esquema general ([ver Figura 1](#)) de cómo deben organizarse estas habilidades. El modelo se organiza jerárquicamente las cinco categorías generales de habilidades que se pueden a su vez subdividir en habilidades más condensadas y que pueden considerarse de orden inferior.

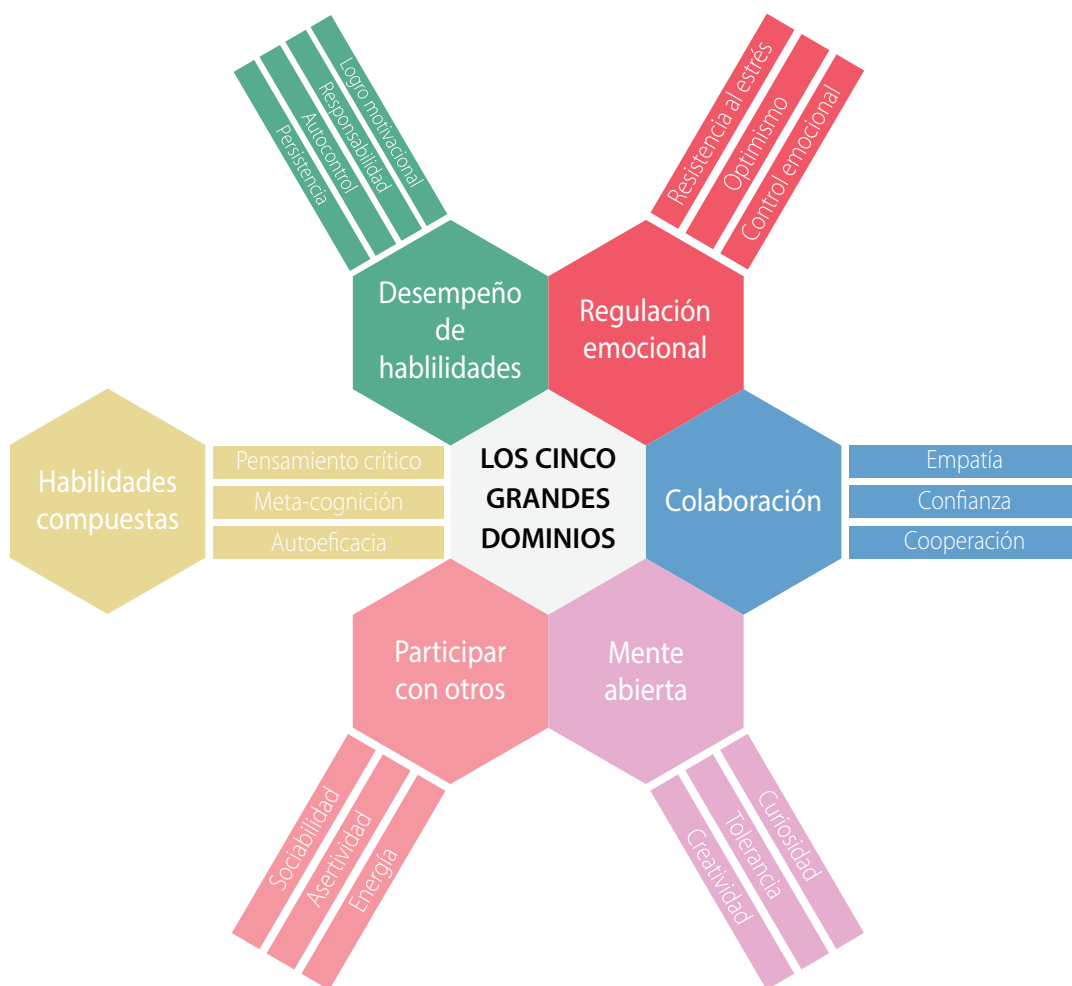
Además de mostrar su similitud mutua, estas agrupaciones también aseguran una consideración sistemática, integral y equilibrada de las habilidades sociales y emocionales de los individuos.

De acuerdo con este estudio, la estabilidad emocional parece ser la más relevante de las cinco grandes dimensiones para la satisfacción con la vida. También sugiere una fortaleza notablemente similar de las relaciones para dos resultados de calidad de vida: la vida y la satisfacción laboral. Establecer la causa exacta de estas relaciones es desafiante, sin embargo, también se ha encontrado que el bienestar promueve cambios positivos de personalidad (entre otros factores) que pueden mejorar simultáneamente las habilidades sociales y emocionales de las personas y su calidad de vida.

Por otra parte, Durlak, Weisberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) defienden que los programas de aprendizaje socioemocional deberían fomentar cinco conjuntos amplios de competencias: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones.

El modelo elaborado por Primi con otros autores presenta cinco amplios dominios de habilidades socioemocionales: Autogestión la cual se relaciona con el Conocimiento de la Literatura de Personalidad; las dimensiones interpersonales de Compromiso con los Demás conceptualmente relacionado con Extraversión; Amistad relacionada con Amabilidad; Regulación de Emociones Negativas asociada a Afectividad Negativa o Neuroticismo; y Mentalidad Abierta asociada a Apertura a la Experiencia. Estos dominios y facetas socioemocionales pueden servir como un marco integrador que se puede usar para construir evidencia, transversal y longitudinalmente, sobre los resultados consecuentes de las habilidades socioemocionales. Habilidades adquiridas a lo largo del desarrollo de los niños y jóvenes (Primi et al., 2017; Abrahams, et al., 2019).

Figura 1. Estructura de las habilidades sociales y emocionales



Traducido de OECD, (2018). Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success. Paris, France: OECD Publishing

**Tabla 1. Dominios y facetas de las habilidades socioemocionales  
(Primi et al., 2017)**

<b>Dominio</b>	<b>Faceta</b>	<b>Definición</b>
<b>Autogestión</b>	<b>Determinación</b>	Establecer metas y altos estándares, motivarse, trabajar muy duro y aplicar uno mismo completamente a la tarea, trabajo o proyecto en cuestión.
	<b>Organización</b>	Poseer habilidades de organización y una atención meticulosa a los detalles que sean útiles para planificar y ejecutar planes para alcanzar objetivos a más largo plazo.
<b>Interactuar con los demás</b>	<b>Centro de atención</b>	Centrar la atención y concentrarse en la tarea actual, y evitar distracciones.
	<b>Persistencia</b>	Superar obstáculos para alcanzar metas importantes.
	<b>Responsabilidad</b>	Poseer habilidades de gestión del tiempo, ser puntual y honrar los compromisos.
	<b>Iniciativa social</b>	Acercarse y conectar con otros, tanto amigos como extraños, iniciando, manteniendo y disfrutando del contacto social y las conexiones.
	<b>Asertividad</b>	Hablar, expresar opiniones, necesidades y sentimientos, y ejercer influencia social.
	<b>Entusiasmo</b>	Mostrar pasión y entusiasmo por la vida; abordar las tareas diarias con energía, emoción, y una actitud positiva.
<b>Amistad</b>	<b>Compasión</b>	Usar la empatía y las habilidades de toma de perspectiva para comprender las necesidades y los sentimientos de los demás, actuando sobre esa comprensión con amabilidad y consideración.
	<b>Respeto</b>	Tratar a los demás con respeto y cortesía.
	<b>Confianza</b>	Asumir que los demás, en general, tienen buenas intenciones y perdonar a los que han obrado mal.
<b>Regulación de emociones negativas</b>	<b>Modulación del estrés</b>	Modulación de la ansiedad y respuesta al estrés.
	<b>Auto confianza</b>	Sentirse satisfecho con uno mismo y con la vida actual, tener pensamientos positivos sobre uno mismo y mantener expectativas optimistas.
	<b>Tolerancia a la frustración</b>	Regular el temperamento, la ira y la irritación; manteniendo la tranquilidad y la ecuanimidad ante las frustraciones.
<b>Mentalidad abierta</b>	<b>Curiosidad intelectual</b>	Mostrar interés por las ideas y pasión por el aprendizaje, la comprensión y la exploración intelectual.
	<b>Creatividad</b>	Generar formas novedosas de pensar o hacer las cosas a través de la experimentación, el retoque, el aprendizaje del fracaso, la perspicacia y la visión.
	<b>Imaginación e interés artístico</b>	Valorar, apreciar y disfrutar el diseño, el arte y la belleza, que pueden experimentarse o expresarse en la escritura, las artes visuales y escénicas, la música y otras formas de autorrealización.

La evaluación de habilidades socioemocionales se considera un desafío debido a múltiples problemas de medición como: estilos de respuesta, problemas de consistencia y falta de convergencia, además de otras medidas que también son visibles en el campo de la evaluación de las diferencias individuales. El desarrollo y mejora de herramientas y métodos de evaluación socioemocional es, por tanto, una prioridad.

## **MÉTODOS DE EVALUACIÓN PARA LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES**

Una deficiencia de las escalas de autoevaluación para medir las habilidades socioemocionales corresponde a la dependencia de los reactivos tipo Likert, debido a que, por lo general, en este tipo de reactivos se presenta a los estudiantes afirmaciones a las que responden marcando un punto en una escala, por ejemplo: desacuerdo/de acuerdo. Si bien se consideran convenientes, eficientes y apropiados para pruebas de bajo riesgo, tienen una variedad de sesgo de respuesta que pueden afectar la confiabilidad y validez de las puntuaciones obtenidas (Abrahams et al., 2019).

Para los desafíos de la evaluación y las innovaciones en la investigación de habilidades socioemocionales, Abrahams, y sus colaboradores en 2019 sugirieron varios métodos alternativos para medirlas, que complementan las herramientas basadas en escala de autoinforme. Asimismo, realizaron una revisión de medidas alternativas que pueden corregir las deficiencias de este tipo de escalas, describiendo una serie de problemas potenciales asociados con el uso de las escalas tipo Likert.

A continuación, se muestran algunos de los principales métodos de evaluación para las habilidades socioemocionales.

### **Corrección por aquiescencia**

La aquiescencia se define como un sesgo de respuesta que se caracteriza por ser una tendencia general de un individuo a estar consistentemente de acuerdo (decir sí) o en desacuerdo (decir no) con los reactivos del cuestionario, independientemente de su contenido, y sus efectos.

Una solución que ayuda a contrarrestar la aquiescencia es incluir tanto reactivos positivos en la dirección del constructo a medir como negativos en la dirección opuesta en las escalas. Equilibrando aproximadamente, el mismo número de reactivos positivos y negativos.

Hay varios métodos a posteriori que corrigen la aquiescencia usando procedimientos estadísticos. La mayoría de estos procedimientos se basan en escalas completamente balanceadas, sin embargo, también permiten corregir en escalas cuasi balanceadas (mismo número de ítems positivos y negativos, pero con saturaciones desiguales) y balanzas desequilibradas (diferente número de ítems positivos y negativos).

Los métodos estadísticos basados en el modelo de factor común para controlar el sesgo de aquiescencia son: el análisis factorial exploratorio (AFE) el cual propone evaluar la dimensionalidad y la estructura de una escala de personalidad equilibrada teniendo en cuenta los efectos potenciales de la respuesta aquiescente, y corregir las estimaciones de rasgos



individuales para la aquiescencia. (Ferrando et al., 2003), el modelo de análisis factorial de intercepción aleatoria (RIFA) asume que los coeficientes lineales (intersecciones y cargas factoriales) que vinculan las variables observadas con los factores latentes son coeficientes fijos es decir, comunes para todos los participantes (Maydeu-Olivares y Coffman, 2006) y el método ipsativo propuesto por Chan y Bentler (1993) donde los datos se denominan ipsativos si están sujetos a una restricción de suma constante para cada observación, usualmente, los datos ipsativos son la consecuencia de la transformación de sus correspondientes datos preipsativos.

### **Viñetas de anclaje**

La técnica de anclar viñetas se introdujo para corregir el sesgo de medición, en particular, el llamado efecto de grupo de referencia, en las respuestas de tipo Likert (King, Murray, Salomon y Tandon, 2004). Las viñetas de anclaje son textos breves que representan a un individuo en un escenario hipotético que manifiesta el rasgo de interés en mayor o menor grado, los encuestados usan el mismo formato de respuesta y la misma escala de autoevaluación de su propio comportamiento o rasgos. Por lo general, los encuestados califican varias viñetas, que representan varios niveles del rasgo.

Los principales supuestos de medición del método de viñetas de anclaje son la consistencia de la respuesta la cual significa que los encuestados usan las categorías de respuesta de la misma manera cuando califican las viñetas que cuando se califican a sí mismos en lugar de imponerse estándares más altos o más bajos que los personajes de las viñetas, y la equivalencia de viñetas significa que todos los encuestados perciben que una viñeta representa el mismo concepto subyacente, con viñetas en una serie, todas vistas como parte de una escala unidimensional (King et al., 2004).

Las autoevaluaciones de las personas se pueden volver a escalar en función de sus calificaciones en las viñetas de anclaje; en las evaluaciones de PISA 2012, este cambio de escala condujo a la eliminación de la paradoja motivación-logro. Asimismo, las viñetas se diseñaron para garantizar la unidimensionalidad y un poder discriminatorio considerable en los niveles de rasgos (OCDE, 2013).

### **Métodos múltiples informantes**

El método basado en múltiples informantes, es el grado en que dos evaluadores independientes están de acuerdo en la evaluación del comportamiento de los estudiantes, como padres, amigos y maestros, se consideran comúnmente como recursos para evaluar las habilidades emocionales y del comportamiento, la adopción de esta evaluación, aunque lleva mucho tiempo, también puede ayudar a corregir los problemas asociados con el uso de escalas tipo Likert y aportar información adicional en la evaluación de las habilidades socioemocionales.

Algunos investigadores establecen que las habilidades socioemocionales deben basarse en calificaciones de múltiples informantes, en lugar de una sola fuente (John y De Fruyt, 2015). Sin embargo, al incluir múltiples informantes para evaluar las habilidades socioemocionales, también se deben tener en cuenta el tipo de informante, ya que puede haber una



variabilidad sustancial entre las percepciones estos. Las calificaciones de diferentes informantes comparten cierta variación, pero también brindan perspectivas únicas sobre la posición y el desarrollo de habilidades de los niños y adolescentes.

Tales discrepancias entre los informantes no son sorprendentes, ya que las habilidades socioemocionales son construcciones multidimensionales que se manifiestan de diversas formas en diferentes contextos (Abrahams et al., 2019). Por ejemplo, los profesores se pueden basar en un marco de referencia mucho más amplio al comparar a un alumno con los otros alumnos a los que enseñan, para caracterizar las habilidades de sus alumnos. Por el contrario, el alcance de los padres suele ser mucho más estrecho e idiosincrásico (ver John y De Fruyt, 2015).

### **Escalas compuestas**

Las escalas compuestas generalmente se refieren a descripciones amplias que a menudo que refieren a construcciones multidimensionales que aprovechan múltiples habilidades o rasgos, por ejemplo, la “ciudadanía global”, “espíritu empresarial” o “liderazgo”. El desafío clave para la evaluación de tales términos de habilidades híbridas y multidimensionales es primero descomponerlos en sus habilidades constitutivas definidas en una clasificación de habilidades existente y, posteriormente, pensar en formas de recombinar psicométricamente de los puntajes de habilidades que constituyen para que sirvan como un indicador de la habilidad híbrida (Abrahams et al., 2019).

En la literatura sobre los efectos de criterio de los rasgos de personalidad y la validez de criterio de escalas compuestas específicos subrayan la necesidad de claridad sobre las estructuras de escalas compuestas. A nivel conceptual, la construcción de teorías busca comprender cómo los rasgos de personalidad afectan los resultados y para qué criterios los rasgos específicos son más o menos destacados. A nivel de medición, la investigación de validación se ocupa de probar los efectos de criterio de instrumentos específicos (por ejemplo, Hough y Ock, 2013). Con respecto a estos dos aspectos, los investigadores podrían conceptualizar y medir los rasgos de personalidad en varios niveles de amplitud versus fidelidad (por ejemplo, faceta, orden superior y nivel compuesto), lo que complica aún más la imagen. La comprensión estructural de las escalas compuestas es importante para examinar todos estos problemas.

### **Evaluaciones de elección forzada**

El formato de elección forzada es una técnica de construcción de pruebas, en esta se pueden presentar dos o más declaraciones de manera comparativa, se les pide a los individuos que consideren múltiples afirmaciones a la vez y que califiquen en qué medida los reactivos se aplican a ellos en relación con los demás reactivos. Es decir, se requiere que los encuestados clasifiquen los reactivos o seleccionen dos elementos que sean “más parecidos a mí” y “menos parecidos a mí”, respectivamente.

En una prueba de elección forzada en la que un bloque se compone de dos afirmaciones emparejadas, si se utiliza el método de puntuación tradicional, la puntuación de un

encuestado en una dimensión es igual al número de afirmaciones que elige para medir esa dimensión. El método de puntuación es similar cuando cada bloque consta de más de dos reactivos. Así, para cualquier individuo, la suma de sus puntuaciones es un valor fijo, que genera datos ipsativos.

Para resolver fundamentalmente los problemas de los datos ipsativos, los científicos psicométricos han construido algunos modelos de teoría de respuesta al ítem (IRT, por sus siglas en inglés) en los últimos años. Uno de ellos es el modelo TRI thurstoniano de Brown y Maydeu-Olivares (2011). El modelo puede estimar la puntuación real del encuestado directamente a través de su patrón de respuesta. Por lo tanto, los investigadores pueden analizar los puntajes normativos y estimar la confiabilidad de la prueba utilizando la función de información de la prueba (Xiao, Yue, Liu, Hongyun y Li, Hui, 2017)

### **Rúbricas como anclas de escala de Likert**

Para Abrahams et al. (2019) una alternativa es usar escalas ancladas en el comportamiento, usando los niveles de habilidad definidos en las rúbricas como anclas. Las rúbricas son un conjunto de criterios de calidad para calificar un determinado tipo de desempeño y se han utilizado con frecuencia en la evaluación formativa para brindar retroalimentación a los estudiantes y en la evaluación sumativa para calificar el trabajo de los estudiantes tanto con calificaciones propias y de pares.

Los criterios de evaluación formulados en las rúbricas brindan ventajas sobre otros métodos de evaluación tanto en términos de la capacidad de autoevaluación de los estudiantes como en términos de su capacidad para regular su desempeño. En este sentido, las rúbricas pueden ser más efectivas que las simples evaluaciones de competencias basadas en una escala de Likert (Bartlett et al., 2015).

### **Diferencias intraindividuales y desempeño dinámico**

La evaluación ambulatoria recopila datos en la vida cotidiana de la persona examinada varias veces al día, los individuos informan sobre sus sentimientos, pensamientos o comportamientos actuales tal como lo experimentan en su entorno cotidiano. Aunque se tiene varios tipos y nombres como métodos diarios, evaluación momentánea, métodos de experiencia cotidiana, muestreo de experiencia.

La mayoría de los métodos de evaluación que se utilizan actualmente en la medición de habilidades socioemocionales están diseñados para medir las diferencias entre los estudiantes. Las evaluaciones ambulatorias, por el contrario, son adecuadas para la evaluación de la variabilidad intraindividual, es decir, cómo la posición del estudiante en las habilidades socioemocionales fluctúa a través de diversas situaciones. Los puntos múltiples de datos intraindividual brindan una diversidad de información sobre cómo las experiencias pueden cambiar en contextos y marcos de tiempo cortos lo que brinda información sobre la dinámica del funcionamiento del estudiante.

## **Biodatos y pruebas de juicio situacional**

Los estudios de biodatos emplean preguntas estandarizadas en los individuos sobre detalles biográficos, como la frecuencia de ocurrencia de ciertos eventos, comportamientos o experiencias en el pasado. Dado que las medidas de biodatos son menos propensas al engaño que los inventarios de autoinforme tradicionales y consumen menos tiempo que la evaluación ambulatoria, podrían ser un método práctico para la evaluación de comportamientos específicos relacionados con habilidades.

La información de biodatos se ha utilizado principalmente para las admisiones universitarias y ha demostrado una validez incremental para la predicción del rendimiento de los estudiantes universitarios, la personalidad de los Cinco Grandes, así como para evaluar rasgos de personalidad específicos.

Las medidas de biodatos proporcionan un método estructurado y sistemático para recopilar y calificar información sobre los antecedentes y la experiencia de un individuo en cambio el inventario de medida y juicio situacional (SJI, por sus siglas en inglés) son pruebas de opción múltiple destinadas a evaluar cómo un solicitante (para un trabajo o, en este caso, para la universidad) podría reaccionar en diferentes contextos relevantes (Motowidlo y Tippins, 1993). En el contexto de la universidad, ambas medidas tienen el potencial de aumentar la validez relacionada con el criterio sobre las medidas tradicionales, porque el contenido de los ítems se puede adaptar a dimensiones específicas del desempeño de los estudiantes en la universidad y a las metas de una universidad en particular o del proceso de admisión a la universidad.

En las pruebas de juicio situacional a los encuestados se les proporciona un conjunto de escenarios hipotéticos acompañados de varios cursos de acción plausibles. Según el diseño se les pide a los examinados que clasifiquen o califiquen las diferentes respuestas según su idoneidad en esa situación. Alternativamente, a los participantes se les pueden ofrecer múltiples opciones de respuesta y se les puede pedir que seleccionen la respuesta que define su comportamiento en dicha situación.

Los biodatos y los SJI también pueden tener una mayor utilidad práctica sobre las evaluaciones subjetivas alternativas, como ensayos o cartas de referencia que se usan comúnmente en las admisiones universitarias, porque estas brindan un método justo y estandarizado para obtener y calificar información sobre la amplia gama de antecedentes educativos y experiencias sociales que los solicitantes puedan haber tenido.

## **Medidas de desempeño**

En las medidas de desempeño específicas de habilidades, principalmente para evaluar el pensamiento crítico y la creatividad, podría implicar que estas dos habilidades parecen prestarse mejor para las pruebas de rendimiento que otras. Sin embargo, el objetivo es integrar múltiples habilidades en una sola prueba. Por ejemplo, la evaluación de preparación para la universidad y el trabajo involucra no solo pensamiento crítico sino también razonamiento analítico, resolución de problemas y habilidades de comunicación escrita (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2009).

En la literatura, cada vez existe más evidencia empírica que nos lleva a pensar que fomentar las competencias socioemocionales de los estudiantes “puede ser una herramienta útil para abordar las emociones negativas incipientes en diferentes contextos sociales o de aprendizaje y, en última instancia, ser un factor que facilite de manera efectiva la resolución de problemas y el procesamiento de la información” (Cassullo y García, 2015, p. 215).

Los resultados de una investigación a partir de una metodología a nivel universitario como parte de proyectos de investigación e innovación relacionados con la docencia. López-Mondéjar y Tomás, (2016) mostraron que el uso de la metodología del aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario favorece el desarrollo en los estudiantes de habilidades y competencias socioemocionales como la empatía, el asertividad y el consenso, con la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, o empatía. La importancia de este tipo de investigación es de total relevancia ya que las universidades preparan a los ciudadanos que en el futuro participarán activamente en la sociedad, por lo que el desarrollo de estas competencias socioemocionales en los jóvenes cobra especial relevancia.

Por otra parte, para Schleicher (2018) afirma que el mayor dilema de la comunidad educativa es que las habilidades cognitivas, son las más fáciles de enseñar y probar, son las que, a su vez, “también son más fáciles de digitalizar, automatizar y tercerizar”, la escolarización de hoy debe ser mucho más acerca de las formas de pensar (que involucran la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el juicio), las formas de trabajar (incluidas la comunicación y la colaboración), las herramientas para trabajar (incluida la capacidad de reconocer y explotar el potencial de las nuevas tecnologías) y sobre la capacidad de vivir en un mundo multifacético como ciudadanos activos y responsables (p. 31).

En las investigaciones se han explorado factores que contribuyen al desempeño exitoso de los estudiantes como son: socioculturales, familiares e individuales (Hattie, 2009). Asimismo, otras investigaciones a partir de teoría cognitiva social ven el funcionamiento humano de una manera transaccional, dependiendo de las interacciones recíprocas entre los comportamientos de un individuo, sus factores personales internos (por ejemplo, pensamientos y creencias) y eventos ambientales (Bandura, 1997).

## **A MANERA DE CIERRE**

En la evidencia de múltiples investigaciones, es cada vez más contundente confirmar datos consistentes reportados en la literatura internacional que afirman sobre el impacto que tienen las habilidades socioemocionales en el rendimiento académico; lo que hace imprescindible considerar que en el diseño de las políticas públicas en educación se comience a pensar, de manera clara y explícita en la necesidad de fortalecer la dimensión social y emocional de los estudiantes al igual que de los profesores y en los contextos en los cuales se desarrollan. En este sentido, lo presentado da aún mayor relevancia a la necesidad de integrar en los programas de formación docente contenidos relacionados con el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes, como también ofrecer un entrenamiento práctico sobre cómo implementar dinámicas interpersonales en los salones de clases.

Las habilidades socioemocionales a lo largo de la vida tienen gran relevancia para predecir una amplia serie de resultados constantes, que van desde el logro educativo, el comportamiento ciudadano y la empleabilidad, hasta la salud y el bienestar físico y mental. Por ello, la educación en todos sus niveles debería posibilitar que los alumnos, como futuros ciudadanos, construyan las habilidades que les ayuden a reflexionar y desarrollar habilidades emocionales y sociales que faciliten la convivencia entre los sujetos en diversos escenarios en los que puedan demostrar valores y actitudes tales como el respeto, la empatía, la participación y la comunicación en pro de una sociedad equitativa que brinde herramientas para el bienestar individual y social.

Los desafíos de la evaluación y las innovaciones en la investigación de habilidades socioemocionales llevarán a los investigadores en educación a revisar y aplicar métodos alternativos para medirlas, que complementen las herramientas basadas en escala de autoinforme.

## REFERENCIAS

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological assessment, 31*(4), 460–473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education, 43*, 15–26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Brown, A., & Maydeu-Olivares, A. (2011). Item response modeling of forced-choice questionnaires. *Educational and Psychological Measurement, 71*, 460–502.
- Casullo, G.L. y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(1), 213-228.
- Chan, W., Bentler, P. M. (1993). The Covariance Structure Analysis of Ipsative Data. *Sociological Methods & Research, 22*(2), 214-247. <https://doi.org/10.1177/0049124193022002003>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional). CASEL.org
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development. https://doi.org/10.1111/j.8624.2010.01564-1467.x*
- De Fruyt, F., Wille, B., John, O. P. (2015). Employability in the 21<sup>st</sup> century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice, 8*(2), 276–281. <http://dx.doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Chico, E. (2003). Unrestricted Factor Analytic Procedures for Assessing Acquiescent Responding in Balanced, Theoretically Unidimensional Personality Scales. *Multivariate Behavioral Research, 38*(3), 353-374

- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., Tyler, C. (2015). Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. Recuperado de <https://www.eif.org.uk/report/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life>
- Hough LM, Johnson JW. 2013. Use and importance of personality variables in work settings. En *Handbook of Psychology*, Vol. 12: Industrial and Organizational Psychology, ed. IB Weiner, N Schmitt, S Highhouse, pp. 211–43. New York: Wiley.
- John, O. P., De Fruyt, F. (2015). Education and social progress: Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities. Paris: OECD Publishing.
- King Gary, Murray Christopher JL, Salomon Joshua A, Tandon Ajay. Enhancing the Validity and Cross-Cultural Comparability of Survey Research. *American Political Science Review*. 2004 Feb; 98(1):191–207.
- Maydeu-Olivares, A., Coffman, D. L. (2006). Random intercept item factor analysis. *Psychological Methods*, 11(4), 344–362. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.11.4.344>
- Mira-Galvañ, M. J., Gilar-Corbi, R. (2020). Design, Implementation and Evaluation of an Emotional Education Program: Effects on Academic Performance. *Frontiers in psychology*, 11, 1100.
- Motowidlo, S. J., Tippins, N. (1993). Further studies of the low-fidelity simulation in the form of a situational inventory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(4), 337–344.
- López-Mondéjar L. M., Tomás L. M. (2017) Development of socio-emotional skills through cooperative learning in a university environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237 432 – 437
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris, France: OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). *Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success*. Paris, France: OECD Publishing.
- Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills. (2009). *Assessment: A 21<sup>st</sup> Century Skills Implementation Guide*. Recuperado de [http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp\\_assessment.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp_assessment.pdf)
- Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F. (2017). SENNA inventory. São Paulo, Brazil: Institute Ayrton Senna.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21<sup>st</sup>-century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & 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, 1156 –1171.
- Xiao, Y., Liu, H., Li, H. (2017). Integration of the Forced-Choice Questionnaire and the Likert Scale: A Simulation Study, *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00806>