

Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación

Benilde García Cabrero

DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>



SOCIO-EMOTIONAL, NON-COGNITIVE OR “SOFT” SKILLS: APPROXIMATIONS TO THEIR EVALUATION

Abstract

This article describes a set of skills and competencies that have been identified as non-cognitive skills, 21st century skills, or socio-emotional skills (HSE). These skills have been considered as equal, or more important than cognitive skills to perform successfully in the academic, personal and professional fields (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2015). Because of the growing recognition of the importance of HSE, educational programs have been designed to support the development of these skills, which have been grouped under the generic name of Social Emotional Learning (SEL) programs. In this text, we analyze different categories of socio-emotional skills that have been included in the programs developed in Mexico and the United States to promote them, as well as the procedures and instruments for their evaluation.

Keywords: social-emotional skills, non-cognitive skills, self-report measures.

Benilde García Cabrero

benildegar@unam.mx

Estudió la licenciatura y la maestría en Psicología Educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó estudios conjuntos de Doctorado en la Universidad de Mc Gill, Canadá y la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) CONACyT, nivel 2. Es profesora Titular “C” de Tiempo Completo en la División de Estudios de Posgrado, Facultad de Psicología de la UNAM.

Sus líneas de investigación son: el desarrollo sociocognitivo y afectivo, la educación cívica y ética, el diseño y evaluación de programas educativos desde los niveles inicial y preescolar hasta el nivel superior, el análisis de la práctica educativa presencial y en línea, la evaluación de la docencia, y el uso de las tecnologías digitales en la educación. Actualmente colabora en el proceso de evaluación de la segunda fase del Programa de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales Construye T de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y es miembro del Consejo Asesor de Habilidades Socioemocionales del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Introducción

¿Habrás notado que las personas exitosas en diversos ámbitos de la vida tienen no sólo desempeños destacados en su campo, sino otras habilidades que acompañan a estos logros? Si analizamos las características de alguna de estas personas, Steve Jobs por ejemplo, nos encontramos con que el creador de la empresa Apple, que diseña las computadoras de la misma marca y los famosos teléfonos iPhone, tenía cualidades que iban más allá de su aguda inteligencia. Una revisión rápida a su biografía nos revela que, Steve Jobs también contaba con otras cualidades como ser creativo, tenaz, saber colaborar con otros, ser un líder, creer en sí mismo y en que podía lograr lo que se propusiera, entre otras.

A pesar de que habilidades como las anteriores generalmente se destacan cuando se describe a una persona, no fue sino hasta el siglo xx que comenzaron a ser estudiadas de forma sistemática. Como señaló Messick: “Una vez que el término cognitivo se consideró apropiado para referirse a las habilidades intelectuales y al rendimiento académico en el ámbito escolar convencional [. . .] por defecto, el término no cognitivo se colocó en primer plano para describir todo lo demás” (como se cita en Duckworth y Yeager, 2015: 282). Estas habilidades no cognitivas son diversas —por ejemplo, perseverancia (*grit*), autocontrol (*self-regulation*), mentalidad de crecimiento (*growth mindset*), entre otras— y facilitan los esfuerzos dirigidos al logro de metas, las relaciones sociales saludables y la toma de decisiones. Duckworth y Yeager (2015) señalan que estudios longitudinales han confirmado que dichas habilidades predicen el desempeño académico, económico, social, psicológico y el bienestar físico.



Los términos *habilidades del siglo xxi*, *competencias del siglo xxi* y *nuevas habilidades básicas* hicieron su aparición a partir de los años noventa (Murnane y Levy, 1996;

Pellegrino y Hilton, 2012; Soland, Hamilton y Stecher, 2013; como se cita en Duckworth y Yeager, 2015). El último término en entrar en escena es el de *soft skills*, habilidades “blandas” (Heckman y Kautz, 2012).

Kyllonien (2012) sostiene que existe evidencia de que este tipo de habilidades está asociado a rasgos de personalidad, es decir, a aquellas formas estables que tenemos de reaccionar ante diferentes circunstancias. Sin embargo, en otros estudios (Caspi, Roberts y Shiner, 2005; Roberts, Walton y Viechtbauer, 2006; como se cita en Duckworth y Yeager, 2015) se ha encontrado que estas habilidades pueden cambiar a lo largo de la vida, bajo la influencia de factores como la educación, las prácticas de crianza y los patrones culturales.

“
...nuestras habilidades
socioemocionales de
perseverancia y toma de
decisiones están vinculadas,
fundamentalmente, con la
conciencia y regulación de
nuestras emociones...”

Las habilidades socioemocionales

La perseverancia, sociabilidad y curiosidad son habilidades socioemocionales que, como su nombre lo indica, están estrechamente relacionadas con las emociones, las cuales se encuentran presentes en todos nuestros comportamientos y son las encargadas de motivar, energizar y dirigir tanto el pensamiento como la conducta (West, 2016).

La palabra emoción proviene de la raíz latina *motere*, que significa “moverse”, lo que sugiere que la tendencia a la acción está implícita en las emociones (West, 2016). Cuando “te emocionas” o experimentas una emoción, es probable que presentes ciertas tendencias a actuar de determinada forma, como por ejemplo huir o alejarte de una situación que te provoque miedo o repulsión. La manera en la que reaccionas ante una emoción está mediada por la valoración cognitiva, es decir, la interpretación de los indicadores verbales y no verbales de la conducta: las palabras, gestos,

movimientos corporales, tonos e intensidad de voz que se utilizan son factores que afectan la expresión y la regulación de las emociones. Estos procesos no son nuevos en el ámbito psicológico, lo que resulta novedoso y prometedor del trabajo que se ha realizado respecto de las habilidades sociales y emocionales es que las investigaciones realizadas en este ámbito han cambiado la manera en la que se concibe a dichas habilidades, pasando de ser consideradas rasgos fijos de personalidad a habilidades que se pueden aprender y mejorar (Freshman y Rubino, 2002; Segal, 2002; como se cita en West, 2016).

En la actualidad se utiliza el término de *habilidades socioemocionales* (HSE) o *aprendizaje socioemocional*. Referirse a ellas como habilidades tiene la connotación de la posibilidad de su educabilidad o entrenamiento. Los antecedentes de algunas de estas habilidades pueden trazarse al año 1983, cuando Howard Gardner se refirió a diversos tipos de inteligencia que tienen relación con categorías que actualmente se manejan en el ámbito de las HSE, como son el autoconocimiento, a lo que Gardner (2001) llamó inteligencia intrapersonal y que definió como:

La capacidad de distinguir un sentimiento de placer de uno de dolor y, con base en ese tipo de discriminación, de involucrarse más en una situación o de retirarse de ella. En su nivel más avanzado, el conocimiento intrapersonal permite a uno descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos (p. 189).

Gardner (2001) definió otro tipo de inteligencia relacionado con las habilidades socioemocionales, al que denominó interpersonal y que definió como:

La habilidad para distinguir y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, diferenciar sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Examinada en su forma más elemental, la inteligencia interpersonal comprende la capacidad del infante para discriminar entre los individuos a su alrededor y para descubrir sus distintos estados de ánimo. En su forma avanzada, el conocimiento interpersonal permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos de los otros (p.189).

Daniel Goleman (1995), basado en los trabajos de Gardner, acuñó el término de inteligencia emocional para referirse a la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar los estados de ánimo propios y ajenos.

En este contexto, nace el concepto de *aprendizaje socioemocional* (SEL, por sus siglas en inglés), sugerido en 1994 por el Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés). El aprendizaje socioemocional es descrito por el programa CASEL como la adquisición de diversas habilidades socioemocionales, entre las que se encuentran el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para relacionarnos con otros y la toma responsable de decisiones (Elberston, Brackett y Weissberg, 2010).

La figura 1 presenta el esquema propuesto por Nagaoka, Farrington, Ehrlich y Heatt (2015) sobre los tres núcleos clave dentro de las HSE:

Agencia es la capacidad de tomar decisiones y tener un papel activo en nuestra vida, en lugar de sólo “dejarnos llevar” por las circunstancias. Esta capacidad requiere que tengamos intencionalidad y que podamos tomar previsiones para poder trazar nuestro curso de acción, de tal manera que éste refleje nuestra identidad, competencias, conocimientos, habilidades, mentalidad y valores.

La *identidad integrada* es entendida como un sentido de coherencia interna de quién es uno a través del tiempo y a partir de las múltiples identidades sociales que podemos tener, por ejemplo, raza/etnia, profesión, cultura, género, religión. Sirve como un referente para tomar decisiones y actuar en el mundo.

Las *competencias* son las habilidades que nos permiten desempeñar roles de manera efectiva, completar tareas complejas o alcanzar objetivos específicos, por ejemplo, pensamiento crítico, toma de decisiones responsable, capacidad de colaboración. Nos permiten ser productivos y comprometidos, desenvolvemos en diferentes contextos, desempeñarnos de manera efectiva en diversos entornos y adaptarnos a distintas tareas y demandas que se nos puedan presentar.

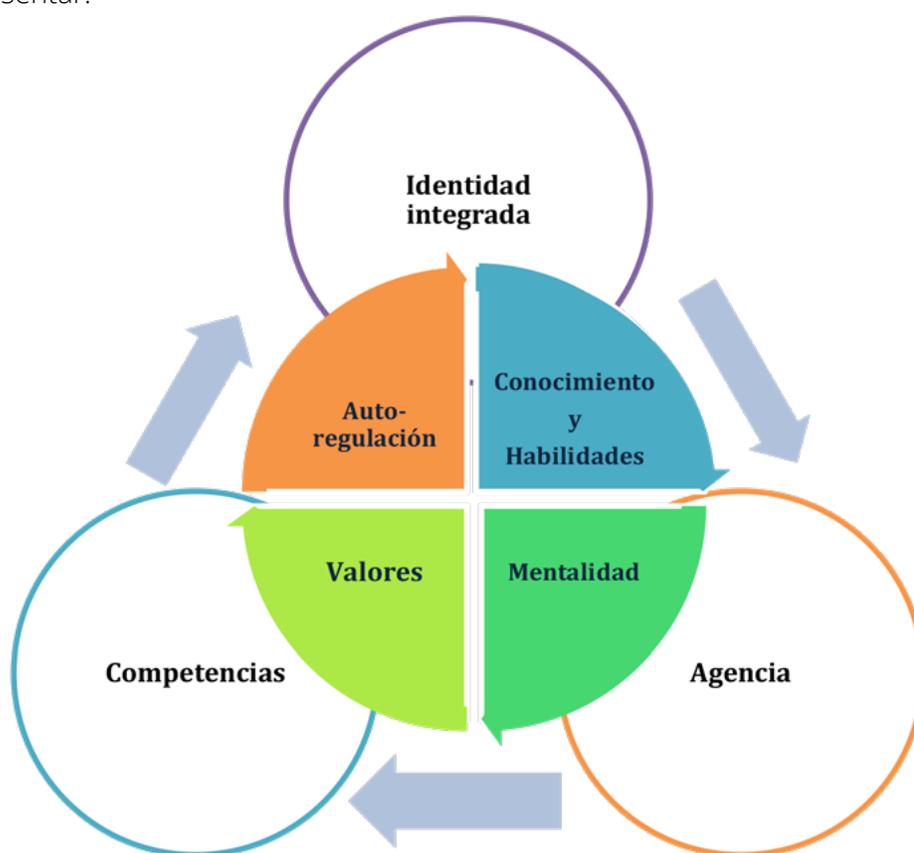


Figura 1. Factores clave para el éxito en la adultez temprana. Modificado de Nagaoka, Farrington, Ehrlich y Heatt (2015).

En este sentido, se ha encontrado que cuando nos sentimos parte de algo — por ejemplo, de la comunidad escolar—, y además nuestra percepción de la relación es buena —tanto con nuestros compañeros de clase, como con nuestros profesores—, tendemos a ser más perseverantes (Blum y Rinehart, 2004, como se citan en Elberston, Brackett y Weissberg, 2010; Carr y Walton, 2014; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2002; Dweck, Walton y Cohen, 2014). El sentido de pertenencia puede aumentar nuestra motivación para seguir intentando trabajar en las tareas escolares difíciles, buscando, por ejemplo, otras estrategias de estudio. Esto puede aumentar nuestras probabilidades de tener éxito en el cumplimiento de nuestros objetivos a largo plazo, como concluir una carrera.

La perseverancia está relacionada con la autorregulación, ya que cuando somos capaces de autorregularnos, es decir, cuando somos conscientes de la relación que existe entre nuestras emociones, nuestros pensamientos y nuestras acciones, es más probable que logremos [posponer las recompensas inmediatas](#) y busquemos cumplir los objetivos a largo plazo. En nuestro día a día, habilidades como la autorregulación y la perseverancia nos podrían ayudar a mantener una dieta, a continuar haciendo alguna actividad física o aprender un idioma nuevo, aunque al inicio estas actividades puedan resultar un tanto complicadas (Dweck, Walton y Cohen, 2014; Heckman y Kautz, 2012; Elberston, Brackett y Weissberg, 2010; Nagaoka, Farrington, Ehrlich y Heatt, 2015).

En el ámbito laboral, las HSE son sumamente importantes; ya que son altamente valoradas y recompensadas por los empleadores. Los trabajadores con mayores habilidades socioemocionales tienden a tener mejores perspectivas de empleo. Las personas que tienen un empleo obtienen un mejor puntaje en pruebas de perseverancia y de toma de decisiones, y tienden a ser más agradables y extrovertidas que aquellas personas que se encuentran desempleadas. Por otra parte, el salario que perciben los que están empleados también está relacionado con el nivel de HSE que poseen; aquellos trabajadores que muestran mayor extraversión y apertura a nuevas experiencias, perciben una diferencia salarial de hasta \$2 dólares por día, en contraste con aquellos que no tienen estas habilidades (Acosta, Igarashi, Olfindo y Rutkowski, 2017).

Lo anterior está relacionado con el hecho de que las HSE se encuentran dentro de los conjuntos de habilidades percibidas como las más necesarias por los empleadores que participaron en una encuesta realizada a 192 altos ejecutivos de países de América Latina (EIU 2009, como se cita en Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). Esta percepción sobre las HSE se encontró también en 2.832 empleadores en nueve países (Brasil, Alemania, India, México, Marruecos, Turquía, Arabia Saudita, el Reino Unido y los Estados Unidos), quienes calificaron la capacidad para trabajar en equipo como una de las habilidades más importantes que deben tener los empleados (80% de los encuestados), seguida de las habilidades de comunicación oral, calificadas como las más importantes por el 72% de los encuestados (McKinsey 2012 como se cita en Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016).

En el contexto educativo, la UNESCO ha señalado como fundamentales para el aprendizaje en el siglo XXI habilidades como la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad y la creación de contenido (*authorship*)¹. De igual forma, resalta la importancia de diferentes competencias, como las *personales* (capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad, asunción de riesgos y creatividad), las *sociales* (trabajo en equipo, trabajo en red, empatía y compasión) y las *de aprendizaje* (gestión, organización, capacidades metacognitivas y habilidad para convertir las dificultades en oportunidades, o de transformar la percepción del fracaso y la respuesta al mismo), competencias que resultan de suma importancia tanto en el mundo laboral y académico como en el aspecto personal (Scott, 2015).

¹ El término se refiere a la capacidad de las personas usuarias de servicios en la web de ser no solamente consumidores, sino productores del contenido que se almacena en la misma (Reyman, 2013).

Por su parte, el National Research Council (NRC) y la National Academy of Sciences (NAS) de los Estados Unidos organizaron las habilidades del siglo XXI en tres categorías: a) habilidades cognitivas, b) habilidades interpersonales y c) habilidades intrapersonales. A cada habilidad le corresponden diferentes subhabilidades, como se muestra en la figura 2.

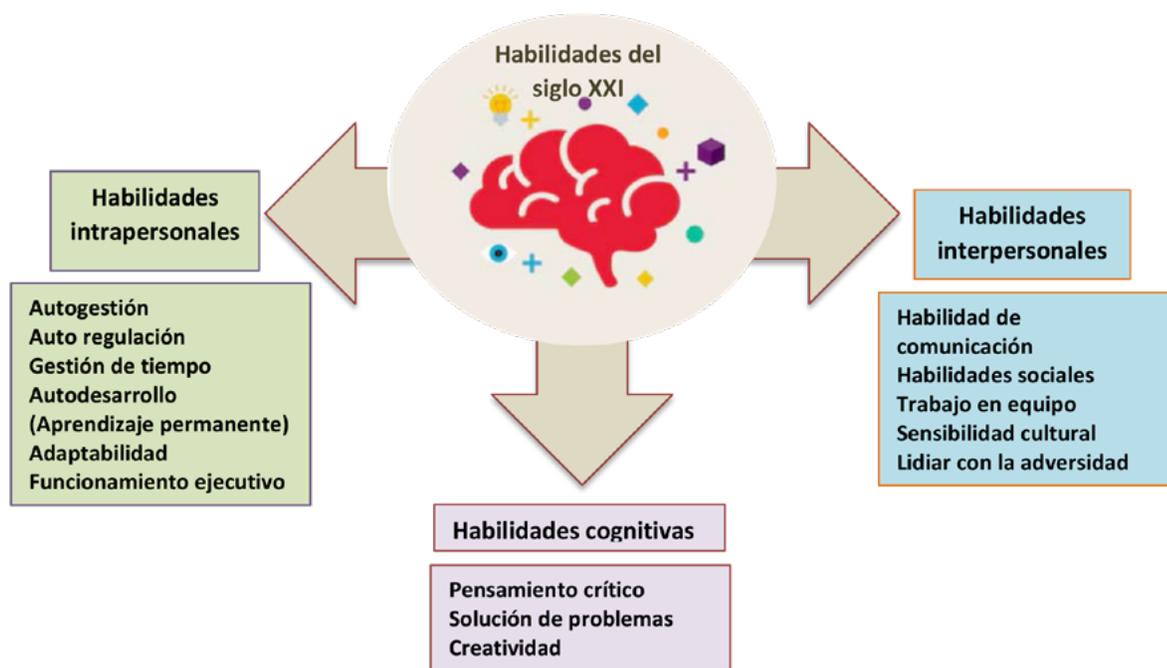


Figura 2. Habilidades del siglo XXI, de acuerdo con lo propuesto por el National Research Council y la National Academy of Sciences (elaboración propia con base en lo descrito por Kyllonen, 2012).

De acuerdo con el esquema anterior, para poder desempeñarse con éxito como ciudadano del siglo XXI, es necesario contar con habilidades cognitivas, así como intra e interpersonales como las que se incluyen en cada una de estas categorías. Sin embargo, como se ha señalado más arriba, el éxito también significa poder cumplir nuestras metas personales y contar con las competencias necesarias para influir en el mundo que nos rodea, por lo cual es de suma importancia desarrollar una conciencia clara de nosotros mismos, de nuestras capacidades y de la amplia gama de opciones que tenemos para elegir, así como de las competencias que requerimos para poder transitar con éxito (perseverancia) por los caminos elegidos y ser capaces de tomar buenas decisiones en el futuro, como ciudadanos comprometidos con el mundo (Nagaoka, Farrington, Ehrlich y Heatt, 2015). Como se señaló anteriormente, en gran medida nuestras habilidades sociemocionales de perseverancia y toma de decisiones están vinculadas, fundamentalmente, con la conciencia y regulación de nuestras emociones.

En el ámbito académico, Pekrun (2014) ha clasificado las emociones que se pueden presentar en el contexto escolar en cuatro categorías: a) *emociones de logro*, que se relacionan con las actividades académicas y con el éxito y el fracaso resultantes de ellas; b) las *emociones epistémicas*, desencadenadas por

problemas cognitivos, y especialmente importantes para aprender tareas nuevas y no rutinarias; c) *emociones tópicas*, es decir, aquellas que pertenecen a los temas presentados en las lecciones y que pueden despertar el interés de los estudiantes en el material de aprendizaje, y d) *emociones sociales*, que surgen en las relaciones con los maestros y compañeros en el aula y son especialmente importantes en la interacción profesor-alumno y en el aprendizaje grupal. Algunos ejemplos de estas emociones se muestran en la figura 3.

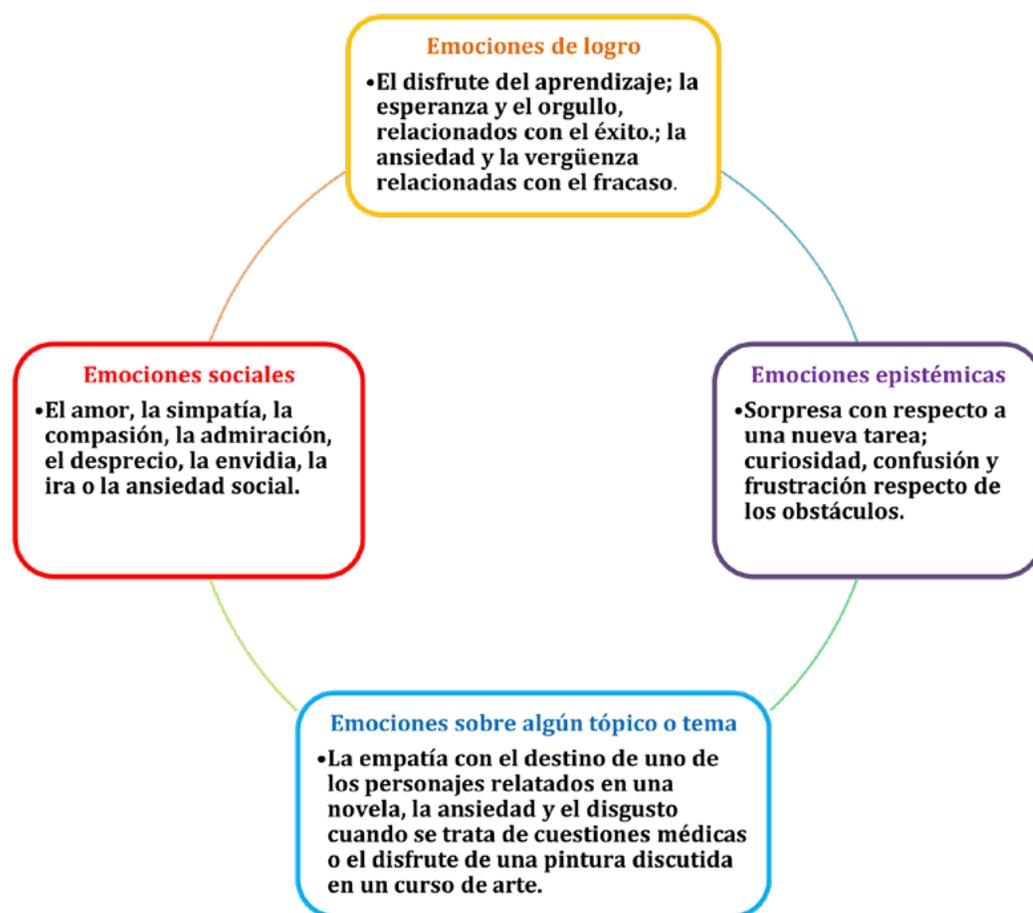


Figura 3. Clasificación de las emociones académicas según Pekrun (2014)
Fuente: elaboración propia.

En el salón de clases, cotidianamente se desarrollan distintas interacciones entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos, mismas que generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia objeto de estudio. La siguiente descripción da cuenta de la forma en que las emociones fluyen a través de las interacciones en el aula escolar.

¿Alguna vez te encontraste con algún profesor que impartía la clase de tal forma que hizo que te interesaras por algún tema en específico o quizá por alguna profesión?, ¿qué mecanismo psicológico pudo haber desencadenado este interés? Pekrun (2014) afirma que las emociones que el maestro experimenta



y muestra en el aula son “contagiosas” ya que pueden tener efectos profundos en las emociones que experimentan los estudiantes, lo cual sucede tanto con las emociones positivas, como el disfrute, la emoción y el orgullo durante la enseñanza, como con las emociones negativas, como la ira, la ansiedad o la frustración. Por lo tanto, cuando el profesor experimenta emociones positivas, puede promover el disfrute del aprendizaje en el aula y esto tiene efectos duraderos en el valor del aprendizaje percibido por los estudiantes hacia una asignatura determinada.

En vista de la importancia creciente otorgada al tema de las HSE, países como Brasil, Chile y México han incluido la promoción de su desarrollo como un objetivo de sus sistemas educativos, aunque sólo Chile y México los han incluido específicamente en sus planes de estudio (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). En México se han definido cinco tipos de HSE para educación preescolar, primaria y secundaria, [autoconocimiento](#), [autorregulación](#), [autonomía](#), [empatía](#) y [colaboración](#); y seis para educación media superior, [autoconocimiento](#), [autorregulación](#), [conciencia social](#), [colaboración](#), [toma de decisiones](#) y [perseverancia](#).

La evaluación de las habilidades socioemocionales

El interés por incorporar las habilidades no cognitivas o socioemocionales en los sistemas de rendición de cuentas de los sistemas educativos ha planteado la necesidad de crear medidas para evaluarlas. Pero ¿cómo podemos medir con cuáles HSE cuentan los jóvenes y en qué medida las han desarrollado? Medir las HSE presenta algunos desafíos, como son: a) definir cuáles HSE se deben valorar, partiendo de la evidencia a nivel internacional y nacional de aquellas que más se relacionan fundamentalmente con el éxito académico; b) resulta necesario definir los objetivos de evaluación y seleccionar los instrumentos y métodos de medición; y c) seleccionar medidas que cuenten con propiedades psicométricas sólidas (confiabilidad y validez), así como que cubran las dimensiones de las HSE previamente identificadas, y que sean medidas válidas en diversos contextos (Huerta, 2016).

Además de los desafíos anteriores, existe otro factor a tomar en cuenta al evaluar las HSE, lo que se denomina el *sesgo de referencia*, es decir, las respuestas que dan los estudiantes y que están influidas por diversos parámetros con los que contrastan su respuesta. Por ejemplo, si se te pidiera que contestaras qué tan de

acuerdo estás con la siguiente afirmación: “Soy una persona que trabaja duro”, seguramente traerás a tu mente algún ejemplo de lo que piensas que es “trabajar duro” y este ejemplo no será el mismo para otra persona, ya que el significado de trabajar duro cambia según factores como las influencias familiares o la cultura a la que pertenezcamos. Por lo anterior, se considera que las medidas de autoinforme son poco confiables y arrojan resultados difíciles de comparar, por lo que se puede llegar a conclusiones falsas (McKenzie, 2014; West, 2014; West, 2016).

Tradicionalmente, la evaluación de las HSE se ha abordado desde tres perspectivas. La primera incluye instrumentos basados en cuestionarios y autoinformes de los alumnos; la segunda abarca medidas de evaluación de observadores externos, basadas en cuestionarios que son llenados por los compañeros de los estudiantes o por el propio profesor; la tercera comprende medidas de habilidad o de ejecución frente a diversas tareas emocionales que los estudiantes deben resolver (Pacheco y Berrocal, 2004). Existe otro método denominado *muestreo de experiencias (experience sampling)*, que, de manera sistemática, requiere que los participantes proporcionen muestras de su comportamiento cotidiano de forma continua, anotando en una libreta o en un formato determinado, qué están pensando, qué están sintiendo, qué sensaciones corporales están experimentando, entre otras. Los informes que deben realizar los participantes dependen de una señal que se presente en el ambiente donde están ubicados (un sonido o una luz), de intervalos preestablecidos o de la ocurrencia de algún evento. Gracias a estos informes que realizan las personas sobre sus comportamientos o sentimientos es posible responder preguntas como: ¿cómo pasan las personas su tiempo? o ¿cómo se sienten normalmente cuando participan en diversas actividades? (Larson y Csikszentmihalyi, 1983); lo cual proporciona información muy valiosa. Mediante este método se descubrió en 1975 que los adultos estadounidenses y europeos pasaban mucho menos tiempo realizando actividades relajantes que los adultos de otras partes del mundo (Szalai *et al.*, 1975 como se cita en Larson y Csikszentmihalyi, 1983).

Instrumentos para la evaluación de HSE

El creciente interés en las HSE ha estimulado el desarrollo de instrumentos para evaluar las competencias de los estudiantes en estas áreas. [Kafka \(2016\)](#) y [Wilson-Ahlstrom y Yohalem \(2014\)](#) listan y describen diversos instrumentos utilizados con este fin, entre los cuales se evalúan habilidades como toma de decisiones, autorregulación, motivación académica, persistencia, involucramiento, perseverancia, autocontrol, mentalidad de crecimiento, autoeficacia, empatía, relación con los pares (compañeros) y asertividad, entre otros.

Un ejemplo de estos instrumentos es el Sistema de Mejora de Habilidades Sociales (ssis, del inglés *Social Skills Improvement System Rating Scales*, Wilson-Ahlstrom y Yohalem, 2014), que mide habilidades de comunicación, cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, involucramiento y autocontrol. Este instrumento contiene dos autoinformes, uno para niños de 8 a 12 años y otro

para jóvenes de 13 a 18 años. Cada niño o joven es evaluado por su profesor y sus padres, éstos deben contestar cuestiones como “Se mantiene tranquilo cuando lo molestan”. Esto, a partir de una escala tipo [likert](#) de cuatro puntos: *nunca, rara vez, a menudo, casi siempre*. Por su parte, los niños y jóvenes que están siendo evaluados también responden a afirmaciones como “Me mantengo tranquilo cuando me molestan”, utilizando la escala tipo likert: *no es cierto, un poco cierto, cierto, muy cierto*.



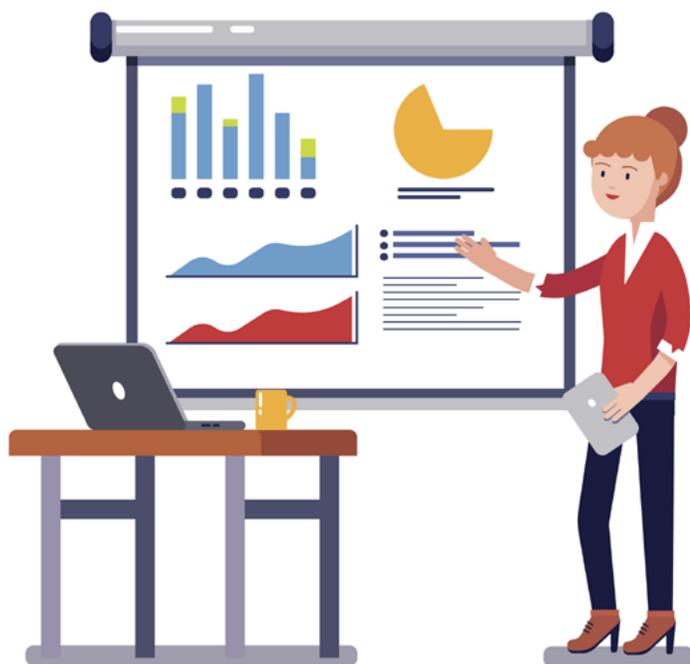
La mayor parte de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizan evaluaciones de las HSE a través de estándares de desarrollo o rúbricas (OCDE, 2015, como se cita en Huerta, 2016). Estas evaluaciones parten de las observaciones de los maestros o formadores sobre el comportamiento cotidiano de los estudiantes. Por su parte, los autorreportes son usados en países como Alemania, Reino Unido, Noruega, Dinamarca, Colombia, Perú y Brasil, para evaluar aspectos relacionados con los problemas emocionales, problemas de conducta, problemas de hiperactividad o inatención, problemas con los pares, y comportamiento prosocial (Huerta, 2016).

El Banco Mundial, a través del proyecto de medición de habilidades conocido como Habilidades hacia la Empleabilidad y la Productividad (*Skills Towards Employability and Productivity*, STEP, por sus siglas en inglés), que se emplea en varios países, evalúa rasgos de personalidad, perseverancia (*grit* es el término utilizado en inglés para perseverancia) y habilidades de comportamiento (McKenzie, 2014). Para ello se utilizan instrumentos con escalas tipo likert en las que se incluyen reactivos como los siguientes: “Puedo trabajar con alguien que tiene opiniones diferentes a las mías” y “Sigo trabajando incluso cuando me implique más tiempo de lo que pensaba”.

En México, a partir del año 2015, se han realizado evaluaciones de las HSE a través de la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). En 6° de primaria y 3° de secundaria se evaluaron las competencias social escolar, la conducta prosocial, la relación positiva con pares, la prácticas que obstaculizan la convivencia, el acoso escolar y el manejo pacífico de conflictos. En educación media superior se evaluó a través de PLANEA el manejo del estrés,

la empatía, la toma de decisiones y la perseverancia (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015).

Con el fin de lograr una mejor manera de evaluar las HSE, que resulte válida y confiable, se están realizando a nivel mundial múltiples esfuerzos por desarrollar medidas comunes de habilidades no cognitivas como parte de un sistema de gestión de desempeño. Uno de los más sólidos es el que se está llevando a cabo Estados Unidos en ocho distritos escolares de California, al que colectivamente atienden a más de un millón de estudiantes. En estos distritos, durante el año escolar 2014-2015, se llevó a cabo una prueba de campo en la que se evaluaron cuatro habilidades socioemocionales (autorregulación, mentalidad de crecimiento, autoeficacia y conciencia social). En dicha evaluación participaron más de 450 000 estudiantes de los grados 3° a 12°. El análisis de los datos de la prueba de campo indica que las escalas que se utilizaron en esta evaluación obtuvieron una alta confiabilidad y se correlacionan positivamente con los indicadores de desempeño académico y de comportamiento de los estudiantes. Estos hallazgos proporcionan una visión ampliamente alentadora del potencial de los autorreportes de habilidades socioemocionales como un aporte para evaluar el desempeño escolar (West, 2016).



Asimismo, el [Educational Testing Service](#), una de las instituciones líderes a nivel mundial en el desarrollo y validación de instrumentos, ha explorado una amplia variedad de métodos de medición de las HSE, tales como la autclasificación y las escalas de calificación de otros, pruebas de juicio situacional, el uso de viñetas, el razonamiento condicional, la prueba de asociación implícita, entre otros (Kyllonen, 2012).

Por su parte, la organización [Transforming Education](#), la cual lidera un grupo de trabajo de evaluación en asociación con CASEL, los ocho distritos líderes (CORE Districts) de California, la Universidad de Harvard, y la Corporación RAND (*Research and Development*), entre otros, han iniciado una investigación sobre las medidas de HSE existentes a la fecha y propondrá una guía de evaluación a finales de 2018 para apoyar la selección de medidas de competencia social y emocional.

Entre los instrumentos para realizar la evaluación de las HSE que propone actualmente esta organización se encuentran las encuestas de autoinforme del estudiante, en las que se pide que evalúen sus propias competencias socioemocionales. Estas encuestas han sido probadas y adaptadas en las escuelas,

sobre todo como parte del sistema de medición de datos de los CORE Districts en California. A la fecha se cuenta con [tres escalas de evaluación de las HSE](#) que cubren las competencias de autoeficacia, mentalidad de crecimiento y conciencia social. Cada escala tiene entre 5 y 9 reactivos y se contesta a partir de una escala tipo likert de cinco puntos. Estas escalas están dirigidas a estudiantes de los grados quinto de primaria al último año de bachillerato (Transforming Education, s.f).

El futuro de las medidas de HSE

Actualmente las instituciones líderes en el diseño de instrumentos de evaluación han realizado recomendaciones sobre los principios que deberían guiar el desarrollo de los futuros instrumentos de evaluación en el ámbito socioemocional, con la finalidad de poder crear una nueva generación de instrumentos de evaluación en este ámbito.

Para impulsar nuevos desarrollos, Transforming Education lleva a cabo un concurso anual de diseño de instrumentos que identifica y premia a los métodos más innovadores de evaluación. Por su parte, la OCDE (2015) realiza un estudio sobre habilidades sociales y emocionales (SSSE, por sus siglas en inglés), en el cual examina el nivel de habilidades socioemocionales de los estudiantes entre 10 y 15 años de edad, y además reúne información sobre sus contextos de aprendizaje, familiar, escolar y comunitario, con el objetivo de proporcionar información sobre las condiciones y prácticas que fomentan u obstaculizan el desarrollo de estas habilidades. Este estudio comenzó a mediados de 2017 y se llevará a cabo durante un período de tres años; el trabajo de campo principal tendrá lugar en 2019 y los hallazgos se publicarán en 2020.

En cuanto a las recomendaciones que se han hecho sobre los principios que deberían seguir los próximos instrumentos que pretendan medir las habilidades socioemocionales, McKown (2017) menciona seis: 1) cumplir con los más altos estándares éticos y científicos; 2) los desarrolladores deben diseñar sistemas de evaluación de HSE específicamente para uso educativo; 3) las evaluaciones deben medir las dimensiones de las HSE que abarcan las tres categorías de habilidades de pensamiento, comportamiento y autocontrol; 4) los métodos de evaluación deben coincidir con lo que se mide; 5) las evaluaciones deben ser apropiadas para el desarrollo, es decir, los alumnos de diferentes edades necesitarán diferentes tipos de evaluaciones; 6) para desalentar los usos inapropiados, los desarrolladores deben especificar claramente el propósito previsto de cualquier sistema de evaluación de HSE, comenzando desde la etapa de diseño.

Aunado a lo anterior, Rikoon, Brenneman y Petway (2016) señalan otros aspectos a tomar en cuenta para la creación de la futura generación de instrumentos de evaluación de HSE:

1. En vista de que las HSE tienden a ser complejas y multifacéticas, se recomienda que, en la medida de lo posible, se diseñen múltiples tipos de evaluación para cada habilidad a evaluar. Esto generaría diversas perspectivas, un enfoque más integral y exhaustivo, que surja a partir de distintas fuentes de información.
2. Se deben estandarizar las evaluaciones con el fin de garantizar que los alumnos y los maestros utilicen reactivos comparables en los contextos escolares. Sin embargo, esta estandarización por sí sola no es suficiente para garantizar una comparación justa de los resultados, mucho dependerá del formato de la evaluación, el contenido, el uso previsto y el potencial de sesgo de referencia. Por ejemplo, la medida obtenida al evaluar la perseverancia no será la misma en un grupo de estudiantes de bajo rendimiento que tienden a perseverar frente a los desafíos, que, en un grupo de alumnos de alto rendimiento, ya que como se mencionó antes, los puntos de referencia sobre lo que es “ser perseverante” cambian según diversos factores del contexto.
3. Debido a lo anterior, los autores recomiendan trabajar con expertos en el campo para desarrollar evaluaciones de las HSE a partir de investigar exhaustivamente sus parámetros de medición, validez y equidad, lo cual propiciará que los datos resultantes puedan interpretarse según lo previsto.

Finalmente, es necesario señalar, que para cumplir con los altos niveles de calidad antes expuestos, todos los instrumentos que se diseñen para la evaluación de las HSE, deberán llevar a cabo procedimientos psicométricos rigurosos de [validación de los instrumentos](#) desarrollados.

Referencias

- ❖ Acosta, P., Igarashi, T., Olfindo, R., y Rutkowski, J. (2017). Demand for Socioemotional Skills in the Philippine Labor Market. En *Developing Socioemotional Skills for the Philippines' Labor Market* (21-34). Recuperado de: https://elibrary.worldbank.org/doi/10.1596/978-1-4648-1191-3_ch2.
- ❖ Carr, P. B., y Walton, G. M. (2014). Cues of working together fuel intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 53, 169-184.
- ❖ Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., y Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a.
- ❖ Duckworth, A y Yeager, D. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251.
- ❖ Dweck, C. S., Walton, G. M. y Cohen, G. L. (2014). *Academic Tenacity Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Seattle, EUA: Bill & Melinda Gates Foundation.

-
- ❖ Elbertson, N. A., Brackett, M. A., y Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.), *Second international handbook of educational change* (1017-1032). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
 - ❖ Fiszbein, A., C. Cosentino, y Cumsille B. (2016). *El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina: Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública*. Washington, DC: Diálogo Interamericano-Mathematica Policy Research.
 - ❖ Freshman, B., y Rubino, L. (2002). Emotional intelligence: a core competency for health care administrators. *The health care manager*, 20(4), 1-9.
 - ❖ Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
 - ❖ Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. EUA: Bantam Books.
 - ❖ Heckman, J. & Katz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills* (National Bureau of Economic Research Working Paper 18121). DOI: <https://doi.org/10.3386/w18121>.
 - ❖ Huerta, M. (2016). *Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: un estado del arte*. (s.l.): DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF-banco de desarrollo de América Latina. Recuperado de: http://www.adelante-i.eu/sites/default/files/nota_conceptual_taller_evaluacion_caf-final.pdf.
 - ❖ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Planea una nueva generación de pruebas. ¿Qué evalúa?*. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciculosnov/Planea_3.pdf
 - ❖ Kafka, T. (2016). *A List of Non-Cognitive Assessment Instruments*. Recuperado de: <http://ccrc.tc.columbia.edu/images/a-list-of-non-cognitive-assessment-instruments.pdf>
 - ❖ Kyllonen, P. (2012, mayo). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. En *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments* (7-8). Recuperado de: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/session5-kyllonen-paper-tea2012.pdf>.
 - ❖ Larson, R. y Csikszentmihalyi, M. (1983). The Experience Sampling Method. *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Sciences*, 15, 41—56. San Francisco: Jossey-Bass.
 - ❖ McKenzie, D. (2014). Development Impact. Hard measurement of Soft Skills. Washington, EUA: The World Bank. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/impactevaluations/hard-measurement-soft-skills>
 - ❖ McKown, C. (2017). Social-emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children*, 27 (1),157-178. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144767.pdf>.
 - ❖ Nagaoka, J., Farrington, C, Ehrlich, S., y Heath, R. (2015). *Foundations for Young Adult Success: A Developmental Framework*. [Concept Paper for Research and Practice,

University of Chicago Consortium on Chicago School Research]. Recuperado de: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Foundations-for-Young-Adult-Success.pdf>.

- ❖ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OCDE.
- ❖ Pacheco, N. E., y Berrocal, P. F. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-12.
- ❖ Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. [Educational Practices Series-24 de la International academy of education e International Academy of Education]. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>.
- ❖ Reyman, J. (2013). User data on the social web: Authorship, agency, and appropriation. *College English*, 75(5), 513-533. Recuperado de: <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CE/0755-may2013/CE0755User.pdf>.
- ❖ Rikoon, S., Brenneman, M., Petway II, K. (2016). *Assessing Social-Emotional Learning*. [National Association of State Boards of Education]. Recuperado de: <https://www.csai-online.org/resources/assessing-social-emotional-learning>
- ❖ Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiv en educación* [documentos de trabajo, UNESCO]. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>.
- ❖ Transforming Education (s. f.). *The state of SEL measurement is new and constantly evolving, but the field continues to build upon encouraging information about the validity and reliability of existing SEL measures*. Recuperado de: <https://www.transformingeducation.org/sel-assessment/>.
- ❖ West, R. M. (2016). Should non-cognitive skills be included in school accountability systems? Preliminary evidence from California’s CORE Districts. *Evidence Speaks Reports*, 1, (13).
- ❖ West, M. (2014). *The Limitations of Self-Report Measures on Non-cognitive Skills*. Washington, EU: The Brookings Institution. Recuperado de: <https://www.brookings.edu/research/the-limitations-of-self-report-measures-of-non-cognitive-skills/>
- ❖ Wilson-Ahlstrom, A y Yohalem, N. (2014). *From Soft Skills to Hard Data: Measuring youth program outcomes*. (s.l.): The Forum for Youth Investment. Recuperado de: http://forumfyi.org/files/soft_skills_hard_data_single.pdf

Cómo citar este artículo

- ❖ García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*. Vol. 19, núm. 6 noviembre-diciembre. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>.