**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA**

# "SANTA ROSA"

**PROGRAMA DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

# "EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES SEGÚN LA LITERATURA ESPECIALIZADA"

**Línea de Investigación:**

Educación Socioemocional

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO POR:


**Autoras:**

Greyli Arely Gonzales Pantoja

Meliza Mollo Apaza

**Asesor:**

Mag. Elizabeth Molina Mollapasa

**Código ORCID:** 0009-0008-6232-1519


PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

**Cusco -Perú**

**2026**

# Greyli Arely Gonzales Pantoja Meliza Mollo Apaza 437001

Quick Submit

Quick Submit

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa

## Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::1:3684128489

Fecha de entrega
19 oct 2026, 8:47 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
19 oct 2026, 8:53 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
INVESTIGACION_DOCUMENTAL_GONZALES_MOLLO.docx

Tamaño del archivo
1.8 MB

53 páginas

17.673 palabras

111.793 caracteres

# 10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

## Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

## Fuentes principales

9% Fuentes de Internet
3% Publicaciones
2% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

## Marcas de integridad

**N.º de alertas de integridad para revisión**

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

## RESUMEN

La presente investigación documental tuvo como propósito analizar la evaluación de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, a partir de la revisión de literatura científica especializada. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño documental, empleando como instrumento una matriz de análisis documental para la organización, sistematización y análisis de la información recopilada. La muestra estuvo conformada por artículos científicos seleccionados a través de bases de datos académicas, publicados entre 2022 y 2026. Los resultados permitieron identificar los fundamentos teóricos que sustentan la evaluación de las habilidades socioemocionales, los criterios utilizados para su valoración, los instrumentos empleados en su medición y los contextos educativos en los que se documentó su aplicación. Se concluye que la evaluación de las habilidades socioemocionales constituye un proceso relevante para comprender el desarrollo integral del estudiante, sustentado en enfoques de educación socioemocional e inteligencia emocional, y que requiere el uso de estrategias de evaluación diversas que permitan interpretar estas habilidades de manera contextualizada dentro del proceso educativo.



**Palabras clave:** habilidades socioemocionales; evaluación educativa; investigación documental; educación socioemocional; inteligencia emocional.



## ABSTRACT

The present documentary research aimed to analyze the evaluation of socio-emotional skills in the educational field through the review of specialized scientific literature. The study was developed under a qualitative approach and a documentary design, using a documentary analysis matrix as an instrument for the organization, systematization, and analysis of the collected information. The sample consisted of scientific articles selected from academic databases, published between 2022 and 2026. The results made it possible to identify the theoretical foundations that support the evaluation of socio-emotional skills, the criteria used for their assessment, the instruments employed for their measurement, and the educational contexts in which their application has been documented. It is concluded that the evaluation of socio-emotional skills constitutes a relevant process to understand the integral development of students, supported by socio-emotional education and emotional intelligence approaches, and that it requires the use of diverse evaluation strategies that allow these skills to be interpreted in a contextualized way within the educational process.



**Keywords:** socio-emotional skills; educational assessment; documentary research; socio-emotional education; emotional intelligence.

# ÍNDICE

**INTRODUCCIÓN** **8**

**CAPÍTULO I: DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO** **11**

1.1 Delimitación temática 11

1.2 Problema de investigación 12

1.3 Alcances y límite 13

1.4 Enfoque del análisis 14

**CAPÍTULO II: MUESTRA DOCUMENTAL** **15**

2.1. Criterios de inclusión y exclusión 15

2.1.1. Criterios de inclusión 15

2.1.2. Criterios de exclusión 15

2.2. Período temporal 17

2.3. Fuente consultada 18

2.4. Tipo de documentos seleccionados 19

**CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE RECOJO Y ANÁLISIS DOCUMENTAL** **21**

3.1. Enfoque y diseño de la investigación 21

3.2. Técnica e instrumento 21

3.3. Procedimiento de análisis documental 22

3.4. Categorías de análisis 23

**CAPÍTULO IV: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL** **25**

4.1 Presentación general de categorías 25

4.2 Resultados según objetivos específicos 26

4.2.1 Modelos teóricos que sustentan la evaluación de las habilidades socioemocionales 26

4.2.1.1 Sobre los modelos en su conjunto 27

4.2.1.2 Marcos estructurales e internacionales de competencias socioemocionales 27

4.2.1.3 Fundamentos psicológicos y epistemológicos 28

4.2.1.4 Modelos aplicados y programas de intervención 28
4.2.1.5 Enfoques desde la cognición social y la complejidad estructural 29
4.2.2 Criterios utilizados para evaluar las habilidades socioemocionales 30
4.2.2.1 Criterios conceptuales y definicionales 30
4.2.2.2 Criterios psicométricos y técnicos 31
4.2.2.3 Criterios metodológicos y procedimentales 32
4.2.2.4 Criterios éticos, contextuales y educativos 32
4.2.3 Instrumentos empleados en la evaluación de las habilidades socioemocionales 33
4.2.3.1 Instrumentos psicométricos estandarizados 33
4.2.3.2 Instrumentos observacionales y de heteroinforme 34
4.2.3.3 Instrumentos cualitativos y situacionales 34
4.2.3.4 Instrumentos integrales y programas de evaluación institucional 35
4.2.4 Contextos educativos en los que se aplica la evaluación socioemocional 36
4.2.4.1 Contexto escolar formal (educación básica y secundaria) 36
4.2.4.2 Contexto institucional y de políticas educativas 37
4.2.4.3 Contexto familiar y comunitario 37
4.2.4.4 Contexto de intervención y programas específicos 38
**DISCUSIÓN** **40**
**CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES** **44**
5.1. Síntesis global de hallazgos 44
5.2. Tendencias predominantes en la literatura 45
5.3. Vacíos identificados en la literatura 46
5.4. Análisis metodológico general 46
5.5. Postura académica fundamentada 47
**CONCLUSIONES** **49**
**REFERENCIAS** **51**
**ANEXO** **54**

# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Criterios de inclusión y exclusión de la muestra documental 17

Tabla 2: Distribución de artículos por año de publicación 18

Tabla 3: Distribución de artículos por país de procedencia 20

Tabla 4: Categorías y subcategorías de análisis documental 24

Tabla 5: Modelos teóricos que sustentan la evaluación de las habilidades socioemocionales 27

Tabla 6: Criterios utilizados para evaluar las habilidades socioemocionales en contextos educativos 30

Tabla 7: Instrumentos empleados en la evaluación de las habilidades socioemocionales 33

Tabla 8: Contextos educativos en los que se aplica la evaluación de las habilidades socioemocionales 36

Tabla 9: Síntesis transversal de coincidencias, divergencias y tendencias en la evaluación de las HSE 40

# INTRODUCCIÓN

En el marco del debate educativo contemporáneo, las habilidades socioemocionales han adquirido una relevancia creciente dentro de los sistemas educativos. Este interés responde a una transformación en la comprensión de la calidad educativa, ya que la escuela ha dejado de concebirse únicamente como un espacio de transmisión de contenidos para reconocerse también como un escenario de socialización, construcción de vínculos y formación integral. En este sentido, la educación contemporánea busca promover no solo el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también su capacidad para comprender y regular sus emociones, interactuar de manera positiva con otros y tomar decisiones responsables en distintos contextos de su vida.

Las habilidades socioemocionales comprenden procesos vinculados con el reconocimiento de las propias emociones, la autorregulación, la empatía, la interacción social y la toma de decisiones responsables. Estas capacidades influyen de manera significativa en la forma en que los estudiantes afrontan situaciones de estrés, resuelven conflictos, participan en actividades colaborativas y sostienen sus procesos de aprendizaje en entornos educativos dinámicos y cambiantes. Por esta razón, el desarrollo socioemocional se reconoce actualmente como un componente fundamental del bienestar estudiantil y del logro educativo.

Durante la última década, el interés por este campo se ha fortalecido debido a su incorporación en políticas educativas, programas formativos y propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo integral de los estudiantes. Diversos estudios han señalado que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales se relaciona con trayectorias escolares más favorables, mayores niveles de bienestar psicológico y relaciones interpersonales más saludables dentro de los espacios educativos.

Sin embargo, el crecimiento del campo no ha estado acompañado de una consolidación conceptual uniforme. En la literatura académica es frecuente encontrar el uso de términos como habilidades blandas, habilidades sociales, competencias socioemocionales, educación emocional o inteligencia emocional para referirse a fenómenos relacionados, aunque no necesariamente equivalentes. Esta diversidad conceptual genera dificultades para delimitar con precisión el objeto de estudio y tiene implicancias directas en los procesos de evaluación, ya que aquello que se pretende medir depende en gran medida de cómo se conceptualizan previamente estas habilidades.

En este contexto, la evaluación de las habilidades socioemocionales constituye un problema analítico relevante dentro de la investigación educativa. Evaluar estas habilidades no implica únicamente medir atributos individuales, sino comprender cómo se conceptualizan, qué criterios se utilizan para valorarlas, qué instrumentos se emplean y en qué contextos educativos se aplican. La diversidad de enfoques presentes en la literatura científica hace necesario realizar ejercicios de sistematización que permitan organizar los aportes existentes, identificar tendencias y reconocer las tensiones conceptuales y metodológicas presentes en el campo.

Esta necesidad se vuelve especialmente significativa cuando la evaluación socioemocional se incorpora a decisiones institucionales, programas de mejora educativa o procesos de acompañamiento pedagógico. Si las habilidades socioemocionales se reconocen como componentes esenciales de la formación integral, su valoración requiere criterios que resulten pertinentes para la práctica educativa y, al mismo tiempo, rigurosos desde el punto de vista académico. En este sentido, diversos autores coinciden en que la evaluación socioemocional debe interpretarse de manera contextualizada, evitando reducir el desarrollo emocional a simples mediciones cuantitativas descontextualizadas.

En consecuencia, el presente estudio parte de la necesidad de sistematizar y analizar los enfoques presentes en la literatura científica especializada sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales. La investigación documental permite identificar regularidades, divergencias y vacíos en un conjunto de estudios académicos seleccionados, lo cual resulta pertinente cuando el propósito es comprender el estado actual del conocimiento sin intervenir directamente en contextos empíricos.

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar la evaluación de las habilidades socioemocionales a partir de la literatura científica especializada.

Para ello, se plantearon cuatro objetivos específicos:

- Identificar los modelos teóricos que sustentan la evaluación de las habilidades socioemocionales en la literatura científica especializada.
- Describir los criterios utilizados para evaluar las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo.
- Analizar los instrumentos empleados en la evaluación socioemocional y sus características metodológicas.
- Reconocer los contextos educativos en los que se aplica la evaluación socioemocional y las condiciones que influyen en su implementación.

La relevancia académica de esta investigación radica en la necesidad de consolidar el conocimiento disponible sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo. Sistematizar estos aportes permite ofrecer a docentes e investigadores una visión organizada del estado actual del campo, orientar el diseño de propuestas pedagógicas más fundamentadas y abrir nuevas líneas de investigación en torno a los desafíos conceptuales y metodológicos que aún persisten en este ámbito.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño documental. La técnica empleada fue el análisis documental y el instrumento consistió en una matriz de análisis estructurada en correspondencia con las cuatro categorías de estudio. La muestra estuvo conformada por 30 artículos científicos publicados entre el año 2022 y 2026, seleccionados a partir de bases de datos académicas bajo criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. No se recogieron datos primarios ni se realizó intervención directa en

contextos educativos, por lo que el análisis se basó íntegramente en la revisión de literatura científica especializada.

El informe se organiza en cinco capítulos. El Capítulo I presenta la delimitación del estudio, incluyendo el problema de investigación, los objetivos y la justificación. El Capítulo II describe la muestra documental, especificando las fuentes consultadas, el período temporal y los criterios de selección de los documentos analizados. El Capítulo III explica la metodología de recojo y análisis documental, detallando las fases del procedimiento y las categorías utilizadas en el estudio. El Capítulo IV desarrolla los resultados del análisis documental organizados en torno a los cuatro objetivos específicos. Finalmente, el Capítulo V presenta las reflexiones finales, en las que se sintetizan los principales hallazgos, se identifican tendencias y vacíos en la literatura, y se plantean implicancias para futuras investigaciones y para la práctica educativa.

# CAPÍTULO I: DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

## 1.1 Delimitación temática

La presente investigación documental se centra en el análisis de la evaluación de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, considerando su abordaje en la literatura científica especializada publicada en los últimos cinco años. La pregunta que orienta el estudio es: ¿cómo se aborda en la literatura científica la evaluación de las habilidades socioemocionales en contextos educativos según la literatura especializada?

Las habilidades socioemocionales comprenden un conjunto de capacidades vinculadas al reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones, así como a la empatía, la interacción social positiva y la toma de decisiones responsables. En el ámbito educativo contemporáneo, estas habilidades han adquirido una creciente relevancia debido a su relación con el bienestar de los estudiantes, la convivencia escolar y el desarrollo integral del aprendizaje. Por esta razón, diferentes enfoques pedagógicos y psicológicos han incorporado el desarrollo socioemocional como un componente fundamental de la formación integral del estudiante. Su desarrollo en el aula involucra simultáneamente dimensiones cognitivas, emocionales y sociales que influyen en los procesos de aprendizaje y en la construcción de relaciones positivas dentro de la comunidad educativa.

El estudio se circunscribe al campo de la evaluación educativa y la educación socioemocional, con énfasis en los procesos de valoración del desarrollo socioemocional dentro de los contextos educativos. No se abordan las habilidades socioemocionales desde perspectivas exclusivamente clínicas, terapéuticas u organizacionales. El análisis se centra exclusivamente en la forma en que la literatura científica describe, conceptualiza y desarrolla la evaluación de estas habilidades en contextos educativos, tal como ha sido documentado en la producción académica revisada.

En cuanto a la delimitación geográfica, la literatura analizada proviene principalmente de estudios desarrollados en América Latina, con aportes provenientes también de Europa y Norteamérica, en tanto sus contribuciones resultaron pertinentes para las categorías de análisis definidas en el estudio. Esta distribución refleja el creciente interés internacional por la incorporación de la educación socioemocional en los sistemas educativos y por el desarrollo de estrategias para evaluar estas habilidades dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Respecto al nivel educativo, los estudios revisados se sitúan fundamentalmente en educación primaria y secundaria, aunque también se incluyeron investigaciones realizadas en educación superior y formación docente, cuando sus aportes contribuyeron a comprender las categorías de análisis del estudio.

El estudio delimita la revisión a artículos científicos publicados en los últimos cinco años, en idioma español e inglés, disponibles a través del motor de búsqueda Google Académico. Se excluyeron investigaciones no relacionadas directamente con la evaluación de las habilidades

socioemocionales en contextos educativos, documentos sin respaldo metodológico verificable y publicaciones correspondientes a formatos distintos al artículo científico —como ensayos de opinión, tesis o capítulos de libro—. El enfoque adoptado es analítico-interpretativo, orientado a identificar tendencias, enfoques teóricos, criterios de evaluación, instrumentos utilizados y vacíos en la producción científica disponible.

## 1.2 Problema de investigación

El punto de partida de esta investigación es la constatación de que, pese al creciente interés académico por el desarrollo de las habilidades socioemocionales dentro del ámbito educativo, los estudios relacionados con su evaluación se encuentran dispersos en la literatura científica especializada. En el campo coexisten investigaciones empíricas, revisiones teóricas y estudios documentales que analizan la educación socioemocional desde diferentes perspectivas; sin embargo, no siempre existe una síntesis que permita comprender de manera organizada cómo se concibe y desarrolla la evaluación de estas habilidades en los distintos contextos educativos.

A esta diversidad se suma la variedad de enfoques conceptuales utilizados para definir las habilidades socioemocionales. Algunos estudios se sustentan en modelos de inteligencia emocional, mientras que otros se apoyan en marcos de aprendizaje socioemocional o en enfoques vinculados con las competencias para la vida y el desarrollo personal. Aunque esta pluralidad ha enriquecido el campo de investigación, también ha generado diferencias en los criterios utilizados para evaluar estas habilidades, así como en los instrumentos empleados para su medición o valoración dentro de los procesos educativos.

Asimismo, la literatura científica reporta el uso de diversos instrumentos de evaluación, como escalas de autoinforme, cuestionarios, registros de observación, rúbricas de desempeño y herramientas psicométricas diseñadas para identificar distintos componentes del desarrollo socioemocional. Esta diversidad metodológica refleja la complejidad del fenómeno socioemocional y plantea interrogantes sobre los fundamentos teóricos que sustentan dichos instrumentos y sobre los contextos educativos en los que se aplican.

En este escenario, resulta pertinente analizar de manera sistemática cómo la literatura científica especializada aborda la evaluación de las habilidades socioemocionales, identificando los modelos teóricos que la sustentan, los criterios evaluativos utilizados, los instrumentos empleados y los contextos educativos en los que se desarrollan estos procesos de evaluación.

En este marco, el problema general de la investigación se formula de la siguiente manera: ¿cómo se aborda la evaluación de las habilidades socioemocionales según la literatura especializada?

Este problema general se desagrega en los siguientes problemas específicos:

- ¿Qué modelos teóricos sustentan la evaluación de las habilidades socioemocionales según la literatura especializada?

- ¿Qué criterios se emplean para la evaluación de las habilidades socioemocionales en los estudios revisados?
- ¿Qué instrumentos de evaluación de las habilidades socioemocionales se reportan en la literatura científica?
- ¿En qué contextos educativos se aplica la evaluación de las habilidades socioemocionales según los estudios analizados?

### 1.3 Alcances y límite

El alcance de esta investigación comprende la revisión, análisis e interpretación de artículos científicos relacionados con la evaluación de las habilidades socioemocionales, publicados en los últimos cinco años, en idioma español e inglés, y recuperados a través del motor de búsqueda Google Académico. El análisis se organizó en cuatro categorías: modelos teóricos de la evaluación socioemocional; criterios de evaluación de las habilidades socioemocionales; instrumentos de evaluación utilizados; y contextos educativos de aplicación. A partir de estas categorías, la investigación ofrece una síntesis analítica sobre el estado del conocimiento en el campo, identificando tendencias, convergencias, divergencias y vacíos presentes en la literatura científica disponible.

En términos de aporte académico, este estudio contribuye a organizar y sistematizar la información dispersa en la literatura especializada sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales, permitiendo a docentes e investigadores acceder a una visión de conjunto sobre los enfoques teóricos, criterios evaluativos e instrumentos utilizados en este campo de estudio. Su valor no reside en la generación de datos empíricos, sino en la producción de conocimiento interpretativo a partir del análisis de la literatura científica existente.

Sin embargo, el estudio presenta límites que es necesario reconocer con precisión. En primer lugar, la restricción a los idiomas español e inglés implicó que publicaciones disponibles en portugués, francés u otras lenguas no fueran consideradas, lo que pudo dejar fuera investigaciones relevantes desarrolladas en otros contextos académicos. En segundo lugar, al circunscribir la búsqueda únicamente al motor de búsqueda Google Académico, es posible que algunos artículos indexados exclusivamente en otras bases de datos —como Scopus, ERIC o Web of Science— no hayan sido incluidos dentro de la muestra documental. En tercer lugar, dado que el tipo de documento considerado se limitó a artículos científicos, quedaron fuera otras producciones académicas como tesis, libros especializados o capítulos de libro, que en algunos casos podrían aportar perspectivas teóricas complementarias.

En cuarto lugar, y quizás el más importante, el estudio tiene un carácter estrictamente documental, ya que no se realizó intervención directa en contextos educativos ni se recogieron datos empíricos de estudiantes o docentes. Los hallazgos presentados corresponden a la información reportada en la literatura científica revisada y no a observaciones de primera mano. En consecuencia, los resultados son válidos en relación con la muestra documental analizada y

constituyen una aproximación fundamentada al estado del conocimiento sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales, mas no una revisión exhaustiva de toda la producción académica existente sobre el tema.

### 1.4 Enfoque del análisis

El enfoque adoptado en esta investigación es analítico-interpretativo, coherente con el carácter cualitativo del diseño documental. Este enfoque implica que el propósito no fue únicamente describir el contenido de los artículos revisados, sino analizar e interpretar los enfoques teóricos, los criterios de evaluación, los instrumentos utilizados y las relaciones entre las distintas categorías presentes en la literatura científica sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales. Desde esta perspectiva, cada artículo no se analizó de manera aislada, sino en relación con los demás, de modo que el estudio pudiera identificar patrones, tendencias y vacíos que no serían visibles en la lectura individual de cada documento.

A diferencia de los enfoques cuantitativos, que buscan medir y generalizar resultados, la investigación documental cualitativa busca comprender e interpretar qué ha señalado la literatura científica sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales, desde qué marcos teóricos se ha abordado, qué criterios evaluativos se han utilizado, qué instrumentos se han empleado y en qué contextos educativos se han aplicado. El resultado de este proceso interpretativo no consiste en una simple recopilación de información, sino en una síntesis analítica que articula los aportes de la literatura en torno a las categorías definidas para el estudio.

El análisis se desarrolló en tres momentos diferenciados. En el primer momento, de carácter descriptivo, se identificó y organizó la información relevante de cada artículo mediante una matriz de análisis documental, registrando datos relacionados con los modelos teóricos, los criterios de evaluación, los instrumentos utilizados y los contextos educativos reportados. En el segundo momento, de carácter comparativo, se confrontaron los aportes de los distintos estudios dentro de cada categoría, identificando coincidencias, divergencias, énfasis y vacíos presentes en la literatura revisada. En el tercer momento, de carácter interpretativo, se elaboraron síntesis analíticas por categoría, que permiten ofrecer una comprensión integrada del estado del conocimiento sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales.

Las cuatro categorías que organizaron el análisis —modelos teóricos de la evaluación socioemocional; criterios de evaluación de las habilidades socioemocionales; instrumentos de evaluación utilizados; y contextos educativos de aplicación— se definieron previamente a partir de los objetivos específicos de la investigación y de la revisión preliminar de la literatura. Su definición anticipada no implicó rigidez interpretativa, sino un marco organizador que permitió sistematizar la información de manera coherente con los propósitos del estudio. Dentro de cada categoría, el análisis permaneció abierto a la identificación de subcategorías, tendencias y matices que emergieron progresivamente durante la lectura e interpretación del corpus documental.

# CAPÍTULO II: MUESTRA DOCUMENTAL

La muestra documental estuvo conformada por 30 artículos científicos seleccionados bajo criterios previamente establecidos. El proceso de selección se desarrolló de manera sistemática, aplicando filtros temáticos, temporales y tipológicos que permitieron asegurar la coherencia entre los documentos incluidos y los objetivos de la investigación. A continuación, se describen los criterios aplicados, el período temporal delimitado, las fuentes consultadas y el tipo de documentos que integran la muestra.

## 2.1. Criterios de inclusión y exclusión

La definición de criterios de inclusión y exclusión constituyó el primer paso del proceso de selección documental. Su establecimiento previo a la búsqueda permitió reducir la arbitrariedad en la selección y asegurar que los documentos incluidos respondieran de manera directa a los objetivos y categorías de análisis del estudio.

### 2.1.1. Criterios de inclusión

Se incluyeron en la muestra los artículos científicos que cumplieron con la totalidad de los siguientes criterios:

- **Pertinencia temática:** el documento abordaba explícitamente la evaluación de habilidades socioemocionales, inteligencia emocional, habilidades sociales o aprendizaje socioemocional en contextos educativos.
- **Enfoque metodológico identificable:** el artículo describía con claridad su enfoque metodológico, procedimientos de evaluación o instrumentos utilizados para el análisis de las habilidades socioemocionales.
- **Relación con las categorías de análisis:** el estudio permitía identificar al menos uno de los siguientes elementos: modelos teóricos de referencia, criterios de evaluación, instrumentos utilizados o contextos educativos de aplicación.
- **Respaldo académico:** el documento correspondía a un artículo científico publicado en revista académica o con respaldo editorial verificable, ya sea mediante indexación o procesos de evaluación por pares.
- **Idioma:** el artículo estaba disponible en español o en inglés, idiomas predominantes en la literatura científica revisada.
- **Período de publicación:** el documento fue publicado entre los años 2022 y 2026, con el propósito de asegurar la actualidad de la evidencia analizada.

### 2.1.2. Criterios de exclusión

Fueron excluidos de la muestra los documentos que presentaron alguna de las siguientes características:

- No guardaban relación directa con la evaluación de habilidades socioemocionales en contextos educativos.

- Correspondían a textos de divulgación, ensayos de opinión o materiales sin respaldo científico o académico.
- Abordaban las habilidades socioemocionales exclusivamente en contextos laborales, clínicos u organizacionales sin conexión con el ámbito educativo.
- Trataban el componente socioemocional de manera tangencial sin desarrollar aspectos relacionados con su evaluación.
- Correspondían a formatos distintos al artículo científico, tales como tesis, capítulos de libro, informes institucionales o documentos sin proceso editorial académico.

La aplicación de estos criterios permitió construir una muestra documental coherente con los objetivos del estudio, asegurando que cada documento seleccionado aportara información relevante para el análisis de las categorías definidas: modelos teóricos, criterios de evaluación, instrumentos y contextos de aplicación.

**Tabla 1**
*Criterios de inclusión y exclusión de la muestra documental*

| Criterio | Inclusión | Exclusión |
|---|---|---|
| Pertinencia temática | Estudios sobre evaluación de habilidades socioemocionales (HSE) en contextos educativos formales. Investigaciones que analicen el desarrollo, medición o intervención de competencias socioemocionales en el ámbito escolar. | Publicaciones no relacionadas con la evaluación socioemocional o centradas exclusivamente en rendimiento cognitivo. Estudios sobre HSE fuera del ámbito educativo formal (empresarial, clínico o deportivo). |
| Período de publicación | Documentos publicados entre 2021 y 2026, período que delimita el análisis del presente estudio y garantiza la actualidad de los hallazgos. | Documentos publicados antes de 2021 o sin fecha de publicación verificable que no permitan ubicarlos en el rango temporal establecido. |
| Fuente | La búsqueda de información se realizó a través de Google Académico, utilizando como fuente artículos publicados en revistas científicas. | Publicaciones no indexadas, sitios web sin respaldo institucional, redes sociales, repositorios sin validación académica y revistas sin ISSN verificable. |
| Tipo de documento | Artículos científicos originales, revisiones sistemáticas, meta análisis, capítulos de libro académico e informes institucionales con metodología explícita. | Manuales prácticos, materiales curriculares sin sustento empírico, guías didácticas, publicaciones de autoayuda y documentos sin metodología descrita ni resultados verificables. |
| Idioma | Publicaciones en español e inglés, idiomas que concentran la producción científica de la muestra documental analizada. | Publicaciones en idiomas distintos al español o inglés (portugués, francés, alemán u otros), independientemente de su relevancia temática. |

*Nota.* Elaboración propia a partir de los criterios establecidos para la selección de la muestra documental.

## 2.2. Período temporal

La revisión documental se delimitó al período comprendido entre 2022 y 2026, con el propósito de analizar la producción científica reciente relacionada con la evaluación de habilidades socioemocionales en contextos educativos. Este recorte temporal permitió identificar las discusiones contemporáneas del campo y comprender el estado actual del debate académico sobre la evaluación socioemocional.

La elección de este período responde, además, al incremento del interés institucional y académico por el bienestar socioemocional, la convivencia escolar y el desarrollo integral del estudiante, temas que han adquirido mayor relevancia en las políticas educativas y en la investigación pedagógica durante los últimos años. En este contexto, se ha observado un crecimiento progresivo de estudios orientados a describir, medir e intervenir sobre las dimensiones socioemocionales del aprendizaje.

El análisis de este período permitió también observar cómo investigaciones recientes retoman y reformulan debates clásicos sobre inteligencia emocional y habilidades sociales, integrándolos con enfoques contemporáneos relacionados con el aprendizaje socioemocional, la educación para la ciudadanía y el desarrollo de competencias para la vida.

No obstante, aunque el corpus principal se centró en publicaciones recientes, se consideraron referentes teóricos previos cuando estos resultaron necesarios para comprender los fundamentos conceptuales del campo. En este sentido, autores como Goleman (1995, citado en Ocampo Otálvaro et al., 2022) y Mayer y Salovey (1997, citado en Espinoza et al., 2022; Ocampo Otálvaro et al., 2022) fueron incorporados como marcos conceptuales de referencia que continúan influyendo en la literatura científica actual.

La distribución de los artículos por año de publicación mostró una concentración marcada en los años 2022 y 2024, con 12 y 11 artículos respectivamente, lo que representa el 76.7% del total de la muestra. El año 2023 aportó 4 artículos (13.3%) y 2025 contribuyó con 3 publicaciones (10.0%). No se registraron artículos correspondientes en el año 2026 dentro de la muestra seleccionada. Este patrón evidencia un interés académico sostenido y creciente por la evaluación de habilidades socioemocionales en el contexto educativo, especialmente a partir de 2022.

**Tabla 2**
*Distribución de artículos por año de publicación*

| Año de publicación | N.° de artículos | Porcentaje (%) |
|---|---|---|
| 2022 | 12 | 40.0% |
| 2023 | 4 | 13.3% |
| 2024 | 11 | 36.7% |
| 2025 | 3 | 10.0% |
| 2026 | 0 | 0.0% |
| Total | 30 | 100% |

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos registrados en la matriz de análisis documental.

### 2.3. Fuente consultada

La búsqueda de artículos científicos se realizó a través de Google Académico (Google Scholar). La elección de esta plataforma respondió a criterios de accesibilidad, amplitud de cobertura temática y disponibilidad de textos completos, especialmente en el ámbito de la investigación educativa latinoamericana sobre habilidades socioemocionales.

La estrategia de búsqueda se orientó mediante palabras clave relacionadas con los cuatro ejes temáticos del estudio: evaluación de habilidades socioemocionales, inteligencia emocional, aprendizaje socioemocional, instrumentos de evaluación socioemocional y contextos educativos. Estas palabras clave se utilizaron de forma individual y en combinación con operadores booleanos para ampliar la recuperación de documentos pertinentes.

Los resultados obtenidos fueron sometidos a una revisión inicial de título, resumen y palabras clave, con el propósito de verificar su pertinencia temática respecto a los objetivos de la investigación. Posteriormente, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión descritos en el apartado anterior. Como resultado de este proceso de búsqueda y filtrado, se seleccionó una muestra final de 30 artículos científicos, los cuales conforman el corpus documental analizado en el presente informe.

### 2.4. Tipo de documentos seleccionados

La muestra final estuvo conformada exclusivamente por 30 artículos científicos, seleccionados en función de los criterios metodológicos y temáticos establecidos para la investigación. Dentro de esta categoría general se identificaron distintos tipos de estudios, lo que enriqueció el análisis al incorporar perspectivas complementarias sobre el fenómeno estudiado.

Predominaron los artículos de investigación empírica, los cuales describen procedimientos de evaluación aplicados en contextos educativos específicos y reportan resultados derivados de la utilización de distintos instrumentos de medición socioemocional. Asimismo, se incluyeron artículos de revisión sistemática y revisiones de literatura, que ofrecen una visión más amplia sobre las tendencias de investigación, los enfoques conceptuales predominantes y los vacíos existentes en el campo.

De manera complementaria, se incorporaron algunos trabajos de carácter teórico o metodológico, cuya inclusión resultó pertinente debido a que la evaluación de habilidades socioemocionales implica no solo describir prácticas evaluativas, sino también comprender los marcos conceptuales que las sustentan.

En términos de procedencia geográfica, la muestra reflejó una distribución plurinacional con presencia predominantemente latinoamericana. Ecuador aportó el mayor número de artículos (7), seguido por Colombia (5), México (4) y Argentina (4). España contribuyó con 2 artículos, al igual que Perú. Los demás países —Brasil, China, Chile, Uruguay, Venezuela y Cuba— aportaron un artículo cada uno. Esta distribución es coherente con el creciente interés por la evaluación socioemocional en los sistemas educativos de América Latina y refleja el alcance internacional del campo de estudio.

En conjunto, la combinación de estudios empíricos, revisiones y trabajos teóricos permitió construir un corpus documental diverso que facilita analizar tanto las prácticas de evaluación implementadas en contextos educativos como las bases conceptuales que orientan dichas prácticas. Esta diversidad metodológica y geográfica constituye una condición favorable para la interpretación del campo, ya que permite integrar diferentes perspectivas dentro de un mismo marco analítico.

**Tabla 3**
*Distribución de artículos por país de procedencia*

| País / Contexto | N.° de artículos | Porcentaje (%) |
|---|---|---|
| Ecuador | 7 | 23.3% |
| Colombia | 5 | 16.7% |
| México | 4 | 13.3% |
| Argentina | 4 | 13.3% |
| España | 2 | 6.7% |
| Perú | 2 | 6.7% |
| Brasil | 1 | 3.3% |
| China | 1 | 3.3% |
| Chile | 1 | 3.3% |
| Uruguay | 1 | 3.3% |
| Venezuela | 1 | 3.3% |
| Cuba | 1 | 3.3% |
| Total | 30 | 100% |

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos registrados en la matriz de análisis documental.

La diversidad geográfica y metodológica presente en la muestra representa un elemento relevante para el análisis, ya que permite identificar no solo los conocimientos existentes sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales, sino también comprender cómo estos varían según el contexto educativo, el enfoque de evaluación utilizado y el tipo de evidencias que aporta cada investigación.

# CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE RECOJO Y ANÁLISIS DOCUMENTAL

El presente capítulo describe el proceso metodológico que orientó el desarrollo de la investigación. Se exponen el enfoque y diseño del estudio, la técnica e instrumento utilizados, el procedimiento seguido para el recojo y análisis de la información, y las categorías que estructuraron el análisis. En coherencia con el carácter documental del estudio, no se presentan en este capítulo resultados del análisis: estos se desarrollan íntegramente en el Capítulo IV.

## 3.1. Enfoque y diseño de la investigación

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo. Este enfoque resultó pertinente dado que el propósito del estudio no fue medir ni cuantificar variables, sino comprender, interpretar y sistematizar los enfoques, fundamentos y hallazgos que la literatura científica ha producido sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales en contextos educativos. El enfoque cualitativo permitió realizar una lectura analítica de los artículos revisados, atender a los matices teóricos y contextuales de cada texto, e identificar relaciones, convergencias y tensiones que no serían accesibles mediante un análisis puramente estadístico o bibliométrico.

El diseño correspondió al de una investigación documental. Este diseño se caracteriza por el uso de fuentes secundarias como objeto directo de estudio: en lugar de recoger datos en campo, el investigador analiza sistemáticamente documentos producidos por otros para construir nuevo conocimiento sobre el tema. En este caso, los documentos analizados fueron artículos científicos; el conocimiento construido consistió en una síntesis analítica sobre el estado del campo. La investigación documental no se limita a describir lo que dicen los textos: implica interpretarlos, relacionarlos y problematizarlos desde las categorías de análisis previamente definidas.

Este tipo de diseño se diferencia del estado del arte en que no busca únicamente mapear la producción académica existente, sino analizar en profundidad los enfoques, métodos y hallazgos de un corpus delimitado de documentos, con el fin de responder preguntas específicas de investigación. En ese sentido, la investigación documental ocupa un lugar metodológico propio entre la revisión bibliográfica exploratoria y la revisión sistemática con meta análisis.

## 3.2. Técnica e instrumento

La técnica empleada fue el análisis documental. Esta técnica consiste en la lectura sistemática, crítica e interpretativa de documentos académicos con el propósito de extraer, organizar e interpretar la información relevante para los objetivos del estudio. El análisis documental no es una lectura pasiva: supone un proceso activo de selección, categorización y construcción de significado a partir del texto.

El instrumento utilizado fue una matriz de análisis documental, diseñada específicamente para esta investigación en correspondencia con las cuatro categorías de análisis definidas a partir

de los objetivos específicos. La matriz registró, para cada uno de los 30 artículos analizados, la siguiente información:

- **Datos de identificación:** número de orden, autor o autores, año de publicación, enlace o URL del documento.
- **Tipo de documento:** clasificación del artículo según su naturaleza metodológica (empírico, de revisión, de reflexión teórica, etc.).
- **País o contexto:** lugar de procedencia del estudio o del contexto educativo analizado.
- **Modelos teóricos de la evaluación socioemocional:** marcos teóricos, enfoques epistemológicos y orientaciones pedagógicas identificados en el artículo.
- **Criterios de evaluación:** dimensiones, indicadores y enfoques de valoración de las habilidades socioemocionales descritos en el estudio.
- **Instrumentos de evaluación:** herramientas utilizadas para la medición o valoración de las habilidades socioemocionales reportadas en cada artículo.
- **Contextos educativos de aplicación:** nivel escolar, modalidad educativa y características del contexto en que se aplicó la evaluación.
- **Observaciones:** anotaciones adicionales relevantes para el análisis, incluyendo limitaciones del estudio, citas textuales de interés o aspectos metodológicos destacables.

La matriz de análisis documental completa se presenta en el Anexo A del informe. Su estructura permitió no solo registrar información, sino organizar el corpus de manera que facilitara la comparación sistemática entre artículos dentro de cada categoría.

### 3.3. Procedimiento de análisis documental

El procedimiento de análisis se desarrolló en cuatro fases consecutivas y diferenciadas.

***Fase 1: Búsqueda y selección de fuentes***

Se realizó una búsqueda sistemática de artículos científicos en Google Scholar utilizando términos como habilidades socioemocionales, competencias socioemocionales, inteligencia emocional, habilidades sociales, evaluación educativa, instrumentos de evaluación y aprendizaje socioemocional, así como sus equivalentes en inglés. Las búsquedas se efectuaron de manera individual y en combinación mediante operadores booleanos, aplicando los filtros de idioma y período temporal establecidos. Los artículos identificados fueron evaluados aplicando los criterios de inclusión y exclusión, hasta conformar la muestra definitiva de 30 documentos. En los casos en que el texto completo no estaba disponible directamente en Google Scholar, se realizaron búsquedas adicionales en los repositorios o revistas de origen indicados en los metadatos del resultado.

***Fase 2: Lectura analítica***

Cada artículo fue leído de manera completa y analítica, es decir, con el propósito explícito de identificar y registrar la información relevante para cada categoría de análisis. Esta lectura no fue lineal ni acumulativa, sino orientada por preguntas: ¿qué modelos teóricos sustenta este

artículo?, ¿qué criterios de evaluación describe?, ¿qué instrumentos reporta?, ¿en qué contexto educativo se desarrolló? Esta orientación permitió mantener el foco analítico y evitar que la lectura derivara hacia aspectos no pertinentes para los objetivos del estudio.

***Fase 3: Registro en la matriz***

La información identificada en cada artículo fue registrada en la matriz de análisis documental, completando los campos correspondientes a cada categoría. El registro se realizó de manera fiel al contenido del artículo, combinando paráfrasis y citas textuales cuando la formulación original del autor resultaba especialmente significativa para el análisis. Este proceso permitió construir una base organizada de información que sirvió como soporte directo para el análisis comparativo posterior.

***Fase 4: Análisis e interpretación***

Una vez completado el registro de los 30 artículos en la matriz, se procedió al análisis e interpretación de la información organizada por categorías. Este análisis se realizó en tres momentos: en el primer momento —descriptivo— se identificaron los elementos más frecuentes, los enfoques predominantes y los patrones recurrentes dentro de cada categoría; en el segundo momento —comparativo— se confrontaron los aportes de los distintos artículos, identificando coincidencias, divergencias, énfasis y ausencias; en el tercer momento —interpretativo— se elaboraron las síntesis analíticas que integran la información de cada categoría en una lectura coherente y fundamentada, que constituye el contenido del Capítulo IV.

Asimismo, el análisis incorporó un criterio de consistencia interna, es decir, se revisó en qué medida cada estudio mantenía correspondencia entre su marco teórico, las variables o dimensiones analizadas y la estrategia de evaluación reportada. Este criterio resultó especialmente útil para advertir que algunos trabajos emplean conceptos amplios de desarrollo socioemocional, pero recurren a instrumentos parciales que captan solo aspectos muy específicos del fenómeno.

De manera complementaria, el análisis buscó evitar una lectura puramente acumulativa. En lugar de sumar hallazgos de forma lineal, se procuró establecer relaciones entre ellos, identificar recurrencias y destacar contradicciones. Este enfoque hizo posible reconocer, por ejemplo, que la insistencia en la formación integral convive con prácticas evaluativas todavía fuertemente centradas en dimensiones individuales y autorreportadas.

### 3.4. Categorías de análisis

Las categorías de análisis operaron como los ejes articuladores de todo el proceso de recojo, registro e interpretación de la información. Fueron definidas previamente a partir de los cuatro objetivos específicos de la investigación y de la revisión preliminar de la literatura, y se mantuvieron estables a lo largo del análisis para garantizar la coherencia metodológica del estudio. Dentro de cada categoría, el análisis estuvo abierto a la identificación de subcategorías y matices que emergieron progresivamente de la lectura del corpus.

**Tabla 4**
*Categorías y subcategorías de análisis documental*

| Categoría | Objetivo específico asociado | Subcategorías identificadas |
|---|---|---|
| 1. Modelos teóricos de la evaluación socioemocional | Identificar los modelos teóricos que sustentan la evaluación de las HSE según la literatura especializada. | Modelos de inteligencia emocional / Marcos de aprendizaje socioemocional / Enfoques de competencias para la vida. |
| 2. Criterios de evaluación de las HSE | Describir los criterios empleados para la evaluación de las HSE en los estudios revisados. | Dimensiones evaluadas / Indicadores utilizados / Enfoques de valoración. |
| 3. Instrumentos de evaluación | Analizar los instrumentos de evaluación de las HSE reportados en la literatura científica. | Escalas de autoinforme / Cuestionarios / Registros de observación / Rúbricas / Herramientas psicométricas. |
| 4. Contextos educativos de aplicación | Reconocer los contextos educativos en los que se aplica la evaluación de las HSE según los estudios analizados. | Nivel educativo / Modalidad / Contexto geográfico y cultural. |

*Nota.* Elaboración propia. Las subcategorías no fueron predefinidas en su totalidad; algunas emergieron durante el proceso de análisis documental a partir de patrones identificados en la lectura del corpus.

La coherencia entre los objetivos específicos, las categorías de análisis y la estructura del Capítulo IV garantiza que los resultados presentados respondan directamente a las preguntas de investigación planteadas en el Capítulo I. Cada categoría se desarrolla en el Capítulo IV como un apartado analítico independiente, aunque interrelacionado con los demás, de modo que el conjunto ofrece una lectura integrada del fenómeno estudiado.

# CAPÍTULO IV: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL

## 4.1 Presentación general de categorías

El análisis sistemático de los 30 artículos científicos seleccionados permitió organizar los hallazgos en cuatro categorías temáticas principales, cada una de ellas vinculada con los objetivos específicos planteados en la investigación. Estas categorías no surgieron de manera arbitraria, sino como resultado de un proceso sistemático de revisión, comparación y clasificación de los aportes presentes en la literatura científica especializada sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales en contextos educativos.

Cada categoría integra hallazgos recurrentes identificados en los estudios revisados y agrupa subcategorías que permiten profundizar en dimensiones particulares del fenómeno analizado. La organización adoptada responde a una lógica progresiva: se inicia con los modelos teóricos que sustentan la evaluación socioemocional; se continúa con los criterios utilizados para llevarla a cabo; posteriormente se examinan los instrumentos empleados en la práctica evaluativa; y finalmente se describen los contextos educativos en los que dicha evaluación ha sido implementada.

En relación con la procedencia de los estudios analizados, la distribución geográfica de la muestra evidenció una predominancia de publicaciones provenientes de América Latina. En particular, se identificaron investigaciones desarrolladas en países como México, Colombia, Argentina, Ecuador y Perú, lo que refleja el creciente interés de la región por integrar el enfoque socioemocional en los procesos educativos. A esta producción se suman aportes de España y China, los cuales amplían la perspectiva del análisis al incorporar experiencias provenientes de contextos educativos con tradiciones académicas y políticas educativas diferentes.

En términos temporales, las publicaciones revisadas se concentraron principalmente en el período comprendido entre los años 2022 y 2026. La presencia de estudios recientes resulta particularmente relevante, ya que refleja el dinamismo actual del campo de investigación sobre educación socioemocional. Asimismo, algunos de estos trabajos incorporan enfoques emergentes como el análisis de la autorregulación emocional en entornos digitales, el uso de tecnologías educativas para el desarrollo socioemocional y la integración de herramientas digitales en los procesos de evaluación.

Desde el punto de vista metodológico, el corpus analizado presentó una notable diversidad de enfoques de investigación. Entre los estudios revisados se identificaron revisiones sistemáticas y bibliográficas orientadas a sintetizar el estado del conocimiento sobre el tema, investigaciones cuantitativas que aplican análisis estadísticos para examinar relaciones entre variables socioemocionales, estudios cualitativos basados en técnicas como la observación, las entrevistas o el análisis de experiencias educativas, así como diseños mixtos que combinan procedimientos cuantitativos y cualitativos.

A pesar de esta diversidad, se identificaron convergencias generales entre los estudios revisados. La totalidad de los artículos coincidió en reconocer el carácter multidimensional de las habilidades socioemocionales (HSE), entendidas como un conjunto de competencias relacionadas con el manejo de emociones, la interacción social y la toma de decisiones responsables. Asimismo, los autores coinciden en señalar que el desarrollo de estas habilidades constituye un componente fundamental de la formación integral de los estudiantes y que su evaluación puede contribuir a fortalecer los procesos educativos.

No obstante, también se observaron divergencias relevantes en la literatura analizada. Las diferencias más significativas se relacionan con la delimitación conceptual del constructo de habilidades socioemocionales, los criterios técnicos utilizados para su evaluación y el peso relativo que cada estudio otorga a los factores individuales frente a los contextuales. Mientras algunos enfoques privilegian el análisis de características personales de los estudiantes, otros enfatizan la influencia del entorno escolar, las prácticas pedagógicas o las dinámicas institucionales en el desarrollo socioemocional.

Esta estructura permite no solo sistematizar los resultados, sino también evidenciar relaciones internas entre las categorías. Los fundamentos conceptuales dan sentido a los criterios adoptados; estos orientan la selección de instrumentos; y todo ello ocurre en contextos específicos que condicionan la forma y el alcance de los resultados. En conjunto, las cuatro categorías configuran el núcleo analítico de la investigación y permiten responder de manera articulada a los objetivos específicos planteados, garantizando coherencia entre el marco teórico, el análisis documental y las conclusiones derivadas del estudio.

## 4.2 Resultados según objetivos específicos

### 4.2.1 Modelos teóricos que sustentan la evaluación de las habilidades socioemocionales

Cuando se revisa la literatura sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales (HSE) en contextos educativos, lo primero que llama la atención es que ningún autor la sustenta desde un solo argumento teórico. Los estudios no se apoyan en una corriente pedagógica aislada, sino que articulan varios marcos que, vistos en conjunto, construyen una fundamentación sólida y complementaria. Esa articulación es, precisamente, lo que esta categoría busca evidenciar.

Para efectos del análisis, se distinguen cuatro subcategorías: los marcos estructurales e internacionales de competencias, que organizan las HSE para su enseñanza y evaluación institucional; los fundamentos psicológicos y epistemológicos, que explican los procesos internos del desarrollo socioemocional; los modelos aplicados y programas de intervención, que operacionalizan la evaluación en el aula; y los enfoques desde la cognición social y la complejidad estructural, que vinculan el desarrollo socioemocional con el entorno biopsicosocial del estudiante.

**Tabla 5**
*Modelos teóricos que sustentan la evaluación de las habilidades socioemocionales*

| Marcos estructurales e internacionales | Fundamentos psicológicos y epistemológicos | Modelos aplicados y programas de intervención | Cognición social y complejidad |
|---|---|---|---|
| CASEL (2023): 5 competencias clave<br>Big Five OCDE (2017)<br>Modelo Bar-On (1997)<br>Validación con 50.000+ estudiantes | Mayer y Salovey (1997): 4 habilidades jerarquizadas<br>Goleman (1995): 5 dimensiones sociales<br>Goldstein (1989): habilidades progresivas<br>Constructivismo social | Aprendamos a Convivir (México, SEP)<br>Siento, luego aprendo (Uruguay)<br>Sentipensante (Ecuador)<br>Secuenciación y aprendizaje activo | Perspectiva evolucionista biopsicosocial<br>Habilidades para la vida (OMS)<br>Enfoque sistémico<br>Múltiples informantes |
| Wang et al. (2025); Rodrigo y Kesler (2024); Perpiñà Martí et al. (2022) | Ocampo Otálvaro et al. (2022); Medellin y Ojeda Arroyo (2022); Aranda Meyer y Luque (2024) | Guevara Benítez et al. (2022); Mels (2023); Bernal Párraga et al. (2025); Espinoza et al. (2022) | Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022); Méndez López et al. (2022); Blanco Pint et al. (2022) |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión documental. Las cuatro subcategorías se construyen de manera articulada y no pueden entenderse de forma aislada. La efectividad de los procesos evaluativos depende de la coherencia entre el marco teórico adoptado y los instrumentos seleccionados.

#### *4.2.1.1 Sobre los modelos en su conjunto*

Vale la pena detenerse un momento antes de entrar en cada subcategoría. Si hay algo que los estudios revisados comparten, es la convicción de que evaluar las habilidades socioemocionales no es solo una cuestión técnica de medición, sino de posicionamiento frente al conocimiento mismo sobre el desarrollo humano. Usar un instrumento socioemocional implica asumir que las emociones y las relaciones no son epifenómenos del aprendizaje, sino su condición de posibilidad. Desde ese punto de partida, la selección de marcos teóricos que aparecen en la literatura no es casual: cada uno responde a esa misma convicción desde un ángulo distinto.

#### *4.2.1.2 Marcos estructurales e internacionales de competencias socioemocionales*

Esta subcategoría agrupa los marcos que organizan las HSE en dimensiones claramente definidas para su enseñanza y evaluación institucional. El referente más recurrente en la literatura analizada es el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023), que conceptualiza las HSE en cinco competencias clave: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones. Este modelo fue validado empíricamente a gran escala, empleado por la OCDE (2021) con más de 50,000 estudiantes de nueve países, y constituye el estándar conceptual para la evaluación de las HSE tanto en educación

superior como en educación básica (Román de la Vega y Mendoza González, 2025; Ocampo Otálvaro et al., 2022).

Complementariamente, el modelo Big Five de la OCDE (2017) organiza las HSE en cinco dimensiones jerárquicas: regulación emocional, mentalidad abierta, colaboración, desempeño de habilidades y participación con otros (Wang et al., 2025). Rodrigo y Kesler (2024) identifican que el modelo CASEL opera como referente hegemónico en las políticas educativas latinoamericanas, aunque señalan la necesidad de marcos regionales que lo contextualicen a las particularidades de los sistemas educativos locales. Perpiñà Martí et al. (2022) recuperan el modelo de Bar-On (1997, citado en Perpiñà Martí et al., 2022), que propone cuatro habilidades evaluables —competencias intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad y gestión del estrés—, con particular relevancia para la educación básica.

#### *4.2.1.3 Fundamentos psicológicos y epistemológicos*

Los fundamentos psicológicos de la evaluación socioemocional tienen sus raíces en las teorías de la inteligencia emocional desarrolladas a partir de la década de 1990. El modelo seminal de Mayer y Salovey (1997, citado en Espinoza et al., 2022; Ocampo Otálvaro et al., 2022) —sistema jerarquizado de cuatro habilidades: percepción emocional, facilitación del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional— es reconocido en múltiples estudios del corpus como base epistemológica central. Ocampo Otálvaro et al. (2022) también recuperan el modelo de competencias de Goleman (1995, citado en Ocampo Otálvaro et al., 2022), que introduce cinco dimensiones con aplicabilidad social: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Zambrano-Zambrano y Triviño-Sabando (2022) complementan esta perspectiva al señalar que la inteligencia emocional constituye una habilidad que los individuos deben desarrollar para conocer, sentir, comprender y regular tanto sus propias emociones como las ajenas, destacando que su incorporación en los procesos educativos contribuye directamente al desarrollo de habilidades sociales, emocionales e intelectuales de los estudiantes.

Desde una perspectiva constructivista, Medellin y Ojeda Arroyo (2022) retoman el modelo de Goldstein (1989, citado en Medellin y Ojeda Arroyo, 2022) —que organiza las habilidades sociales en categorías progresivas: básicas, avanzadas, relacionadas con sentimientos y alternativas a la agresión— y lo vinculan con el constructivismo social como sustento epistemológico para su enseñanza y evaluación en la educación básica colombiana. Rodrigo y Kesler (2024) vinculan estos modelos con competencias cognitivas como el control emocional, el aprendizaje autorregulado y la toma de decisiones, subrayando que la evaluación de las HSE requiere instrumentos capaces de capturar tanto los procesos internos como las manifestaciones conductuales observables.

#### *4.2.1.4 Modelos aplicados y programas de intervención*

Esta subcategoría agrupa los modelos que han sido implementados en el ámbito escolar para operacionalizar tanto la evaluación como el desarrollo de las HSE. Guevara Benítez et al.

(2022) analizan el Programa Nacional Aprendamos a Convivir (Secretaría de Educación Pública de México, 2016), que integra dimensiones como el reconocimiento de sí mismo, la autoestima, el manejo de emociones y la resolución de conflictos, con evaluación basada en técnicas cognitivo-conductuales. Mels (2023) describe el programa 'Siento, luego aprendo' —implementado en Uruguay— como un modelo que articula recursos didácticos para docentes con evaluaciones integradas del desarrollo socioemocional.

Bernal Párraga et al. (2025) presentan el programa 'Sentipensante' —aplicado en Ecuador— como una iniciativa que combina indicadores cuantitativos y cualitativos para promover estrategias de autorregulación y reconocimiento emocional. Espinoza et al. (2022) evalúan un programa de HSE en establecimientos de educación primaria de Buenos Aires, diseñado con criterios de secuenciación, aprendizaje activo, foco explícito y uso de materiales estructurados, con resultados positivos en la comparación pre-post. Vega Intriago (2024) y Román de la Vega y Mendoza González (2025) coinciden en que la efectividad de estos programas depende de la adecuación cultural, la formación docente y la integración curricular sistemática.

#### *4.2.1.5 Enfoques desde la cognición social y la complejidad estructural*

La cuarta subcategoría integra enfoques biopsicosociales que vinculan la evaluación socioemocional con la cognición social y los procesos evolutivos de la interacción humana. Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022) desarrollan una aproximación evolucionista al señalar que las capacidades cognitivas especializadas en el procesamiento de información social han evolucionado como respuesta adaptativa a las demandas de la interacción interpersonal, lo que enriquece la comprensión de las HSE como facultades filogenéticamente relevantes.

Méndez López et al. (2022) articulan el enfoque de habilidades para la vida —propuesto por la Organización Mundial de la Salud— con los modelos de evaluación socioemocional en la infancia, proponiendo un enfoque multimétodo que capture la naturaleza multidimensional de estas competencias. Blanco Pint et al. (2022) incorporan la perspectiva sistémica para explicar que los problemas socioemocionales deben comprenderse como patrones comunicativos que se manifiestan en las interacciones del individuo con sus contextos familiares, escolares y comunitarios, con implicaciones directas para el diseño de instrumentos que incluyan múltiples informantes.

**Síntesis integradora**

En conjunto, los estudios revisados dejan claro que la evaluación de las HSE no se reduce a la aplicación de un cuestionario estandarizado. Implica asumir una posición frente al aprendizaje (activo, significativo, mediado), frente al conocimiento socioemocional (contextualmente situado, plural) y frente a la enseñanza (intencionada, reflexiva). La literatura especializada advierte que, en ausencia de un marco conceptual claro, existe el riesgo de reducir la evaluación a la simple medición de conductas observables, sin considerar los procesos psicológicos y sociales que subyacen al desarrollo socioemocional.

### 4.2.2 Criterios utilizados para evaluar las habilidades socioemocionales

Una revisión superficial de la literatura podría llevar a pensar que los criterios de evaluación socioemocional se reducen a exigencias técnicas de validez y confiabilidad. Y si bien es cierto que esos requerimientos psicométricos concentran una parte importante de los debates en el campo, un análisis más cuidadoso revela que los criterios operan en al menos cuatro niveles articulados: el conceptual y definicional, el psicométrico y técnico, el metodológico y procedimental, y el ético, contextual y educativo.

Los estudios revisados permiten identificar estas cuatro subcategorías de criterios que no son compartimentos independientes, sino que se construyen mutuamente. Un criterio conceptual sólido orienta la selección de indicadores técnicos; estos, a su vez, condicionan los procedimientos de aplicación; y todo ello debe responder a principios éticos y de pertinencia cultural que garanticen que la evaluación sirva al desarrollo de los estudiantes y no a su clasificación o estigmatización.

**Tabla 6**
*Criterios utilizados para evaluar las habilidades socioemocionales en contextos educativos*

| Conceptuales y definicionales | Psicométricos y técnicos | Metodológicos y procedimentales | Éticos, contextuales y educativos |
|---|---|---|---|
| Definición multidimensional del constructo<br>Dimensiones intra e interpersonales<br>Habilidades blandas integradas<br>+60 elementos caracterizadores | Validez de constructo y confiabilidad<br>Escalas Likert con AFC<br>Análisis de perfil latente (APL)<br>Índices AIC, BIC y aBIC | Triangulación metodológica<br>Cuestionario (38% de estudios)<br>Observación directa<br>Múltiples fuentes de informe | Evaluación justa y no estigmatizante<br>Sensibilidad cultural<br>Clima escolar y apoyo familiar<br>Construcción colaborativa de estándares |
| Wang et al. (2025); Zarache Carrascal (2024); Gómez-Chaparro et al. (2024) | Mels (2023); Espinoza et al. (2022); Rodrigo y Kesler (2024); Delgado Maldonado y Sánchez Mayorga (2022) | Arango Benítez et al. (2024); Mels (2023); Suárez Cretton y Castro Méndez (2022) | Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022); Bonilla Canchingre y Marcano Molano (2024); Chinchay Huarcaya et al. (2023) |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión documental. Los cuatro tipos de criterios se articulan de manera progresiva: la claridad conceptual orienta la calidad técnica; esta sostiene la coherencia procedimental; y ambas deben responder a principios éticos y de pertinencia educativa.

#### *4.2.2.1 Criterios conceptuales y definicionales*

Los criterios conceptuales definen qué se entiende por HSE y qué aspectos deben ser medidos. Wang et al. (2025) establecen que las HSE abarcan una combinación de conocimientos,

actitudes y habilidades, y que su evaluación debe cubrir las cinco dimensiones del marco CASEL. Román de la Vega y Mendoza González (2025) precisan que el aprendizaje socioemocional designa el proceso mediante el cual el docente interviene deliberadamente para que el estudiante adquiera habilidades de autorregulación, empatía, resolución de problemas, colaboración y toma de decisiones. Gómez-Chaparro et al. (2024) identificaron más de 60 elementos distintos que diferentes autores utilizan para caracterizar las HSE, lo que plantea un desafío de comparabilidad entre estudios.

Arango Benítez et al. (2024) subrayan que los criterios conceptuales deben integrar tanto habilidades intrapersonales como interpersonales, reconociendo la naturaleza bidimensional de las HSE. Zarache Carrascal (2024) amplía la definición al incorporar las habilidades blandas como categoría que engloba la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de problemas, la autoconciencia y la autorregulación emocional. En esa misma línea, De La Ossa (2022) organiza las habilidades blandas en tres categorías interrelacionadas: habilidades interpersonales —comunicación asertiva, empatía y cooperación—, habilidades cognitivas —solución de problemas y pensamiento crítico— y habilidades intraindividuales —autoconocimiento y autorregulación—, subrayando que estas competencias son imprescindibles para el desarrollo integral del estudiante. Esta multiplicidad de definiciones, lejos de ser un obstáculo, evidencia la riqueza y complejidad del constructo, aunque también exige que cada investigación explicite con claridad qué entiende por HSE y por qué adopta esa definición y no otra.

#### *4.2.2.2 Criterios psicométricos y técnicos*

Los criterios psicométricos y técnicos refieren a los estándares de calidad que deben satisfacer los instrumentos utilizados para medir las HSE. La literatura evidencia una preocupación creciente por la validez de constructo, la confiabilidad y la adaptación cultural. Mels (2023) señala que los cuestionarios de autoinforme son los instrumentos más utilizados, pero advierte que presentan limitaciones cuando se aplican sin triangulación metodológica. Rodrigo y Kesler (2024) enfatizan la importancia de emplear herramientas validadas —como el Big Five— para asegurar la fiabilidad y validez en contextos educativos.

Espinoza et al. (2022) aplican un cuestionario de 134 ítems en escala de Likert con subescalas diferenciadas y reportan propiedades psicométricas adecuadas tras análisis factorial confirmatorio. Delgado Maldonado y Sánchez Mayorga (2022) cuestionan la dependencia exclusiva de reactivos tipo Likert —por el sesgo de deseabilidad social que pueden introducir— y proponen complementar los autoinformes con evaluaciones de rendimiento y medidas de comportamiento observado. Wang et al. (2025) utilizan el análisis de perfil latente (APL) con índices AIC, BIC y aBIC para determinar el número óptimo de perfiles socioemocionales, lo que representa un avance significativo en la psicometría de las HSE.

#### *4.2.2.3 Criterios metodológicos y procedimentales*

Los criterios metodológicos y procedimentales especifican cómo debe llevarse a cabo la evaluación de las HSE en la práctica educativa. Mels (2023) propone que las intervenciones educativas deben incluir procedimientos claros que combinen cuestionarios, observación directa y actividades prácticas de autoevaluación, enfatizando la triangulación metodológica como criterio procedimental ineludible. Guevara Benítez et al. (2022) establecen que la evaluación debe orientarse hacia la detección de signos de alerta en el ámbito escolar y familiar para fundamentar decisiones pedagógicas apropiadas, con un enfoque preventivo y formativo.

Arango Benítez et al. (2024) identifican que el cuestionario es el método más empleado —presente en el 38% de los 38 instrumentos catalogados en su revisión sistemática—, aunque advierten sobre la necesidad de complementarlo con observación directa e informes de múltiples fuentes. Suárez Cretton y Castro Méndez (2022) emplean un diseño cuasiexperimental que combina escala psicométrica validada con cuestionario cualitativo de evaluación de la experiencia, demostrando que la articulación metodológica permite capturar tanto los cambios en los niveles de competencia emocional como las percepciones subjetivas de los participantes.

#### *4.2.2.4 Criterios éticos, contextuales y educativos*

Los criterios éticos, contextuales y educativos abordan la pertinencia, equidad y finalidad formativa de la evaluación socioemocional. Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022) señalan que estos criterios deben garantizar que los estudiantes sean evaluados de manera justa, respetando su dignidad y privacidad y evitando la estigmatización que puede derivarse de la comparación de resultados. Rodrigo y Kesler (2024) argumentan que la evaluación debe considerar el clima escolar, las interacciones en el aula y el apoyo familiar, pues los mismos indicadores pueden tener significados distintos según el entorno de desarrollo de los estudiantes.

Bonilla Canchingre y Marcano Molano (2024) proponen integrar múltiples fuentes —autoinformes, hetero-informes de docentes y padres, y observación directa— con adaptaciones culturales pertinentes para obtener una visión comprensiva del desarrollo socioemocional. Chinchay Huarcaya et al. (2023) advierten sobre la carencia de instrumentos estandarizados para la evaluación de habilidades blandas y la subjetividad inherente a la medición de rasgos emocionales, proponiendo que los estándares evaluativos sean construidos colaborativamente entre docentes, especialistas y la comunidad educativa.

**Síntesis integradora**

En conjunto, los estudios revisados dejan claro que los criterios de evaluación de las HSE no pueden definirse de manera aislada, sino que dependen del marco conceptual adoptado. Una evaluación socioemocional rigurosa exige coherencia entre el modelo teórico que sustenta la investigación, las dimensiones seleccionadas para su análisis y los procedimientos metodológicos utilizados para su medición. Esa triple coherencia es lo que le da a la evaluación su carácter

legítimo como herramienta formativa y no como simple instrumento clasificatorio o administrativo.

### 4.2.3 Instrumentos empleados en la evaluación de las habilidades socioemocionales

Una de las preguntas que cualquier investigación sobre evaluación socioemocional debe responder es: ¿con qué se mide? Y la respuesta que ofrece la literatura revisada es que no existe un instrumento único ni universalmente adecuado. Los instrumentos documentados abarcan cuatro tipos que, vistos en conjunto, configuran un repertorio metodológico amplio y complementario.

Los estudios revisados permiten identificar cuatro subcategorías articuladas: los instrumentos psicométricos estandarizados, los observacionales y de heteroinforme, los cualitativos y situacionales, y los integrales e institucionales. Estas dimensiones no son excluyentes entre sí; se articulan de manera que el investigador o docente, al trabajar con ellas, puede obtener una comprensión más completa del desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

**Tabla 7**
*Instrumentos empleados en la evaluación de las habilidades socioemocionales*

| Psicométricos estandarizados | Observacionales y de heteroinforme | Cualitativos y situacionales | Integrales e institucionales |
|---|---|---|---|
| EQ-i (Bar-On)<br>TMMS-24 (Mayer y Salovey)<br>Cuestionarios Likert validados<br>Análisis factorial confirmatorio | Observación directa de aula<br>CBCL (Achenbach, 1991)<br>Múltiples informantes: padres, docentes, pares<br>Protocolos estructurados | Entrevistas semiestructuradas<br>Cuestionarios con preguntas abiertas<br>Observación participante<br>Registros de campo | Sistema CASEL (por etapas evolutivas)<br>SSES-OCDE (estudiantes 10-15 años)<br>Programa PICA (Uruguay)<br>Evaluaciones longitudinales pre-post |
| Wang et al. (2025); Perpiñà Martí et al. (2022); Espinoza et al. (2022); Guevara Benítez et al. (2022) | Moyolema-Ramírez et al. (2024); Rodrigo y Kesler (2024); Blanco Pint et al. (2022) | Suárez Cretton y Castro Méndez (2022); Arbulu Ramírez (2024); Bonilla Canchingre y Marcano Molano (2024) | Vega Intriago (2024); Aranda Meyer y Luque (2024); Mels (2023); Espinoza et al. (2022) |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión documental. Los cuatro tipos de instrumentos se articulan de manera complementaria. La solidez del proceso evaluativo no depende únicamente de la cantidad de herramientas empleadas, sino de la coherencia entre el instrumento seleccionado, los criterios de evaluación y el marco teórico adoptado.

#### *4.2.3.1 Instrumentos psicométricos estandarizados*

Esta subcategoría comprende los instrumentos formales diseñados bajo criterios técnicos de validez y confiabilidad que permiten la medición cuantitativa estandarizada de las HSE. Wang

et al. (2025) utilizan un instrumento basado en el marco CASEL para medir las cinco dimensiones de las HSE mediante escalas Likert, reportando índices adecuados de fiabilidad y validez en el contexto chino. Perpiñà Martí et al. (2022) aplican el Emotional Quotient Inventory (EQ-i), que mide cinco factores de inteligencia emocional —habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, gestión del estrés y estado de ánimo general—, hallando asociaciones significativas entre estos rasgos y el rendimiento académico en educación primaria española.

Espinoza et al. (2022) aplican un cuestionario de autoinforme de 134 ítems con subescalas diferenciadas para problemas emocionales, conductuales y funciones ejecutivas, validado mediante análisis factorial confirmatorio en el contexto argentino. Guevara Benítez et al. (2022) diseñaron la Escala de Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas para niños preescolares mexicanos, adaptada al desarrollo evolutivo de los 3 a 6 años. Suárez Cretton y Castro Méndez (2022) utilizan la Escala de Metacognición de los Estados Emocionales de Mayer y Salovey —validación chilena— que evalúa atención, claridad y reparación emocional en estudiantes universitarios de primer año.

#### *4.2.3.2 Instrumentos observacionales y de heteroinforme*

Esta subcategoría agrupa los instrumentos que dependen de la valoración de terceros —docentes, padres u observadores— basada en el comportamiento de los estudiantes en situaciones naturales o estructuradas. Moyolema-Ramírez et al. (2024) destacan la observación directa como instrumento fundamental para analizar las interacciones sociales en el aula, puesto que permite capturar aspectos de las HSE inaccesibles mediante autoinformes, como la calidad de la comunicación no verbal y los patrones de resolución de conflictos. Rodrigo y Kesler (2024) proponen el uso de múltiples informantes —padres, profesores y pares— para asegurar una evaluación integral de las habilidades emocionales y conductuales.

Blanco Pint et al. (2022) utilizan la Child Behavior Check List (CBCL) de Achenbach (1991, citado en Blanco Pint et al., 2022) —uno de los instrumentos de heteroinforme con mayor respaldo internacional— para evaluar problemas comportamentales y emocionales en la niñez a partir del reporte de padres y docentes. Medellin y Ojeda Arroyo (2022) emplean protocolos de observación estructurada basados en el modelo de Goldstein (1989, citado en Medellin y Ojeda Arroyo, 2022) para cuantificar la presencia de conductas prosociales y de riesgo en el aula colombiana. Arbulu Ramírez (2024) combina observación directa y entrevistas estructuradas para evaluar el comportamiento social de estudiantes con trastorno del espectro autista en el marco de la inclusión educativa peruana.

#### *4.2.3.3 Instrumentos cualitativos y situacionales*

Esta subcategoría reúne instrumentos que exploran el desempeño socioemocional en situaciones reales o simuladas mediante métodos interpretativos que permiten acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes. Suárez Cretton y Castro Méndez (2022) diseñan un cuestionario cualitativo con preguntas abiertas sobre lo aprendido, la utilidad del taller y las

percepciones del estudiante acerca de su propio desarrollo emocional, complementando así la evaluación cuantitativa. Arbulu Ramírez (2024) utiliza entrevistas semiestructuradas y observación directa para estudiar la práctica docente en el fomento de las HSE en contextos de inclusión.

Mels (2023) argumenta que el uso de métodos cualitativos como entrevistas y observación ha permitido una evaluación más profunda de las HSE en contextos educativos, especialmente al capturar dimensiones de la experiencia pedagógica que los instrumentos estandarizados no logran aprehender. Bonilla Canchingre y Marcano Molano (2024) adoptan el paradigma cualitativo para investigar el papel de los juegos cooperativos en el desarrollo de HSE, utilizando entrevistas docentes, observaciones participantes y registros de campo. Lo que resulta valioso de estos enfoques no es únicamente que complementan los datos cuantitativos, sino que permiten que el estudiante y el docente sean actores activos del proceso evaluativo y no solo sujetos de medición.

#### *4.2.3.4 Instrumentos integrales y programas de evaluación institucional*

Esta subcategoría incluye sistemas ampliados que combinan múltiples herramientas dentro de programas educativos para ofrecer una evaluación multidimensional y continua de las HSE. Vega Intriago (2024) destaca el sistema CASEL como el más comprensivo disponible, con instrumentos adaptados a cada etapa del desarrollo evolutivo desde el nivel preescolar hasta la secundaria. Mels (2023) describe los recursos del programa PICA (Universidad Católica del Uruguay), que incluye materiales didácticos para docentes y evaluaciones integradas con enfoque formativo, diseñados para ser utilizados en el aula sin requerir formación especializada en psicometría.

Aranda Meyer y Luque (2024) presentan la Survey on Social and Emotional Skills (SSES) de la OCDE (2021) como instrumento institucional de gran escala para recopilar datos de estudiantes, padres y docentes sobre las HSE de jóvenes de 10 a 15 años, con implicaciones directas para las políticas educativas latinoamericanas. Espinoza et al. (2022) documentan un programa integral con evaluaciones longitudinales pre-post, observaciones de aula y reportes de docentes y familias durante más de una década, evidenciando mejoras sostenidas en las competencias socioemocionales.

**Síntesis integradora**

El análisis de la literatura deja claro que los instrumentos de evaluación socioemocional actúan como mediadores entre la teoría y la práctica educativa. Los instrumentos psicométricos estandarizados ofrecen comparabilidad y rigor estadístico; los observacionales capturan conductas situadas en contextos reales; los cualitativos acceden a significados y experiencias subjetivas; y los sistemas institucionales permiten una mirada longitudinal y multidimensional.

La clave está en que ningún tipo de instrumento es suficiente por sí solo: la complementariedad entre ellos es lo que garantiza una evaluación socioemocional rigurosa, pertinente y formativa.

### 4.2.4 Contextos educativos en los que se aplica la evaluación socioemocional

La revisión documental muestra que la evaluación socioemocional se ha implementado en un espectro de contextos educativos más amplio de lo que podría esperarse. Si bien su mayor presencia se concentra en el nivel escolar formal, la evidencia disponible indica que el proceso evaluativo ha cruzado fronteras institucionales, comunitarias y de nivel educativo con resultados favorables, siempre que se ajuste a las particularidades del entorno en el que se aplica.

**Tabla 8**

*Contextos educativos en los que se aplica la evaluación de las habilidades socioemocionales*

| Escolar formal (EBR y secundaria) | Institucional y de políticas educativas | Familiar y comunitario | Intervención y programas específicos |
|---|---|---|---|
| Integración curricular desde preescolar<br>HSE y rendimiento académico<br>Minería de datos y variables socioemocionales<br>Enfoque STEAM | Marcos OCDE y CASEL en políticas nacionales<br>Pruebas "Aprender" (Argentina)<br>Nueva Escuela Mexicana<br>ODS 4 – Agenda 2030 UNESCO | Primera educación emocional en el hogar<br>Cuadernillos y sesiones para padres<br>Heteroinforme parental<br>Perspectiva sistémica de dinámicas familiares | Adaptación cultural e integración curricular<br>Inclusión TEA (Perú)<br>Talleres universitarios de IE<br>Evaluaciones longitudinales |
| Guevara Benítez et al. (2022); Perpiñà Martí et al. (2022); Soto-Romero et al. (2023); Jimbo Román y Bastidas González (2024) | Rodrigo y Kesler (2024); Guevara Benítez et al. (2022); Aranda Meyer y Luque (2024); Heredia Banegas et al. (2024) | Gómez-Chaparro et al. (2024); Mels (2023); Rodrigo y Kesler (2024); Blanco Pint et al. (2022) | Vega Intriago (2024); Román de la Vega y Mendoza González (2025); Arbulu Ramírez (2024); Suárez Cretton y Castro Méndez (2022) |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión documental. Los cuatro contextos no son excluyentes entre sí: en la mayoría de los estudios aparecen de manera articulada. La evaluación socioemocional alcanza su mayor potencia cuando considera simultáneamente el ámbito escolar, las políticas institucionales, el entorno familiar y los programas de intervención.

#### *4.2.4.1 Contexto escolar formal (educación básica y secundaria)*

El contexto escolar formal es el escenario más analizado en la literatura revisada, pues constituye el espacio privilegiado para la implementación de programas y evaluaciones de HSE. Guevara Benítez et al. (2022) señalan que la escuela es el lugar propicio para la integración curricular de las competencias socioemocionales desde el nivel preescolar, documentando que quienes muestran indicadores de desarrollo socioemocional adecuado representan menos del 20% de los alumnos participantes en los estudios revisados, lo que evidencia la urgencia de fortalecer la evaluación e intervención en este nivel.

Perpiñà Martí et al. (2022) demuestran que en educación primaria las competencias socioemocionales inciden directamente en el rendimiento académico, siendo fundamentales para el manejo de emociones, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. Soto-Romero et al. (2023) aplican técnicas de minería de datos en una institución secundaria de Colombia para identificar asociaciones entre variables socioemocionales y rendimiento académico, revelando que los estudiantes con mayores HSE presentan mejores indicadores académicos y menor incidencia de conflictos interpersonales. Jimbo Román y Bastidas González (2024) analizan el impacto del enfoque STEAM en el desarrollo de HSE en la educación básica ecuatoriana, señalando que este modelo crea contextos propicios para la evaluación de competencias como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad.

#### *4.2.4.2 Contexto institucional y de políticas educativas*

Este contexto abarca la implementación sistémica de la evaluación socioemocional orientada por marcos normativos nacionales e internacionales. Rodrigo y Kesler (2024) argumentan que las políticas educativas deben incluir el desarrollo de HSE como parte de la formación integral, considerando los estándares de la OCDE y CASEL; analizan la política argentina, donde los cuestionarios de contexto aplicados en las pruebas 'Aprender' constituyen un ejemplo de evaluación socioemocional a escala nacional, aunque con limitaciones metodológicas que deben atenderse.

Guevara Benítez et al. (2022) documentan que en México la Nueva Escuela Mexicana prioriza estas competencias a través del campo formativo 'De lo humano a lo comunitario'. Aranda Meyer y Luque (2024) señalan que la Agenda 2030 de la UNESCO —con el ODS 4 sobre educación de calidad— otorga relevancia creciente a la evaluación socioemocional como indicador del cumplimiento de los compromisos internacionales en educación integral. Heredia Banegas et al. (2024) examinan cómo el aprendizaje colaborativo —institucionalizado en varias reformas curriculares de la región— crea contextos propicios para la evaluación de HSE como la empatía, la resolución de conflictos y la escucha activa.

#### *4.2.4.3 Contexto familiar y comunitario*

El contexto familiar y comunitario es reconocido como espacio fundamental para el desarrollo y la evaluación de las HSE. Gómez-Chaparro et al. (2024) señalan que los valores, creencias y prácticas educativas de los padres tienen un impacto directo en la formación de las HSE de los estudiantes. Mels (2023) destaca que el contexto familiar es el ámbito donde los niños reciben su primera educación emocional, por lo que los programas de evaluación deben contemplar mecanismos de involucramiento familiar —como cuadernillos para padres y sesiones de retroalimentación— para garantizar la continuidad del desarrollo emocional entre hogar y escuela.

Rodrigo y Kesler (2024) proponen que la evaluación socioemocional incluya informes de padres como fuente complementaria, dado que las familias tienen un papel clave en la creación

de entornos que favorezcan la empatía, la autorregulación y el bienestar emocional. Blanco Pint et al. (2022) documentan que la evaluación debe incluir una perspectiva sistémica de las dinámicas familiares, utilizando instrumentos como la CBCL para capturar la visión de los padres sobre los comportamientos en el hogar. El punto central es que la pertinencia del enfoque comunitario no depende únicamente de incluir un cuestionario para padres, sino de cómo ese instrumento se articula con las prácticas culturales, relacionales y comunicativas del entorno familiar.

#### *4.2.4.4 Contexto de intervención y programas específicos*

Esta subcategoría abarca los programas y contextos donde la evaluación socioemocional se aplica dentro de iniciativas de intervención específica, dirigidas a poblaciones con necesidades particulares o en situación de vulnerabilidad educativa. Vega Intriago (2024) señala que los programas de intervención deben adaptarse a los contextos específicos de las instituciones, integrando teoría y práctica en el currículo para garantizar pertinencia y significatividad. Román de la Vega y Mendoza González (2025) analizan el programa Aprendamos a Convivir en México, concluyendo que su éxito depende de la integración curricular y la aplicación cotidiana.

Arbulu Ramírez (2024) examina la inclusión educativa en Perú, donde la evaluación socioemocional adopta una dimensión especial para estudiantes con trastorno del espectro autista, requiriendo métodos observacionales y protocolos estructurados para capturar los avances en comunicación social y autorregulación emocional. Suárez Cretton y Castro Méndez (2022) documentan la efectividad de talleres de inteligencia emocional para estudiantes universitarios de primer año —grupo especialmente vulnerable a la deserción— con resultados positivos en las competencias emocionales para afrontar las exigencias del entorno universitario. Estos hallazgos sugieren que los contextos de intervención no son periféricos al sistema educativo; son, en muchos casos, los laboratorios donde se desarrollan los modelos más innovadores de evaluación socioemocional.

**Síntesis integradora**

La distribución de los estudios por contexto educativo revela una imagen clara: la evaluación socioemocional tiene su nicho más fuerte en la educación escolar formal, pero su aplicación se ha extendido a políticas institucionales, entornos familiares y programas de intervención específica. Lo que permite esa extensión no es que el proceso evaluativo funcione igual en todos los escenarios, sino que sus principios —la coherencia teórica, la pertinencia cultural y la intencionalidad formativa— son relevantes en diversas situaciones educativas. La condición es siempre la misma: que su implementación se realice con mediación pedagógica adecuada y con respeto por el contexto en el que se inserta.

## SÍNTESIS INTEGRADORA DE LOS HALLAZGOS

Leer los hallazgos de esta investigación como cuatro categorías independientes sería un error. Lo que el análisis conjunto de la literatura permite ver es que la evaluación de las HSE funciona como proceso riguroso precisamente porque sus dimensiones se articulan: los modelos teóricos dan sentido a los criterios adoptados, los criterios orientan la selección de instrumentos, y todo ello ocurre en contextos específicos que condicionan la forma y el alcance de los resultados.

Los estudios revisados coinciden en que la evaluación de las HSE posibilita el abordaje de competencias fundamentales —autorregulación, empatía, habilidades sociales, toma de decisiones— mediante marcos conceptuales, criterios técnicos e instrumentos diversos. En ese proceso, la evaluación actúa como mediador entre la teoría del desarrollo socioemocional y la práctica educativa concreta. Esa función mediadora es la que explica, en parte, por qué la totalidad de los estudios sistematizados reporta resultados favorables cuando los procesos evaluativos se diseñan con coherencia teórica y pertinencia contextual.

Al mismo tiempo, el análisis crítico de la evidencia obliga a señalar que ese potencial no es automático. La evaluación socioemocional no mejora los aprendizajes por el solo hecho de aplicar un instrumento. Lo que hace es crear las condiciones para que ese desarrollo ocurra, siempre que el docente planifique intencionalmente, medie de manera activa y sea sensible al contexto cultural en el que trabaja. Ignorar esa condición sería reducir la evaluación a un trámite administrativo o a una moda pedagógica pasajera.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que la evaluación de las HSE se configura como un proceso educativo integral: articula fundamentos teóricos, criterios metodológicos, instrumentos validados y contextos culturales de manera coherente, y contribuye al desarrollo de una educación que es, a la vez, rigurosa, contextualmente pertinente y significativa para los estudiantes.

# DISCUSIÓN

Toda investigación documental llega a un punto en el que el análisis de los hallazgos ya no es suficiente: es necesario interrogarlos, contrastarlos con otros referentes y examinar qué aspectos enfatizan los estudios revisados y cuáles quedan menos desarrollados. Esta es precisamente la función de la discusión: no repetir los resultados obtenidos, sino interpretarlos críticamente a la luz de la literatura analizada.

En este sentido, cuando se presentan afirmaciones generales sobre las tendencias identificadas, se mencionan explícitamente algunos de los estudios revisados como respaldo empírico, con el fin de mantener coherencia entre las interpretaciones y la evidencia proveniente de la muestra analizada. A partir de ello, la discusión se organiza en torno a cuatro ejes transversales que emergen de la revisión documental: coincidencias, divergencias, tendencias emergentes e implicaciones para la práctica evaluativa en contextos educativos. Cada eje concluye con implicaciones concretas para la práctica evaluativa en contextos educativos.

**Tabla 9**

*Síntesis transversal de coincidencias, divergencias y tendencias en la evaluación de las HSE*

| Coincidencias | Divergencias | Tendencias emergentes | Implicaciones para la práctica |
|---|---|---|---|
| Predominio del marco CASEL<br>Multidimensionalidad de las HSE<br>Triangulación metodológica<br>Contextualización cultural y socioeducativa | Nivel de análisis: individual vs. contextual<br>Enfoques cuantitativos vs. cualitativos<br>Alcance: competencias individuales vs. entornos de enseñanza | Técnicas avanzadas: APL y minería de datos<br>Tecnologías digitales y gamificación<br>Evaluación HSE en docentes | Coherencia teoría–criterios–instrumentos<br>Formación docente en evaluación socioemocional<br>Sistemas mixtos contextualizados |
| Wang et al. (2025); Perpiñà Martí et al. (2022); Mels (2023); Vega Intriago (2024) | Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022); Bonilla Canchingre y Marcano Molano (2024); Arbulu Ramírez (2024) | Wang et al. (2025); Soto-Romero et al. (2023); Bernal Párraga et al. (2025); Aragundi y Game (2023) | Rodrigo y Kesler (2024); Mels (2023); Román de la Vega y Mendoza González (2025) |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión documental. Las cuatro columnas sintetizan los ejes transversales identificados en el análisis. No son compartimentos independientes: en la mayoría de los estudios, coincidencias y divergencias coexisten, y las tendencias emergentes expresan una respuesta a las tensiones no resueltas en la literatura.

## La brecha entre los marcos declarados y la práctica evaluativa real

Uno de los aspectos más llamativos de la literatura revisada es la amplitud y sofisticación de los marcos teóricos que los autores invocan para justificar sus propuestas de evaluación

socioemocional. CASEL, Mayer y Salovey, Goleman, Goldstein, D'Ambrosio, Brousseau: la lista es larga e impresionante. Sin embargo, una lectura detenida revela que, en la mayoría de los estudios, esos marcos se citan como referencias de autoridad más que como guías metodológicas que estructuren el diseño concreto de los instrumentos o las secuencias de evaluación.

En otras palabras, hay una brecha frecuente entre los fundamentos declarados y la práctica efectivamente implementada. Decir que una propuesta evaluativa se basa en el modelo CASEL no equivale a demostrar que las cinco competencias fueron operacionalizadas con coherencia en los ítems del instrumento. Decir que se adopta un enfoque constructivista no significa que los estudiantes hayan participado activamente en la construcción de los criterios de evaluación.

Esto no invalida los resultados reportados, pero sí obliga a leerlos con cautela. La coherencia teórica de una propuesta evaluativa no puede verificarse solo leyendo sus fundamentos: requiere analizar el diseño de los instrumentos, la naturaleza de la interacción docente-estudiante y los procedimientos de retroalimentación. Esa evidencia, en buena parte de los estudios revisados, está ausente o es insuficiente.

### La unanimidad de los resultados y sus implicaciones

El hecho de que la totalidad de los estudios revisados reporte resultados favorables es, al mismo tiempo, alentador y sospechoso. Alentador porque sugiere que los procesos de evaluación socioemocional, cuando se diseñan con propósito pedagógico, producen mejoras consistentes. Sospechoso porque, en la práctica, ningún instrumento ni programa es efectivo en todos los contextos y para todos los estudiantes.

La explicación más plausible de esa unanimidad es el sesgo de publicación: los estudios con resultados neutros o negativos tienden a no publicarse o a publicarse en revistas de menor visibilidad. Esto significa que el panorama que ofrece la literatura especializada puede ser más optimista de lo que la realidad justifica. No necesariamente incorrecto, pero sí parcial.

Además, varios de los estudios que reportan mejoras significativas presentan muestras pequeñas, sin grupo control o con períodos de intervención muy breves. Esos diseños metodológicos limitan la capacidad de generalizar los resultados. Una revisión sistemática con meta análisis que cuantifique los tamaños del efecto y controle las variables de confusión sería el paso metodológico necesario para sostener con mayor solidez la eficacia de los instrumentos y programas documentados.

### Entre los marcos internacionales y la diversidad de contextos locales

El marco CASEL es el referente dominante en la literatura revisada. Eso tiene implicaciones pedagógicas que no siempre se discuten con la profundidad que merecen. Cuando el marco se adopta en contextos latinoamericanos —con sus particularidades culturales, lingüísticas, socioeconómicas e institucionales— ¿qué queda de su pertinencia original? ¿O acaso lo que se traslada son sus principios organizativos y no su carga conceptual específica?

La respuesta de la literatura a esta pregunta es en general optimista: Rodrigo y Kesler (2024) argumentan que el marco CASEL puede adaptarse a los sistemas educativos latinoamericanos, y Vega Intriago (2024) confirma resultados favorables en Ecuador. Pero hay una tensión que no puede ignorarse: adoptar un marco internacional sin adaptación crítica puede reproducir la misma exclusión epistemológica que los enfoques interculturales buscan combatir. La pertinencia cultural de un instrumento no está garantizada por su validez psicométrica en otro contexto; requiere un proceso deliberado de adaptación, consulta y validación local.

Blanco Pint et al. (2022) y Bonilla Canchingre y Marcano Molano (2024) señalan que los instrumentos construidos colaborativamente entre docentes, especialistas y comunidad educativa tienen mayor pertinencia y mayor impacto formativo que los instrumentos importados sin modificación. Esa construcción colaborativa no es un lujo metodológico: es una condición para que la evaluación socioemocional sea auténticamente formativa y no meramente clasificatoria.

## Los vacíos que la literatura todavía no ha llenado

La revisión documental permite identificar al menos tres ausencias que merecen atención. La primera es la escasez de estudios longitudinales: la mayoría de las investigaciones mide el impacto de los instrumentos o programas inmediatamente después de la intervención, sin seguimiento a mediano o largo plazo. No hay evidencia disponible sobre si los aprendizajes socioemocionales evaluados se consolidan en el tiempo, si los estudiantes los transfieren a nuevos contextos o si las actitudes positivas generadas durante la intervención se mantienen cuando el programa ya no está presente.

La segunda ausencia es la voz de los propios estudiantes. La mayoría de los estudios reportan resultados desde la perspectiva del rendimiento o desde el informe de docentes y padres, pero hay muy poca evidencia sobre cómo los estudiantes perciben el proceso evaluativo, qué sentido le atribuyen y cómo influye en su propia comprensión de sus competencias socioemocionales. Sin esa perspectiva, la evaluación difícilmente puede ser formativa en sentido pleno.

La tercera ausencia tiene que ver con la evaluación de las HSE en los docentes. Aunque la literatura menciona este campo como tendencia emergente, son escasos los estudios que diseñan, implementan y validan instrumentos específicos para evaluar las competencias socioemocionales del profesorado. Ese vacío es especialmente relevante porque, como señalan varios autores, la calidad de la mediación docente es la condición más determinante para que cualquier proceso de evaluación socioemocional produzca resultados educativos genuinos.

## Implicaciones para la práctica evaluativa

A pesar de las tensiones y los vacíos señalados, los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones concretas para quienes trabajan en la evaluación de las HSE en contextos educativos. La primera es que los marcos internacionales como CASEL merecen ser adoptados

con adaptación crítica: no como recetas universales, sino como marcos orientadores que deben ajustarse a las particularidades culturales, lingüísticas e institucionales de cada contexto. Eso requiere que los equipos docentes participen activamente en la selección, adaptación y validación de los instrumentos.

La segunda implicación tiene que ver con la formación docente. Para que la evaluación socioemocional funcione, el docente necesita no solo conocer los instrumentos, sino comprender qué miden, por qué los miden y cómo interpretar sus resultados desde una perspectiva formativa y no clasificatoria. Eso requiere que los programas de formación inicial y continua incorporen la evaluación socioemocional no solo como contenido teórico, sino como práctica reflexiva integrada en la docencia cotidiana.

La tercera implicación es más amplia y trasciende los instrumentos en sí: la evaluación de las HSE funciona como evidencia de que es posible construir una educación que sea, al mismo tiempo, técnicamente rigurosa, culturalmente pertinente y significativa para los estudiantes. Esa posibilidad no depende de aplicar el instrumento correcto; depende de la decisión pedagógica y ética de reconocer que el desarrollo socioemocional es un componente irrenunciable de la formación integral, y de actuar en consecuencia en cada decisión curricular, institucional y evaluativa.

# CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES

La investigación documental que da origen a este informe tuvo como propósito analizar los modelos teóricos, los criterios metodológicos, los instrumentos empleados y los contextos educativos desde los cuales la literatura científica especializada aborda la evaluación de las habilidades socioemocionales (HSE) en el ámbito educativo. A lo largo de los capítulos anteriores se presentaron los hallazgos organizados en cuatro categorías. En este capítulo se retoman esos hallazgos desde una postura interpretativa e integradora, identificando tendencias, señalando vacíos y ofreciendo una lectura crítica del estado del conocimiento en este campo.

La síntesis global del análisis permite afirmar que la evaluación de las habilidades socioemocionales constituye un campo en expansión, pero todavía heterogéneo en su articulación interna. La literatura coincide en reconocer la importancia pedagógica del constructo y en relacionarlo con procesos de convivencia, bienestar y rendimiento académico; sin embargo, persisten diferencias importantes en la manera de definirlo, desagregarlo e interpretarlo. Esta heterogeneidad atraviesa tanto los marcos teóricos adoptados como los criterios e instrumentos empleados. De allí que uno de los aportes centrales de este informe sea resaltar la necesidad de leer conjuntamente teoría, metodología y contexto, en lugar de examinar cada dimensión de manera aislada.

## 5.1. Síntesis global de hallazgos

El análisis del corpus documental permite identificar, en primer lugar, que ningún autor justifica la evaluación de las HSE desde un solo argumento ni desde una única corriente teórica. La fundamentación que aparece en la literatura es siempre articulada: combina el modelo CASEL —que organiza las competencias en autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones— con los modelos clásicos de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997, citado en Espinoza et al., 2022; Ocampo Otálvaro et al., 2022) y Goleman (1995, citado en Ocampo Otálvaro et al., 2022), los marcos biopsicosociales y los enfoques sistémicos. Esa articulación no es casual ni retórica: responde a la naturaleza multidimensional de las HSE como constructo que opera simultáneamente en el plano cognitivo, emocional, relacional y cultural.

En cuanto a los criterios de evaluación, los estudios revisados sitúan el debate principalmente en la articulación entre claridad conceptual, calidad técnica y pertinencia educativa. Gómez-Chaparro et al. (2024) identificaron más de 60 elementos distintos que diferentes autores utilizan para caracterizar las HSE, lo que ilustra la magnitud del desafío definicional. A ello se suman los criterios psicométricos —validez de constructo, confiabilidad, adaptación cultural— y los criterios éticos que exigen que la evaluación respete la dignidad de los estudiantes, evite la estigmatización y sea sensible al contexto sociocultural en el que se aplica.

Los instrumentos documentados son amplios y variados. Wang et al. (2025) utilizan análisis de perfil latente con índices AIC, BIC y aBIC para identificar subgrupos

socioemocionales diferenciados. Espinoza et al. (2022) aplican un cuestionario de 134 ítems validado mediante análisis factorial confirmatorio, con resultados positivos en la comparación pre-post a lo largo de más de una década. Perpiñà Martí et al. (2022) demuestran asociaciones significativas entre competencias socioemocionales medidas con el EQ-i y el rendimiento académico en educación primaria. Cabe señalar que la totalidad de los estudios sistematizados reporta resultados favorables, lo que, aunque alentador, obliga a leer la evidencia con cautela frente al posible sesgo de publicación. A estos resultados cuantitativos se suman los cualitativos: mayor motivación, reducción de la actitud negativa hacia el aprendizaje, participación más activa y fortalecimiento de la identidad emocional de los estudiantes.

Finalmente, en términos de niveles y contextos educativos, el escolar formal concentra la mayor parte de los estudios, con especial énfasis en educación básica y secundaria. Los contextos latinoamericanos —México, Colombia, Argentina, Ecuador y Perú— constituyen el escenario más documentado, aunque la evidencia muestra que los instrumentos y programas de evaluación socioemocional se han aplicado también en educación superior, formación docente y programas de intervención específica para poblaciones en situación de vulnerabilidad, en países como España y China.

### 5.2. Tendencias predominantes en la literatura

La primera tendencia que se identifica de manera clara es el predominio del marco CASEL como referente conceptual y operacional para la evaluación de las HSE. La gran mayoría de los autores revisados no abordan la evaluación socioemocional simplemente como una medición de rasgos de personalidad, sino como un proceso pedagógico intencionado que busca fortalecer competencias específicas organizadas en dimensiones claramente definidas. Esa postura tiene implicaciones metodológicas concretas: no se trata únicamente de aplicar un cuestionario, sino de usar la evaluación como dispositivo formativo articulado a los objetivos de desarrollo integral del estudiante.

La segunda tendencia es el alineamiento casi unánime con la triangulación metodológica como criterio procedimental ineludible. Los estudios convergen en que el autoinforme —si bien es el instrumento más utilizado por su facilidad de aplicación— debe ir acompañado de observación directa, heteroinforme de docentes y padres, y en los casos más sólidos, de entrevistas cualitativas. Esa combinación no es opcional: es la condición que hace posible que la medición de conductas declaradas se convierta en comprensión real de las competencias socioemocionales en situaciones concretas. Mels (2023) lo formula con claridad al señalar que los métodos cualitativos permiten capturar dimensiones de la experiencia pedagógica que los instrumentos estandarizados no logran aprehender.

La tercera tendencia es la expansión de herramientas digitales y procedimientos analíticos avanzados como el análisis de perfil latente y la minería de datos educativa. Wang et al. (2025) y Soto-Romero et al. (2023) demuestran que estas técnicas permiten identificar subgrupos de

estudiantes con perfiles socioemocionales diferenciados y diseñar intervenciones más personalizadas. Esta evolución metodológica representa un avance significativo en la capacidad de seguimiento y análisis, aunque también plantea desafíos en materia de acceso, privacidad y pertinencia cultural de los datos recogidos.

### 5.3. Vacíos identificados en la literatura

A pesar de la solidez del campo revisado, el análisis permite identificar al menos tres vacíos que merecen atención en la investigación futura. El primero es la persistencia de imprecisiones conceptuales. La equivalencia no siempre aclarada entre habilidades socioemocionales, inteligencia emocional, habilidades blandas y aprendizaje socioemocional debilita la comparabilidad entre estudios y dificulta la acumulación de evidencia sistemática. Gómez-Chaparro et al. (2024) documentan más de 60 elementos utilizados para caracterizar el constructo, lo que refleja una fragmentación conceptual que la investigación futura debe atender con mayor rigor definitorio.

El segundo vacío es la escasa presencia de la perspectiva docente como dato central del análisis. La literatura se ha concentrado en medir el impacto de los programas sobre el aprendizaje y las actitudes de los estudiantes, pero ofrece muy poca información sobre cómo los propios docentes perciben y experimentan la implementación de los instrumentos de evaluación socioemocional, qué dificultades encuentran en su uso cotidiano, qué condiciones institucionales facilitan o dificultan su adopción y qué formación específica requieren para utilizarlos con intencionalidad pedagógica. Sin esa perspectiva, el análisis del fenómeno queda inevitablemente incompleto.

El tercer vacío es la ausencia de estudios longitudinales y de análisis que articulen evaluación socioemocional con desigualdad social. Casi toda la evidencia disponible mide el impacto de los instrumentos en un momento determinado o en un período muy breve, lo que dificulta comprender procesos de cambio, consolidación o retroceso en el desarrollo socioemocional. Al mismo tiempo, la revisión muestra que el análisis de las condiciones estructurales que atraviesan a los sujetos evaluados —desigualdades económicas, exclusión lingüística, contextos de vulnerabilidad— aún no constituye un eje dominante en la literatura, lo que plantea el riesgo de convertir la evaluación en un dispositivo de clasificación individual desanclado de sus condiciones de producción.

### 5.4. Análisis metodológico general

Desde el punto de vista metodológico, la producción científica revisada es heterogénea. Se identificaron estudios experimentales y cuasi-experimentales con grupos de control, estudios cualitativos basados en observación y entrevistas, revisiones sistemáticas de literatura, propuestas de programas institucionales y artículos de reflexión teórica. Esa diversidad metodológica es un indicador de la vitalidad del campo, pero también dificulta la comparación directa entre los resultados de los distintos estudios y limita las posibilidades de síntesis acumulativa.

Un aspecto que merece señalarse con honestidad es el sesgo de publicación que puede estar presente en la literatura. El dato de que la totalidad de los estudios reporta resultados favorables para sus instrumentos o programas es, como lo reconocen los propios autores de las revisiones sistemáticas, llamativo. Los estudios con resultados neutros o negativos tienden a tener menor visibilidad académica, lo que puede producir una imagen del campo más optimista de lo que la evidencia total justificaría. Para superar esa limitación sería necesario ampliar la búsqueda a otras bases de datos, incorporar estudios en otros idiomas y considerar la publicación de resultados nulos o mixtos como contribuciones válidas al campo.

Otro aspecto metodológico que merece atención es la frecuencia con que los estudios revisados adoptan marcos teóricos de manera declarativa, sin que esos marcos se traduzcan de forma verificable en el diseño de los instrumentos, en los criterios de interpretación o en los procedimientos de evaluación. Decir que una escala se sustenta en el modelo CASEL no equivale a demostrar que las dimensiones evaluadas corresponden con fidelidad a las competencias que ese modelo define. La coherencia entre los fundamentos invocados y las prácticas implementadas es una dimensión que la investigación futura debería examinar con mayor rigor, exigiendo que los estudios expliciten no solo el marco adoptado sino el modo en que ese marco orienta cada decisión metodológica.

Asimismo, se advierte una tendencia a valorar positivamente los programas de intervención socioemocional cuando estos se asocian con mejoras en las escalas aplicadas, aunque no siempre se argumenta con igual claridad el mecanismo que explica dicha mejora ni las condiciones bajo las cuales los resultados podrían generalizarse. Ello sugiere que la solidez metodológica del campo depende no solo de disponer de instrumentos técnicamente confiables, sino de argumentar mejor la relación entre evaluación, intervención y resultados, y de reportar con mayor transparencia las limitaciones de cada diseño.

### 5.5. Postura académica fundamentada

A partir del análisis realizado, consideramos que la evaluación de las habilidades socioemocionales constituye una tarea educativa necesaria, pero metodológicamente exigente. La relevancia pedagógica del constructo no justifica el uso indiscriminado de cualquier instrumento ni la adopción de categorías conceptuales vagas. Por el contrario, cuanto mayor es el peso que las instituciones educativas conceden a estas habilidades en sus procesos de formación, mayor debe ser el rigor conceptual y metodológico con que se las estudia, se las mide y se las interpreta. La evaluación socioemocional solo resulta pedagógicamente valiosa cuando se integra a fines formativos y a una comprensión contextualizada del desarrollo humano.

La investigación documental realizada respalda una posición que privilegia la coherencia entre teoría, evaluación y contexto. Resulta insuficiente adoptar un lenguaje de formación integral si, en la práctica, la evaluación se reduce a mediciones estandarizadas desancladas de la vida escolar concreta. Una aproximación sólida requiere distinguir dimensiones, justificar criterios,

diversificar fuentes de evidencia y comprender que lo socioemocional se manifiesta en relaciones, prácticas y condiciones institucionales específicas. Esta perspectiva no rechaza la medición, pero sí demanda un uso reflexivo, pedagógicamente situado y éticamente responsable de los resultados: medir las HSE no debería equivaler a etiquetar estudiantes ni a producir rankings de ajuste conductual, sino a comprender mejor las condiciones que favorecen su desarrollo.

En términos de perspectivas futuras, consideramos que el campo necesita, con urgencia, tres tipos de investigación: estudios longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad de los desarrollos socioemocionales más allá de la intervención inmediata; investigaciones que incorporen la perspectiva docente como dato central del análisis, reconociendo que la formación y las condiciones de trabajo del profesorado son factores determinantes en la calidad de los procesos evaluativos; y estudios que exploren la evaluación socioemocional en contextos marcados por desigualdades estructurales, de manera que el conocimiento producido no reproduzca los sesgos de los entornos en los que fue generado. Esas líneas de investigación no son solo académicamente relevantes: son pedagógicamente necesarias para que la evaluación socioemocional consolide su lugar en la educación latinoamericana con la seriedad que su importancia formativa merece.

# CONCLUSIONES

El análisis de los 30 artículos científicos que conformaron la muestra documental de esta investigación permite formular las siguientes conclusiones, organizadas en correspondencia con los cuatro objetivos específicos del estudio.

*En relación con el primer objetivo —identificar los modelos teóricos que sustentan la evaluación de las habilidades socioemocionales—,* se concluye que la literatura revisada construye una fundamentación multidimensional y articulada. No existe un único marco teórico dominante: los estudios combinan el modelo CASEL, los modelos de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997, citado en Espinoza et al., 2022; Ocampo Otálvaro et al., 2022) y Goleman (1995, citado en Ocampo Otálvaro et al., 2022), los enfoques biopsicosociales y los marcos sistémicos como perspectivas complementarias que, en conjunto, justifican el valor pedagógico y epistemológico de la evaluación socioemocional. Las HSE no se abordan como rasgos fijos e individuales: se las entiende como competencias dinámicas que se desarrollan en contextos culturales, relacionales e institucionales específicos, lo que sitúa su evaluación en el cruce entre la psicología del desarrollo, la didáctica y la educación intercultural.

*En relación con el segundo objetivo —describir los criterios utilizados para evaluar las habilidades socioemocionales en contextos educativos—,* se concluye que los criterios más consistentes en la literatura articulan tres planos: claridad conceptual, calidad técnica y pertinencia educativa. La claridad conceptual permite delimitar con precisión el constructo evaluado y orientar la selección de indicadores adecuados; la calidad técnica se relaciona con la validez, confiabilidad y consistencia de los instrumentos; y la pertinencia educativa implica considerar el contexto escolar, los objetivos pedagógicos y las características de la población evaluada. Una evaluación socioemocional rigurosa exige coherencia entre estos tres planos y no puede reducirse a ninguno de ellos de manera aislada.

*En relación con el tercer objetivo —analizar los instrumentos empleados en la evaluación socioemocional—,* se concluye que la evidencia disponible muestra una amplia diversidad instrumental: escalas psicométricas estandarizadas, instrumentos observacionales y de heteroinforme, métodos cualitativos situacionales y sistemas institucionales integrales. El hallazgo de que el autoinforme continúa siendo el tipo de instrumento predominante —con las limitaciones que ello implica en términos de sesgo de deseabilidad social— sugiere que, cuando se utiliza con intencionalidad metodológica y se complementa con otras fuentes de evidencia, sus efectos positivos sobre la comprensión del desarrollo socioemocional son sistemáticos. La combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos emerge como el estándar metodológico más sólido en el campo.

*En relación con el cuarto objetivo —reconocer los contextos educativos en los que se aplica la evaluación socioemocional—,* se concluye que el contexto escolar formal concentra la mayor parte de los estudios, lo cual es coherente con el rol central que la institución educativa

desempeña en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Los contextos latinoamericanos son los más documentados, aunque existe evidencia de aplicaciones en España y China, lo que indica una capacidad de adaptación de los marcos e instrumentos más allá de sus contextos de origen. Sin embargo, la revisión también muestra que los contextos familiares y comunitarios, así como los programas de intervención para poblaciones en situación de vulnerabilidad, están comparativamente menos representados en la literatura, lo que señala una agenda de investigación pendiente.

Como conclusión general, se afirma que la evaluación de las habilidades socioemocionales se configura en la literatura científica como un proceso educativo de alto valor pedagógico, cognitivo y cultural, cuya efectividad depende de tres condiciones articuladas: una planificación conceptual rigurosa que defina con precisión el constructo y los indicadores evaluados, una selección de instrumentos coherente con los marcos teóricos adoptados y el nivel educativo en el que se trabaja, y una integración contextual auténtica que respete las condiciones culturales, institucionales y relacionales en las que el desarrollo socioemocional ocurre. La ausencia de cualquiera de estas condiciones reduce significativamente el potencial formativo de la evaluación y puede convertirla en un dispositivo de medición técnicamente válido, pero pedagógicamente estéril.

# REFERENCIAS


Aragundi, R., & Game, C. (2023). *Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos.* Revista Innova Educación, 5(2), 149–164. https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.010

Aranda Meyer, C., & Luque, L. E. (2024). *Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos.* Cuadernos de Investigación Educativa, 15(1). https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588

Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, Ó. M. (2024). *Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental.* RHS - Revista Humanismo y Sociedad, 12(2), e5/1–26. https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05

Arbulu Ramírez, O. E. (2024). *Inclusión educativa y desarrollo socioemocional: revisión desde la educación básica regular.* Revista Venezolana de Gerencia, 29(1), 363–380. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662024000100363&script=sci_arttext

Bernal Párraga, A. P., Armijos Minuche, A. de L., Granda Floril, S. C., Belduma Bravo, J. del C., Quiroz Ponce, K. G., & Aguirre Zambrano, J. A. (2025). *El impacto de la autorregulación emocional en el rendimiento académico: estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica.* O Universo Observável. https://ouniversoobservavel.com.br/wp-content/uploads/2025/02/EL-IMPACTO-DE-LA-AUTORREGULACION-EMOCIONAL-EN-EL-RENDIMIENTO-ACADEMICO-ESTRATEGIAS-PARA-EL-DESARROLLO-DE-HABILIDADES-SOCIOEMOCIONALES-EN_.pdf

Blanco Pint, M. B., Fernández Cid, H. G., Ortega Brenes, J. A., & Germano, G. (2022). *Problemas comportamentales en la infancia y habilidades socioemocionales: un análisis desde la intervención.* Subjetividad y Procesos Cognitivos, 26(2), 1–25. https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/subyprocog/article/view/1343/1406

Bonilla Canchingre, Y., & Marcano Molano, P. (2024). *Juegos cooperativos como estrategia psicopedagógica para el desarrollo social en niños de primer grado de educación básica.* Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 23(2), 1–18. https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2167/2746

Chinchay Huarcaya, J. R., Bartolomé Huamán, A., & Ozoriaga Dávila, E. M. (2023). *Habilidades blandas (soft skills) en el espacio docente: revisión de aspectos teóricos, metodológicos y prácticos.* [Documento de trabajo]. Posipedia Educación. https://posipedia.com.co/wp-content/uploads/2024/06/24.-ANEXOS-SESION-2-COMPETENCIAS-DEL-FORMADOR-DE-FORMADORES.pdf

De La Ossa V., J. (2022). *Las habilidades blandas, socioemocionales y para la vida: una revisión conceptual sobre su importancia en el desarrollo integral.* Revista Colombiana

de Ciencia Animal, 14(1), 1–10. http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-42972022000100001

Delgado Maldonado, L., & Sánchez Mayorga, R. E. (2022). *Habilidades socioemocionales.* En Centro de Enseñanza para la Innovación y el Desarrollo Educativo (CEIDE-UNAM) (Ed.), Recursos para la docencia universitaria (Cap. 35). Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2024/08/Capitulo-35-HABILIDADES-SOCIOEMOCIONALES.pdf

Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G. O. (2022). *Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión.* Revista ConCiencia EPG, 7(edición especial), 43–74. https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3

Espinoza, V., Rosas, R., Schmidt, B., & Saravia, J. (2022). *Evaluación de programas de aprendizaje socioemocional en contextos educativos de América Latina.* Estudios Pedagógicos, 48(3), 151–172. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052022000300151&script=sci_arttext&tlng=en

Gómez-Chaparro, G. E., Chaparro-Medina, P. M., & Cordero-Hidalgo, A. (2024). *Habilidades socioemocionales, una noción compleja y con multiplicidad conceptual: Aportes para la estandarización de un concepto central para la educación.* Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad, 13(25), 69–94. https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num25.836

Guevara Benítez, Y., Rugerio Tapia, J. P., Flores Rubí, C., Hermosillo García, Á., Cárdenas Espinoza, K., & Corona Guevara, A. (2022). *Evaluación de habilidades socioemocionales en alumnos mexicanos que ingresan a educación primaria.* Enseñanza e Investigación en Psicología, 4(2), 570–585. https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/149/147

Heredia Banegas, G. J., Ochoa Zhingre, F. M., Veloz Adrián, A. F., & Villegas Lomas, L. M. (2024). *Aprendizaje colaborativo y convivencia escolar positiva: revisión sistemática de la literatura.* Revista Social Fronteriza, 4(4), 1–22. https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/391/716

Jimbo Román, F. M., & Bastidas González, K. A. (2024). *Educación STEAM y desarrollo de competencias socioemocionales en educación básica.* Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 12(1), 1–20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10163480

Medellin, Y. I., & Ojeda Arroyo, I. (2022). *Estado de las habilidades sociales en niños de instituciones educativas rurales de Córdoba.* Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, 15, 1–18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8603192

Mels, C. (2023). *Aprendizaje socioemocional e inclusión educativa: aportes para la práctica.* En A. Balbi (Ed.), La educación inclusiva como resorte para el reencuentro entre

psicopedagogía y educación (pp. 63–80). Universidad Católica del Uruguay. https://www.researchgate.net/publication/373738649

Méndez López, Á. J., De la Yncera Hernández, N. de la C., & Cabrera Ruiz, I. I. (2022). *Las habilidades sociales y su importancia en la etapa escolar: fundamentación teórica.* Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 9(3), 1–18. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3208/3191

Moyolema-Ramírez, P. A., Freire-Ruiz, A. S., Mayorga-Mayorga, D. C., & Cosquillo-Chida, J. L. (2024). *Habilidades sociales y rendimiento académico: revisión bibliográfica.* Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 11(2), 1–18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9314983

Ocampo Otálvaro, L. E., Isaza Valencia, L., Álvarez Graciano, L. C., Botero Caicedo, Y. A., & Ramírez Valderrama, T. (2022). *Desempeño académico, clima social familiar, habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios.* Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 9(2), 1–20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9604200

Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., & Serrat Sellabona, E. (2022). *Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la inteligencia emocional y las habilidades sociales.* Anales de Psicología, 38(1), 95–106. https://www.researchgate.net/publication/357714876

Rodrigo, L., & Kesler, A. (2024). *Las habilidades socioemocionales en los programas de evaluación de la educación: Discursos internacionales y experiencias locales.* Revista Educação e Políticas em Debate, 13(2), 1–20. https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-73295

Román de la Vega, M., & Mendoza González, B. (2025). *Revisión sistemática: Aprendizaje socioemocional y práctica docente en educación primaria.* Revista de Investigación Educativa RedCA, número especial (V Congreso Internacional RedCA 2024), 417–437. https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/25894/18987

Soto-Romero, O., Venegas-Linares, D., & Medina-Hernández, E. (2023). *Incidencia de factores socioemocionales en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.* Educación y Humanismo, 25(44), 121–145. https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5344

Suárez Cretton, X., & Castro Méndez, N. (2022). *Efectos de un programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de autoeficacia en estudiantes de educación básica.* Revista Cubana de Educación Superior, 41(3), 1–20. https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1193

Vega Intriago, J. (2024). *Estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar: una revisión sistemática.* Revista Innova Educación, 6(1), 1–20. http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/1002

Wang, F., Zeng, L. M., & King, R. B. (2025). *University students' socio-emotional skills: the role of the teaching and learning environment.* Studies in Higher Education, 50(9), 1669–1686. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2389447

Zambrano-Zambrano, Y. V., & Triviño-Sabando, J. R. (2022). *Inteligencia emocional en los procesos educativos.* Yachasun: Revista Científica de Educación, 6(11), 1–15. https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/243/415

Zarache Carrascal, I. P. (2024). *Habilidades socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un ambiente escolar positivo.* Revista CIEG, 67, 67–82. https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2024/04/Ed.6767-82-Zarache-Ivis.pdf

# ANEXO

# Matriz

| No | Autores | Link/ URL | Tipo de documento | País/ Contexto | Año | Resumen del artículo | Modelos teoricos de la evaluación de socioemocional | Criterios de evaluación de las habilidades socioemocionales | Instrumentos de evaluación de las habilidades socioemocionales | Contextos educativos de aplicacion de la evaluación socioemocional | Observaciones |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Faming Wang , Lily Min Zeng & Romel B. King | https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2024.2389447?scroll=top | Artículo científico | China | 2025 | Las habilidades socioemocionales son vitales para que las personas prosperen académica, personal y socialmente en el siglo XXI. Sin embargo, se ha prestado poca atención a los factores que podrían facilitar o dificultar el desarrollo de habilidades socioemocionales entre los estudiantes universitarios. Para abordar esta brecha, exploramos la asociación entre el entorno de enseñanza y aprendizaje y las habilidades socioemocionales utilizando enfoques centrados en las variables (Estudio 1) y centrados en la persona (Estudio 2). Se realizó una encuesta entre 1136 estudiantes en 21 universidades. En el Estudio 1, el enfoque centrado en las variables mostró que el aprendizaje activo, la buena enseñanza y los objetivos y estándares claros se asociaron positivamente con las habilidades socioemocionales, mientras que la retroalimentación y la evaluación apropiada no tuvieron una influencia significativa o negativa en las habilidades socioemocionales. En el Estudio 2, el enfoque centrado en la persona identificó tres grupos de estudiantes caracterizados por habilidades socioemocionales bajas, medias y altas. Los estudiantes que experimentaron niveles más altos de aprendizaje activo y objetivos y estándares claros tuvieron mayor probabilidad de pertenecer al grupo de habilidades socioemocionales altas. Sorprendentemente, los estudiantes que recibieron retroalimentación más frecuente de sus docentes tenían mayor probabilidad de pertenecer al grupo con bajas habilidades socioemocionales, lo que, según nuestra hipótesis, podría deberse a un bajo nivel de alfabetización en retroalimentación. Estos hallazgos subrayan la importancia del entorno de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes en el contexto de la educación superior. | "Las habilidades socioemocionales abarcan una combinación de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y gestionar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020). El marco CASEL, que define las habilidades socioemocionales desde una perspectiva de desarrollo, es uno de los marcos teóricos más utilizados en la investigación existente (Jagers, Rivas-Drake y Williams, 2019). Este marco conceptualiza las habilidades socioemocionales en cinco habilidades intrapersonales e interpersonales (Anthony et al., 2020; Mahoney et al., 2021). Las habilidades intrapersonales de autoconciencia y autogestión enfatizan la capacidad de los estudiantes para comprender y gestionar sus propias emociones, pensamientos y comportamientos. Las habilidades interpersonales de conciencia social y habilidades relacionales se refieren a la capacidad de los estudiantes para mostrar interés y preocupación por las emociones de los demás y mantener relaciones saludables con ellos. La toma de decisiones responsable es una combinación de habilidades intrapersonales e interpersonales, que destaca la competencia de los estudiantes para tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre sus comportamientos personales y sociales. Las habilidades socioemocionales se han identificado como un factor clave que contribuye a resultados vitales cruciales (Santos et al., 2023; Schoeps, de la Barrera y Montoya-Castilla, 2020). Por ejemplo, un estudio a gran escala realizado por el Banco Mundial reveló que las personas con mayores habilidades socioemocionales disfrutaban de salarios más altos, mayor satisfacción laboral y mayor empleabilidad (Chua, 2017). El reciente Informe sobre el Futuro del Empleo del Foro Económico Mundial (2023) indicó que las habilidades socioemocionales, como la autogestión, la autoconciencia y las habilidades relacionales, serán cada vez más importantes en los próximos cinco años. "<br>(Wang, Zeng & King, 2025, p. 1671).<br><br>El documento menciona el Modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015), que establece las competencias socioemocionales en cinco áreas clave: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones. Este modelo es ampliamente reconocido por su aplicabilidad en el diseño de programas educativos orientados al aprendizaje socioemocional en las escuelas.<br><br>Otro modelo relevante es el modelo Big Five propuesto por la OCDE (2017), que evalúa cinco grandes dimensiones de las habilidades socioemocionales, que incluyen regulación emocional, mentalidad abierta, colaboración, desempeño de habilidades y participación con otros. Este modelo se centra en la | "Se empleó el análisis de perfil latente (APL) centrado en la persona. Este enfoque está diseñado para identificar subgrupos de estudiantes que presentan patrones distintivos de respuestas variables (Lubke y Muthén, 2005). En comparación con los métodos tradicionales de agrupamiento (p. ej., el agrupamiento K-medias), el APL es más preciso porque modela los errores de medición y proporciona una combinación de índices de ajuste para la comparación y selección de modelos (Bray y Dziak, 2018). El APL permite a los investigadores (1) identificar subgrupos de estudiantes caracterizados por combinaciones distintivas de variables clave, y (2) investigar los factores que predicen la pertenencia a un grupo o perfil. Para evaluar la H2, se utilizó el APL para identificar los perfiles socioemocionales en cuanto a autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Se empleó una combinación de índices de ajuste para determinar el número óptimo de perfiles (Nylund, Asparouhov y Muthén, 2007). Específicamente, un valor más bajo de los Criterios de Información de Akaike (AIC), los Criterios de Información Bayesianos (BIC) y el BIC ajustado al tamaño de la muestra (aBIC) indican un mejor ajuste del modelo. Un valor de entropía superior a 0,8 demuestra una separación de clases precisa. Un valor p significativo de la prueba de razón de verosimilitud de Lo-Mendel-Rubin (LMR) y la prueba de razón de verosimilitud Bootstrap (BLRT) sugirió que el modelo de clase K se ajusta mejor que el modelo de clase K-1. Para probar H3, se utilizaron variables del entorno de enseñanza y aprendizaje como variables independientes para explorar su relación con la pertenencia al perfil socioemocional. Se utilizaron los procedimientos automatizados de tres pasos Mplus (R3STEP; Asparouhov y Muthén 2014). El valor de la razón de probabilidades (OR) podría mostrar hasta qué punto el entorno de enseñanza y aprendizaje podría predecir el perfil socioemocional de los estudiantes. Los valores de OR superiores a 1 indican una mayor probabilidad de pertenencia a un perfil específico en comparación con el perfil de referencia."<br>(Wang, Zeng & King, 2025, p. 1679).<br>"La Tabla 3 resume los índices de bondad de ajuste para modelos con uno a cinco perfiles. Los valores de AIC, BIC y aBIC disminuyeron a medida que aumentaba el número de perfiles. Un gráfico de codo en el Material Suplementario (véase la Figura S1) sugiere una meseta en la solución de tres perfiles, lo que indica una mejora marginal en el ajuste del modelo en | "Las habilidades socioemocionales fueron adaptadas de Anthony et al. (2020), desarrolladas a partir del marco teórico de CASEL, e incluyeron las dimensiones de autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Todos los ítems fueron evaluados mediante escalas tipo Likert y el instrumento demostró adecuados índices de fiabilidad y validez. Asimismo, el entorno de enseñanza y aprendizaje fue evaluado mediante el Student Learning Environment Questionnaire (SLEQ), el cual ha demostrado fiabilidad y validez en distintos contextos educativos."<br>(Wang, Zeng & King, 2025, p.1674).<br>"En primer lugar, los datos se basaron en encuestas de autorreporte. Aunque los autorreportes han sido ampliamente utilizados en procesos de aseguramiento de la calidad y han demostrado una confiabilidad y validez satisfactorias (OCDE, 2018), alentamos a que futuros estudios triangulen utilizando otros métodos, como enfoques cualitativos. (…) En cuarto lugar, se midió el entorno de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes utilizando el SLEQ. Aunque este instrumento ha sido ampliamente utilizado a nivel mundial, podrían existir otras dimensiones del entorno de enseñanza y aprendizaje que no están incluidas en este instrumento."<br>(Wang, Zeng, & King, 2025, p.1683).<br>El instrumento utilizado para medir las habilidades socioemocionales en este contexto es el Student Learning Experience Questionnaire (SLEQ), adaptado y validado en diferentes contextos, incluido el chino (Fryer, Zeng y Zhao, 2021). Este cuestionario mide aspectos del entorno de enseñanza y aprendizaje como el aprendizaje activo, la retroalimentación del profesor, la buena enseñanza, y la evaluación apropiada, que son clave para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. | "Más allá del conocimiento académico y las habilidades cognitivas, existe un reconocimiento creciente de la importancia de las habilidades socioemocionales en el siglo XXI (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021). Diversas organizaciones internacionales multisectoriales, como la OCDE (OCDE, 2018), el Foro Económico Mundial (2023) y el Banco Mundial (Acosta, Muller y Sarzosa, 2015), han enfatizado el papel fundamental de las habilidades socioemocionales en el desarrollo académico de las personas, su bienestar y su éxito laboral futuro. Los estudios previos se han centrado principalmente en comprender los resultados asociados a las habilidades socioemocionales (Albani et al., 2023; Santos et al., 2023). Sin embargo, se ha prestado poca atención a la identificación de los factores que pueden facilitar o dificultar el desarrollo de estas habilidades. Si bien diversos estudios han demostrado que las habilidades socioemocionales son maleables, la mayoría de estas investigaciones se ha enfocado en contextos educativos de educación básica y media (K-12) (Jagers, Rivas-Drake y Williams, 2019; OCDE, 2018). Persiste, por tanto, una brecha importante en la comprensión de cómo los entornos de enseñanza y aprendizaje universitarios influyen en el desarrollo de estas habilidades. Además, un estudio emblemático de la OCDE (2021), en el que participaron más de 50.000 estudiantes de nueve países, concluyó que las habilidades socioemocionales se asociaban con el rendimiento académico, el bienestar psicológico y las interacciones sociales positivas. Dada la importancia de las habilidades socioemocionales, surge una pregunta esencial sobre qué las facilita o inhibe. La investigación existente ha destacado la importancia de un entorno de enseñanza y aprendizaje afectuoso, de apoyo y enriquecedor para fomentar las habilidades socioemocionales (Mahoney et al., 2021). Esto se puede lograr implementando prácticas docentes de apoyo, proporcionando oportunidades bien estructuradas y cultivando un ambiente de aprendizaje activo (Jagers, Rivas-Drake y Williams, 2019; Jones, McGarrath y Kahn, 2019). Sin embargo, cabe destacar que la mayoría de estos hallazgos se derivaron de estudios realizados en entornos K-12. Dadas las disparidades entre el entorno de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y secundaria y la educación superior, es esencial adquirir una comprensión matizada de cómo estos entornos influyen en las habilidades socioemocionales en el contexto de la educación superior."<br>(Wang, Zeng & King, 2025, p. 1671).<br>"Las habilidades socioemocionales tienen una relevancia significativa a lo largo del ciclo vital, con una importancia particular en el contexto universitario. Este estudio se centra en las habilidades socioemocionales de los estudiantes universitarios por dos razones. En primer lugar, los estudiantes universitarios se enfrentan a un entorno de aprendizaje más complejo en comparación con los estudiantes de educación primaria y secundaria, ya que muchos de ellos dejan sus hogares e incluso las ciudades o países donde crecieron, lo que exige una transición hacia una mayor independencia y adaptación a nuevos entornos académicos y sociales. En segundo lugar, desde una perspectiva del desarrollo, los estudiantes universitarios, generalmente entre los 18 y 22 años, se encuentran en una etapa conocida como adultez emergente, un período | |
| 2 | Marlen Román de la Vega & Brenda Mendoza González | https://revistaredeca.usemex.mx/article/view/25894/18982 | Artículo científico | México | 2025 | En el ámbito educativo actual, se identifica un creciente interés por fomentar el aprendizaje de habilidades socioemocionales en los estudiantes, reconociendo la importancia de la práctica docente para facilitar su aprendizaje. El presente estudio tiene como objetivo analizar la literatura científica relacionada con el aprendizaje socioemocional en estudiantes de primaria, en función de la práctica del docente Procedimiento: Se hizo una revisión sistemática de acuerdo con los criterios de la declaración PRISMAen su formato más actual. Se consultaron las bases de datos Scopus, Dialnet y Redalyc, abarcando publicaciones entre 2010 y 2024. El proceso de selección de los estudios siguió las siguientes etapas: identificación, cribado e inclusión. Con los artículos elegidos en la fase de inclusión se realizó un análisis de contenido. Resultados: Los resultados de las fases identificación y cribado, permitieron identificar a) términos asociados con las habilidades socioemocionales b)distribución científica en cada base de datos consultada, c) distribución científica por continente y país, todo lo anterior asociado a la línea de generación del conocimiento del aprendizaje socioemocional. La tercera fase, inclusión, permitió distinguir tres artículos científicos que cumplían con los criterios de selección, a través de cuales se desarrolló el análisis de contenido. El análisis del método Declaración PRISMA2020, permitió identificar: autores, países, características de los participantes, metodologías y resultados que sustentan la | "El análisis de contenido permitió concluir que la variable aprendizaje socioemocional se refiere a un proceso que ocurre cuando el docente interviene deliberadamente para que el estudiante adquierahabilidades socioemocionales, análisis que contribuye a fortalecer lo estipulado por otros autores quedestacan a la práctica docente como un pilar fundamental en la enseñanzade las habilidades socioemocionales (Román y Mendoza, 2023; UNESCO, 2019), por lo que se le llama habilidades socioemocionales cuando no interviene el docente como agente de cambio para que el alumnado adquiera dichas habilidades".<br>(Román de la Vega & Mendoza González, 2025, p. 435).<br><br>CASEL (2023) es citado como el modelo clave para el aprendizaje socioemocional, que incluye habilidades como autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Este modelo es ampliamente utilizado para estructurar y guiar la enseñanza de las competencias socioemocionales en las aulas (Román y Mendoza, 2023).<br><br>Además, la UNESCO (2023) destaca la importancia del aprendizaje socioemocional en la educación a nivel mundial, integrándolo en los sistemas educativos y subrayando su relación con el desarrollo integral de los estudiantes. | "La definición de aprendizaje socioemocional describe un proceso que ocurre cuando el docente interviene deliberadamente para que el estudiante adquiera las habilidades socioemocionales como autorregulación, empatía, resolución de problemas, colaboración, toma de decisiones, entre otras."<br>(Román de la Vega & Mendoza González, 2025, p. 20).<br>Según Binfet et al. (2023), las prácticas docentes orientadas a la creación de ambientes positivos y seguros son fundamentales para el aprendizaje socioemocional. La motivación, el afecto y el esfuerzo positivo son criterios clave para fomentar estas habilidades en el aula.<br><br>Dyson et al. (2023), por su parte, identifican barreras en la implementación de las habilidades socioemocionales en las aulas, como la falta de formación de los docentes, el tiempo limitado y la resistencia de los estudiantes, lo cual afecta la calidad de la enseñanza. | Los estudios seleccionados en este artículo no detallan instrumentos específicos para la evaluación de las habilidades socioemocionales. Sin embargo, mencionan el uso de métodos cualitativos como entrevistas y observación para analizar la práctica docente en el fomento de estas habilidades (Ferreira et al., 2022; Dyson et al., 2023; Binfet et al., 2023). | "En la actualidad se considera esencial el aprendizaje socioemocional en alumnado de educación básica para su formación integral, por lo que la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO, 2015), enfatiza en la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, estableciendo acciones estratégicas como garantizar el aprendizaje socioemocional a través del proceso educativo en las instituciones escolares.El aprendizaje socioemocionalse define como el proceso mediante el cual se adquieren un conjunto de competencias y destrezas que permiten a los individuos reconocer y gestionar sus emociones, establecer y mantener relaciones interpersonales saludables, tomar decisiones responsables y enfrentar de manera constructiva los desafíos y conflictos de la vida diaria (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, [CASEL] 2023; UNESCO, 2019; UNESCO, 2023).El aprendizaje socioemocionales el proceso continuo a través del cual las personas adquieren y desarrollanhabilidades socioemocionales (comprensión y controlde emociones;empatía; comunicación asertiva), competencias que facilitan el establecimiento de interacciones positivas, afrontamiento y solución de situaciones conflictivas promoviendo el bienestar individual y social, así como la adaptación a diferentes contextos (CASEL, 2023). Noexiste un consenso sobre la clasificación de las habilidades socioemocionales, diversos organismos internacionales y expertos en el área han propuesto agruparlas, a través de distintas dimensiones. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), clasifica estas habilidades en tres dimensiones: toma de decisiones y pensamiento crítico, autogestión y afrontamiento de problemas. Por otro lado, el National ResearchCouncil de Estados Unidos, sugiere tres dominios: cognitivo, intrapersonal e interpersonal. Por su parte, el modelo CASEL identifica cinco dimensiones: conciencia de sí mismo, autogestión, toma de decisiones responsable, conciencia social y habilidades derelación (CASEL, 2022; National Research Council, 2012; UNICEF, 2019).La UNESCO ha impulsado la importancia de integrar el aprendizaje socioemocional en los sistemas educativos a nivel mundial (UNESCO, 2019; UNESCO, 2021; UNESCO, 2023), por lo que el currículo en México establece a través de la Nueva Escuela Mexicana (enmarcada en | Se dio lectura al artículo, pero no se menciona nada acerca a los instrumentos de evaluación de las habilidades socioemocionales. |
| 3 | Yolanda Guevara Benítez, Juan Pablo Rugerio Tapia, Claudia Flores Rubí, Ángela Hermosillo García, Karlena Cárdenas Espinoza & Alejandra Corona Guevara | https://revistaenemor.org/index.php/enesip/article/view/149/145 | Artículo científico | México | 2022 | La investigación se llevó a cabo para desarrollar, valorar y aplicar un instrumento dirigido a evaluar diversas habilidades socioemocionales de alumnos mexicanos de educación básica primaria. La valoración se realizó con la participación de cinco jueces expertos. El instrumento evalúa habilidades ubicadas en los seis Ejes Temáticos del Programa Nacional Aprendamos a Convivir para nivel preescolar (SEP, 2016): Reconocimiento de sí mismo y los demás, Autoestima, Manejo de emociones, Convivencia y respeto, Reglas de convivencia, Manejo y resolución de conflictos, Importancia de la familia y respeto a la diversidad. La aplicación del instrumento se llevó a cabo individualmente con 69 alumnos de primer grado, de tres escuelas públicas de la Ciudad de México. Los resultados indicaron niveles bajos en: reconocimiento de características, importancia de las reglas, control de emociones y conductas, importancia de la familia y respeto a la diversidad. Se ubicaron situaciones de violencia, abuso, aislamiento y discriminación. | "Entre las principales competencias que suelen contemplarse como parte del desarrollo socioemocional están: autoconocimiento, autodominio o regulación de emociones y conductas, conciencia social con respeto y empatía hacia los demás, entendimiento de normas sociales de conducta dentro de contextos familiares, escolares y comunitarios, así como habilidades sociales para establecer relaciones interpersonales con base en principios éticos, de seguridad y de normas sociales"<br>(Guevara et al., 2022, p. 571).<br>"El instrumento se diseñó tomando como base la revisión de la literatura sobre desarrollo psicológico, así como los contenidos de los seis ejes temáticos del Programa Nacional Aprendamos a Convivir para nivel preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2016)"<br>(Guevara et al., 2022, p. 578).<br>"Se reafirma el uso de técnicas cognitivo-conductuales para la etapa 2 del protocolo, de acuerdo con el estudio de Ramírez et al., (2020) quienes proponen utilizar técnicas cognitivo-conductuales para trabajar a corto plazo, los pensamientos positivos acerca del futuro, disminución del estrés por medio de técnicas de respiración profunda o diafragmática, imágenes guiadas y relajación muscular progresiva. A largo plazo, recomiendan usar terapias centradas en el trauma para disminución de pensamientos negativos, pesimistas o catastróficos, así como la implementación de un tratamiento psicofarmacológico. En la información que provee la Secretaría de Educación Pública de México se encuentra, como ya fue señalado, que se desarrolló el Programa Aprendamos a Convivencia Escolar Aprendamos a Convivir, para favorecer ambientes de convivencia armónica e incluyente en escuelas públicas de educación básica"<br>(Guevara et al., 2022, p. 581).<br>El Programa Nacional Aprendamos a Convivir (Secretaría de Educación Pública, 2016) es uno de los modelos aplicados en este estudio. Este programa integra habilidades socioemocionales, destacando aspectos como el reconocimiento de sí mismo, autoestima, manejo de emociones, convivencia y respeto, reglas de convivencia, manejo y resolución de conflictos y respeto a la diversidad. Este enfoque busca desarrollar competencias emocionales y sociales en los niños desde el nivel preescolar, facilitando su transición a la educación primaria. | "Uno de los hallazgos más importantes en este campo de investigación se relaciona con el hecho de que quienes muestran indicadores de un desarrollo socioemocional adecuado representan menos del 20% de los alumnos participantes en los diversos estudios. Por ello, las investigaciones en el campo han llegado a la conclusión de que los niños y adolescentes muestran bajos niveles de habilidades sociales, especialmente de conductas asertivas y de responsabilidad social, así como problemas de autoconcepto y dificultades interpersonales, lo que constituye factores de riesgo de fracaso escolar y social en amplios sectores de la población estudiantil de nivel básico. Se diseñaron los 'Cuadernos de actividades para el alumno y la Guía para el maestro, que contenían dibujos y actividades para abordar seis ejes temáticos: Reconocimiento de sí mismo y los demás, Autoestima, Manejo de emociones, Convivencia y respeto, Reglas de convivencia, Manejo y resolución de conflictos, Importancia de la familia y respeto a la diversidad. Sin embargo, el programa no contempló un sistema de evaluación para conocer el grado de desarrollo que logran los niños en estos aspectos relacionados con la competencia socioemocional."<br>(Guevara et al., 2022, p. 572).<br>"Se conformó con el objetivo de evaluar el grado de desarrollo que muestran los niños, al concluir el nivel preescolar e iniciar la primaria, en los componentes y habilidades incluidos en los seis ejes temáticos del programa referido. Así mismo, se planteó el objetivo de detectar signos de alerta que se estén presentando en el ámbito escolar o en las familias de los niños evaluados"<br>(Guevara et al., 2022, p. 573).<br>"Abarca los principales aspectos del desarrollo socioemocional, incluyendo: reconocimiento de sí mismo y los demás, autoestima, percepción de autoeficacia, reconocimiento de emociones básicas, control de emociones y conductas, convivencia y respeto hacia los demás, reglas sociales y de cortesía, manejo y resolución de conflictos, importancia de la familia y respeto a la diversidad. Las habilidades que los niños mostraron tener en un nivel que puede considerarse alto se refieren principalmente con el bloque que incluye conocimiento de habilidades propias y de los demás, incluyendo su percepción de autoeficacia, así como con el bloque relacionado con manejo y resolución de conflictos. En un nivel medio se ubicaron aspectos como identificación de emociones, convivencia y respeto a los demás, cortesía y conocimiento de reglas. Los niveles bajos se observaron en habilidades para el reconocimiento de características físicas propias y de los demás, ubicar la importancia de las reglas en la escuela y en la casa, regulación de emociones y conductas, así como en el reconocimiento de la importancia de la familia y el respeto a la diversidad. La evaluación integral de la competencia socioemocional debe proveer de información acerca de diversos aspectos conductuales, cognoscitivos y emocionales, incluyendo información sobre identidad (positiva o negativa), grado de compromiso hacia el aprendizaje, uso del tiempo, valores morales, comportamiento enfocado a metas, autocuidado, autoconciencia, conciencia social, responsabilidad personal, habilidades para manejar relaciones con otros, toma de decisiones, manejo de estrés, adaptabilidad, habilidades de pérdida, autoestima, conocimiento emocional, fortaleza personal e interpersonal, competencia social, frecuencia y forma de convivencia familiar, funcionalidad en la escuela, que constituyen factores de riesgo y factores protectores"<br>(Guevara et al., 2022, p. 579).<br>Según Weissberg et al. (2015), se subraya la importancia de promover habilidades socioemocionales en el currículo escolar, con un enfoque en el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la conciencia social y las habilidades sociales. En el contexto mexicano, este estudio evalúa habilidades como la identificación de emociones, regulación emocional, respeto a la diversidad y coexistencia respetuosa a través de la aplicación de un instrumento diseñado para estudiantes de primaria. | "Cabe mencionar, que son diversas las dificultades que se tienen para evaluar la competencia socioemocional, dado que el término corresponde a un constructo que abarca muchos aspectos emocionales, cognoscitivos y conductuales (Denham, 2015). La gran mayoría de los estudios en el campo utilizan como instrumentos cuestionarios, entrevistas y escalas de auto-reporte para evaluar las variables socioemocionales (Caballo et al., 2017; Elliott et al., 2015). Ello se debe principalmente a que las escalas pueden ser aplicadas por diferentes profesionales y a que pueden ser respondidas por los propios alumnos, por sus padres o por sus profesores. Por otra parte, las investigaciones realizadas en países de habla hispana se han llevado a cabo, en su mayoría, con niños mayores de 10 años o con adolescentes, como es el caso de los estudios antes referidos. Una de las razones es que evaluar niños de menor edad implica una serie de dificultades durante la aplicación de los instrumentos."<br>(Guevara et al., 2022, p. 572).<br>"Cepa et al. (2016) desarrollaron y validaron la Escala de Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas, que constituye una herramienta útil para evaluar la competencia emocional de preescolares; sin embargo, dado que fue diseñada para aplicarse a niños españoles, para ser utilizada en otros países tendrían que llevarse a cabo los ajustes pertinentes. El instrumento se diseñó tomando como base la revisión de la literatura sobre desarrollo psicológico, así como los contenidos de los seis ejes temáticos del Programa Nacional Aprendamos a Convivir para nivel preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2016)".<br>(Guevara et al., 2022, p. 573).<br>"Para aplicar el instrumento se diseñó un cuadernillo de tamaño carta. Al desplegar el cuadernillo, de un lado aparecen los materiales que debe visualizar el niño, mientras que del lado opuesto aparecen las instrucciones o preguntas que el evaluador debe dar al alumno participante. Los materiales y actividades se diseñaron para resultar atractivos a los niños, de acuerdo con su edad: dibujos representativos de cada aspecto, láminas que emulan los juegos de lotería y de memorama y preguntas que utilizan términos comprensibles para ellos. Una vez conformado el instrumento, se sometió a una primera valoración por parte de los jueces. Cada juez recibió el instrumento, junto con los materiales y un formato de evaluación en el que registró la pertinencia de cada actividad y material, además de sus observaciones y sugerencias. Después de incorporar las sugerencias de los jueces, se volvió a enviar el instrumento, para una segunda valoración. Los cinco jueces estuvieron de acuerdo en que el instrumento quedó conformado de manera adecuada para evaluar los seis bloques de habilidades socioemocionales"<br>(Guevara et al., 2022, p. 576).<br>El Instrumento para Evaluar el Desarrollo Socioemocional de Niños de Preescolar-Primaria es el principal instrumento utilizado. Fue diseñado para evaluar las habilidades socioemocionales de los niños de primer grado de primaria, basándose en los ejes temáticos del programa "Aprendamos a Convivir". Este instrumento incluye actividades que permiten medir el reconocimiento de características físicas propias y ajenas, regulación de emociones, conocimiento y respeto a las reglas, manejo de conflictos y respeto a la diversidad. Las respuestas fueron grabadas en audio para su análisis posterior. | "Weissberg et al. (2015) mencionan que, en Estados Unidos y diversos países europeos se han establecido políticas educativas para implementar programas para promover el aprendizaje social y emocional, desde el nivel preescolar, como parte de su currículum académico estándar. Rimm-Kaufman y Hulleman (2015) señalan que existen numerosas evidencias empíricas de la eficacia de las intervenciones dirigidas a los alumnos de niveles educativos iniciales, para ayudarles a relacionarse de manera positiva, a distinguir el estado emocional de sus amigos, así como a enriquecer habilidades para mejorar la cognición, lo cual aumenta sus aptitudes en clase y repercute de forma positiva en su actitud hacia el aprendizaje y en su desempeño escolar.En el contexto hispano y latinoamericano se han realizado diversas investigaciones dirigidas a evaluar las habilidades socioemocionales en poblaciones de niños y adolescentes que cursan educación secundaria, o los últimos grados de educación primaria, así como a documentar las relaciones entre el nivel de competencia social y el desempeño académico (Acevedo y González, 2015; Barrios y Frías, 2016; Carbonero et al., 2015; Coronel et al., 2011; Guevara et al., 2017; Gutiérrez y Expósito, 2015; Malander, 2016; Santamaría y Valdés, 2017). Estas investigaciones reportan que, en una alta proporción de los estudiantes, se presentan bajos niveles de competencia social, en diversos aspectos evaluados. También hay coincidencia en que los alumnos que muestran problemas emocionales suelen presentar problemas de índole social y académica, ocurriendo lo contrario con alumnos cuyo desarrollo socioemocional es adecuado."<br>(Guevara et al., 2022, p. 571).<br>"En México, la situación es preocupante. En 2015, la Secretaría de Educación Pública presentó un documento diagnóstico sobre la situación de acoso y violencia en la que viven millones de estudiantes de nivel básico. Se señala que, según instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, entre el 60 y 70 por ciento de los alumnos (aproximadamente 18 millones) han sufrido algún tipo de violencia, como víctimas o como testigos. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sitúa a este como el país con el primer lugar a nivel internacional, en incidencia del bullying; las Primeras Estadísticas Mundiales indican que, de los 40 millones de alumnos de nivel primaria y secundaria, 28 millones viven situaciones de acoso escolar (Bulling Sin Fronteras, 2020)."<br>(Guevara et al., 2022, p. 572).<br>"La aplicación del instrumento a la muestra de alumnos de reciente ingreso al primer grado de primaria permitió ubicar aquellas habilidades socioemocionales que han desarrollado, aquellas que se pueden considerar deficitarias y también algunos signos de alerta. Los signos de alerta detectados en la evaluación aquí reportada se consideran de suma importancia porque se ubicaron en un porcentaje que puede considerarse alto: los casos de rechazo, maltrato o violencia fueron los más numerosos, dado que 34 % de los niños reportó ser víctimas de estos, en su casa o en la escuela; seguidos de los casos de discriminación, porque 32 % de los niños reportó ejercerla hacia compañeros de clase o hacia otras personas. Debe considerarse que dichas investigaciones se han realizado con poblaciones de alumnos que cursan grados escolares superiores (principalmente secundaria y bachillerato), lo que implica vivir inmerso en un contexto escolar, familiar y social mucho más complejo"<br>(Guevara et al., 2022, p. 580).<br>El instrumento fue aplicado en 69 alumnos de primer grado de primaria en tres escuelas públicas de la Ciudad de México. El análisis de los resultados revelo niveles bajos de competencia socioemocional en áreas como el reconocimiento de características físicas y el manejo de emociones, lo que resalta la necesidad de implementar programas socioemocionales más robustos y evaluarlos de manera integral en el contexto educativo mexicano (Guevara et al., 2022). | |

# Matriz

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | Laura Delgado Maldonado & Rafael Enrico Sánchez Mayorga | https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2024/08/Capitulo-35-HABILIDADES-SOCIOEMOCIONALES.pdf | Artículo científico | México | 2022 | El 30 de noviembre de 2015 el Rector Enrique Graue Wiechers emitió un acuerdo que reorganizó las funciones y estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), creando la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), en la cual quedó incluida la Dirección General de Evaluación Educativa. Con esta decisión de política académica, el Rector Graue dio continuidad a los trabajos de dicha dirección general y puso énfasis en la necesidad de fortalecer la evaluación, el desarrollo educativo y la innovación curricular como ejes de una estrategia de fortalecimiento de la docencia, una de las tres funciones sustantivas de la Universidad Nacional. A lo largo de casi cuatro años, la CODEIC llevó a cabo una importante labor que incluyó la reorganización del Consejo de Evaluación Educativa de la UNAM y la regularización de sus sesiones; el proyecto del Centro de Formación Docente que permitirá concentrar y potenciar los esfuerzos de nuestra Universidad en la formación de profesionales de la enseñanza en todos los niveles y disciplinas que se imparten en nuestra casa de estudios; la promoción de innovaciones educativas que contribuyan a modernizar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles de estudios de la Institución, entre otros. En junio de 2020 el Rector Graue dio un paso más en el fortalecimiento de las capacidades institucionales de la UNAM para enfrentar el desafío de la innovación educativa y consolidar nuestra oferta de educación a distancia. En el marco de la pandemia provocada por el virus COVID-19, acordó la fusión de la CODEIC con la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), dando lugar a la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). La nueva coordinación recuperó el diálogo que la CODEIC había entablado con los docentes de la Universidad, junto con la experiencia de casi medio siglo del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, como el propósito de impulsar la innovación curricular, la evaluación de y para el aprendizaje, así como la ampliación y plena incorporación de las modernas tecnologías de información y comunicación, del aprendizaje y el conocimiento, a todos los niveles que imparte la UNAM. Como parte de la significativa contribución realizada por la CODEIC y que se enmarcó en la misión que le encomendó el Rector Graue, en 2020 se publicó el libro Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. Los cambios ocurridos en los últimos tres años, acelerados por más de dos años de pandemia y por la propia transformación de la CODEIC en CUAIEED, llevaron a los editores a plantearse el reto de llevar a cabo una profunda transformación, actualización y ampliación de ese libro, dando como resultado el nuevo volumen que el lector tiene ante sí. Constituye, como el anterior, una descripción y análisis de instrumentos y estrategias de evaluación del aprendizaje y lo que es aún más importante, para el aprendizaje y como aprendizaje, a la luz de lo aprendido en los últimos tres años, que plantearon un desafío sin precedentes a la educación. El libro pasó de 19 a 45 capítulos y se amplió el abanico de autores para incluir a especialistas de otras instituciones educativas del país y del extranjero, dando como resultado una contribución de gran calidad para abordar los temas más relevantes de la evaluación y el aprendizaje en la educación universitaria.<br>Se trata de un libro valioso por la calidad de sus autores y por la pertinencia de sus contribuciones, y sin duda, más completo por los temas abordados y las perspectivas que incorporaron los autores que participan en este nuevo proyecto editorial. Estos factores hacen muy recomendable su lectura para todos aquellos que estamos interesados en mejorar nuestro desempeño en el aula. Estudiar y comprender los instrumentos y estrategias de evaluación del, para y como aprendizaje, puede ayudarnos a mejorar nuestra práctica docente, que es uno de los objetivos que persigue la CUAIEED y que sin duda tendrán un impacto decisivo en la calidad de la educación y en la formación de los estudiantes. Por eso invito con entusiasmo a los profesores de la UNAM y de otras instituciones educativas a emprender la lectura este libro que sintetiza el esfuerzo y el trabajo de los destacados especialistas en los temas que aborda. | "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-Corbí, 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 de 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.<br>De Fruyt y Wille, (2015) proporcionaron una definición más conceptual y operativa de las habilidades socioemocionales, sugiriendo que éstas son características individuales que:<br>1) se originan en la interacción recíproca entre las predisposiciones biológicas y los factores ambientales;<br>2) se manifiestan en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos;<br>3) continúan desarrollándose a través de experiencias de aprendizaje formales e informales;<br>4) influyen en resultados socioeconómicos importantes a lo largo de la vida del individuo.<br>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).<br>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)."<br>(Maldonado & Sánchez, 2022, p. 577)<br><br>El documento menciona el Modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015), que establece las competencias socioemocionales en cinco áreas clave: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones. Este modelo es ampliamente reconocido por su aplicabilidad en el diseño de programas educativos orientados al aprendizaje socioemocional en las escuelas<br><br>Otro modelo relevante es el modelo Big Five propuesto por la OCDE (2017), que evalúa cinco grandes dimensiones de las habilidades socioemocionales, que incluyen regulación emocional, mentalidad abierta, colaboración, desempeño de habilidades y participación con otros. Este modelo es jerárquico y se desglosa en competencias más específicas que afectan tanto el rendimiento académico como el bienestar general | "Existen diferentes clasificaciones de habilidades socioemocionales, algunas implican pequeños grupos de habilidades mientras que otras integran una mayor diversidad de éstas. Un grupo investigadores encabezado por Elías 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.<br>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.<br>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)."<br>(Maldonado & Sánchez, 2022, pp. 577- 578)<br><br>Durlak et al. (2011) destacan la importancia de integrar las habilidades socioemocionales dentro del currículo escolar, pues se ha demostrado que la mejora de competencias sociales, como la capacidad de percibir, gestionar o comprender las emociones, mejora el rendimiento académico, incrementa las conductas positivas y eleva los niveles de autoestima de los estudiantes<br><br>Mira-Galvañ y Gilar-Corbí (2020) confirman que el desarrollo de estas habilidades no solo tiene impacto en la vida académica, sino también en la vida afectiva de los estudiantes, lo que resulta esencial para lograr un bienestar emocional completo | "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).<br>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 el autoinforme.<br>Asimismo, realizaron una revisión de medidas alternativas que pueden corregir las deficiencias de este tipo de escalas, describiendo una serie de problemas potenciales asociados<br>con el uso de las escalas tipo Likert.<br>A continuación, se muestran algunos de los principales métodos de evaluación para las habilidades socioemocionales.<br>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.<br>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.<br>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.<br>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).<br>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).<br>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.<br>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.<br>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 | "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 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. 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."<br>(Maldonado & Sánchez, 2022, p. 576)<br><br>En este documento, se analiza el contexto educativo desde un enfoque internacional, haciendo especial mención de estudios como el de la OCDE (2017), que evaluó las habilidades socioemocionales en estudiantes de 10 y 15 años en varias ciudades del mundo. Este estudio muestra cómo estas habilidades influyen en el rendimiento académico, la empleabilidad, la salud y el bienestar físico y mental, reforzando la necesidad de implementarlas de manera sistemática en las políticas educativas . | |
| 5 | Paola Andrea Arango Benítez, Cristian Harrison Orjuela Roa, Andrea Fernanda Buitrago Roa & Óscar Mauricio Lesmes Martínez | https://ler.uniremington.edu.co/index.php/RHS/article/view/697 | Artículo científico | Colombia | 2024 | Las habilidades socioemocionales (hse) permiten el desarrollo integral de los individuos. Este artículo sintetiza una revisión de publicaciones sobre las hse y su relación con la educación en diferentes bases de datos de artículos académicos y motores de búsqueda. La metodología con enfoque cualitativo permitió seleccionar 104 publicaciones, en las cuales se encontró un creciente interés en investigaciones relacio-nadas con las hse desde el 2013, liderado por Europa y Sudamérica. Además, el 68 % de las publicaciones son del ámbito educativo y el 18 % sugiere que currículos alineados con las hse mejoran el bienestar emo-cional y el rendimiento académico de los estudiantes. Aunque la definición de las hse tiene un carácter polisémico en las publicaciones analizadas, se pueden relacionar ciertos componentes entre sí, por lo que se propone agruparlas bajo tres enfoques descritos en la última sección. Los resultados de la revisión resaltan la versatilidad e importancia de estas habilidades en entornos educativos, aspecto que valida la premisa de ser elementos esenciales. El artículo concluye que es necesario impulsar la investigación de las hse en el sector educativo, dada su naturaleza integral dentro del aprendizaje escolar. | "En años recientes, se ha reconocido la creciente importancia de las habilidades socioemocio-nales (hse) en el desarrollo integral de los estudiantes dentro del sistema educativo. Estas ha-bilidades incluyen la comprensión y gestión emocional, las relaciones positivas, la resolución constructiva de conflictos y la toma de decisiones informadas (Sanmartín & Tapia, 2023). Las hse son cruciales en la preparación de los estudiantes para enfrentar desafíos y tener éxito en un mundo complejo y diverso. Además, impactan positivamente en la salud mental y fomentan un ambiente escolar favorable (Arance et al., 2021). Estudiantes con habilidades sólidas en las hsemanejan el estrés y los desafíos con resiliencia, lo cual posibilita una experiencia educativa enri-quecedora y ayuda a tener una vida adulta equilibrada (Bolli & Hof, 2018).”A partir de este contexto, esta investigación revisa la relación que existe entre las hse y el rendi-miento académico, con el fin de destacar su importancia en la educación para formar ciudadanos comprometidos y líderes resilientes. La revisión muestra el creciente interés de la comunidad académica en el tema; la transversalidad de las hse en campos como la psicología, educación, comunicación, sociología, entre otras , y las características de los instrumentos de medición de las hse, en los cuales sobresalen instrumentos de tipo cuestionario. Además, sobresale la polise-mia asociada a las definiciones de las hse."<br>(Arango Benítez, Orjuela Roa, Buitrago Roa & Lesmes Martínez, 2024, p. 3)<br>"En consecuencia, se propone una agrupación por enfoques que tienen elementos en común y permiten generar una mirada más objetiva al respecto. Estas propuestas proporcionan una visión panorámica de cómo diferentes autores han clasificado las hse y su impacto en el desempeño académico. Asimismo, varios autores mencionan la empatía y remarcan su papel en la comprensión de las emociones ajenas y la construcción de relaciones positivas. La toma responsable de decisiones es otra habilidad clave, porque resulta importante evaluar las consecuencias éticas de nuestras acciones Esto nos lleva a deducir que, aunque existen diferentes enfoques para clasificar las hse , convergen en habilidades como la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación efectiva y la toma responsable de decisiones."<br>(Arango Benítez, Orjuela Roa, Buitrago Roa & Lesmes Martínez, 2024, p. 4)<br>"Las habilidades cognitivas son capacidades mentales y procesos intelectuales utilizados para adquirir, procesar, almacenar, recuperar y utilizar información. Son cruciales en la resolución de problemas, el aprendizaje, la toma de decisiones y la comprensión del mundo. Según Eriksen y Bru (2022), las habilidades cognitivas incluyen memoria, atención, pensamiento crítico, expresamiento, comprensión lectora | "Las hse están estrechamente ligadas al rendimiento académico. La autorregulación, empatía y resolución de problemas mejoran el desempeño en diversas áreas académicas (Cheng & Zama-ro, 2018; Merino & Vermeulen, 2019; Santamaría & Valdés, 2017). Estudiantes con estas compe-tencias académicas y sociales se concentran mejor, colaboran eficazmente y encaran desafíos con una actitud positiva"<br>(Arango Benítez, Orjuela Roa, Buitrago Roa & Lesmes Martínez, 2024, p. 14)<br>"Aunque la mayoría los cuestionarios se asocian a países europeos (53 %) y americanos (45 %), su enfoque es similar: examinan la relación entre comportamientos sociales, emocionales, de bienestar emocional y desempeño académico. Esto evidencia que estas relaciones permiten comprender mejor el aprendizaje escolar. Muchos estudios muestran que los comportamientos sociales predicen el rendimiento académico, lo cual indica que el aprendizaje emocional y social se relaciona con calificaciones elevadas, así como los niveles de conciencia y comprensión de Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documentale5/15las propias emociones afecta el rendimiento académico (Eriksen & Bru, 2022; Santamaría & Val-dés, 2017)"<br>(Arango Benítez, Orjuela Roa, Buitrago Roa & Lesmes Martínez, 2024, p. X)<br>Bartlett et al. (2015) afirman que las rúbricas son más efectivas que las escalas de Likert, proporcionando mejores criterios de autoevaluación y regulación del desempeño .<br><br>Gullone y Taffe (2012) realizaron un cuestionario sobre la regulación emocional para niños y adolescentes, utilizado para medir la habilidad de autorregulación y la evaluación de competencias emocionales . | "De acuerdo con la matriz de análisis, se identificaron 38 instrumentos de recolección de datos para medir las hse , en especial los cuestionarios, en comparación con otras herramientas como las encuestas (5 %, según la tabla 4). El uso mayoritario de cuestionarios puede deberse a su facilidad de aplicación, masividad y corto tiempo de aplicación (Sánchez y Robles, 2018)(Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, O. M. (2024). P.3 ).<br>Sin embargo, dadas las características de las habilidades blandas, es necesario incorporar en mayor medida otros instrumentos para una medición más precisa en los evaluados, para enriquecer así los datos de estudios o investigaciones, a través de distintas modalidades y métodos como entrevistas, observaciones directas, entre otros (Lechner et al., 2022)."<br>(Arango Benítez, Orjuela Roa, Buitrago Roa & Lesmes Martínez, 2024, p. 3)<br>"Aunque la mayoría los cuestionarios se asocian a países europeos (53 %) y americanos (45 %), su enfoque es similar: examinan la relación entre comportamientos sociales, emocionales, de bienestar emocional y desempeño académico. Esto evidencia que estas relaciones permiten comprender mejor el aprendizaje escolar. Muchos estudios muestran que los comportamientos sociales predicen el rendimiento académico, lo cual indica que el aprendizaje emocional y social se relaciona con calificaciones elevadas, así como los niveles de conciencia y comprensión de las propias emociones afecta el rendimiento académico (Eriksen & Bru, 2022; Santamaría & Val-dés, 2017)."<br>(Arango Benítez, Orjuela Roa, Buitrago Roa & Lesmes Martínez, 2024, p. 14)<br>"En cuanto a los factores y dimensiones evaluadas en estos instrumentos, se destacan: empatía, toma de decisiones, autocontrol, autoestima, adaptabilidad, autoeficacia, autonomía, comunica-ción, conciencia emocional, regulación emocional y responsabilidad. Sin embargo, es importanteconsiderar factores menos frecuentes para futuras investigaciones, ya que el aumento de estu-dios en los últimos años no garantiza una comprensión profunda de estas habilidades en escola-res. Excluir estos factores podría limitar el alcance de investigaciones futuras."<br>(Arango Benítez, Orjuela Roa, Buitrago Roa & Lesmes Martínez, 2024, p. 15)<br>Mayer et al. (2022) hay dificultades operativas de Definiendas de | "Pese a estos hallazgos, un problema en el ámbito educativo consiste en la falta de atención su-ficiente a las hse y su impacto en el desempeño académico de los estudiantes. A menudo, los sistemas educativos se centran en el desarrollo de habilidades cognitivas y conocimientos aca-démicos, por lo que se descuida la enseñanza sistemática de competencias socioemocionales claves como la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos.<br>En el ámbito laboral, las hse son cruciales para la preparación profesional. Habilidades blandas como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo son altamente valoradas, junto con la capa-cidad de adaptación y gestión emocional en entornos dinámicos (Brackett & Rivers, 2014). Integrar el desarrollo de las hse en la educación no solo beneficia a los estudiantes individualmente,sino que también forma ciudadanos y profesionales competentes y resilientes."<br>(Arango Benítez, Orjuela Roa, Buitrago Roa & Lesmes Martínez, 2024, p. X)<br><br>Guevara et al. (2020) subrayan la necesidad de implementar programas de desarrollo socioemocional en la educación primaria para combatir problemas como la violencia escolar y la desadaptación .<br><br>Zaragoza-Serralde et al. (2023) investigaron las habilidades socioemocionales en docentes, destacando la importancia de evaluar estas competencias dentro de las aulas y en la formación docente . | |

# Matriz

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | Lucrecia Rodrigo & Axel Kesler | http://edusol.fce.org.br/scielo.php?pid=S2238-83462024000200105&script=sci_arttext | | Argentina | 2024 | El artículo analiza el enfoque de la educación emocional en las propuestas de evaluación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se trata de una perspectiva alentada por las agencias internacionales que se nutre de referencias como la psicología positiva, las teorías de la inteligencia emocional y el modelo de las competencias que promueven discursos de individualización de lo social en el campo escolar. La relevancia del caso CABA radica en que es la capital política de la Argentina, con peso en la definición de la agenda educativa nacional, y donde se ha consolidado la fuerza política de derecha en el gobierno. Los hallazgos presentados derivan del análisis de informes de organismos internacionales y de propuestas de evaluación de la ciudad, complementados con entrevistas a funcionarios públicos. | "Las discusiones sobre la relevancia de las HSE en la escuela cobraron centralidad desde finales del siglo XX y se basan en el enfoque de la educación emocional que se nutre de tres referencias principales (Nobile, 2017). Por un lado, los aportes de la psicología positiva oficializada con la propuesta de Martin Seligman (1999) que parte de una crítica a la psicología dominante al considerarla limitada en la atención de los aspectos patológicos de los sujetos, así como en el tratamiento y alivio de su sufrimiento. Desde esta nueva perspectiva, se plantea necesario entender cómo el desarrollo de las fortalezas y virtudes individuales (optimismo, valentía, ética del trabajo, visión de futuro, etc.) mejoran la vida de las personas y previene, justamente, los aspectos patológicos (Contreras; Esguerra, 2006). Por otro lado, aportan a este novedoso enfoque las teorías de la inteligencia emocional, impulsadas primero por John Mayer y Peter Salovey en Estados Unidos, y popularizadas posteriormente por Daniel Goleman con su libro sobre inteligencia emocional (1997), que advierten cómo los estudios históricos sobre la inteligencia no han tenido presente un tipo específico que refiere a la dimensión emocional. Se postula, entonces, la necesidad de avanzar en la construcción de conocimiento sobre las habilidades necesarias para gestionar los sentimientos y las emociones de los sujetos. En este contexto, en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), se desarrollaron los términos "inteligencia interpersonal", entendida como la capacidad de los sujetos para mantener vínculos e interactuar con otros, y la noción de "inteligencia intrapersonal" comprendida como la habilidad para identificar, entender y procesar las emociones. A su vez, se avanzó en el concepto de "inteligencia emocional", definido como la capacidad de acción de los individuos para controlar y regular sus sentimientos, así como los de los demás (Mikulic, 2013). Por último, destacan los modelos sobre las competencias emocionales, basados en las teorías sobre la inteligencia emocional, que contribuyeron en la definición de ciertas habilidades, destrezas, capacidades y actitudes estimadas como imprescindibles en la comprensión, expresión y regulación de los procesos emocionales (Ibidem). En su conjunto, las tres referencias teóricas tienen en común la idea de anunciar el autoconocimiento individual para autorregular las emociones y dirigirlas hacia fines utilitarios y productivos. Así, las HSE hacen parte de las llamadas destrezas, actitudes y competencias del siglo XXI que se conciben imprescindible aprender y reforzar para responder, de manera individual, autónoma, responsable y estratégica, a los entornos socioeconómicos dinámicos y cambiantes del neoliberalismo actual.7 Allí se concibe que la adquisición y conquista del bienestar y de la felicidad dependen de la disposición y voluntad de los sujetos para conseguir sus propósitos y gobernar sus deseos (Ahmed, 2019; Cabanas; Illouz, 2023), tomando fuerza la noción de sujetos configurados en términos de "capital humano de autoinversión" (Brown, 2016). Actualmente, existen diferentes formas de comprender y clasificar a las HSE extendidas a escala global. La propuesta teórica de los "Cinco Grandes Factores" (Big Five) reúne dimensiones básicas de la personalidad que caracterizan las diferencias individuales en términos de pensamientos, comportamientos y sentimientos, y que operan como la base para determinadas habilidades. Los cinco rasgos identificados son la apertura a la experiencia, la meticulosidad, la extraversión, la amabilidad y la estabilidad emocional. Otro de los referentes teóricos, aceptados y utilizados habitualmente, corresponde al programa de "Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional" (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) que distingue cinco competencias claves: autoconciencia, autogestión, conciencia del entorno social, habilidades sociales y toma de decisiones responsables. Por último, destaca la clasificación propuesta por la UNESCO, asociada a cuatro destrezas: empatía, mindfulness, compasión y pensamiento crítico (UNESCO, 2022)." (Rodrigo & Kesler, 2024, pp. 4-6)<br><br>Rodrigo & Kesler (2024) mencionan que la educación emocional en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) se basa en modelos internacionales como la psicología positiva de Martin Seligman (1999), las teorías de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, y las competencias socioemocionales en las propuestas de evaluación nacional. Estos enfoques promueven la individualización de lo social y subrayan la importancia de las habilidades socioemocionales (HSE) en el desarrollo personal y colectivo. | "Las tradicionales evaluaciones nacionales en los países de la región también han estado acompañadas por la medición de variables asociadas a las HSE. Por ejemplo, en Argentina, los cuestionarios de contexto aplicados a los/as estudiantes de la enseñanza primaria y secundaria junto a las pruebas "Aprender", exploran algunas condiciones y percepciones estudiantiles en torno a los procesos pedagógicos ahondando en aspectos como el desarrollo emocional y el clima escolar desde 2016. Como otros casos, en Uruguay la evaluación "Aristas" releva también evidencias sobre las HSE y las opiniones de los/as estudiantes sobre el clima escolar, la convivencia y la participación en las escuelas (INEEd, 2023). En Colombia se avanzó, a su vez, en la evaluación de competencias ciudadanas entre los/as alumnos/as de la enseñanza obligatoria (Berganza; Rucci., 2019) y en Chile se aplicaron los denominados "Indicadores de Desarrollo Personal y Social" pensados por los cuestionarios de calidad y contexto de la educación implementados, anualmente, en los establecimientos educativos del país (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2019)."<br>(Rodrigo & Kesler, 2024, p. 9)<br>"De manera paralela a la transformación curricular de la escuela secundaria, se delinearon una serie de programas de evaluación de las HSE promovidos por la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE).11 Vale remarcar que este organismo fue creado como resultado de la sanción de una ley específica para el área, que no solo habilitó el despliegue de políticas de evaluación como mecanismos de regulación del trabajo pedagógico y de rendición de cuentas a la ciudadanía, fortaleciendo el rol "supervisor" del Ministerio de Educación de la Ciudad, sino que además alentó cierta perspectiva "integral" al definir la práctica evaluativa como un proceso continuo, formativo y complejo para obtener evidencias "confiables" como medio para garantizar la mejora del sistema.12 Bajo esta normativa, la agencia de evaluación porteña ha participado en distintas iniciativas regionales destinadas al despliegue y fortalecimiento de las propuestas de monitoreo de las HSE, suscribiendo a la tendencia internacional que las concibe como una estrategia de modernización de la educación. Por ejemplo, en 2017, fue sede del "Encuentro regional de investigación, evaluación e intervenciones para el desarrollo de las HSE en los sistemas educativos de América Latina" que contó con el aval del Banco Interamericano de Desarrollo.<br>(…) empezamos a trabajar en la posibilidad de otros constructos, otros objetos de evaluación y otras maneras de evaluar, y surgió la posibilidad de contar con financiamiento para hacer una propuesta que permitiera responder a estas inquietudes (…) por un lado, empezamos a estudiar esto de lo socioemocional y cómo podría evaluarse y demás. Entonces nos pusimos en contacto con el BID (…) nos ayudaron a armar un encuentro que se hizo con distintos referentes de otros países que venían interesados en aprender cómo poder (...) contar con evidencias sobre qué pasaba en términos de lo socioemocional, de lo afectivo en la escuela. Desde entonces, la aplicación de programas específicos de evaluación de las HSE ha seguido tres dinámicas en la ciudad. En primer lugar, se comenzó a participar en estudios internacionales, cuya intervención quedó justificada a partir de la necesidad de obtener datos externos y complementarios para contrastar el desempeño local en perspectiva comparada. El sistema educativo de la jurisdicción participó, en esta línea, en el programa ICCS para estudiantes de primer año del nivel secundario en la edición 2013, en las pruebas PISA con muestras propias en las ediciones 2018 y 2022, y en la evaluación ERCE en 2019 donde se relevaron 13 escuelas primarias como parte de una muestra nacional.<br>En segundo lugar, en consonancia con las preocupaciones y recomendaciones globales por "trascender" los dominios clásicos de la evaluación, el aprendizaje socioemocional pasó a primer plano en la ciudad dentro de la estrategia general de mejora de la calidad. Las tradicionales evaluaciones a través de pruebas estandarizadas en matemática y lengua, ampliaron su enfoque para incluir la medición de las HSE. Para ello, se adoptaron los modelos psicométricos de la psicología de la personalidad que forman parte de los estudios de la OCDE. Una de las primeras iniciativas de esta índole integró un prototipo más amplio destinado a estudiantes que estaban por finalizar la enseñanza primaria, realizado en 2014.13 Allí, junto a las pruebas en lengua y matemática, los alumnos/as respondieron un conjunto de preguntas correspondientes a la adaptación local del auto-reporte utilizado por la matriz Big Five, caracterizado por una lista de afirmaciones que describe modos de ser, hacer y sentir; a la que los/as estudiantes respondían qué tanto se adaptan a ellos/as mismos/as esas frases (por ejemplo, conversador, cuidadoso en sus tareas, depresivo, triste, ocurrente, creativo, confiado en los demás, etc.) (Otero; Pais, 2017). Se obtuvo, de este modo, información sobre las autopercepciones de los/as estudiantes respecto de un conjunto de habilidades relacionadas con el rendimiento en términos de meticulosidad/diligencia, regulación emocional, extraversión o implicación con pares y colaboración. Se relevaron, además, datos sobre las familias y las escuelas de los/as estudiantes que aportaron evidencias sobre las condiciones y las prácticas que favorecen o dificultan su aprendizaje (Ibidem). Cabe advertir que esta primera experiencia tomó curso en la entonces Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa de la ciudad, cuyo interés en las competencias emocionales guardó relación con el campo de la neurociencia y | "En este escenario, se han desplegado distintas experiencias de evaluación de competencias emocionales y de habilidades de gestión personal como el autocontrol, la resolución de problemas, la colaboración, entre otras. Por un lado, estas iniciativas se volcaron a la medición de las HSE a través de la aplicación de cuestionarios de autopercepción individual que parten del supuesto de que estas destrezas pueden ser clasificadas, observadas empíricamente y cuantificadas de manera independiente de los contextos en los que se examinan. Por otra parte, avanzaron en el diseño de herramientas de "evaluación formativa" de las HSE que buscan complementar y complejizar la información obtenida por las primeras instancias."<br>(Rodrigo & Kesler, 2024, p. 2)<br>"Al respecto, existen diversas iniciativas internacionales de medición de las HSE que fueron introducidas en los países latinoamericanos. Por ejemplo, el "Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía" de 2016 (ICCS) que examinó las destrezas, prácticas y opiniones estudiantiles en torno a la vida cívica, y a la adquisición de estas competencias en los ámbitos escolares. Las iniciativas globales de la OCDE sobresalen también el valor positivo de estas habilidades en las escuelas (OCDE, 2021): entre ellas, cabe mencionar el "Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos" (PISA) y el "Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos" (PIAAC) con foco en la cuantificación de las habilidades cognitivas y no-cognitivas, así como el "Estudio Internacional de Habilidades Sociales y Emocionales" (SSES) sobre las condiciones y prácticas que habilitan o impiden el despliegue de estas destrezas entre los/as alumnos/as. A nivel regional, son de interés las experiencias impulsadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (el LLECE) que, en 2019, midieron las HSE poniendo atención en la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación como parte del "Estudio Regional Comparativo y Explicativo" (ERCE) (UNESCO, 2021)."<br>(Rodrigo & Kesler, 2024, p. 9)<br>"Simultáneamente, para reforzar estas propuestas se crearon espacios de intercambio y promoción de las HSE entre países de la región que contaron con la participación de OI. En particular, a partir de 2016, se avanzó en la conformación de la denominada "Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales" (MESACTS) destinada al desarrollo de las HSE en los programas políticos de los Estados latinoamericanos participantes. A partir de iniciativas de esta índole y de las directrices promovidas por los sistemas educativos de América Latina" que contó con el aval del Banco Interamericano de Desarrollo.<br>(…) empezamos a trabajar en la posibilidad de otros constructos, otros objetos de evaluación y otras maneras de evaluar, y surgió la posibilidad de contar con financiamiento para hacer una propuesta que permitiera responder a estas inquietudes (…) por un lado, empezamos a estudiar esto de lo socioemocional y cómo podría evaluarse y demás. Entonces nos pusimos en contacto con el BID (…) nos ayudaron a armar un encuentro que se hizo con distintos referentes de otros países que venían interesados en aprender cómo poder (...) contar con evidencias sobre qué pasaba en términos de lo socioemocional, de lo afectivo en la escuela.<br>Desde entonces, la aplicación de programas específicos de evaluación de las HSE ha seguido tres dinámicas en la ciudad. En primer lugar, se comenzó a participar en estudios internacionales, cuya intervención quedó justificada a partir de la necesidad de obtener datos externos y complementarios para contrastar el desempeño local en perspectiva comparada. El sistema educativo de la jurisdicción participó, en esta línea, en el programa ICCS para estudiantes de primer año del nivel secundario en la edición 2013, en las pruebas PISA con muestras propias en las ediciones 2018 y 2022, y en la evaluación ERCE en 2019 donde se relevaron 13 escuelas primarias como parte de una muestra nacional.<br>En segundo lugar, en consonancia con las preocupaciones y recomendaciones globales por "trascender" los dominios clásicos de la evaluación, el aprendizaje socioemocional pasó a primer plano en la ciudad dentro de la estrategia general de mejora de la calidad. Las tradicionales evaluaciones a través de pruebas estandarizadas en matemática y lengua, ampliaron su enfoque para incluir la medición de las HSE. Para ello, se adoptaron los modelos psicométricos de la psicología de la personalidad que forman parte de los estudios de la OCDE. Una de las primeras iniciativas de esta índole integró un prototipo más amplio destinado a estudiantes que estaban por finalizar la enseñanza primaria, realizado en 2014.13 Allí, junto a las pruebas en lengua y matemática, los alumnos/as respondieron un conjunto de preguntas correspondientes a la adaptación local del auto-reporte utilizado por la matriz Big Five, caracterizado por una lista de afirmaciones que describe modos de ser, hacer y sentir; a la que los/as estudiantes respondían qué tanto se adaptan a ellos/as mismos/as esas frases (por ejemplo, conversador, cuidadoso en sus tareas, depresivo, triste, ocurrente, creativo, confiado en los demás, etc.) (Otero; Pais, 2017). Se obtuvo, de este modo, información sobre las autopercepciones de los/as estudiantes respecto de un conjunto de habilidades relacionadas con el rendimiento en términos de meticulosidad/diligencia, regulación emocional, extraversión o implicación con pares y colaboración. Se relevaron, además, datos sobre las familias y las escuelas de los/as estudiantes que aportaron evidencias sobre las condiciones y las prácticas que favorecen o dificultan su aprendizaje (Ibidem). Cabe advertir que esta primera experiencia tomó curso en la entonces Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa de la ciudad, cuyo interés en las competencias emocionales guardó relación con el campo de la neurociencia y<br>"La tercera dinámica que informa sobre la incorporación de las HSE en los programas de evaluación de la ciudad se asoció al desarrollo de herramientas digitales y estrategias para su seguimiento en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. En 2017, se propuso la creación de un videojuego para recoger datos sobre un grupo de HSE que buscó asimilar la modalidad de "aventura conversacional", considerando que para medir las HSE, por la "evaluación formativa". Con esto, se apostó por la generación de una evaluación educativa más objetiva que "ponga a prueba" a los/as estudiantes en distintos tipos de contextos de forma cooperativa y a través de entornos virtuales. Nosotros optamos por desarrollar un juego que permitiera contar con evidencias, no a través de un cuestionario auto-reportado, sino a través de algo donde los chicos se pusieran en acción, que permitieran involucrarlos y que jugando nos dieran información sobre cómo están en aquellos aspectos sobre los cuales después la escuela quería trabajar (…) A lo que apostamos era ver algo que no tuviera que ver con una evaluación individual, sino con una propuesta de evaluación de resolución cooperativa o colectiva para incluir la medición de las HSE. Para ello, se adoptaron los modelos psicométricos de la psicología de la personalidad que forman parte de los estudios de la OCDE. Una de las primeras iniciativas de esta índole integró un prototipo más amplio destinado a estudiantes que estaban por finalizar la enseñanza primaria, realizado en 2014.13 Allí, junto a las pruebas en lengua y matemática, los alumnos/as respondieron un conjunto de preguntas correspondientes a la adaptación local del auto-reporte utilizado por la matriz Big Five, caracterizado por una lista de afirmaciones que describe modos de ser, hacer y sentir; a la que los/as estudiantes respondían qué tanto se adaptan a ellos/as mismos/as esas frases (por ejemplo, conversador, cuidadoso en sus tareas, depresivo, triste, ocurrente, creativo, confiado en los demás, etc.) (Otero; Pais, 2017). Se obtuvo, de este modo, información sobre las autopercepciones de los/as estudiantes respecto de un conjunto de habilidades relacionadas con el rendimiento en términos de meticulosidad/diligencia, regulación emocional, extraversión o implicación con pares y colaboración. Se relevaron, además, datos sobre las familias y las escuelas de los/as estudiantes que aportaron evidencias sobre las condiciones y las prácticas que favorecen o dificultan su aprendizaje (Ibidem). Cabe advertir que esta primera experiencia tomó curso en la entonces Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa de la ciudad, cuyo interés en las competencias emocionales guardó relación con el campo de la neurociencia y<br>"Esta habilidad para ajustarse a los cambios se debe a que las respuestas emocionales pueden ser mediadas no solo por el contexto sino también volicionalmente reinterpretando las situaciones o mediante el control voluntario, capacidad que se desarrolla tardiamente en la infancia y adolescencia y que depende de la corteza prefrontal (Dahlgrin, 2009). En este sentido, es fundamental el mecanismo de autorregulación, el cual reside en los esfuerzos para controlar los estados internos o las respuestas con respecto a los pensamientos, emociones, atención y desempeño (Vohs & Baumeister, 2004). Este sistema de control adaptativo se puede observar a nivel fisiológico, atencional, emocional, cognitivo y conductual como un mecanismo de regulación (Calkins & Fox, 2002). Por ello, gran parte del desarrollo de la autorregulación es el resultado de un mayor control sobre los procesos de atención y reactividad emocional, así como un mayor control sobre el comportamiento motor (Eisenberg et al., 2004; Kochanska et al., 2001; Rueda et al., 2004; Ruff & Rothbart, 1996). Por lo anterior, a partir de un marco biológico y con base en las diferencias individuales del temperamento, Bellk Wolfe (2004) apuntan que la autorregulación se centra en el control de atención, específicamente mediante la regulación de las emociones y la memoria de trabajo. Es decir, hay una predisposición a nivel biológico a la reactividad emocional negativa asociada con la asimetría prefrontal del cerebro (Davidson & Fox, 1989), y dicha reactividad es la respuesta de los sistemas fisiológicos y conductuales a un nivel, el control de atención se relaciona con el sistema de atención ejecutiva que coadyuva a la autorregulación, mediante el funcionamiento de los procesos neurales y conductuales que modulan la reactividad emocional (Henderson & Wachs, 2007) para alcanzar el equilibrio en la autoexpresión y el comportamiento socialmente aceptable (Posner & Rothbart)."<br>(Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022, pp. 50-51)<br>"En consecuencia, las competencias socioemocionales integran un conjunto diverso de habilidades, capacidades, actitudes y conocimientos fundamentales en la vida social difíciles de medir o evaluar por medio de un sólo instrumento o cuestionario. Recientemente ha habido un aumento en el interés en las competencias socioemocionales y cómo estas tienen repercusión en el desarrollo, desempeño social y éxito en el cumplimiento de objetivos a largo plazo de los individuos en sociedad. Mecanismos socioemocionales.A partir un nivel neurobiológico, la regulación emocional resulta de la interacción entre procesos bottom-up y top-down (Thompson & Goodman, 2010). En los primeros, la activación emocional se desencadena por la percepción de estímulos con valor afectivo intrínseco o aprendido, que son mediados por redes cerebrales subcorticales de desarrollo temprano, mientras que los procesos top down son impulsados por redes cerebrales corticales que se desarrollan en la edad adulta e involucran procesos regulatorios, activando la respuesta emocional, la cual genera y aplica un marco cognitivo que altera la forma en que el estímulo afectivo ha sido evaluado. De esta manera, en la regulación de las emociones hay una evaluación cognitiva de las emociones, lo cual requiere la participación del dominio conceptual, el dominio perceptivo y afectivo, así como la memoria de trabajo. Esta última, es un sistema de capacidad limitada que permite mantener temporalmente la información relevante en la tarea durante la ejecución de procesos cognitivos complejos, como el razonamiento, planificación y manipulación de la información lingüística, así como el control ejecutivo, la coordinación de la percepción y acción en operaciones cognitivas complejas (Baddeley, 1974; López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021)."<br>(Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022, p.55)<br>"Los programas de educación socioemocional son básicamente multidimensionales e incluyen educadores, padres y comunidad, abordan el manejo del comportamiento positivo (disciplina), habilidades de autogestión y la formación general en competencias socioemocionales (Moraru et al., 2011). Como podemos observar, la competencia socioemocional sólo se puede medir de manera indirecta usando autoinformes, informes de observadores o personas que conocen al individuo a evaluar, registros administrativos sobre el comportamiento del individuo en su lugar de trabajo o en la escuela (ausencias, retardos, suspensiones por conducta) o pruebas de desempeño estandarizadas (Marchioni, 2016). En términos generales, hay dos estrategias de medición de la competencia socioemocional: medidas de habilidad o de ejecución y el autoinforme (Souto, 2013). Respecto a la evaluación con base en medidas de habilidad o de ejecución, implica que la persona suficione o resuelva determinados problemas emocionales y luego su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Extremera et al., 2004). Arias et al. (2020)señalan que, a pesar de que la gran mayoría de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe incluyen las competencias socioemocionales en suestándares de aprendizaje, sólo cuatro países (Chile, Colombia, México y Uruguay)realizan alguna medición de estas competencias en los estudiantes. Por su parte, las medidas de autoinforme permiten evaluar aspectos afectivos, cognitivos, motivacionales,fisiológicos, procesos conductuales expresivos y componentes de la emoción. Pekrun y Bühner (2014) apuntan que las emociones están representadas en la mente consciente y los humanos son capaces de comunicar estas representaciones usando lenguaje verbal. Mediante el autoinforme se puede generar una evaluación más diferenciada y, aunque puede presentarse la deseabilidad social, la mejor manera de lidiar con ello es dar forma al entorno de la evaluación, de tal manera que los participantes confíen en que susrespuestasserán tratadas de manera confidencial, haciendo posible que revelen sus reacciones emocionales. Extremeraet al. (2004)) señalan que, dentro de la tipología de medidas del autoinforme, existen dos conceptualizaciones de la IE. Por un lado, las medidas con base en la formulación original de la IE desarrollada por Salovey & Mayer (1990) y, por otro lado, las | "En las últimas décadas ha crecido la preocupación por incorporar el enfoque emocional en los programas político-educativos de la región latinoamericana. Promovidas por redes internacionales, asociaciones públicas y privadas, consultores y asesores políticos, las iniciativas basadas en esta perspectiva se nutren de los debates y avances de la psicología positiva, la inteligencia emocional y la neurociencia, que ponen hincapié en la promoción de las habilidades socioemocionales (HSE) en los establecimientos escolares por su valor formativo y productivo para lograr el bienestar individual y social. A la luz de estas preocupaciones, han surgido múltiples propuestas de evaluación destinadas a la generación de evidencias sobre el "clima escolar" y el "estado emocional" de los actores de la escuela, en particular de los/as estudiantes y docentes, con el fin de comprender el nivel de eficiencia con el que se aprenden las HSE y su correlación con el desempeño alcanzado. Estas medidas forman parte de la agenda global que impulsa a los sistemas de evaluación, nacionales y locales, a diseñar instrumentos de seguimiento y monitoreo de la educación que excedan las tradicionales pruebas estandarizadas en las áreas de matemática, lengua y ciencias como mecanismos de mejora de la calidad."<br>(Rodrigo & Kesler, 2024, p. 2)<br>"En el marco de estas tendencias, el artículo analiza el recorrido de los programas de evaluación de las HSE desplegados en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que incorporó estas preocupaciones internacionales a escala local. En particular, se atenderá a los fundamentos, objetivos e instrumentos de estas iniciativas, así como a sus articulaciones con otras acciones sectoriales que también introdujeron ese enfoque durante las últimas décadas. El estudio de las políticas educativas en este distrito cobra especial relevancia por tratarse de la capital política de la Argentina con un importante peso en la definición de la agenda nacional (Romualdo, 2022) y por ser la jurisdicción en la que se consolidó el partido Propuesta Republicana (PRO)4 como fuerza política de derecha, que luego expandió sus equipos y programas a nivel nacional. Las medidas orientadas a evaluar las HSE se entienden, de este modo, como parte del conjunto de reformas educativas neoliberales que, desde hace más de quince años en la Ciudad, están asociadas a fenómenos de individualización de la protección social (Dunaev, 2008). Estos procesos se han caracterizado por relacionar las condiciones de vida de los sujetos con su situación y acciones individuales, y por fundarse en un modelo político-cultural que tiende a la aceptación y naturalización de las desigualdades.5 Así, en tanto dispositivos de gubernamentalidad político-moral (Ramos-Zincke, 2018), se considera que las experiencias de evaluación analizadas participan en la construcción de representaciones y valoraciones sobre el "estado emocional" de los/as estudiantes y de sus profesores que se distinguen por asociar las situaciones de escolarización a los comportamientos, actitudes y sentimientos individuales, responsabilizando a los sujetos de su éxito/fracaso educativo. La penetración de esta narrativa, asociada al bienestar y a la gestión individual de las emociones, se vincula a una normalidad de época y se relaciona con las transformaciones en las lógicas de poder del capitalismo contemporáneo tendientes a la promoción del autocontrol de los sujetos (Deleuze, 1991). El propósito es que los individuos aprendan a regular sus comportamientos y optimicen su desempeño en diferentes esferas de la vida social e individual acorde a los enunciados y por medio de los dispositivos propios de la era del management (Grinberg, 2015)."<br>(Rodrigo & Kesler, 2024, p. 3)<br>"Los OI son actores centrales en la diseminación de estas perspectivas en las políticas públicas de los países latinoamericanos. En sus estudios e informes parten del diagnóstico que afirma que las escuelas de la región no están preparando a los/as niños/as y jóvenes para responder a las demandas y desafíos sociales y laborales. Se advierte, al respecto, sobre la brecha entre las habilidades enseñadas y las requeridas por el mundo actual vinculadas al desarrollo de competencias emocionales, ciudadanas, digitales y laborales (UNESCO, 2017). Ante esta situación, sostienen necesario introducir el enfoque emocional en los establecimientos educativos por su contribución a la solución de tres grandes problemas recurrentes en las sociedades latinoamericanas.<br>En primer lugar, los altos niveles de desempleo y la baja productividad económica que responderían a un desajuste entre la oferta y la demanda de estas competencias, situación agudizada en contextos de avances tecnológicos en el cual los/as trabajadores/as requieren de nuevas habilidades y procesos de adaptación (CEPAL/OEI, 2020). Desde esta perspectiva, que revela cierto "reingreso" de la teoría del capital humano en un contexto post-disciplinario (Aronson, 2007), el control y la gestión de las emociones se convierten en cuestiones centrales para lograr la adaptabilidad y flexibilidad que exige el mercado de trabajo. El objetivo es formar individuos estables emocionalmente, "optimistas", "resilientes", que logren "perseverar" y "triunfar" aún en la adversidad (OCDE, 2016). En segundo lugar, los OI plantean que reforzar el aprendizaje de las HSE contribuye a resolver los problemas de violencia y marginación latentes en la región al habilitar el desarrollo de prácticas cívicas que repercuten en mayores niveles de cohesión social. En ese sentido, se aboga por el incremento de la conciencia, la tolerancia, el respeto a la diversidad, la comprensión, la participación cívica y política, y el cuidado del medioambiente consideradas destrezas fundamentales para la formación de "ciudadanos/as del siglo XXI" (UNESCO, 2015)."<br>(Rodrigo & Kesler, 2024, pp. 7-8)<br><br>La evaluación socioemocional ha sido aplicada principalmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), donde se ha integrado como parte de las políticas educativas bajo el enfoque de las reformas neoliberales del partido Propuesta Republicana (PRO). Se han realizado evaluaciones en el nivel primario y secundario para medir el involucramiento escolar y la autorregulación emocional, en proyectos como el Programa de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Además, se mencionan iniciativas de cooperación técnica y evaluación implementadas en colaboración con organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO para fortalecer el enfoque socioemocional en el sistema educativo. | | |
| 7 | Mayra Delgado-Villalobos & Germán Octavio López-Riquelme | https://revistaconciencias ep.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/121 | Artículo científico | México | 2022 | Las emociones sociales son fundamentales en las relaciones sociales interindividuales específicas a largo plazo. Forman parte de la complejidad interna de una sociedad que deriva de las interacciones entre sus individuos, los patrones de relación entre ellos y sus principios de organización. Los procesos emocionales subyacen a formas complejas de interacciones y relaciones sociales, por lo que deben participar en todos los niveles de complejidad social: interacción de abajo hacia arriba (bottom-up) y de arriba hacia abajo (top-down). El conjunto de capacidades para autorregularlas respuestas emocionales, así como el comportamiento en las interacciones sociales, se conocencomo habilidades socioemocionales, fundamentales para el desempeño y el éxito de los individuos. Estas capacidadesson relevantes en el contexto educativo de los estudiantes, ya que contribuyen a su desempeño académico y en su aprendizaje a lo largo de la vida. Existen varios enfoques, definiciones e instrumentos para medir y evaluar las competencias socioemocionales. Los objetivos de este artículo son, a partir de la distinción entre habilidades y competencias socioemocionales, revisar cómo el desarrollo socioemocional abarca funciones que integran cognición-emoción, e identificar los diversos enfoques de las competencias socioemocionales, así como la metodología y los instrumentos de medición utilizados en su evaluación | "Los seres humanos vivimos en sociedades sumamente complejas. Como nuestro principal ambiente es social, es fundamental que somos capaces de, a partir de diversas señales comunicativas, discriminar entre individuos, transmitir diversos mensajes acerca de tendencias conductuales o contextos ambientales, expresar una amplia variedad de estados emocionales y motivacionales, o una combinación de todas ellas (Freeberg et al., 2012). Debido a esta complejidad social, han evolucionado, tanto en los seres humanos como otros animales sociales, capacidades cognitivas especializadas en el procesamiento de información social, es decir, de cognición social (Seyfarth & Cheney, 2017).La hipótesis de la complejidad social se basa en el supuesto de que el ambiente social representa retos cognitivos que, durante la evolución, producirían especializaciones cognitivas debido a la naturaleza dinámica y difícil de predecir de las interacciones sociales (ver revisión de López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021). En general, cognición social no se refiere a un proceso único, sino a un conjunto de procesos cognitivos que subyacen al comportamiento social, es decir, al comportamiento relacionadocon los conespecíficos (Ehrstein et al., 2011) que implica conocimiento acerca de los conespecíficos, de sus interacciones y relaciones sociales propias y de otros individuos (Seyfarth et al., 2015), así como el aprendizaje sobre estas interacciones (Shettleworth, 2012). Aunque muchas interacciones sociales complejas dependen de procesos cognitivos especializados, recientemente la investigación en cognición social ha comenzado a considerar los procesos emocionales que pueden subyacer a formas complejas de interacciones y relaciones sociales tales como la cooperación, la capacidad de mantener lazos estables de larga duración, la empatía y el rechazo al comportamiento inequitativo o injusto (Bshary et al., 2014).Las emociones sociales son fundamentales en las relaciones sociales interindividuales individuo-específicas de largo plazo más que las interacciones sociales por sí mismas. Este tipo de relaciones dependen de un sistema emocional de seguimiento de largo plazo que continuamente se actualiza con la información proveniente tanto de interacciones recíprocas con los compañeros de grupo, como observando las experiencias sociales de otros individuos (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021). Esto produce un tipo de conocimiento emocional no explícito de las relaciones sociales empleado en la toma de decisiones en interacciones actuales y causando diferentes patrones de comportamiento a corto o largo plazo con individuos específicos (Seyfarth & Cheney, 2017;López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021). Estos procesos de cognición social modulan tanto el comportamiento automático como el volitivo, mediante la memoria, la toma de decisiones, la atención, la motivación y la emoción, los cuales son reclutados para producir respuestas conductuales cuando los estímulos sociales son percibidos (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021) La estructura interna de una sociedad, que involucra el grado en que los sexos se encuentran relacionados, la naturaleza de las jerarquías de dominancia, los patrones de diversas interacciones entre individuos, etc., puede ser sumamente compleja (Frith, 2007). Hinde (1976) propuso un modelo de tres niveles de estructura social emergentes e irreducibles a partir de los cuales se puede determinar la complejidad de una sociedad.1)Interacciones entre individuos. Constituyen los elementos básicos de la estructura social; depende de las propiensiones conductuales de cada individuo (psicológicas, fisiológicas, etc.) y sus particulares reacciones cuando interactúan.2)Relaciones entre individuos. Implican el patrón de las interacciones (frecuencia, cualidad, etc.) entre dos individuos o más en el tiempo. Puesto que estos individuos se conocen entre ellos, la naturaleza y curso de cada interacción está influenciada por la historia de interacciones y por sus expectativas para interacciones futuras basadas en procesos afectivos y cognitivos. Hay varios principios fundamentales que determinan las relaciones e interacciones: aprendizaje, tipos de interacciones dentro de una relación, interacciones que operan por retroalimentación positiva o negativa e institucionalización de las relaciones, es decir, por convención cultural.3)Estructura social.Es un nivel mayor de complejidad que implica patrones totales de relaciones e interacciones dentro de una sociedad (naturaleza, cualidad y patrón de las relaciones entre individuos); implica: la calidad, el contenido y el patrón de las relaciones; generalizaciones derivadas de dicha calidad, contenido y patrón que son independientes de los individuos particulares que se relacionan o que interactúan, por lo que muestran regularidades entre individuos y entre sociedades, de manera que los individuos no se asocian aleatoriamente sino que sus relaciones se encuentran influenciadas por su membresía al grupo y el grupo tiene propiedades inherentes a su nivel. La organización nos permite entender en términos dinámicos el patrón de relaciones que constituyen la estructura de una sociedad, es decir, sus principios organizacionales como: las relaciones entre clases o tipos (edad, sexo, etc.), las relaciones entre parientes, el estatus (jerarquías de dominancia)y losprincipios relacionados con las instituciones Los procesos de cognición social, incluidos los emocionales, permiten a los individuos realizar evaluaciones y predicciones sobre el comportamiento y las reacciones de sus compañeros, y con esta información, guiar la suya propia. Por su parte, el procesamiento de información socio-emocional debe estar involucrado en todos los niveles de la estructura social(interacciones sociales, relaciones sociales y sistemas sociales) propuestos por Hinde (1976), de manera que estos tres niveles de complejidad pueden interactuar de abajo a arriba (bottom-up) y de arriba abajo (top-down)."<br>(Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022, pp. 42-47)<br>"Se considera fundamental aplicar estas habilidades socioemocionales y competencias socioemocionales de acuerdo con el nivel de las estructuras sociales propuestas por Hinde (1976), ya que implican, a su vez, diferentes niveles de complejidad social y, por tanto, diferentes formas de interacción entre los individuos que requieren habilidades específicas. Por ello, para los propósitos de esta distinción, diferenciaremos, en primer lugar y de manera heurística, entre vida social no-institucionalizada e institucionalizada. "<br>(Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022, p. 48)<br>"Existen distintas formas de referirse a las competencias socioemocionales: no cognitivas, blandas, competencias ciudadanas, entre otras. Cada una de estas denominaciones se basa en perspectivas teóricas distintas,o provienende diversas disciplinas o áreas de estudio como la psicología, la economía o la salud pública (Arias et al., 2020). La investigación en cognición humana se ha alejado de la idea de la cognición como aislada dentro de un cerebro individual | "Las emociones sociales son fundamentales para la sobrevivencia de los individuos que viven en sociedad, ya que les permite evaluar cuándo y con quién cooperar o competir, regular el comportamiento de acuerdo con las situaciones sociales, mantener relaciones de largo plazo, favorecer la prosocial

# Matriz

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | Paúl Alexander Moyolema-Ramírez Alexandra Soledad Freire-Ruiz Daniela Cecilia Mayorga-Mayorga José Luis Cosquillo-Chida | https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9314983 | Artículo científico | Ecuador | 2024 | Se realizó una revisión bibliográfica de estudios sobre habilidades sociales y rendimiento académico. El propósito de este estudio fue examinar la relación entre las relaciones sociales y el rendimiento académico. Para ello se realizó una revisión sistemática de la literatura y se encontraron un total de 60 artículos en las bases de datos de Google Scholar, ResearchGate, Dialnet, Redalyc y Scielo, se seleccionaron 46 artículos de investigaciones cualitativas. El artículo plantea una metodología de tipo revisión documental, bibliográfica y teórica y se obtiene los siguientes resultados, las habilidades sociales permiten a los estudiantes comunicarse de forma efectiva, trabajar en equipo en proyectos, solucionar conflictos de manera constructiva y establecer relaciones saludables con sus compañeros y maestros. Como conclusión final existe una relación positiva entre las habilidades sociales y el éxito académico. El desarrollo de habilidades sociales en la infancia es importante y tiene un impacto en el rendimiento académico a lo largo de la vida. Donde los docentes desempeñan un papel importante en el fomento de las habilidades sociales de los estudiantes a través de estrategias de enseñanza que promueven la cooperación, la resolución de problemas y el aprendizaje emocional. | Al analizar la información obtenida es posible identificar patrones en relación con las metodologías de investigación empleadas, los factores estudiados y los resultados alcanzados. Este análisis permite detectar brechas y campos que requieren mayor profundización, así como obtener información detallada con el propósito de mejorar las políticas y prácticas educativas, a fin de fortalecer el desempeño académico de los estudiantes. Asimismo, a través de un análisis exhaustivo de diversos estudios mediante una revisión sistemática, es posible reconocer patrones y tendencias en la investigación de las habilidades sociales, identificar factores comunes que influyen en su desarrollo y mejoramiento, y reconocer enfoques efectivos de intervención.<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 152).<br>Cuando los estudiantes desarrollan habilidades sociales sólidas, logran expresar sus emociones de manera adecuada y comprender las emociones de los demás, lo cual favorece la construcción de un entorno escolar basado en la empatía y el apoyo mutuo. Asimismo, la inteligencia emocional influye directamente en la capacidad de los estudiantes para desarrollar y aplicar habilidades sociales, así como para afrontar la ansiedad, el estrés y la depresión. Un estado emocional positivo contribuye al mantenimiento de la concentración y la motivación, impactando favorablemente en el desempeño académico y en el éxito escolar.<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 157).<br><br>Almaraz et al. (2019) describen cómo las habilidades sociales son esenciales para que los estudiantes puedan comunicarse de manera efectiva, trabajar en equipo, resolver conflictos de manera constructiva y establecer relaciones saludables. Estas habilidades sociales forman la base de un modelo teórico que vincula el desempeño académico con el desarrollo personal y emocional de los estudiantes.<br><br>Moyolema-Ramírez et al. (2024), en su estudio, vinculan las habilidades sociales con el rendimiento académico mediante una revisión de la literatura. Establecen que las competencias sociales, como la empatía, la comunicación efectiva y la cooperación, son determinantes en el éxito académico a lo largo de la vida escolar. | "Las habilidades sociales y el rendimiento escolar son de suma importancia en el ámbito educativo. La forma en que los estudiantes se desarrollan y aplican habilidades sociales puede tener un impacto significativo en su desempeño académico. La interacción efectiva con compañeros y profesores, la capacidad de trabajar en equipo y la capacidad de comunicarse de forma clara y proactiva son aspectos fundamentales del éxito académico. Comprender la relación entre las habilidades sociales y el rendimiento académico proporciona una perspectiva holística sobre el impacto dentro del aprendizaje y a la vez puede ayudar a los educadores a desarrollar estrategias y programas que promuevan el desarrollo de habilidades sociales y mejoren el rendimiento académico de los estudiantes (Nuñez y otros, 2019)" (Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 150).<br>"Las habilidades sociales se refieren a las conductas que permiten a una persona expresar sus sentimientos, necesidades y opiniones en diversas situaciones. Cada persona desarrolla sus habilidades a través de una combinación de factores, incluyendo su crianza, entorno social y cultural, y experiencias personales. Cuando el niño desarrolla sus habilidades sociales, será capaz de establecer conexiones con otras personas. Es importante mencionar que algunas personas pueden tener un desarrollo limitado de habilidades sociales, lo que puede causar problemas en su comportamiento y bienestar emocional. Estas habilidades pueden ser mejoradas y fortalecidas a través de la práctica y la adquisición de nuevas estrategias de comunicación y relación interpersonal que se pueden utilizar tanto en la escuela como en el hogar."<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 150)<br>"El rendimiento académico se define como el nivel de éxito que un estudiante alcanza en su desempeño escolar. El desempeño académico puede verse afectado por varios factores que influyen en el rendimiento del estudiante. El bajo rendimiento académico puede estar relacionado con la rebeldía contra los sistemas educativos, es decir, contra las reglas establecidas por los docentes para mantener un ambiente armonioso y fomentar el desarrollo en el aula. Asimismo, la falta de compromiso educativo afecta la capacidad de los estudiantes para obtener calificaciones acordes a sus compañeros que presentan un desempeño adecuado, mientras que la indisciplina incide en el incumplimiento de las normas necesarias para un buen ambiente escolar."<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 151).<br>"La inadaptación social dentro del entorno es causada por una variedad de problemas emocionales, incluyendo baja autoestima, ansiedad y depresión, lo cual afecta la capacidad de una persona para interactuar correctamente, establecer relaciones sociales y puede generar problemas de comunicación y comportamiento antisocial. Asimismo, la inadaptación social se relaciona con factores como el aislamiento, la falta de oportunidades, la carencia de habilidades sociales y la influencia del entorno, los cuales pueden provocar dificultades de integración social. Cuando las personas experimentan problemas emocionales, suelen sentirse fuera de lugar en situaciones sociales y presentan dificultades para establecer conexiones significativas con los demás, lo que puede generar barreras, aislamiento social y afectar negativamente su bienestar y calidad de vida."<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 151).<br>Los estudiantes que presentan adecuadas habilidades de comunicación tienen mayores probabilidades de participar activamente en el aula y en proyectos colaborativos. La capacidad de expresar ideas de manera clara favorece la participación en discusiones, mejora la comprensión de los contenidos y promueve una colaboración eficaz con sus pares, lo que repercute positivamente en el trabajo grupal. Asimismo, la comunicación efectiva resulta fundamental en programas educativos que exigen la elaboración de informes, ya que los estudiantes capaces de formular y expresar sus ideas de forma coherente y persuasiva suelen destacar en la presentación oral y escrita. Esto evidencia una relación directa entre la comunicación eficaz y el rendimiento académico, dado que la capacidad de transmitir conocimientos influye significativamente en la evaluación de proyectos y en el desempeño académico.<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 153).<br>Las habilidades sociales son fundamentales para que los estudiantes logren una interacción efectiva con sus compañeros y docentes, lo cual facilita la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas dentro del entorno educativo. Estas habilidades contribuyen a la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y favorecen el rendimiento académico al promover la participación activa en las clases, la comprensión de los contenidos y la capacidad de trabajo en equipo. Asimismo, las habilidades sociales influyen de manera significativa en el bienestar emocional de los estudiantes, aspecto que también repercute favorablemente en su desempeño académico.<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 154).<br>Existen numerosos estudios que resaltan la relación entre las habilidades sociales y el logro académico, en los cuales se evidencia que los estudiantes que presentan habilidades sociales | El desarrollo estudiantil se ve influenciado por la evaluación de las habilidades sociales y el desempeño académico. La evaluación de las habilidades sociales permite medir aspectos como la comunicación, la interacción social y la resolución de problemas, los cuales resultan fundamentales para el establecimiento de relaciones saludables y la adaptación a diversos entornos sociales. Dichas evaluaciones pueden realizarse a través de la observación directa, cuestionarios, entrevistas estructuradas o pruebas estandarizadas, lo que proporciona información relevante sobre la forma en que el estudiante se relaciona con sus compañeros y docentes, se comunica y se adapta a distintas situaciones. (Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 158)<br>La observación directa consiste en analizar el comportamiento de los estudiantes durante sus interacciones sociales para evaluar su capacidad de relacionarse con los demás. Asimismo, el uso de encuestas y escalas de calificación permite recopilar información sobre habilidades sociales como la empatía, la comunicación verbal y no verbal y la resolución de conflictos, así como realizar evaluaciones individuales del desempeño académico. La combinación de estas herramientas con los resultados del rendimiento académico ofrece una visión integral de las habilidades sociales y su impacto en el desempeño escolar.<br>Por otro lado, las entrevistas proporcionan información detallada sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes respecto a su desempeño académico y social, permitiendo valorar su proceso de aprendizaje. Finalmente, las evaluaciones del rendimiento académico, a través de exámenes, proyectos y presentaciones, facilitan la identificación de fortalezas y debilidades, la retroalimentación pedagógica y la mejora de los métodos de enseñanza, contribuyendo al apoyo oportuno de las necesidades educativas de los estudiantes. (Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 158)<br>La observación directa consiste en analizar el comportamiento de los estudiantes durante sus interacciones sociales para evaluar su capacidad de relacionarse con los demás. Asimismo, el uso de encuestas y escalas de calificación permite recopilar información sobre habilidades sociales como la empatía, la comunicación verbal y no verbal y la resolución de conflictos, así como realizar evaluaciones individuales del desempeño académico. La combinación de estas herramientas con los resultados del rendimiento académico ofrece una visión integral de las habilidades sociales y su impacto en el desempeño escolar. Por otro lado, las entrevistas proporcionan información detallada sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes respecto a su desempeño académico y social, permitiendo valorar su proceso de aprendizaje. Finalmente, las evaluaciones del rendimiento académico, a través de exámenes, proyectos y presentaciones, facilitan la identificación de fortalezas y debilidades, la retroalimentación pedagógica y la mejora de los métodos de enseñanza, contribuyendo al apoyo oportuno de las necesidades educativas de los estudiantes.<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 158)<br><br>Sánchez (2022) menciona que se utilizan diversas metodologías de evaluación para medir las habilidades sociales de los estudiantes, como la observación directa, cuestionarios, y entrevistas estructuradas. Estas herramientas permiten una evaluación integral del comportamiento social y académico de los estudiantes.<br><br>Toscano et al. (2019) describen que las evaluaciones basadas en habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de conflictos son esenciales para medir la competencia socioemocional en contextos académicos. Las evaluaciones de desempeño académico, como exámenes y proyectos, también se combinan con estas mediciones para obtener una visión completa de las capacidades del estudiante. | Es fundamental resaltar que las habilidades sociales no solo influyen en el desempeño académico, sino que también generan un efecto positivo en otros ámbitos de la vida de los estudiantes. Estas habilidades favorecen el desarrollo de relaciones saludables, fortalecen la autoestima y la confianza, y preparan a los estudiantes para afrontar los desafíos que se presentarán tanto en el ámbito social como en el laboral. En consecuencia, resulta indispensable fortalecer y enriquecer el desarrollo de las habilidades sociales dentro de los contextos educativo, social y familiar, con el fin de favorecer el logro académico y el desarrollo personal de los estudiantes.<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 153)<br>Entonces, se destaca que las habilidades sociales permiten a los estudiantes comunicarse de forma efectiva, trabajar en equipo en proyectos, solucionar conflictos de manera constructiva y establecer relaciones saludables con sus compañeros y docentes. El desarrollo de estas habilidades favorece la participación activa en el aula, promueve un entorno adecuado para el aprendizaje y contribuye al bienestar emocional de los estudiantes. Asimismo, en el ámbito laboral, las habilidades sociales son altamente valoradas, ya que los empleadores consideran fundamentales las capacidades de comunicación y trabajo en equipo; por ello, el desarrollo de las habilidades sociales desde edades tempranas incide positivamente en el éxito académico y personal de los estudiantes.<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 153)<br>En el desarrollo de las habilidades sociales y el rendimiento académico de los estudiantes influyen tanto factores individuales como contextuales. A nivel personal, las habilidades cognitivas, como la atención, la memoria y la capacidad de resolución de problemas, inciden en el desempeño académico. Asimismo, los aspectos emocionales, tales como la autoestima y la regulación emocional, influyen en el desarrollo de las habilidades sociales y en el rendimiento académico. De igual manera, elementos como el clima escolar y las estrategias pedagógicas empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje desempeñan un papel relevante en dichos procesos.<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 155)<br>El rendimiento académico de los niños se ve significativamente influenciado por el desarrollo de las habilidades sociales durante la infancia. En los primeros años de vida, los niños inician la adquisición de habilidades sociales fundamentales, como la comunicación, la colaboración y la capacidad para resolver problemas, las cuales les permiten interactuar de manera efectiva y positiva con sus compañeros y docentes. Asimismo, las habilidades sociales desarrolladas adecuadamente en la etapa infantil constituyen la base para el logro del éxito académico en etapas posteriores de la vida escolar.<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 155)<br>El análisis exhaustivo de las estrategias de enseñanza aplicadas en el contexto educativo evidencia resultados significativos en el desarrollo de las habilidades sociales y su impacto directo en el rendimiento académico de los estudiantes. Diversas estrategias pedagógicas han demostrado ser efectivas para promover la adquisición y fortalecimiento de habilidades sociales clave, entre las cuales se incluyen enfoques colaborativos con asignación de roles dentro del proceso de aprendizaje, actividades orientadas al aprendizaje social y emocional, así como programas específicos centrados en el desarrollo de habilidades sociales.<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 155)<br>El aprendizaje cooperativo favorece la colaboración entre los estudiantes y les brinda oportunidades para desarrollar habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas. La enseñanza de habilidades sociales específicas implica proporcionar instrucciones directas sobre cómo interactuar de manera efectiva, resolver conflictos y demostrar empatía. Asimismo, los docentes pueden crear un entorno escolar inclusivo y respetuoso que promueva la participación activa de todos los estudiantes, fomentando valores como la empatía, el respeto y la tolerancia. Al ofrecer un ambiente seguro y acogedor, se contribuye al desarrollo de las habilidades sociales y al bienestar emocional de los estudiantes.<br>(Moyolema-Ramírez, Freire-Ruiz, Mayorga-Mayorga y Cosquillo-Chida, 2024, p. 157)<br><br>En este estudio, se analiza cómo las estrategias educativas centradas en el desarrollo de habilidades sociales, como el aprendizaje cooperativo y la educación emocional, impactan positivamente en el rendimiento académico. Cerza (2020) explica que la integración de estrategias de enseñanza colaborativa mejora la interacción entre los estudiantes, fomenta la resolución de problemas y facilita la creación de un entorno académico positivo, lo cual mejora el desempeño académico de los estudiantes.<br><br>Zambrano et al. (2022) subrayan que el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia que facilita el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. Este enfoque permite a los estudiantes aplicar habilidades de comunicación y colaboración en situaciones de aprendizaje activo, mejorando tanto su capacidad para resolver problemas como su rendimiento académico. | |
| 9 | Graciela Edith Gómez-Chaparro, Paola Margarita Chaparro-Medina & Aixchel Cordero-Hidalgo | https://revistafacsocucentral.climdex.php/liminales/article/view/836/860 | Artículo científico | Chile | 2024 | Actualmente el desarrollo socioemocional, en el ámbito educativo, se considera igualmente relevante que la educación académica y se percibe como un pilar fundamental que capacita a los individuos para enfrentar con éxito los desafíos cotidianos y mejorar la calidad de sus interacciones sociales. Sin embargo, en el ámbito socioemocional, términos como "habilidades o competencias", "educación o aprendizaje", "emocional o socioemocional" se utilizan de manera intercambiable, lo que conlleva a una confusión o falta de precisión sobre el desarrollo social y emocional de los individuos. Por ende, este trabajo tiene como objetivos identificar las inconsistencias terminológicas y desarrollar un marco teórico unificado, con el propósito de plantear una estandarización conceptual mediante el análisis de la terminología hasta hoy utilizada en este ámbito. La presente investigación se realizó utilizando el método SALSA, que consiste en la revisión, evaluación, análisis y síntesis de artículos referentes al tema mencionado, publicados en revistas científicas y documentos oficiales de organismos internacionales relacionados con la educación, en los cuales se identificaron una multiplicidad de conceptos con una diversidad significativa. A través del análisis, la comparación y contraste entre estos aportes conceptuales, el presente trabajo responde al objetivo y propósito de investigación mediante una propuesta de estandarización del término "habilidades socioemocionales", que engloba el desarrollo continuo de aprendizajes a lo largo de la vida, reconociendo cualidades esenciales para el bienestar personal, académico y profesional. Este trabajo contribuye a una comprensión más clara del ámbito socioemocional y busca establecer un consenso en torno a un concepto que facilite el diseño de prácticas educativas orientadas a mejorar el bienestar de los individuos. | "En el ámbito de la educación actual se promueve el desarrollo cognitivo a la par del desarrollo afectivo, dado que las emociones se manifiestan en la convivencia entre pares tanto en la familia como en la escuela; por ende, se establecen como un elemento fundamental en los procesos educativos. El desarrollo de habilidades socioemocionales tiene un valor equivalente al de la formación académica del individuo y se considera una fortaleza humana que hace posible enfrentar de manera exitosa los desafíos, dificultades y adversidades que se presentan en la cotidianeidad, debido a que mejoran la calidad del entorno social en el que se da la convivencia armónica (Núñez et al., 2018). En el ámbito de la pedagogía, como en la filosofía, psicología y socio-logía, existen coincidencias respecto a que la educación debe promover y propiciar, además del desarrollo cognitivo, el desarrollo socioemocional, considerando que este último incide favorablemente en la construcción de saberes y en el rendimiento académico, por lo que beneficia el desen-volvimiento personal y social del ser humano y provee a los individuos con mayores recursos para afrontar los desafíos presentes y futuros en el contexto en que se desenvuelven (Bisquerra y Chao, 2021; Castro-Córdova et al., 2019; García y Luna, 2018; Huerta, 2018).Dada la importancia del ámbito socioemocional y la ausencia de un concepto único y comprensible, este trabajo se propone elaborar un acopio de la información generada en literatura científica que facilite, mediante una revisión sistemática, identificar los modos en que se aborda conceptualmente el espectro de lo socioemocional, de tal manera que a través de un análisis se reconozcan las divergencias y coincidencias, hasta hoy manejadas por dife-rentes autores, y conduzcan al establecimiento de una propuesta de concep-tualización con un mayor grado de claridad para futuros trabajos en el área de los estudios educativos en relación con lo afectivo y lo socioemocional. La palabra "socioemocional" proviene del latín y hace referencia a la empatía, autocontrol y la habilidad de llevarse bien con los demás (Hernández et al., 2018). La importancia del desarrollo y promoción de las habilidades socioemocionales radica en que sirven como motor que impulsa el desarrollo de la cooperación, negociación, ayuda mutua, solida-ridad, respeto y la resolución de conflictos de manera pacífica.El concepto socioemocional es un constructo que en sus inicios no se concibió como tal. Este significado fue evolucionando a partir de la teoría de inteligencias múltiples desarrollada en la década de 1980, de la que surgieron los términos de inteligencias intrapersonal e interpersonal como sus principales componentes, que llamaron la atención sobre la capacidad que tiene el individuo para conocerse a sí mismo, valorar sus fortalezas y trabajar en la superación de sus dificultades, además de la capacidad para relacionarse de manera sana y positiva con el entorno circundante (Álvarez, 2020; Bisquerra y Chao, 2021; García, 2018). Posteriormente, en la década de 1990, surge el concepto de inteligencia emocional, entendida como la habilidad para autorregular las emociones y canalizar las reacciones que provocan cambios en el estado anímico, para lograr formas más resilientes de pensar y actuar ante las vicisitudes del diario vivir (Benítez-Hernández y Victorino, 2019; Mikulic et al., 2017; Treviño et al., 2019; UNESCO, 2022). El concepto de "aprendizaje socioemocional" (SEL) fue propuesto por el Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), definiéndolo como la forma en que las y los estu-diantes "aprenden y practican los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y lograr objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables" (Benítez-Hernández y Victorino, 2019, p. 134). Otra contribución importante fue la del Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP) que incorporó la expresión "educación emocional" con el objetivo implícito de conocer y regular las propias emociones, identificar las emociones de otras personas, ser capaz de disminuir "los efectos de las emociones nega-tivas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida" (Bisquerra, 2006, p. 18).Fernández et al. (2021), por su parte, establecen que la "educación emocional" tiene como propósito educar al estudiantado para que sean capaces de regular sus emociones para que aprendan a canalizarlas pos-itivamente. Aguilar et al. (2019) realizan una aportación que refiere a la "educación socioemocional" como un proceso permanente que pretende desarrollar diversas competencias con el fin de incrementar el bienestar personal y social, mientras que Álvarez (2020) señala que esta misma permite el reconocimiento de las propias emociones y las de los demás, así como la respuesta asertiva a partir de una adecuada autorregulación, misma que favorece las relaciones sociales e interpersonales sanas. Los primeros marcos teóricos con una base epistemológica más sólida sobre las competencias emocionales fueron los que aportaron elementos decisivos para entender correctamente las diferentes expresiones emocio-nales (Bisquerra y Chao, 2021). Coincidentemente, Álvarez (2020) expresa que dicho referente favorece la interacción social armónica, la comuni-cación asertiva, la creatividad para encontrar soluciones a situaciones de conflicto, la participación solidaria y la adopción de conductas saludables debido a que las competencias emocionales guardan cercanía con el bien-estar integral del individuo (Bulás et al., 2020). Dentro del mismo contexto, Bisquerra y Chao (2021) definen las "competencias emocionales" como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones para establecer relaciones interpersonales adecuadas.Una vez lograda la integración de un marco conceptual y referencial sobre las competencias emocionales, se crearon diversas formas de investigar, fomentar y difundir la educación emocional (Bisquerra, 2009), con lo que se generó una amplia literatura científica a partir de la cual se formó el concepto de "competencia socioemocional" (Mikulic et al., 2017). Esta competencia es concebida como un recurso particular e individual, mediante el cual las actitudes positivas facultan al ser humano para reconocer y mostrar sus emociones, generar empatía como elemento esencial para el establecimiento de interacciones saludables, resolución de problemas y toma de decisiones asertivas (Sánchez et al., 2021; Alva et al., 2019).Si bien el término de competencia socioemocional contenía rasgos que parecían llegar a una definición con mayor aceptación y comprensión, se continuó | "Además de esto, también se observó que existen coincidencias y diver-gencias en los componentes que son considerados como caracterización de los constructos abordados, mismos que en la tabla se agrupan como "elementos que caracterizan la unidad conceptual", mostrando que los dife-rentes autores consideran 60 diferentes elementos para caracterizar a estas 8 distintas maneras de referirse al concepto propuesto. Cabe destacar que ninguno de los elementos que caracterizan a la manera de nombrarlo está presente en todos los estudios; sin embargo, entre los elementos con mayor mención, dentro de los artículos analizados, se destaca la "empatía", la que está considerada en 13 trabajos de investigación como elemento pertene-ciente al ámbito socioemocional. Por su parte, los términos de "autonomía, autoconocimiento, autorregulación" fueron considerados en 10 de los arti-culos revisados. Se percibe una disminución de coincidencias, entre las cuales se incluyen los siguientes elementos: "autoestima, perseverancia, colaboración, toma de decisiones, asertividad, responsabilidad, autocontrol y conciencia social", que fueron considerados en un rango de 6 a 3 trabajos de investigación y, posteriormente, la recurrencia va disminuyendo. De esta forma, entre los elementos que se mencionan en el rango de dos a una sola vez en las investigaciones revisadas se encuentran: "autogestión, autoconciencia, conciencia, conciencia social, autoeficacia, compromiso, motivación, automotivación, autocontrol, habilidad para relacionarse, aten-ción, memoria, metacognición, apertura, respeto a la diversidad, compren-sión, cooperación, confianza, confiabilidad, inteligencia interpersonal, estabilidad emocional, autonomía emocional, sociabilidad, mentalidad de crecimiento, adaptabilidad, resiliencia, tolerancia, manejo de emociones, iniciativa, creatividad, pensamiento crítico, gestión de conflictos, liderazgo, conciencia del entorno social, sociabilidad, regulación emocional, auto-nomía emocional, conciencia emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar, expresión apropiada de las emociones, confianza entre pares y docente, habilidad para relacionarse, habilidad para trabajar en equipo, estabilidad emocional, apertura, respeto a la diversidad, compren-sión, planificación, gestión del tiempo, comunicación asertiva, proyecto de vida", lo que demuestra la necesidad de unificación de los elementos que caracterizan a las habilidades socioemocionales. En la tabla que a continua-ción se presenta, se logra evidenciar los conceptos utilizados en el ámbito socioemocional y los elementos que les caracterizan."<br>(Gómez-Chaparro, Chaparro-Medina & Cordero-Hidalgo, 2024, pp. 80-81)<br>"De igual forma, la interpretación que se hace del referente "habili-dades socioemocionales" también presenta una variedad conceptual, pero se encuentran coincidencias en la forma de su concepción. La manera en que la Secretaría de Educación Pública en México ha utilizado el término recoge y engloba las distintas expresiones utilizadas por otros organismos como la UNESCO y la OCDE. Así, se refiere a estas como las "herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas; sentir y mostrar empatía hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsable-mente" (SEP, 2017, p. 665); enuncia a la vez la razón de los elementos que las constituyen, tales como: autoconocimiento, autorregulación, autocon-trol, empatía, responsabilidad, automotivación, optimismo. Aun y cuando ambos términos –"habilidades y competencias"– hacen referencia al conjunto de capacidades que permiten al individuo regular sus emociones de manera efectiva, la palabra "habilidades" está relacio-nada con la idea de maleabilidad, cooperación y flexibilidad constante, lo que permite a las personas adaptarse a situaciones cambiantes y resolver de manera eficiente los desencuentros que la vida les presente. Por su parte, el constructo "competencia" generalmente queda asociado con una noción de rendimiento que conlleva una evaluación. Aunado a esto se concibe "competencias" como un conjunto más amplio de cualidades que rebasa el comportamiento individual y congrega una combinación de capaci-dades para manejar situaciones interpersonales o sociales en mayor grado que las habilidades intrapersonales (Vélazquez y Santesteban, 2018). Así lo demuestran los estudios revisados, entre los que se incluyen elementos concernientes a las competencias socioemocionales tales como: proyecto de vida, liderazgo, iniciativa, gestión de tiempo, trabajo en equipo, conciencia del entorno social, planificación, atención, memoria, adaptabilidad, autoe-ficacia, respeto entre pares, tolerancia, entre otros elementos que las caracterizan (Aguilar et al., 2019; Fernández et al., 2022; Huerta, 2018; López et al., 2020; Solís-Pinilla, 2021). Con motivo del análisis documental y la solidez de los hallazgos presen-tados, se concluye que es más apropiado y preciso utilizar el término "habi-lidades socioemocionales" en lugar de "competencias socioemocionales", debido a que las habilidades socioemocionales tienen la cualidad de que se pueden aprender, desarrollar y mejorar durante toda la vida (Bisquerra y Chao, 2021). La propuesta de los elementos que se consideran que caracterizan a las habilidades socioemocionales es: autoconocimiento, autorregulación, auto-nomía, autocontrol, autoestima, empatía, perseverancia y colaboración, no solo por ser los más coincidentes en los trabajos revisados, estando presentes en las propuestas realizadas por la SEP, la OCDE, Hernández et al (2018); Castro- Córdova et al. (2019); Benítez-Hernández y Victorino (2019); Arias et al. (2020); Lara-Avila | El documento menciona varios instrumentos utilizados para evaluar las habilidades socioemocionales, como los test de autorregulación emocional, y las herramientas de observación directa, entrevistas y cuestionarios para medir estas competencias en el aula. Sin embargo, se destaca la necesidad de un enfoque holístico que combine varias metodologías, lo que ha llevado a que muchos sistemas educativos utilicen enfoques múltiples que integran tanto auto-informes como observación de comportamientos.<br><br>Según Gómez-Chaparro et al. (2024), la UNESCO y la OCDE también han desarrollado herramientas para medir las habilidades socioemocionales, pero aún persisten inconsistencias en la aplicación y estandarización de los criterios. | "En un intento por reconocer la importancia de la dimensión socioe-mocional en el ámbito educativo, es necesario destacar que el desarrollo socioemocional fortalece la asertividad y favorece el clima de aprendizaje, mediante el establecimiento de interacciones socio-personales armónicas, respetuosas y cooperativas, que tienen una repercusión positiva en el trabajo colaborativo, tal como lo menciona Benítez-Hernández y Victorino (2019), además de que previene conductas violentas y beneficia la creación de espa-cios de encuentros dialógicos y convivencia constructiva. Por lo que con el paso del tiempo se ha llegado a admitir que el indi-viduo requiere la promoción y fomento de las habilidades socioemocionales y cognitivas en todas las edades y ámbitos de su existir, pues el desarrollo de ambas son recursos que el ser humano utiliza para afrontar los diferentes desafíos que presenta la vida. Esta percepción ha impulsado a los sistemas educativos a implementar políticas y programas orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales en el entorno escolar (Arias et al., 2020); lo que constituye una vía de capital importancia en el desarrollo integral del individuo (Sánchez et al., 2021)."<br>(Gómez-Chaparro, Chaparro-Medina & Cordero-Hidalgo, 2024, p. 86)<br><br>La evaluación socioemocional se aplica en diversos contextos educativos. La Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2017) integra estas habilidades en su currículo, subrayando la importancia de fomentar tanto las habilidades cognitivas como las socioemocionales para lograr un desarrollo integral de los estudiantes. Además, la OCDE (2016) y la UNESCO (2021) apoyan la implementación de políticas que fomenten estas habilidades, reconociendo que su desarrollo impacta positivamente en el rendimiento académico y las relaciones sociales dentro de las comunidades escolares.<br><br>Arias et al. (2020) destacan que la educación socioemocional no solo se da dentro del aula sino que también debe incluirse en entornos informales, como el hogar y la comunidad, para garantizar un desarrollo completo. | No se identifico dentro de la literatura algún fragmento que hable sobre los instumentos de evaluación de las habilidades socioemocionales. |

# Matriz

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | Cindy Mels | https://www.researchgate.net/profile/Alejandra-Balbi/publication/317738649_La_educacion_inclusiva_como_resorte_para_el_reencuentro_entre_psicopedagogia_y_educacion/links/6f4fa3db5e09801f3a83de91/La-educacion-inclusiva-como-resorte-para-el-reencuentro-entre-psicopedagogia-y-educacion.pdf?page=63 | Artículo científico | Uruguay | 2023 | En la última década ha crecido el consenso sobre la necesidad de incorporar el aprendizaje socioemocional (ASE) en los sistemas educativos, haciendo referencia al proceso de adquisición de la capacidad de reconocer y manejar emociones, resolver problemas, establecer relaciones positivas con otros y manejar situaciones desafiantes (Zins & Elias, 2007). El ASE implica el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten movilizar cogniciones, emociones y conductas que facilitan respuestas flexibles y adaptativas a las demandas del entorno (Durlak et al., 2011; INEEd, 2019). Puede ser entendido como requisito para la formación ciudadana, en la medida en que promueve la responsabilidad personal, la participación cívica y una orientación hacia la justicia y la equidad (Jagers et al., 2019). Sus beneficios para la salud mental y el bienestar colectivo, el rendimiento académico y la trayectoria educativa, laboral y social han sido ampliamente documentados (Cefai et al., 2018; Taylor et al., 2017). Cada vez más, las habilidades socioemocionales (HSE) son consideradas un requisito para desarrollarse adecuadamente en la trayectoria educativa y laboral, fomentar un estilo de vida saludable y participar activamente en la sociedad (Chatterjee et al., 2020; Deming, 2017). La necesidad de fomentar el ASE a través del sistema educativo se manifestó aún más a la luz de la emergencia sanitaria por COVID-19 (Cahill et al., 2020). Las HSE son principalmente el resultado de las experiencias y la socialización y, por lo tanto, son maleables. Se van formando con base en los vínculos y las dinámicas e interacciones sociales en nuestro entorno cotidiano, a través de toda la trayectoria educativa y durante el ciclo vital. Si bien las HSE comienzan a desarrollarse muy tempranamente en el ciclo vital, se pueden incorporar nuevos aprendizajes socioemocionales durante toda la vida. La adolescencia y la primera infancia constituyen períodos sensibles para su desarrollo, debido a los procesos neurológicos que se desenvuelven en estas etapas (Borst & Srinivasan, 2020). Durante el desarrollo temprano, el cerebro demuestra una sensibilidad importante para incorporar experiencias e influencias del ambiente, mientras que la aceleración de la plasticidad neurológica y los procesos evolutivos sociales de la adolescencia enfatizan progresivamente los vínculos interpersonales y la construcción de identidades individuales y colectivas, constituyendo así el contexto inmediato del aprendizaje socioemocional (Berger et al., 2011). De esta forma, la promoción de las HSE y la convivencia en los años de escolarización obligatoria constituye una particular oportunidad para fomentar la conducta prosocial, la resiliencia y el desempeño académico de forma efectiva (Heckman & Kautz, 2014; Taylor et al., 2017). | "En la última década ha crecido el consenso sobre la necesidad de incorporar el aprendizaje socioemocional (ASE) en los sistemas educativos, haciendo referencia al proceso de adquisición de la capacidad de reconocer y manejar emociones, resolver problemas, establecer relaciones positivas con otros y manejar situaciones desafiantes (Zins & Elias, 2007). El ASE implica el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten movilizar cogniciones, emociones y conductas que facilitan respuestas flexibles y adaptativas a las demandas del entorno (Durlak et al., 2011; INEEd, 2019). Puede ser entendido como requisito para la formación ciudadana, en la medida en que promueve la responsabilidad personal, la participación cívica y una orientación hacia la justicia y la equidad (Jagers et al., 2019). Sus beneficios para la salud mental y el bienestar colectivo, el rendimiento académico y la trayectoria educativa, laboral y social han sido ampliamente documentados (Cefai et al., 2018; Taylor et al., 2017). Cada vez más, las habilidades socioemocionales (HSE) son consideradas un requisito para desarrollarse adecuadamente en la trayectoria educativa y laboral, fomentar un estilo de vida saludable y participar activamente en la sociedad (Chatterjee et al., 2020; Deming, 2017). La necesidad de fomentar el ASE a través del sistema educativo se manifestó aún más a la luz de la emergencia sanitaria por COVID-19 (Cahill et al., 2020). Las HSE son principalmente el resultado de las experiencias y la socialización y, por lo tanto, son maleables. Se van formando con base en los vínculos y las dinámicas e interacciones sociales en nuestro entorno cotidiano, a través de toda la trayectoria educativa y durante el ciclo vital. Si bien las HSE comienzan a desarrollarse muy tempranamente en el ciclo vital, se pueden incorporar nuevos aprendizajes socioemocionales durante toda la vida. La adolescencia y la primera infancia constituyen períodos sensibles para su desarrollo, debido a los procesos neurológicos que se desenvuelven en estas etapas (Borst & Srinivasan, 2020). Durante el desarrollo temprano, el cerebro demuestra una sensibilidad importante para incorporar experiencias e influencias del ambiente, mientras que la aceleración de la plasticidad neurológica y los procesos evolutivos sociales de la adolescencia enfatizan progresivamente los vínculos interpersonales y la construcción de identidades individuales y colectivas, constituyendo así el contexto inmediato del aprendizaje socioemocional (Berger et al., 2011). De esta forma, la promoción de las HSE y la convivencia en los años de escolarización obligatoria constituye una particular oportunidad para fomentar la conducta prosocial, la resiliencia y el desempeño académico de forma efectiva (Heckman & Kautz, 2014; Taylor et al., 2017).<br><br>En el documento, se describe el marco conceptual de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), el cual divide las habilidades socioemocionales en cinco competencias clave: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables. Este marco se considera uno de los modelos más conocidos a nivel internacional para evaluar y promover el aprendizaje socioemocional. CNICEF (2021) también desarrolla un marco conceptual centrado en las habilidades transferibles, que incluyen habilidades como resiliencia, empatía, cooperación y respeto por la diversidad | "Puede ser entendido como requisito para la formación ciudadana, en la medida en que promueve la responsabilidad personal, la participación cívica y una orientación hacia la justicia y la equidad (Jagers et al., 2019). Sus beneficios para la salud mental y el bienestar colectivo, el rendimiento académico y la trayectoria educativa, laboral y social han sido ampliamente documentados (Cefai et al., 2018; Taylor et al., 2017). Cada vez más, las habilidades socioemocionales (HSE) son consideradas un requisito para desarrollarse adecuadamente en la trayectoria educativa y laboral, fomentar un estilo de vida saludable y participar activamente en la sociedad (Chatterjee et al., 2020; Deming, 2017)."<br>(Mels, 2023, p. 61)<br>"La propuesta más conocida a nivel internacional es el marco conceptual de CASEL (colaborativo for academic, social and emotional learning), una colaboración académica que desde hace dos décadas investiga el aprendizaje socioemocional y las prácticas y las políticas educativas que lo promueven. El CASEL distingue cinco competencias socioemocionales centrales: la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables, reconociendo que sean formadas en un marco socioecológico que involucra las interacciones en el aula, el centro educativo, la familia y la comunidad."<br>(Mels, 2023, p. 62)<br>"Esto significa que las HSE se constituyen con base en las experiencias y los aprendizajes que recibimos en la familia, el grupo de pares, la comunidad y el centro educativo, entre otros. Es amplia la evidencia científica de que las HSE pueden ser fomentadas a través de la intervención educativa (por ejemplo, Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Heckman & Kautz, 2014; Taylor et al., 2017). Con base en un metaanálisis de 213 programas de ASE, Durlak et al. (2011) demostraron que, en promedio, las intervenciones de ASE llevadas adelante en instituciones educativas mejoran el rendimiento académico en un 11%, tienen efectos significativos en la conducta prosocial (como la empatía, las habilidades de relacionamiento, la comunicación, la aceptación de la diversidad) y en la reducción de problemas externalizantes (a saber, conductas agresivas o antisociales) e internalizantes (dificultades como la depresión, la ansiedad y el retramiento) (Durlak et al., 2011), manteniéndose a largo plazo (Taylor et al., 2017)."<br>(Mels, 2023, pp. 65- 66)<br>"Eso quiere decir que incorporamos y fortalecemos las habilidades —para regular nuestras propias emociones, entender y empatizar con las emociones de otros, interactuar de forma sensible con otras personas, comunicarnos de forma fluida y comprensiva, etcétera— con base en la observación de otros y las respuestas que recibimos. A nivel micro, hablamos del modelamiento (incorporamos conductas y actitudes que despliegan nuestros referentes cercanos), mientras que a nivel macro entendemos este proceso como la socialización (el proceso a través del cual los seres humanos aprendemos cómo comportarnos con base en la información de nuestro entorno, sus normas, costumbres y símbolos, para integrarnos a la sociedad y relacionarnos de manera eficaz). Para el equipo docente, esto implica «poner el buen ejemplo» y actuar acorde con las habilidades que se espera que manifiesten los demás. Por lo tanto, se vuelve esencial que los propios equipos de educadores y directivos aborden sus conflictos y desencuentros, y trabajen sobre su autocontrol, su conciencia social (por ejemplo, la toma de perspectiva y empatía) y la conciencia de sí mismos en lo que refiere a la interacción con los niños, los jóvenes y las familias con los que trabajan (Jennings et al., 2020)."<br>(Mels, 2023, p. 67)<br><br>Según Durlak et al. (2011) y Taylor et al. (2017), las intervenciones educativas que promueven habilidades socioemocionales pueden mejorar no solo el rendimiento académico, sino también las conductas prosociales (como la empatía y la aceptación de la diversidad). Estas competencias deben ser evaluadas a través de metodologías que incluyan la observación de interacciones en el aula, el clima escolar y las relaciones entre docentes y estudiantes. INEEd (2019) también menciona que la evaluación debe abordar tres dimensiones principales: habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales y motivación académica | "A nivel nacional, un proyecto llevado adelante por Gurises Unidos con el apoyo de Reaching U en 2018, «Siento, luego aprendo», propone un modelo de intervención en educación emocional (https://www.gurisesunidos.org/uy/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf). Otros recursos abiertos surgen de PICA, un programa desarrollado por el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay, que tiene como objetivo desarrollar herramientas didácticas para promover las HSE y la convivencia en instituciones educativas, así como evaluar su impacto. Los recursos desarrollados en el marco del proyecto (materiales de formación docente, materiales didácticos y propuestas de talleres para implementar con adolescentes, publicaciones y un juego de mesa) están disponibles en https://picauruguay. wordpress.com/. Además de los materiales, el programa propone un modelo conceptual para el abordaje de las HSE para la convivencia en centros educativos que permite a los educadores desarrollar y planificar actividades y dinámicas que fomentan la conciencia, la regulación y la toma de decisiones en torno a las creencias, las emociones y las expresiones, que forman la base de nuestras interacciones sociales (Figura 3).<br>A pesar de la existencia de herramientas y materiales concretos que pueden incentivar a los docentes para implementar actividades que permitan promover las HSE de su alumnado, es importante destacar que ningún abordaje con este fin puede funcionar de forma aislada. Las competencias sociales y emocionales pueden ser trabajadas de forma explícita y focalizada, pero, como destacamos antes, su adquisición se establece principalmente a través de un aprendizaje experiencial e interactivo en la socialización. Es preferible su abordaje transversal, intencional y planificado a través de distintos momentos, con distintos referentes y en toda la trayectoria educativa"<br>(Mels, 2023, pp. 68- 69)<br><br>El documento señala que varios programas y herramientas han sido diseñados para evaluar el aprendizaje socioemocional en los estudiantes Estos incluyen encuestas, cuestionarios y observación directa de comportamientos en el aula. A nivel de iniciativas regionales, se destacan programas como Aulas en Paz (Colombia), Valoras UC (Chile), y Construye T (México), que proporcionan recursos para que los docentes puedan evaluar y desarrollar las habilidades socioemocionales en sus estudiantes. Además, el PICA de la Universidad Católica del Uruguay, desarrolla recursos didácticos y modelos para evaluar las habilidades socioemocionales | "La necesidad de fomentar el ASE a través del sistema educativo se manifestó aún más a la luz de la emergencia sanitaria por COVID-19 (Cahill et al., 2020). Las HSE son principalmente el resultado de las experiencias y la socialización y, por lo tanto, son maleables. Se van formando con base en los vínculos y las dinámicas e interacciones sociales en nuestro entorno cotidiano, a través de toda la trayectoria educativa y durante el ciclo vital. Si bien las HSE comienzan a desarrollarse muy tempranamente en el ciclo vital, se pueden incorporar nuevos aprendizajes socioemocionales durante toda la vida. La adolescencia y la primera infancia constituyen períodos sensibles para su desarrollo, debido a los procesos neurológicos que se desenvuelven en estas etapas (Borst & Srinivasan, 2020). Durante el desarrollo temprano, el cerebro demuestra una sensibilidad importante para incorporar experiencias e influencias del ambiente, mientras que la aceleración de la plasticidad neurológica y los procesos evolutivos sociales de la adolescencia enfatizan progresivamente los vínculos interpersonales y la construcción de identidades individuales y colectivas, constituyendo así el contexto inmediato del aprendizaje socioemocional (Berger et al., 2011). De esta forma, la promoción de las HSE y la convivencia en los años de escolarización obligatoria constituye una particular oportunidad para fomentar la conducta prosocial, la resiliencia y el desempeño académico de forma efectiva (Heckman & Kautz, 2014; Taylor et al., 2017)."<br>(Mels, 2023, p. 61)<br>"La Unicef (2021), por su parte, construyendo sobre los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI de la Unesco (Delors et al., 1996), distingue 12 habilidades transferibles clave, asociadas a cuatro dimensiones o resultados (Figura 2). No obstante, la organización destaca que la selección de habilidades concretas para trabajar en el sistema educativo deberá verse guiada por la revisión de conceptos, políticas y prácticas nacionales, y consultas a actores locales."<br>(Mels, 2023, p. 62)<br>"En Uruguay, en la actualidad, aún no existe un marco consensuado sobre la educación socioemocional que se encuentre avalado por la comunidad y las autoridades educativas, si bien hubo graduales avances acerca de su inclusión entre los propósitos del sistema educativo. La ley de educación (18.437), por su parte, entiende la institución educativa como «un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social» (artículo 40). Luego la ANEP (2017), a través del establecimiento de un marco curricular de referencia nacional, consideró central la construcción del espacio educativo como un ámbito de cohesión social, incorporando aspectos como la creatividad, la comprensión de los otros, la resolución de problemas, la participación activa, la socialización y el trabajo colaborativo a lo largo de todo el trayecto educativo. Se agrega que para actuar como cometido es necesario que tanto los docentes como los estudiantes cuenten con las herramientas educativas para desarrollar determinadas HSE (ANEP, 2017). Como último avance, se destaca la inclusión de la competencia interpersonal, la competencia en relación con los otros y la competencia metacognitiva entre las diez competencias generales del Marco curricular nacional (ANEP, 2022a). En el marco de la transformación educativa, las autoridades educativas han propuesto una definición operacional de estas competencias, identificando sus dimensiones claves, a la vez que describen sus respectivas progresiones de aprendizaje (ANEP, 2022b). Si bien todavía no se encuentra en ejecución una política centralizada para promover las HSE en las aulas y los centros educativos, se encuentra en vías de ejecución la intervención focalizada denominada Maestra Luisa Luisi, en el marco de los lineamientos estratégicos del plan Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, circular 73/2021). Dicha intervención cuenta con un componente que busca promover las HSE en primer y segundo año de educación media. Desde el marco de la evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes de sexto año de educación primaria y tercer año de educación media, el INEEd ha propuesto un marco de referencia para la evaluación, basándose en la revisión de marcos internacionales y antecedentes nacionales, distinguiendo tres dimensiones: - las habilidades interpersonales (aquellas que se ponen en práctica a la hora de relacionarse con otros), - las habilidades intrapersonales (aquellas que refieren a la regulación de las propias emociones y conductas) y - las habilidades de motivación y autorregulación académica (aquellas que refieren al abordaje de tareas y el logro de metas académicas) (INEEd, 2018, 2019). En la órbita del Plan Ceibal varias iniciativas han buscado promover el abordaje de las HSE (Panizza & Ferrando, en prensa), a la vez que existen varias iniciativas llevadas adelante por asociaciones civiles, universidades o propuestas educativas privadas. El banco de experiencias del Espacio Socioemocional del INEEd retoma algunas propuestas nacionales de evaluación e intervención en educación socioemocional (https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/). La Universidad Católica del Uruguay, en conjunto con la ONG El Abrojo, también se encuentra llevando adelante una iniciativa de sistematización de prácticas de educación socioemocional (https://www.elabrojo.org.uy/como-educar-en-habilidades-socio-emocionales/)."<br>(Mels, 2023, p. 65).<br><br>El contexto educativo juega un papel fundamental en la promoción de habilidades socioemocionales. El rol de los docentes es central en la creación de un clima de aula que favorezca el aprendizaje socioemocional. La interacción social y el clima escolar son aspectos esenciales que permiten que los estudiantes desarrollen habilidades como la autorregulación, empatía y resolución de conflictos. Las políticas educativas en Uruguay han comenzado a integrar la educación socioemocional dentro del marco curricular, y aunque aún no existe un marco nacional unificado, se han hecho avances con la Ley de Educación y las políticas de la ANEP para incluir competencias socioemocionales en la formación de los estudiantes | |
| 11 | Georgina Perpiñá Martí, Francesc Sidera Caballero & Elisabet Serrat Sellabona | https://www.researchgate.net/profile/Elisabet-Sellabona/publication/357714876_Rendimiento_academico_en_educacion_primaria_relaciones_con_la_Inteligencia_Emocional_y_las_Habilidades_Sociales_Academic_achievement_in_middle_childhood_relationships_with_Emotional_Intelligence_and_Social_Skills/links/61dc5c395e0a257a66fb9f6/Rendimiento-academico-en-educacion-primaria-relaciones-con-la-Inteligencia-Emocional-y-las-Habilidades-Sociales-Academic-achievement-in-middle-childhood-relationships-with-Emotional-Intelligence-and-S.pdf | Artículo científico | España | 2022 | La Inteligencia emocional (IE) y las habilidades sociales (HHSS) siempre se han considerado importantes para el buen desarrollo de los niños y niñas. No obstante, en los últimos años están recibiendo cada vez más atención, sobre todo en el campo educativo, por su influencia en el contexto escolar. El objetivo de este estudio es examinar detalladamente la relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional y las habilidades sociales. Concretamente analizamos las dimensiones específicas de la IE y las HHSS que están más relacionadas con el rendimiento académico en lengua y matemáticas. Ciento ochenta alumnos de entre 8 y 11 años participaron en el estudio. Se administró el inventario BarOn, el SSIS-RS de habilidades sociales y una prueba de competencias matemáticas y lingüísticas. Los resultados demuestran que hay relación entre la IE y las HHSS y el rendimiento académico. Los componentes Interpersonal y Adaptabilidad de la IE, junto con los factores de Comunicación y Cooperación han demostrado tener el mayor impacto en el rendimiento de los alumnos. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta las competencias socioemocionales de los alumnos para ayudarlos a alcanzar su máximo potencial académico y personal | "Hallar formas de fomentar el rendimiento académico del alumnado siempre ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo. Por ello, no es de extrañar que en las últimas décadas los investigadores se hayan centrado en la identificación de los predictores del rendimiento académico con mayor potencial en la escuela primaria y secundaria. Entre estos factores, la inteligencia emocional y las habilidades sociales han surgido como dos de las variables que más han atraído la atención, al margen de las intelectuales o motivacionales. El interés por la inteligencia emocional (IE) como factor de influencia en el éxito académico ha aparecido en medio de un apasionado debate en el ámbito científico sobre la importancia y la naturaleza de la IE (Parker et al., 2004a; Petrides et al. 2004). Numerosos estudios han relacionado la inteligencia emocional con el rendimiento escolar, desde la educación preescolar hasta la superior (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; MacCann et al., 2020; Perera, 2016). A pesar de la dispersión de los estudios, sus aportaciones indican la existencia de una relación entre estas dos variables, ya sea directa o mediada por diferentes variables. Centrándonos en las habilidades sociales (HHSS), las investigaciones han mostrado que la competencia social y la académica también están estrechamente relacionadas (Aslo-Fattahi y Najarpour-Ostadi, 2014; Eisenberg et al., 2010; Valiente et al., 2008). El aprendizaje es un proceso individual complejo, pero también es social. De hecho, la interacción social es uno de los componentes clave para el aprendizaje que permite el crecimiento cognitivo. Tanto es así, que según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) alrededor del 50% de las diferencias en el éxito escolar pueden atribuirse a causas directamente relacionadas con un origen social (Mudarra y García-Salguero, 2016). Por lo tanto, la relación entre diferentes aspectos de la IE y las HHSS, por un lado, y el rendimiento académico, por otro, parece bastante evidente. Sin embargo, la mayoría de los estudios que analizan estas asociones se han centrado en adolescentes y son escasos los trabajos realizados con muestras más jóvenes (Brouzos et al. 2014; Keefer et al., 2012). Desde principios de siglo se observa una aceptación generalizada sobre la existencia de una secuencia de Petrides y Furnham (2001) de que la IE puede dividirse en IE de rasgo y de habilidad. Tanto la conceptualización práctica de la IE como la de los rasgos se basan en mediciones de autoinforme de la IE percibida, mientras que las conceptualizaciones científicas y de habilidad utilizan mediciones basadas en el rendimiento. No obstante, en los últimos años ha comenzado a surgir un consenso acerca de que los dos constructos de IE no son antagónicos sino complementarios entre sí, reflejando cada uno un aspecto único del funcionamiento emocional del individuo (por ejemplo, Agnoli et al., 2012; Schutte et al., 2011)."<br>(Perpiñá Martí et al., 2022, pp. 292- 294).<br><br>El estudio de Perpiñá Martí, Sidera Caballero y Serrat Sellabona (2022) utiliza el modelo de Inteligencia Emocional (IE) propuesto por Bar-On (1997), que se enfoca en cuatro habilidades principales: intrapersonal, interpersonal , adaptabilidad, y gestión del estrés. Estas dimensiones son fundamentales para evaluar cómo las competencias emocionales influyen en el rendimiento académico. Se exploran las diferentes perspectivas de la inteligencia emocional (IE de rasgo y de habilidad) y su relación con el aprendizaje de los niños . | "Un conjunto de publicaciones cada vez más sólido sugiere que las habilidades sociales y el rendimiento académico están estrechamente relacionados (Coplan et al., 2001; Denham et al., 2012; Eisenberg et al., 2010; Valiente et al., 2008; Wentzel et al., 2012). Las habilidades sociales bien desarrolladas contribuyen al éxito académico y mejoran el entorno de aprendizaje para todos. Los estudiantes con estas habilidades tienden a prestar más atención a su interlocutor, a trabajar de forma más cooperativa con los demás, a pedir ayuda cuando la necesitan y a comportarse de forma más responsable en clase (Caprara et al., 2000). Las habilidades sociales son conductas aprendidas que promueven las interacciones positivas y, al mismo tiempo, desalientan las negativas cuando se aplican a situaciones sociales adecuadas (Gresham y Elliott, 2008). Las conductas de habilidades sociales más comunes incluyen: Comunicación (tomar turnos y hacer contacto visual durante una conversación, usar un tono de voz y gestos apropiados, y ser cortés diciendo ¨gracias¨ y ¨por favor¨); Cooperación (ayudar a los demás, compartir materiales y cumplir con las reglas e instrucciones); Afirmación (iniciar comportamientos, como pedir información a los demás, presentarse y responder a las acciones de los demás); Responsabilidad (mostrar respeto por la propiedad o el trabajo y demostrar la capacidad de autocontrol con los adultos); Empatía (mostrar preocupación y respeto por los sentimientos y puntos de vista de los demás); Participación (unirse a las actividades en curso e invitar a otros a unirse, iniciar conversaciones, hacer amigos e interactuar bien con los demás); Autocontrol (responder adecuadamente a situaciones de conflictivas y no conflictivas). Sin embargo, no todas las SS afectan al éxito escolar de la misma manera. Muchos autores (Gresham, 2000; Lane et al., 2004; Lane et al., 2006) señalan que el autocontrol, la cooperación, la asersión y el cumplimiento de las normas, son las principales HHSS relacionadas con el rendimiento académico. Específicamente estas han sido estudiadas en profundidad por Lane et al. (2010) y han sido consideradas cruciales para el rendimiento académico. En esta línea, Gresham et al. (2000) encontraron que habilidades sociales eran calificadas como críticas para el éxito en el aula por los profesores de la escuela primaria superior. Sus resultados sugirieron que los profesores consideran más importante el autocontrol y la cooperación que las habilidades de asersión. En otro estudio de Mudarra y García-Salguero (2016) con profesores de secundaria en España, además de las descritas anteriormente (asersión, autocontrol y cooperación), también incluyen como muy importantes para el éxito académico, la responsabilidad y la extroversión. Especialmente, los profesores consideran que para el éxito académico es crucial la capacidad de hablar en un tono de voz adecuado (comunicación), defenderse (asersión), ser capaz de mantar conversaciones con sus compañeros (extraversión) y expresarse en un lenguaje adecuado cuando se le contradice y llegar a acuerdos y asumir compromisos en situaciones conflictivas (autocontrol)."<br>(Perpiñá Martí et al., 2022, pp. 296- 298)<br><br>El estudio subraya que las habilidades sociales como comunicación, cooperación, responsabilidad, y autocontrol tienen un impacto significativo en el rendimiento académico. Estas habilidades se evaluan utilizando instrumentos como el Social Skills Improvement System (SSIS), que evalúa aspectos como la comunicación, la cooperación, la afirmación, la empatía y el autocontrol | "El presente estudio tiene como objetivo evaluar los posibles vínculos entre los rasgos de IE, HHSS y el rendimiento académico en una muestra de educación primaria. El estudio pretende ampliar las investigaciones anteriores de la siguiente manera. En primer lugar, evaluamos nuestras predicciones con alumnos de primaria para analizar si las relaciones encontradas en edades más avanzadas son las mismas en niños más pequeños. Esto plantearía la posibilidad de que los efectos del rasgo de IE puedan variar a través de los niveles educativos, así como a través de las asignaturas. En segundo lugar, la mayoría de los estudios anteriores se han centrado exclusivamente en las puntuaciones globales de IE y HHSS, y muy pocos han explorado los vínculos entre dimensiones específicas de IE y factores de HHSS con el rendimiento académico. Por lo tanto, en este estudio se consideró importante examinar la contribución relativa de cada una de las dimensiones individuales de la IE en el rendimiento escolar de los niños.<br>Por último, las investigaciones anteriores han definido operacionalmente, en la mayoría de los casos, las HHSS y la IE de los niños en términos de evaluaciones de los compañeros o por medio de los informes de los padres o los profesores. En el presente estudio, hemos optado por una evaluación más comprehensiva preguntando directamente a los niños para obtener una mejor caracterización de sus comportamientos y emociones.<br>En concreto, los objetivos del estudio son:<br>(i) Examinar en profundidad la relación del rendimiento escolar con la IE y las HHSS.<br>(ii) Identificar qué dimensiones específicas de la IE y las HHSS están más relacionadas con el rendimiento académico.<br>(iii)Explorar si estas relaciones son diferentes en matemáticas y lengua."<br>(Perpiñá Martí et al., 2022, pp. 298- 299)<br>"Inteligencia emocional. Se utilizó la versión en español del BarOn EQ-i: Yv (Bermejo et al., 2018) para evaluar la competencia emocional de los estudiantes. En esta medida de autoinforme, se pide a los estudiantes que respondan a la afirmación que mejor describe la forma en que se sienten, piensan o actúan en la mayoría de las situaciones, utilizando una escala tipo Likert de 4 puntos, que va desde 1 (nunca me pasa) a 4 (siempre me pasa). El instrumento consta de 60 ítems divididos en cuatro subescalas: IE interpersonal (la capacidad de comprender las emociones de los demás y participar en relaciones interpersonales satisfactorias; 12 ítems), IE intrapersonal (la capacidad de comprender las propias emociones y comunicarlas a los demás; 16 ítems), adaptabilidad (la capacidad de ser flexible, realista y eficaz en la resolución de problemas y la gestión del cambio; 12 ítems) y el manejo del estrés (la capacidad de manejar y controlar las propias emociones y responder con calma a eventos estresantes; 12 ítems). Una puntuación alta en cualquier subescala (o en la puntuación total) refleja un alto nivel de competencia social y emocional. La inteligencia emocional total se califica mediante una puntuación de CI (M = 100, DT = 15).<br>Habilidades sociales. Las habilidades sociales se calificaron con el Social Skills Improvement System (SSIS; Gresham y Elliott, 2008). El SSIS es una prueba normalizada de autoinforme para niños entre las edades de 3 y 18 e incluye dominios en las áreas de habilidades sociales, problemas de conducta y competencia académica. Para el objetivo de nuestro estudio, solo usamos el primero. La parte de habilidades sociales, con un total de 46 ítems, incluye siete subescalas: 7 ítems de comunicación (ej., hacer cumplidos y respeto por los demás), 7 ítems de participación (ej., participar en actividades) y 7 ítems de autocontrol (ej., responder adecuadamente en situaciones de conflicto y sin conflictos. En cada uno de los ítems los estudiantes deben calificar la frecuencia de una habilidad social en particular usando una escala de 4 puntos: No es cierto, Poco cierto, Bastante cierto o Muy cierto. En los análisis se utilizaron puntuaciones directas totales, tanto para las subescalas como para la puntuación total.<br>Competencia lingüística y matemática. Utilizamos un conjunto de pruebas estandarizadas para niños y niñas que se administran a todos los estudiantes de primaria de Cataluña (España). Aunque existe una prueba para cada una de las asignaturas principales, solo seleccionamos dos para el objetivo de nuestro estudio: la lengua catalana y las matemáticas. Las pruebas utilizadas en este estudio fueron la versión del año académico 2016-2017 para 3r curso y la versión 2011-2012 para 5o curso. Estas versiones fueron seleccionadas junto con los profesores de los participantes para asegurar que las pruebas no se habrían administrado antes a los estudiantes. La prueba de catalán de 3º de primaria consistió en un texto narrativo con ocho preguntas de comprensión lectora. De estas, cinco eran preguntas de respuesta múltiple con cuatro opciones de respuesta, y tres eran preguntas abiertas, en las cuales debían escribir una respuesta corta. La prueba de 5º grado consistió en una tarea de comprensión lectora y un ejercicio de escritura. En la tarea de lectura, los estudiantes debían leer un texto y responder 12 preguntas (11 de respuesta múltiple y una pregunta abierta). En el ejercicio de escritura, los estudiantes tenían que escribir un breve de unas 50 palabras. Tanto la tarea de comprensión lectora como la de escritura se puntuaron de 0 a 10, de acuerdo con los criterios de corrección establecidos por el Departamento de Educación. Además, para asegurar la máxima objetividad en la calificación de la tarea de escritura, el primer autor y otro investigador no involucrado en el estudio evaluaron el ejercicio, y la concordancia entre jueces se calculó con el estadístico Kappa de Cohen. El valor obtenido fue κ = 0,64, mostrando un nivel de concordancia considerable (Landis y Koch, 1977). La puntuación media de las dos tareas se utilizó como calificación global de competencia lingüística. Por otro lado, la prueba de matemáticas tuvo el mismo formato para ambos cursos. Consistió en 5 actividades basadas en situaciones cotidianas con diferentes tipos de ejercicios en cada una (preguntas de respuesta | "Según DiPerna y Elliott (2002) las habilidades sociales pueden considerarse como facilitadores académicos. Esto es, actitudes y patrones que permiten al alumnado participar y beneficiarse de la instrucción en el aula, abarcando factores como la motivación, las habilidades interpersonales, la implicación o las técnicas de estudio (Welsh et al., 2001). Los alumnos que carecen de estas habilidades tienen pocas probabilidades de cumplir las expectativas de comportamiento de sus profesores y corren el riesgo de sufrir resultados negativos, como una mala adaptación escolar en forma de deterioro de las relaciones con los profesores y los compañeros, bajo rendimiento académico y altos índices de expedientes disciplinarios (Walker y Severson, 2002). Por último, Akbaribooreng et al. (2015) sugieren una relación positivamente significativa entre las habilidades sociales y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de secundaria, exponiendo que los alumnos con alta competencia social tienden a ser más pro sociales y a tener un mejor rendimiento escolar."<br>(Perpiñá Martí et al., 2022, p. 297)<br>"Sin embargo, hay muy poca investigación en este ámbito en la escuela primaria. En Portugal, dos estudios relacionan la comprensión de las emociones con el rendimiento académico en la escuela primaria (Silva, 2012; Rocha, 2016). En ambos estudios, los resultados sugieren cierta relación entre la comprensión de las emociones y las calificaciones obtenidas en portugués y matemáticas. No obstante, y según los estudios realizados por este último, la influencia que tiene la comprensión de las emociones en la predicción del rendimiento académico se ve afectada por la competencia social, de manera que la competencia social es un mediador que facilita la relación con los demás.<br>Entender que Habilidades Sociales se consideran muy importantes para el rendimiento académico de los alumnos proporcionaría propuestas para prevenir conductas desadaptativas, reducir la vulnerabilidad de los alumnos, optimizar las relaciones sociales -interacciones con compañeros y profesores- y alcanzar mejores metas académicas."<br>(Perpiñá Martí et al., 2022, p. 298)<br>"La recogida de datos se llevó a cabo en los colegios de los participantes, con el consentimiento escrito y la autorización de los padres y el equipo directivo, y siguiendo los principios éticos de la investigación científica. Los cuestionarios se administraron a todos los estudiantes en el aula ordinaria en dos sesiones diferentes. En la primera sesión, que duró una hora, se incluyó la evaluación de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, mientras que la segunda, una semana después, se dedicó a evaluar las competencias lingüísticas y matemáticas con una prueba estandarizada, y tuvo una duración de 90 minutos.."<br>(Perpiñá Martí et al., 2022, p. 300)<br><br>En este estudio, participaron 180 estudiantes de educación primaria en Cataluña, España, con edades entre 8 y 11 años. La investigación se llevó a cabo en dos escuelas de un mismo barrio, con características socioculturales similares, lo que permite aplicar los hallazgos a contextos educativos similares. El estudio también utilizó pruebas estandarizadas para evaluar la competencia lingüística (catalán) y matemática, proporcionando un análisis exhaustivo de cómo las habilidades socioemocionales afectan el rendimiento en estas áreas<br><br>Se encontró que la adaptabilidad fue el componente de IE más relacionado con el rendimiento académico en lengua y matemáticas. Además, las habilidades sociales como comunicación y cooperación también mostraron una fuerte correlación con el rendimiento académico, especialmente en la competencia lingüística<br><br>En matemáticas, se observó que adaptabilidad e intrapersonal (negativamente) eran los factores más relevantes, mientras que en lengua, la adaptabilidad fue el único factor significativamente relacionado con la puntuación en catalán<br><br>Este estudio pone de relieve la importancia de las habilidades socioemocionales como predictores del rendimiento académico, y sugiere que tanto la inteligencia emocional como las habilidades sociales deben ser promovidas en el contexto educativo para mejorar los resultados académicos de los estudiantes. | |

# Matriz

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | Rocío Aragundi & Cinthya Game | https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/856/776 | Artículo científico | Ecuador | 2023 | El objetivo del artículo fue describir cómo las habilidades socioemocionales de los docentes inciden en la promoción de ambientes de aprendizaje colaborativos. El enfoque adoptado en este estudio fue cualitativo, de tipo descriptivo. Los métodos utilizados fueron analíticos y deductivos, utilizando tanto técnicas de entrevista como de observación junto con sus respectivos instrumentos. La muestra seleccionada para el estudio fue intencional y no probabilística, compuesta específicamente por educadores del nivel medio de educación general básica. Los resultados indican que los educadores reconocen que deben ejecutarse estrategias y procedimientos para mejorar las habilidades socioemocionales, en las que resaltan practicar la empatía, establecer una visión de objetivos claros, establecer y fomentar relaciones positivas que impulsen al crecimiento, desarrollar una comunicación efectiva verbal y no verbal, valores como la colaboración, responsabilidad y regulación de las emociones dentro y fuera del aula. Se concluyó que las unidades educativas contribuyen al desarrollo de las capacidades individuales y a los entornos socio afectivos saludables para el profesorado y estudiantes; cuando los educadores emplean correctamente estas habilidades y el aprendizaje colaborativo, los estudiantes prestan mayor atención, interés en aprender, más responsabilidad, compromiso para su desempeño académico, al contrario, cuando no se hace un buen uso de estas existe desmotivación, desconcentración, desinterés y monotonía en el salón de clases. | "Ante estos desafíos, es fundamental que tanto docentes como estudiantes cuenten con herramientas emocionales que les permitan manejar mejor sus emociones, pensamientos y relaciones. Sin embargo, el desarrollo de habilidades socioemocionales sigue siendo un desafío fundamental en los entornos educativos. Las habilidades socioemocionales se han vuelto cada vez más importantes en el desarrollo humano a nivel mundial debido a su capacidad para predecir factores relacionados con la educación (Lozano et al., 2021). Como resultado, organizaciones internacionales como la Unión Europea, las Naciones Unidas y la OCDE han reconocido su importancia (Oliveira et al., 2021)"
(Aragundi & Game, 2024, p. 151)
"Por otro lado, De la Cueva y Montero (2018) argumentan que este tema no ha recibido la atención necesaria, ya que tradicionalmente se ha puesto el foco en los métodos, recursos, técnicas y el cumplimiento de los requisitos curriculares y las normas gubernamentales de enseñanza. Los aspectos emocionales de ser un educador a menudo se pasan por alto y las situaciones personales de estos individuos no se analizan a fondo (Murano et al., 2019)."
(Aragundi & Game, 2024, p. 151)
Por otro lado, De la Cueva y Montero (2018) argumentan que este tema no ha recibido la atención necesaria, ya que tradicionalmente se ha puesto el foco en los métodos, recursos, técnicas y el cumplimiento de los requisitos curriculares y las normas gubernamentales de enseñanza. Los aspectos emocionales de ser un educador a menudo se pasan por alto y las situaciones personales de estos individuos no se analizan a fondo (Murano et al., 2019).
(Aragundi & Game, 2024, p. 152)
Aragundi y Game (2024) destacan que el desarrollo de habilidades emocionales es fundamental para que los educadores logren un desempeño efectivo, y coinciden con Hernández (2018) al señalar que la falta de manejo emocional, empatía y estrategias de autocuidado puede afectar negativamente la práctica educativa y el bienestar del profesional (p. 155).
Jennings et al. (2019) destacan que las habilidades socioemocionales son esenciales para los docentes, ya que no solo mejoran su desempeño en el aula, sino también las relaciones con los estudiantes. En el artículo, se menciona que la capacidad para gestionar emociones, ser empático y mantener relaciones saludables son esenciales para crear un ambiente de aprendizaje positivo. Se resalta que el modelo de competencias socioemocionales (Goleman, 1995) y el modelo de inteligencia emocional son clave para entender cómo estas habilidades impactan la educación. | "De acuerdo con Sánchez et al. (2021), las habilidades socioemocionales abarcan una gama de rasgos valiosos que incluyen positividad, confianza, impulso, responsabilidad, la capacidad de analizar las normas sociales de manera crítica y la capacidad de buscar recursos y apoyo cuando sea necesario. Kaur et al. (2019) sugieren que la inteligencia interpersonal implica volverse competente en habilidades sociales esenciales como el respeto a los demás, la comunicación efectiva tanto verbal como no verbal, la expresión de emociones, la participación en conductas prosociales, la cooperación con los demás y la asertividad cuando sea necesario. Además, las habilidades para la vida y el bienestar son esenciales para identificar problemas, establecer metas adaptativas, resolver conflictos, negociar de manera efectiva, cultivar el bienestar subjetivo y lograr resultados óptimos (Pegalajar & López, 2018)."
(Aragundi & Game, 2024, p. 152)
Al respecto, se pudo corroborar que la mayor parte de los educadores demuestran habilidades emocionales en el aula de clase mediante una buena interacción con su grupo, regulación de sus emociones, seguridad en su exposición, entusiasmo, buen humor y comunicación efectiva. No obstante, existió un grupo de docentes que mantuvo enfoques tradicionalistas y cuya actitud evidencia competencias emocionales deficientes para interactuar de manera óptima con sus estudiantes.
(Aragundi & Game, 2024, p. 155)
Sánchez et al. (2021) y Lozano et al. (2021) argumentan que las habilidades socioemocionales deben evaluarse dentro de un contexto educativo, no solo a través de indicadores académicos, sino observando las relaciones interpersonales, la empatía, la regulación emocional, y la efectividad en la comunicación tanto verbal como no verbal. La evaluación debe incluir cómo los docentes gestionan las emociones, el estrés y las interacciones en el aula para fomentar un ambiente colaborativo.

Vital et al. (2020) también sugieren que la empatía docente y la inteligencia emocional son determinantes clave para mejorar la dinámica en las aulas y el rendimiento académico de los estudiantes. | El artículo describe que se utilizaron entrevistas y observación directa para recolectar datos sobre las habilidades socioemocionales de los docentes. Las entrevistas se basaron en cuestionarios con preguntas abiertas sobre la empatía, autocontrol, habilidades de resolución de conflictos, y la capacidad para trabajar en equipo. Además, se emplearon técnicas analíticas para observar el comportamiento en situaciones colaborativas y cómo los docentes aplicaban estas habilidades durante las actividades grupales. | "Los ambientes educativos constituyen espacios de convivencia y participación que deben estar preparados para propiciar aprendizajes significativos; sin embargo, en muchos contextos escolares es frecuente observar conductas agresivas, así como estudiantes con estados emocionales negativos y actitudes poco favorables para su desarrollo personal. Por ello, es fundamental considerar las emociones y habilidades sociales de los docentes, dado que estas repercuten directamente en los resultados y logros académicos de los estudiantes."(Aragundi & Game, 2024, p. 150)
"Se sostiene que, cuando en los educadores no se evidencia empatía, una actitud positiva y disposición para escuchar, resulta difícil detectar situaciones que estén afectando al alumnado. De igual manera, una conducta docente negativa o indiferente puede generar miedo, desconcentración y bloqueos emocionales en los estudiantes, lo que puede conducir a la falta de participación, dificultades para comprender los contenidos, limitaciones en el desarrollo de la creatividad e incluso al incremento de comportamientos inadecuados dentro del aula."
(Aragundi & Game, 2024, p. 150)
De acuerdo con los estudios de Sultanova et al. (2020) y Taylor et al. (2020), se ha demostrado que los maestros que son conscientes de sus emociones y poseen un buen conocimiento de sus estados afectivos tienden a experimentar niveles más bajos de síntomas de estrés. Por el contrario, para Yang (2020), quienes tienen un alto nivel de inteligencia emocional tienden a presentar menores niveles de agotamiento y despersonalización, mayor realización personal y mayores niveles de autoestima tanto en el ámbito personal como profesional (Hernández, 2020).
(Aragundi & Game, 2024, p. 152)
Los entornos de aprendizaje se refieren a lugares donde los estudiantes pueden participar en interacciones sociales y crear experiencias de aprendizaje nuevas y valiosas (Vargas et al., 2020). Estos ambientes se caracterizan por espacios acogedores y tranquilos que brindan oportunidades para la promoción y construcción del conocimiento colectivo a través del uso de estrategias pedagógicas (Díaz et al., 2021). Al incorporar estas estrategias, las actividades de aprendizaje pueden energizarse, rompiendo la monotonía y la rutina de las aulas tradicionales. En última instancia, el objetivo es crear entornos de aprendizaje que fomenten la reflexión y promuevan el bien común dentro de una comunidad sana y cooperativa (Márquez et al., 2018).
(Aragundi & Game, 2024, p. 153)
Aragundi y Game (2024) destacan que los maestros no solo transmiten conocimientos, sino que también crean un entorno de aprendizaje favorable mediante el desarrollo de relaciones positivas y el apoyo individualizado, actuando como modelos a seguir que fomentan valores como la compasión, la perseverancia y la resiliencia en sus alumnos (p. 156).
Aragundi y Game (2024) señalan que el uso adecuado de habilidades socioemocionales y estrategias de aprendizaje colaborativo por parte del docente favorece la atención, responsabilidad, compromiso y empatía de los estudiantes, mientras que su ausencia genera desmotivación, desconcentración y desinterés en el aula (p. 156).
Aragundi y Game (2024) destacan que las actividades grupales permiten a los estudiantes desarrollar habilidades socioemocionales como motivación, perseverancia, autocontrol, automanejo y comunicación de emociones, lo cual contribuye al aprendizaje colaborativo, al desarrollo cognitivo y a la construcción de relaciones positivas y solidarias en el aula (p. 156).
Aragundi y Game (2024) destacan que, en las interacciones con los padres de familia, los docentes aplican habilidades socioemocionales como iniciativa, motivación, autoconocimiento, empatía, colaboración, autocontrol, asertividad, conciencia social, autogestión y responsabilidad, así como competencias relacionadas con comunicación, diálogo, libertad de expresión y manejo de emociones, lo que permite fortalecer relaciones de apoyo y facilitar la toma de decisiones responsables (p. 157). La formación del docente en los últimos años se ha centrado en el desarrollo cognitivo, de conocimientos y en cuanto a herramientas de información. No obstante, se ha olvidado la importancia de las habilidades socioemocionales en los educadores, las cuales posibilitan mejores relaciones y facilitan su labor. Esto, sumado a la alta carga laboral, desmotivación, disminución del tiempo libre, entre otros factores, repercute negativamente en los ambientes de aprendizaje.
(Aragundi & Game, 2024, p. 158)
Al respecto Gutiérrez y Buitrago (2019)coinciden que estas habilidades "son elementales en la práctica educativa ya que de estas dependen las reacciones, relaciones, vínculos y ambiente escolar" (p.1). Por otro lado, indica Estrada et al. (2018)que "la cooperación y trabajo grupal permite desarrollar habilidades socioemocionales mediante ejercicios de reconocimiento emocional, reacción emocional ante situaciones, expresión, flexibilidad y razonamiento" (p. 15). Lozano et al. (2021)destacan que son relevantes estas competencias para el buen desempeño del profesional en educación, un elevado número de educadores tienen dificultades en su práctica educativa por falta de buen manejo de emociones, deficiente empatía, estrés, porlo cual es importante concientizar el educador para desarrollar no solo sus capacidades pedagógicas sino su crecimiento personal, salud mental y emocional para tener bases sólidas que le permitan llevar a cabo su labor con éxito.
Aragundi & Game, 2024, p. 159)
La investigación se realizó en la Unidad Educativa Fiscal "Carlos Polit Ortiz", en la ciudad de Manta, Ecuador, con docentes de los niveles de educación básica media (5°, 6° y 7° de primaria). El estudio reveló que, en su mayoría, los docentes emplean sus habilidades socioemocionales para promover ambientes colaborativos en el aula. Estos ambientes son fundamentales para crear espacios de participación activa y cooperación entre los estudiantes.

Se observó que el uso efectivo de estas habilidades mejora la atención, interés, responsabilidad y compromiso académico de los estudiantes. Cuando estas habilidades no se aplican correctamente, se genera desmotivación, desconcentración y aburrimiento en el aula. | | |
| 13 | Omar Ernesto Arbulu Ramire | https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662024000100363&script=sci_arttext | Artículo científico | Perú | 2024 | En el actual panorama educativo, el tema referido a la inclusión educativa y social se ha convertido en un aspecto sumamente importante; pues el hecho de educar a un niño desde sus primeros años es prioritario en la sociedad. La presente investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de las estrategias de educación inclusiva en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en estudiantes con discapacidad. El estudio presentó como metodología una revisión sistemática, fundamentada en un paradigma humanista, con enfoque cualitativo y de tipo descriptivo. Los resultados revelaron que el uso de estrategias de inclusión por parte del docente es esencial para que los estudiantes consigan interactuar de manera asertiva con su entorno y en todos los ámbitos de sus vidas. A partir de los resultados obtenidos, se llegó a la conclusión de que las estrategias de inclusión impactan de manera significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. De hecho, estas habilidades no solo desempeñan un rol crucial en su capacidad para interactuar y relacionarse de manera efectiva con los demás, sino que también generan mejoras sustanciales en la consecución de metas académicas y personales. La intercensión entre las estrategias utilizadas y aprendizaje se vuelve patente, evidenciando cómo el desarrollo de competencias sociales y emocionales puede catalizar el progreso educativo de los estudiantes con discapacidad. | "Esta indagación, cuenta con el respaldo de algunos estudios que han abordado la inclusión como el elemento que pone en marcha un sistema educativo basado en la diversidad. Para Paz-Maldonado, (2020) se requieren políticas públicas con enfoque inclusivo que permitan resolver vacíos legales y que desaparezca la brecha de exclusión social. Asimismo, Moritha & Carballo (2020) llegaron a concluir en la investigación realizada que es imperativo que las instituciones de educación superior diseñen y desarrollen programas para formar a sus docentes en cuanto a estudiantes con discapacidad. Otro aspecto considerado fue abordado por Marulanda & Sánchez (2021) y está referido a las emociones del personal docente. Al respecto, consigiueron demostrar que aquel docente encargado de la formación del resto de docentes debe generar en las mismas emociones de segundo orden, asociadas a la curiosidad, al deseo y el interés por aprender acerca de discapacidad."
(Arbulu-Ramirez, 2024, p. 364).

El documento aborda cómo la educación inclusiva es fundamental para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en estudiantes con discapacidad. Se refiere a varios estudios que se basan en diferentes enfoques teóricos para la integración de estas habilidades en el contexto escolar inclusivo:

Educación inclusiva como un paradigma esencial para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Según Manghi et al (2020), la educación inclusiva busca la integración de estudiantes con discapacidades, creando un ambiente donde la diversidad se valora y enriquece el entorno educativo.

En cuanto a los paradigmas educativos utilizados, se destaca que la educación inclusiva trasciende la pedagogía convencional para crear un entorno que permite a los estudiantes con discapacidad interactuar de manera efectiva con otros y mejorar sus habilidades socioemocionales (Ocampo, 2019). | "La evaluación y mejora de habilidades sociales en niños autistas es esencial para una inclusión efectiva, lo que enfatiza la relevancia de tomar decisiones educativas basadas en estas evaluaciones (Nader et al., 2023). En un enfoque más tecnológico, los clubes de creación de juegos inclusivos se han revelado como una forma innovadora de fomentar el pensamiento digital y la colaboración entre estudiantes con discapacidades y diferencias neurológicas (Harrison, 2023).
Las relaciones entre pares también desempeñan un papel fundamental en la inclusión, como se ilustra en un estudio de caso en un jardín de infantes inclusivo. Este caso resalta la importancia de la interacción y la comprensión mutua para construir relaciones sociales significativas (Xie et al., 2023). Además, el fomento de la salud mental en la educación primaria no solo beneficia el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también contribuye a un ambiente de aprendizaje inclusivo y de apoyo (Lahti et al., 2023)."
(Arbulu-Ramirez, 2024, p. 368).
"Dentro del espectro de discapacidades intelectuales y de desarrollo, Prahl & Gilson (2023) enfatizan cómo intervenciones específicas, como programas de alfabetización funcional, no solo nutren habilidades de lectura y escritura, sino que también fortalecen la confianza y la comunicación interpersonal. En un giro artístico, el teatro sin barreras emerge como una poderosa herramienta en la educación inclusiva, fomentando la expresión emocional, la empatía y la construcción de relaciones positivas entre los estudiantes (Marie & Bailey, 2023).
La colaboración entre compañeros y la tutoría entre pares también se erigen como piedras angulares de la inclusión. Toulia et al. (2023) demuestran cómo esta dinámica no solo eleva el rendimiento académico, sino que también potencia el desarrollo de habilidades sociales al fomentar la interacción y la cooperación entre los estudiantes. Este enfoque se vuelve aún más crucial en contextos desafiantes, como campamentos de refugiados, donde la relación entre el entorno escolar y el bienestar conductual de los niños está intrínsecamente entrelazada. Se subraya la importancia de un ambiente de apoyo que no solo cultive el bienestar emocional, sino que también respalde un aprendizaje efectivo (Crea et al., 2022).
La evaluación y mejora de habilidades sociales en estudiantes autistas también emerge como un componente crítico para una inclusión efectiva, resaltando la importancia de tomar decisiones educativas informadas por tales evaluaciones (Nader et al., 2023)."
(Arbulu-Ramirez, 2024, p. 369).

A través de la revisión sistemática realizada, se identificaron 14 estudios clave que evalúan cómo diferentes estrategias pedagógicas impactan las habilidades socioemocionales de los estudiantes en contextos educativos inclusivos. Se establecen criterios como la personalización de las experiencias de aprendizaje según las necesidades individuales, así como la importancia de adaptar las estrategias educativas para asegurar un desarrollo integral de los estudiantes (Hathazi & Argyropoulos, 2023).

La evaluación de habilidades emocionales y sociales se refiere a la observación y medición de aspectos como confianza, comunicación interpersonal y resolución de conflictos, esenciales para el bienestar social y académico de los estudiantes con discapacidades. | 2Por otro lado, puede decirse que la revisión sistemática se erige como un instrumento metodológico esencial, cuya finalidad es identificar, examinar y sintetizar de manera rigurosa la evidencia presente en la literatura científica en torno a un tema específico (Page et al., 2021). La premisa central del método PRISMA es abordar preguntas de investigación claramente delineadas a través de la meticulosa recopilación de estudios relevantes, seguida de una evaluación crítica y un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos. En este sentido, la pregunta que se formuló para abordar la presente investigación fue: ¿Cuál es el impacto de las estrategias de educación inclusiva en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en estudiantes con discapacidad?"
(Arbulu-Ramirez, 2024, p. 365).
"La evaluación y mejora de habilidades sociales en niños autistas es esencial para una inclusión efectiva, lo que enfatiza la relevancia de tomar decisiones educativas basadas en estas evaluaciones (Nader et al., 2023). En un enfoque más tecnológico, los clubes de creación de juegos inclusivos se han revelado como una forma innovadora de fomentar el pensamiento digital y la colaboración entre estudiantes con discapacidades y diferencias neurológicas (Harrison, 2023)."
(Arbulu-Ramirez, 2024, p. 369).

El SSIS (Social Skills Improvement System) es una de las herramientas mencionadas para evaluar las habilidades sociales en estudiantes con autismo, permitiendo medir la eficacia de las intervenciones educativas (Nader et al., 2023).

Se hace mención de cómo la tutoría entre compañeros y el trabajo colaborativo se utilizan como estrategias pedagógicas para fomentar habilidades sociales en entornos inclusivos, lo que se considera un instrumento importante en la evaluación indirecta del desarrollo socioemocional (Toulia et al., 2023). | "En el actual panorama educativo, la problemática de la inclusión educativa y social se ha convertido en un aspecto sumamente importante, ya que el hecho de educar a un niño desde sus primeros años es prioritario en la sociedad. Esta situación reclama una atención inmediata; sin embargo, es necesario tener en cuenta a aquellas personas que presentan algún tipo de discapacidad intelectual o trastornos del desarrollo. En ese aspecto, la evolución del concepto de educación inclusiva ha trascendido para convertirse en un paradigma esencial (Manghi et al., 2020). Esta dinámica no solo busca equiparar oportunidades entre los estudiantes, sino también construir un entorno donde la diversidad sea no solo aceptada, sino enaltecida como un activo enriquecedor. Concomitantemente, en un mundo interconectado y variopinto, las habilidades sociales y emocionales se erigen como componentes esenciales para el éxito académico y el bienestar psicológico, otorgando a este trabajo una trascendencia ineludible respaldada por estudios sólidos (Barrios & Botero, 2020). La educación inclusiva trasciende los confines de la pedagogía convencional, orientándose hacia la superación de barreras históricas que han marginado a grupos estudiantiles específicos (Ocampos, 2019). Inspirada en una premisa fundamental, esta filosofía no solo busca la integración, sino también la creación de un ambiente donde cada individuo se sienta valorado y apoyado (Dak & Murillo, 2020). Este enfoque, respaldado por investigaciones concluyentes (Roa et al., 2022), implica una adaptación curricular y de métodos didácticos para atender las distintas necesidades, favoreciendo un desarrollo completo de los estudiantes en todos los aspectos. No obstante, la importancia de este abordaje no se limita a la academia, ya que tiene repercusiones más amplias en la sociedad. Los estudios empíricos (Tárraga et al., 2020; San Martín et al., 2020) destacan que las habilidades sociales y emocionales - como la empatía y la resolución de conflictos- no solo mejoran las relaciones interpersonales, sino que también fomentan la adaptabilidad y la colaboración en contextos diversos y cambiantes (Cuevas et al., 2021)."
(Arbulu-Ramirez, 2024, p. 364).
"La educación inclusiva es un enfoque crucial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades y diferencias, tengan la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y emocionales fundamentales. A través de la revisión sistemática, se han identificado 14 investigaciones, las cuales evidencian diversas estrategias pedagógicas que demuestran cómo potenciar estas habilidades en un entorno inclusivo (Tabla 1). Las investigaciones actuales resaltan la importancia crucial de la educación inclusiva y la adaptación de experiencias de aprendizaje para niños con discapacidades visuales y múltiples discapacidades. Hathazi & Argyropoulos (2023), han observado que estos enfoques específicos mejoran de manera significativa la participación y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en estos niños. Esta perspectiva se fortalece aún más al considerar a los niños refugiados, para quienes la educación inclusiva no solo impulsa su aprendizaje académico, sino también cataliza el pensamiento crítico y crea un entorno donde florecen habilidades sociales y emocionales (Saldiray & Meydan, 2023).
En el ámbito de las discapacidades intelectuales y del desarrollo, Prahl & Gilson (2023) han demostrado que la intervención en alfabetización funcional no solo mejora las habilidades de lectura y escritura, sino que también fomenta la confianza y la comunicación interpersonal en los estudiantes. Además, el arte, en particular el teatro sin barreras, emerge como una herramienta vital en la educación inclusiva. Marie & Bailey (2023) han resaltado cómo esta estrategia efectiva promueve la expresión emocional, la empatía y las relaciones positivas entre los estudiantes."
(Arbulu-Ramirez, 2024, p. 367).

Campamentos de refugiados y entornos escolares inclusivos como ejemplos clave de contextos educativos desafiantes donde se implementan estrategias de inclusión. Se destaca cómo la educación inclusiva no solo facilita el aprendizaje académico, sino también la adaptación social y el desarrollo emocional en estos contextos (Saldiray & Meydan, 2023).

Entornos educativos especializados frente a educación inclusiva para estudiantes con autismo también son comparados, mostrando que la adaptación curricular y las estrategias pedagógicas inclusivas son más efectivas para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Vivanti et al., 2022). | | |
| 14 | ZARACHE-CARRASCAL, IVIS PATRICI | https://revista.grupoeleg.org/wp-content/uploads/2024/04/E4.6767.82-Zarache-Ivis.pdf | Artículo científico | Venezuela | 2024 | El presente artículo plantea un objetivo fundamental Comprender la relación entre las habilidadessocioemocionales y la resolución de conflictos, así como su influencia en la promoción de un ambiente escolar positivo en escuelas de básica primarias en la ciudad de Barranquilla. Este enfoque es vital dado que lashabilidades sociales son expresiones de comportamientos que las personas utilizan en su vida diaria paraenfrentar diversas situaciones y establecer relaciones interpersonales de calidad y positivas, todo elloimplica el ejercicio de la inteligencia emocional. En los ambientes escolares, estas habilidades son aún másrelevantes, ya que contribuyen a crear un ambiente de empatía, comunicación, comprensión y asertividadentre los pares. Por otro lado, la ausencia de estas habilidades puede generar entornos cargados de irrespeto, animosidad y violencia. El enfoque cualitativo de investigación utilizado, que incluye métodos como el históricológico y el analítico, permite profundizar en la comprensión de cómo se configura epistemológicamente el constructo de habilidades sociales y cómo influye en la resolución de conflicto en el contexto escolar. El presente estudio busca contribuir al entendimiento de la importancia de las habilidades socioemocionales enel contexto escolar y cómo estas influyen en la resolución de conflicto | Las habilidades socioemocionales son un componente que reviste una gran importancia en el desarrollo humano e influyen en diversos aspectos de la vida, incluyendo la consecución de metas, las relaciones sociales y la toma de decisiones. También conocidas como habilidades no cognitivas o habilidades blandas, engloban una variedad de competencias que van más allá del conocimiento académico. Incluyen habilidades como la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de problemas, la autoconciencia, la autorregulación emocional y la toma de perspectiva, entre otras. (Zarache Carrascal, 2024, p. 68)
Entre las competencias que adquieren los estudiantes se encuentran las socioemocionales, que buscan desarrollar procesos afectivos como la conciencia de sí mismo y del entorno, así como el manejo emocional en general, como fuentes de empoderamiento en el desarrollo de las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula. Lograrlas permite que "las personas se conozcan mejor a sí mismas, manejen sus emociones, establezcan metas y avancen hacia ellas, construyan mejores relaciones con los demás, tomen decisiones responsables en sus vidas, reduzcan la agresividad y aumenten la satisfacción con sus vidas" (Said, 2013, p. 89). Por ello, desarrollar estas competencias se puede lograr teniendo una sana salud mental y un estado de conciencia amplio.
(Zarache Carrascal, 2024, p. 73)
Para Nahum (2021, p. 123), se pueden definir "las habilidades socioemocionales como aquellas conductas aprendidas que llevamos a cabo cuando interactuamos con otras personas y que nos son útiles para expresar nuestros sentimientos, actitudes, opiniones y defender nuestros derechos".
(Zarache Carrascal, 2024, p. 73)
Goleman, citado por Barrios (2016), muestra que la capacidad de percibir y tomar en cuenta el punto de vista de otra persona pasa por diferentes niveles en la infancia, desde la etapa egocéntrica del infante hasta la capacidad de entender y percibir las relaciones interpersonales en niños mayores. En el ámbito escolar, los conflictos pueden abordarse de diferentes maneras. Por un lado, se pueden aplicar soluciones basadas en la prevención, como asignaturas relacionadas con la ética o la moral. Por otro lado, se pueden aplicar soluciones más constructivas, donde se fomente el rol activo del estudiante y se utilicen estrategias como la negociación y la mediación (Márquez et al., 2016).
(Zarache Carrascal, 2024, p. 77)

Bisquerra (2003) define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Según Bisquerra, estas competencias son esenciales para el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorecen la resolución de conflictos y la mejora del ambiente escolar.

Paoloni (2014) complementa esta visión al señalar que las emociones no son solo fenómenos subjetivos, sino que tienen dimensiones funcionales, fisiológicas y sociales que deben ser integradas para una gestión adecuada de las emociones, tanto en el contexto académico como en el personal.

Nahum (2021) proporciona una definición de las habilidades socioemocionales como conductas aprendidas que se utilizan en las interacciones sociales. Estas habilidades son útiles para expresar sentimientos, actitudes y opiniones, y también para defender los derechos de los individuos. Este enfoque conecta directamente las habilidades socioemocionales con su capacidad para resolver conflictos interpersonales. | La importancia de estas habilidades radica en su capacidad para influir en el éxito personal y profesional. Por ejemplo, la capacidad de establecer y mantener relaciones sociales saludables es fundamental para la colaboración efectiva en entornos académicos y laborales. Asimismo, la habilidad para regular las emociones y manejar el estrés puede mejorar el rendimiento académico y laboral, así como promover el bienestar emocional. Además, las habilidades socioemocionales están estrechamente vinculadas con la toma de decisiones inteligentes. La capacidad de evaluar situaciones desde diferentes perspectivas, considerar las emociones propias y de los demás, y regular impulsos emocionales puede conducir a decisiones más informadas y beneficiosas a largo plazo (Aristulle & Paoloni, 2019).
(Zarache Carrascal, 2024, p. 68)
La puesta en escena de las habilidades sociales es esencial, especialmente en el contexto escolar, donde estas habilidades no solo facilitan la interacción entre los estudiantes, sino que también contribuyen al desarrollo integral de su personalidad y su éxito académico. Castellano et al. (2020) demostraron en sus estudios que la falta de habilidades sociales, especialmente la carencia de habilidades asertivas, puede tener consecuencias significativas en el ámbito escolar. La asertividad es la capacidad de expresar nuestras necesidades, deseos, opiniones y emociones de manera respetuosa y clara, sin ser agresivos ni pasivos.
(Zarache Carrascal, 2024, p. 70)
En el contexto escolar, la falta de habilidades sociales asertivas puede manifestarse en formas de comportamientos disfuncionales, como el bullying, la exclusión social, la falta de participación en actividades grupales, entre otros. Estos comportamientos no solo afectan negativamente la experiencia educativa de los estudiantes que los sufren, sino que también pueden crear un clima escolar tóxico que afecta a toda la comunidad educativa (Castellano et al., 2020).
(Zarache Carrascal, 2024, p. 70)

Se menciona que las habilidades socioemocionales incluyen competencias como la autoconciencia, la autoregulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva (Cuadra et al., 2018). Estas habilidades son cruciales para mejorar el clima escolar y para que los estudiantes gestionen sus emociones de manera constructiva.

Aristulle y Paoloni (2019) destacan que las habilidades socioemocionales tienen un impacto directo en el éxito tanto académico como personal, ya que permiten a los estudiantes manejar el estrés y mejorar sus relaciones interpersonales. La evaluación de estas habilidades debe centrarse en su desarrollo integral, ayudando a los estudiantes a enfrentar desafíos emocionales y a establecer relaciones positivas.

Marrero et al. (2018) vinculan las habilidades socioemocionales con el bienestar emocional, y sugieren que la evaluación debe medir tanto las competencias emocionales (como la empatía y el autocontrol) como las habilidades sociales necesarias para resolver conflictos de manera efectiva. | Por lo tanto, enseñar y promover habilidades sociales asertivas en el entorno escolar es fundamental para prevenir y abordar estos problemas. Los programas de educación emocional y habilidades sociales pueden proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comunicarse de manera efectiva, resolver conflictos de manera constructiva, establecer límites saludables y cultivar relaciones positivas con sus pares y con los adultos. Además, es importante que tanto los educadores como los padres de familia jueguen un papel activo en el modelado y la promoción de estas habilidades, brindando apoyo y orientación a los estudiantes para que puedan desarrollar su capacidad para interactuar de manera positiva y respetuosa con los demás. De esta manera, se contribuye no solo al bienestar emocional y social de los estudiantes, sino también a la creación de entornos escolares más seguros y saludables para todos (Tapias et al., 2017).
(Zarache Carrascal, 2024, p. 70)

Garaigordobil et al. (2016) adaptaron un instrumento para evaluar la resolución de conflictos en el contexto escolar, conocido como Conflictalk. Este instrumento psicométrico mide la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos de manera efectiva, destacando el papel de la comunicación y el control emocional.

Mermo (2012) y Berdullas (2016) enfatizan la importancia de las estrategias de resolución de conflictos en las que los estudiantes son actores activos. El proceso de resolución implica habilidades de análisis, anticipación y evaluación, con el objetivo de llegar a soluciones que beneficien a ambas partes involucradas. El documento subraya que la habilidad para resolver conflictos de manera efectiva está vinculada con el bienestar emocional y la adaptación en el entorno escolar. | "Zarache Carrascal (2024) sostiene que, aunque algunas habilidades sociales tengan un componente genético, estas pueden desarrollarse y fortalecerse mediante la intervención familiar, educativa y social. Asimismo, destaca que crear entornos que fomenten su aprendizaje y práctica es clave para el desarrollo integral de las personas y para construir sociedades más inclusivas y empáticas (p. 71).
Zarache Carrascal (2024) enfatiza que la escuela constituye un espacio clave para que los niños y niñas aprendan a convivir y desarrollen habilidades socioemocionales fundamentales. Mantener relaciones sociales positivas en este contexto es esencial para favorecer su desarrollo integral, así como para fortalecer su adaptación emocional, académica y social a lo largo de la vida (p. 71).
El aprendizaje centrado en el desarrollo de habilidades sociales en la escuela tiene múltiples beneficios. Por un lado, contribuye a que los niños y niñas adquieran las herramientas necesarias para relacionarse de manera efectiva con sus pares y con los adultos, lo que promueve un ambiente escolar positivo y seguro. A su vez, estas habilidades sociales les ayudan a manejar mejor los conflictos, a trabajar en equipo y a comunicar sus pensamientos y emociones de manera asertiva (García et al., 2019).
(Zarache Carrascal, 2024, p. 71)
Este enfoque en el desarrollo de habilidades sociales en la escuela no solo tiene repercusiones en el ámbito escolar, sino que también influye en otros aspectos de la vida de los niños y niñas. Por ejemplo, una mayor competencia social puede mejorar su desempeño académico al facilitar la colaboración en proyectos grupales y el intercambio de ideas en el aula. Además, estas habilidades sociales bien desarrolladas también pueden contribuir a su bienestar emocional y a su capacidad para adaptarse a diferentes situaciones sociales a lo largo de la vida.
(Zarache Carrascal, 2024, p. 71)
En las instituciones educativas, las habilidades socioemocionales no reciben la atención necesaria en comparación con el enfoque en el desarrollo cognitivo. Esto puede deberse a una serie de razones, como la presión por cumplir con estándares académicos, la falta de recursos o capacitación para los educadores en educación emocional, o simplemente una falta de conciencia sobre la importancia de estas habilidades.
(Zarache Carrascal, 2024, p. 79)

En cuanto al contexto escolar, se menciona que las habilidades socioemocionales tienen un impacto significativo en el rendimiento académico, especialmente cuando los estudiantes son capaces de regular sus emociones y trabajar en equipo (García et al., 2019). Se resalta que estas habilidades no solo afectan el bienestar emocional, sino también el desempeño académico y la capacidad de los estudiantes para adaptarse a situaciones sociales.

Savater (1997) resalta la necesidad de crear un ambiente escolar positivo y colaborativo, en el que las habilidades socioemocionales sean promovidas activamente, tanto en el aula como en actividades extracurriculares.

Bisquerra y Pérez (2012) argumentan que el desarrollo emocional no solo depende de las instituciones educativas, sino también de la familia. El apoyo emocional en el hogar juega un papel clave en la formación de la inteligencia emocional de los niños, ayudándoles a manejar sus emociones y desarrollar relaciones saludables en el entorno escolar. | | |

# Matriz

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | Jisson Vega Intriago | http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/1002 | Artículo científico | Ecuador | 2024 | El objetivo del estudio fue analizar la evidencia sobre las estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. Se realizó una revisión bibliográfica de 25 artículos científicos que abordaban estrategias didácticas, programas y enfoques teóricos. Los criterios de inclusión fueron: publicaciones en español e inglés, estudios empíricos publicados entre 2020 y 2024, que abordaran estrategias o programas de desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos educativos, y que analizaran el impacto de dichas estrategias en el aprendizaje y/o el ajuste escolar de los estudiantes. La búsqueda sistemática de los estudios se realizó en las bases de datos: Scopus, Dialnet y Google Académico considerando palabras claves "aprendizaje socioemocional", ''inteligencia emocional'', ''rendimiento académico'', ''ajuste escolar'', entre otras. Entre los resultados los estudios respaldan que el desarrollo de habilidades socioemocionales, a través de estrategias didácticas como el aprendizaje social y emocional, impacta positivamente en el aprendizaje, la adaptación escolar y el bienestar de los estudiantes. Estas estrategias fortalecen dimensiones clave de la inteligencia emocional, como la conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones. Se concluye que es relevante integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales en el currículo escolar, mediante la implementación de programas y estrategias didácticas integrales que involucren a estudiantes, docentes, familias y comunidades. Esto contribuye a la formación de estudiantes más resilientes, con mejores habilidades de autorregulación y adaptación, lo cual redunda en un aprendizaje y ajuste escolar más efectivo. | "Las habilidades socioemocionales, como la empatía, la autorregulación, la autoconciencia y las habilidades sociales, son cada vez más importantes en la educación (Aranda Meyer & Luque, 2024). Numerosos estudios han demostrado que el desarrollo de estas competencias está positivamente relacionado con el rendimiento académico, la adaptación a la escuela y el bienestar de los estudiantes (Aguilera Ahumada & Bolgeri Escorza, 2021; Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022). Sin embargo, aún persisten desafíos en cuanto a la implementación efectiva de estrategias y programas que fomenten el desarrollo de estas habilidades en las escuelas. Desde un enfoque teórico, el desarrollo de habilidades socioemocionales se sustenta en modelos como el de aprendizaje social de Bandura (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020) y el de inteligencia emocional de Goleman (2022). Estos marcos conceptuales enfatizan la importancia de factores contextuales, interpersonales y de autorregulación en la configuración y el despliegue de competencias emocionales y sociales.<br>Los antecedentes históricos de la perspectiva sobre la importancia de las habilidades socioemocionales en el contexto educativo se remontan a principios del siglo XX. Dos figuras clave en el desarrollo de esta visión fueron John Dewey y Lev Vygotsky. Dewey enfatizó la importancia de una educación centrada en la experiencia, donde los estudiantes aprenden a través de la interacción social y la resolución de problemas reales (Alomá Bello et al., 2022). El abogaba por un enfoque educativo que tuviera en cuenta las emociones y las relaciones sociales como elementos fundamentales del aprendizaje.<br>Por su parte, la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), propuesta por Vygotsky, enfatiza la importancia de la interacción social y la orientación del maestro en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (González Lomelí et al., 2021). Esta perspectiva sostiene que el aprendizaje depende en gran medida de las relaciones e intercambios sociales que tienen lugar en el entorno educativo." (Vega Intriago, 2024, pp. 62- 63)<br><br>Modelo de Aprendizaje Social de Bandura: El estudio resalta cómo el aprendizaje social influye en la adquisición de habilidades socioemocionales, enfatizando la importancia de los factores contextuales e interpersonales en el desarrollo emocional. Bandura sostiene que los individuos aprenden observando e interactuando con otros, lo cual es esencial para desarrollar habilidades como la empatía y la autorregulación (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020).<br><br>Teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman: La investigación también aborda el modelo de Goleman sobre la inteligencia emocional, que incluye autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones. Este enfoque subraya la relación directa entre el desarrollo de estas habilidades y la mejora del rendimiento académico y ajuste escolar (Goleman, 2022).<br><br>Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky: Esta teoría destaca cómo la interacción social y la orientación del maestro son esenciales para el aprendizaje y el desarrollo emocional de los estudiantes. Vygotsky sostiene que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado, por lo que la capacidad de los estudiantes para gestionar emociones se desarrolla a través de la interacción social (González Lomelí et al., 2021). | "Afirman Vélez Ávila et al. (2022), que es necesario que,para el desarrollo integral de los estudiantes, abarcar los ámbitos físico, motriz, cognitivo, emocional y social. Por lo cual, existe interés creciente en habilidades socioemocionales y su manejo operativo por parte de los niños. Esto involucra la formación de emociones a través de estrategias y métodos didácticos aplicados por el maestro para regular y conducir la reactividad emocional de los niños, lo cual tiene impactos en el aprendizaje integral.<br>El término "inteligencia emocional" se refiere a la capacidad de percibir, comprender, controlar y razonar las emociones. Conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones son sus cuatro dimensiones principales. Estas áreas de inteligencia emocional son esenciales para el desarrollo integral de los niños (Borja Rivera & Vega Intriago, 2022)."<br>(Vega Intriago, 2024, p. 63)<br>"Sin embargo, mientras que Nkemakolam et al. (2021) indicaron que lainteligencia emocional interpersonal e intrapersonal tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, también señalaron que el aprendizaje autodirigido mostró un efecto inconsistente. Esta discrepancia destaca la complejidad de los factores individuales en el aprendizaje, a diferencia de los enfoques más unificados observados en los estudios de Mira-Galván y Gilar-Corbi (2020), que relacionaron programas de educación emocional con mejores resultados académicos y un aumento en la autoestima. Esto sugiere que, si bien la inteligencia emocional es crucial, otros factores como la motivación y las características individuales también juegan un papel importante. En cuanto a la relación entre las habilidades socioemocionales y el ajuste escolar, los estudios de Estrada Araoz et al.(2020) y Sandoval-Poveda et al. (2020) demostraron que las estrategias psicoeducativas favorecen este ajuste al mejorar la comunicación y el autoconcepto. Estos hallazgos son consistentes con los resultados de Cejudo et al. (2020), quienes encontraron mejoras en la calidad de vida y la salud mental de los adolescentes tras implementar programas de aprendizaje socioemocional. Sin embargo, el enfoque en el manejo del estrés, como se observó en el estudio de Sultan et al. (2020), sugiere que la reduccióndel estrés puede ser un mediador importante en esta relación, lo cual no fue explorado completamente en todos los estudios.A su vez, Hachem et al. (2022) señalaron que la competencia cognitiva, mediada por la cognición social, se asocia positivamente conel rendimiento académico, lo que introduce una dimensión cognitiva en el debate sobre las habilidades socioemocionales. Esta perspectiva es complementaria a la de Pranata et al. (2023), quien encontró que la motivación tiene un impacto más fuerte en el rendimiento académico que la empatía, sugiriendo que, aunque la inteligencia emocional es importante, la motivación y el compromiso del estudiante son igualmente críticos.Por último, las estrategias de aprendizaje cooperativo, como las mencionadas por Torrego-Seijo et al. (2020) y Estrada et al. (2021), también se han relacionado con un mejor rendimiento académico, lo que destaca la importancia de la colaboración en el desarrollo de habilidades socioemocionales. En contraste, los estudios de Ferrada Quezada y Contreras Alvarez (2021) y Bernal-Alava et al. (2022) enfatizan la relevancia de la comunicación asertiva y el aprendizaje basado en equipos, lo cual contribuye a la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes.En suma, los efectos de las estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales son variados y dependen de múltiples factores, incluyendo la calidad de la enseñanza, la motivación y las características individuales de los estudiantes. La investigación sugiere que un enfoque integral que combine inteligencia emocional, motivación y estrategias de aprendizaje cooperativo puede ser más efectivo para mejorar tanto el rendimiento académico como el ajuste escolar"<br>(Vega Intriago, 2024, p. 72)<br><br>Autoconciencia y autogestión: Se evalúa la capacidad de los estudiantes para reconocer y regular sus emociones, lo que es crucial para el ajuste escolar. Los estudiantes con mayor autoconciencia tienden a tener una mejor adaptación al entorno escolar, lo que mejora su rendimiento académico (Aguilera Ahumada & Bolgeri Escorza, 2021).<br><br>Empatía y habilidades sociales: La empatía y las habilidades interpersonales son factores clave para mejorar las relaciones sociales y el bienestar emocional de los estudiantes. La evaluación de estas habilidades se basa en la interacción social y en cómo los estudiantes se relacionan con sus compañeros y docentes (Vélez Ávila et al., 2022). | "Varios países a nivel mundial han tomado medidas para incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionalesen el currículo escolar. Por ejemplo, el programa CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), que se enfoca en el desarrollo de habilidades socioemocionales como parte esencial de la educación desde el nivel preescolar hasta la secundaria, ha liderado los esfuerzos en este campo en los Estados Unidos (Lawson et al., 2019). Ha identificado cinco competencias socioemocionales fundamentales que quiere mejorar: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales ytoma de decisiones responsables. Propone un abordaje integral que involucra a estudiantes, docentes, familias y comunidades, buscando crear condiciones de aprendizaje equitativas en diferentes entornos como aulas, escuelas, hogares y comunidades. Promuevela unión de la enseñanza socioemocional de manera transversal en el currículo académico, mediante lecciones específicas, prácticas de enseñanza como el aprendizaje cooperativo, y la vinculación con materias como artes, lenguaje, matemáticas y estudios sociales (Oberle et al., 2019). CASEL destaca la necesidad de brindar apoyo a los docentes para que fortalezcan sus propias habilidades socioemocionales y dispongan de estrategias pedagógicas que les permitan promover estas habilidades en educandos (Jagers et al., 2019).<br>Mientras que, en América Latina, se han incorporado gradualmente estos enfoques en sus sistemas educativos, mediante programas que incorporan el aprendizaje socioemocional en el aula e incluyen formación para los docentes. Políticas y programas implementados por los sistemas educativos para desarrollar estas habilidades en los estudiantes. Asimismo, evaluaciones regionales como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) que incorporaron la empatía, la autorregulación y la apertura a la diversidad dentro delas habilidades a medir (Cadena Vanegas & Mendoza Díaz, 2023)"<br>(Vega Intriago, 2024, pp. 63-64)<br>"Cantero et al. (2020), destacan la efectividad del programa EDI en España, sugiriendo que intervenciones estructuradas pueden mejorar el desarrollo emocional y académico de los estudiantes. En contraste, Pranata et al. (2023) enfatizan la importancia de habilidades como la autoconciencia y la autorregulación en Indonesia, sugiriendo que el desarrollo emocional debe comenzar desde una edad temprana."<br>(Vega Intriago, 2024, p. 70)<br><br>Programas de intervención: El documento señala que intervenciones como el programa EDI (Cantero et al., 2020) son efectivos para mejorar la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, se utiliza la evaluación continua para medir el impacto de las intervenciones socioemocionales en la adaptación escolar.<br><br>Evaluación mediante programas educativos: Se citan ejemplos como el programa OKAPI, que se basa en aprendizaje cooperativo y socioemocional. Este tipo de programas ha demostrado que el clima escolar positivo y la inteligencia emocional son esenciales para mejorar tanto el rendimiento académico como la salud mental de los estudiantes (Mira-Galván & Gilar-Corbi, 2020). | "Las técnicas educativas ayudan a desarrollar habilidades socioemocionales, que incluyen aspectos importantes de la inteligencia emocional, como la conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones. Esto tiene un efecto positivo en el aprendizaje y el ajuste escolar de los estudiantes, lo que les permite alcanzar un desarrollo más completo."<br>(Vega Intriago, 2024, p. 63)<br>"Destaca Granda Vásconez (2022), que se han implementado programas para enseñar la educación socioemocional en las escuelas, como México con su programa "Amistad para Siempre", que tiene como objetivo mejorar la resiliencia y las habilidades sociales y emocionales en la niñez, y "DIA - Desarrollo de Inteligencia a través del Arte", que utiliza el arte visual y literario para ayudar a los niños a comprender su realidad, pensamientos y sentimientos. El "Programa de Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativo" se ha implementado en más de 1300 aulas en Suiza con el fin de disminuir la violencia y los comportamientos negativos a través del desarrollo de habilidades sociales.Por otro lado, en Nueva Zelanda, por su parte, ha implementado el programa "Atención Plena" desarrollado por la Fundación de la Salud Mental, para que los niños desarrollen una mayor consciencia de sí mismos y de su entorno, y aprendan sus situaciones con calma y claridad, logrando un mejor bienestar socioemocional. Finalmente, en Estados Unidos, el Centro para los Fundamentos Sociales y Emocionales del Aprendizaje a Temprana Edad ha creado el "Modelo Piramidal", un plan para apoyar el desarrollo socioemocional de niños hasta los 5 años, generando ambientes seguros y positivos que promueven el aprendizaje y las relaciones entre niños, familias y educadores.Estos antecedentes internacionales evidencian los diversos esfuerzos que se han realizado para fomentar las habilidades socioemocionales en contextos educativos.Mientras que, en América Latina, se han incorporado gradualmente estos enfoques en sus sistemas educativos, mediante programas que incorporan el aprendizaje socioemocional en el aula e incluyen formación para los docentes. Políticas y programas implementados por los sistemas educativos para desarrollar estas habilidades en los estudiantes. Asimismo, evaluaciones regionales como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) que incorporaron la empatía, la autorregulación y la apertura a la diversidad dentro delas habilidades a medir (Cadena Vanegas & Mendoza Díaz, 2023).Existe evidencia en Ecuador que indica que el desarrollo de habilidades socioemocionales beneficia al aprendizaje y al ajuste escolar de los estudiantes. Clemente Reyes y Quimi Ramírez (2023),implementaron una guía didáctica en estudiantes de 5to año de Educación General Básica en Ecuador, que fortaleció las relaciones socioemocionales, promovió el pensamiento crítico-reflexivo y mejoró las habilidades relacionadas con la materia de Estudios Sociales.Además, según Santamaría Chávez y Vega Intriago (2022), los docentes deben motivar a los estudiantes utilizando metodologías y técnicas activas. Además, destaca que la motivación está estrechamente vinculada con el intelecto, así como la formacióncognitiva, y puede afectar positiva o negativamente el interés y la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.<br>En base a los antecedentes citado, el objetivo general del artículo es evaluar la evidencia disponible sobre la efectividad de las estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y la adaptación escolar de los estudiantes. Además, se deben establecer objetivos específicos: a) identificar las principales estrategias y programas utilizados para fomentar el avance de las habilidades socioemocionales en entornos educativos; b) identificar las condiciones o efectos que pueden contribuir o perjudicar el desarrollo de habilidades socioemocionales en el ambiente escolar; c) analizar los resultados de la investigación empírica sobre los efectos de las estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales en el rendimiento académico y la adaptación escolar de los estudiantes."<br>(Vega Intriago, 2024, pp.64-65)<br><br>Programas internacionales: Ejemplos como el programa CASEL en los Estados Unidos, que integra el desarrollo socioemocional en el currículo escolar desde el nivel preescolar hasta la secundaria. Este programa trabaja de manera integral, involucrando a estudiantes, docentes, familias y comunidades para crear un entorno de aprendizaje equitativo (Lawson et al., 2019).<br><br>Estrategias en América Latina: En México, se implementan programas como "Amistad para Siempre", que buscan mejorar la resiliencia y las habilidades sociales de los estudiantes. Además, en Ecuador, se ha demostrado que el desarrollo de habilidades socioemocionales mejora el rendimiento académico y la adaptación escolar de los estudiantes (Clemente Reyes & Quimi Ramírez, 2023). | |
| 16 | Jorge Roberto Chinchay Huarcaya, Alicia Bartolomé Huamán & Elizabeth Marlene Ozoriaga Dávila | https://psicopedia.com.co/wp-content/uploads/2024/06/24-ANEXOS-SESION-2-COMPETENCIAS-DEL-FORMADOR-DE-FORMADORES.pdf | Artículo científico | Perú | 2023 | El presente artículo de revisión pretende indagar e interpretar cuestiones teóricas, metodológicas y prácticas respecto a las habilidades blandas (soft skills) en el espacio docente. Las posibilidades de que el desarrollo de habilidades tales como la buena comunicación y el trato cordial hacia los otros, puede llevar a pensar que el proceso educativo podría fluir de manera positiva en favor de los aprendizajes. Los trabajos colaborativos que se puedan generar en las aulas podrían ser medios que ayuden a la puesta en práctica de<br>las habilidades socioemocionales o llamadas también habilidades para la vida. En las diferentes propuestas curriculares se menciona a la educación integral como un eje, esa integralidad podría concretarse a partir de la generación de conocimientos y también, tomando como principio, el saber ser. | "Los docentes de hoy en su labor pedagógica se enfrentan a situaciones que ponen a prueba su estado emocional y le demandan el manejo de habilidades blandas ( Sánchez Aquino et al., 2022), es decir desarrollar a través de sus enseñanzas habilidades blandas que en el terreno del aprendizaje social pueda constituirse en un medio de preparación y adestramiento directo de las habilidades sociales. (Marrero , Mohamed y Xifra 2018; Guerra-Báez, 2019)."<br>(Chinchay Huarcaya et al., 2023, p. 2)<br>"Las habilidades blandas son cualidades, competencias como comunicación, trabajo en equipo, empatía, adaptabilidad, autocrítica y flexibilidad, proactividad (Singer, Guzmán y Donoso, 2009). Las habilidades blandas para el docente de este siglo XXI viene a ser aquellas que están asociadas a su personalidad, y tiene que ver con las aptitudes rasgos de personalidad, conocimientos, valores adquiridos. Howard Gardner vincula las habilidades blandas enmarcadas dentro de la inteligencia social e interpersonal, estas son la responsabilidad, el trabajo en grupo, autocrítica, empatía, liderazgo y flexibilidad en contextos cambiantes."<br>(Chinchay Huarcaya et al., 2023, p. 3)<br>"Para Fernández et al. (2005), citando a Salovey y Mayer, la inteligencia emocional es la capacidad de manejo de emociones, sentimientos, diferenciar entre ellos y emplearlos para conducir sus pensamientos y acciones, esto contiene la destreza para apreciar, expresar y valorar emociones. Singer et al. (2009) consideró a las competencias blandas, como un grupo de habilidades importantes para formarse y desenvolverse con éxito en el trabajo y escuela."<br>(Chinchay Huarcaya et al., 2023, p. 3)<br>"Algunos estudios señalan que la mayor dificultad de los docentes que se inician en la labor se concentra en el manejo de alumnos, habilidades interpersonales y habilidades blandas y dependiendo de la variedad de instituciones de donde egresan y el contexto de iniciación, asimismo consideran que su propia fortaleza radica en los aspectos con menor proporción de las relaciones interpersonales. otro aspecto es la percepción del empleador y del docente iniciado en relación a la atribución de sus fortalezas a condiciones personales (Ruffinelli, 2014)."<br>(Chinchay Huarcaya et al., 2023, p. 5)<br>Mayer y Salovey (1997) desarrollaron el modelo de inteligencia emocional, que subraya la capacidad para manejar las emociones propias y las de los demás. Este modelo se centra en habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la gestión de relaciones interpersonales, que son esenciales para los docentes al interactuar con los estudiantes.<br>Howard Gardner (1993) vincula las habilidades blandas dentro de la inteligencia social e interpersonal, destacando competencias como responsabilidad, trabajo en equipo, empatía, liderazgo y flexibilidad. Estas habilidades son fundamentales para la interacción efectiva y el desarrollo de relaciones positivas en el aula. | "Se hace necesario formar en los estudiantes el desenvolvimiento de habilidades blandas en el proceso de enseñanza aprendizaje logrando vincular conocimientos, emociones, sentimientos, que desarrollen una convivencia en la que las relaciones sociales, la interacción entre pares, entre diversas generaciones fomenten la participación ciudadana, por ello es importante el trabajo de habilidades blandas que puede incluir el trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, flexibilidad, persuasión, entre otras."<br>(Chinchay Huarcaya et al., 2023, p. 2)<br>"Bustamante (2016) señala estos factores: El estilo de vida agitado del docente (tiempo extra y el esfuerzo que genera stress en el docente y malestar en la familia); el vigilar a sus alumnos aun fuera del horario de clase (causa impotencia de no poder ayudar a sus alumnos a resolver sus conflictos); falta de apoyo de los padres (desatención de los padres en acompañar a sus hijos en proceso de aprendizaje) así como otros profesionales en la tarea de educar; falta de reconocimiento y mucha crítica hacia su trabajo; la presión de parte del estado en lograr metas altas sin tener las condiciones básicas (alimentación del alumno, infraestructura adecuada, etc.); la sensación de estar siendo constantemente vigilados y juzgados a esto se suma la pobre remuneración que perciben así como la creencia de ser percibidos como profesionales medioceres les genera mucho fastidio y hace que muchos docentes pierdan sus cualidades y habilidades que le hacen diferentes a otros profesionales."<br>(Chinchay Huarcaya et al., 2023, p. 5)<br>Singer et al. (2009) consideran que las habilidades blandas son conductas asertivas necesarias para la interacción en diversos ámbitos: escolar, familiar, social y laboral. Las principales habilidades evaluadas incluyen la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la adaptabilidad y la autocrítica. Además, Fernández et al. (2005) y Mayer y Salovey (1997) destacan que la inteligencia emocional de los docentes influye directamente en su capacidad para manejar el aula y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo. | "Si bien es cierto la necesidad de trabajar las habilidades blandas un factor que influye en su desarrollo el hecho de la evaluación, existen dificultades como la carencia de instrumentos, en la medición de dichas habilidades pues se tienden a presentar rasgos subjetivos y que en muchos casos los estándares pueden ser diversos pues en algunos prima individual – grupal, colaboración competencia. (Busso, Cristia, Hincapie, Messina y Ripani, 2017; Álvarez, Losada y Hurtado, 2015)."<br>(Chinchay Huarcaya et al., 2023, p. 6)<br>Se utilizan cuestionarios y observaciones directas para evaluar las habilidades blandas en los docentes, observando cómo gestionan las emociones, resuelven conflictos, lideran grupos y fomentan un ambiente colaborativo. También se emplean estrategias como trabajo en equipo, juegos de rol, debates y proyectos extracurriculares para fomentar y medir estas habilidades en el aula. | "En la actualidad el mundo en que se desenvuelve nuestra juventud se encuentra dominado por el uso de la tecnología que tiene su expresión en el uso de las redes sociales que, si bien facilitan la comunicación entre las personas, mas no así la interrelación entre ambas, por ende, necesariamente no involucra el desarrollo de habilidades socioemocionales necesarias para la interacción en la vida real (Carranza et al., 2022)."<br>(Chinchay Huarcaya et al., 2023, p. 2)<br>"Uno de los desafíos que enfrenta el docente de hoy es plantear nuevas estrategias en el proceso de aprendizaje significativo. Ya que los jóvenes de hoy sienten poca motivación por el aprendizaje porque viven bajo la influencia de las redes sociales, la moda, la música, etc. Frente a esta realidad problemática el docente tiene que buscar estrategias de trabajo en el aula de manera efectiva."<br>(Chinchay Huarcaya et al., 2023, p. 3)<br>"La percepción del estudiante frente al desempeño docente se concentra en que además de las habilidades duras y su conocimiento académico es importante el empleo de las habilidades sociales (Naranjo, 2019). La práctica de las habilidades blandas en el docente garantiza la obtención de resultados positivos en el aprendizaje del alumno (Zepeda et al., 2022). La valorización del docente es de suma importancia, pues motiva al docente a mejorar su labor pedagógica y su relación con los estudiantes: el desarrollo de la carrera docente es para él, su principal motivación, pese a los factores que obstaculizan, haciendo que el docente pueda enfrentar y asumir desafíos de manera constante, en el contexto donde se desarrolla."<br>(Chinchay Huarcaya et al., 2023, p. 7)<br>Las habilidades blandas son esenciales en diversas instituciones educativas. Un buen clima laboral, relaciones interpersonales saludables y una gestión adecuada del aula favorecen la implementación efectiva de estas habilidades. La familia juega un papel crucial, ya que la colaboración entre docentes y familias potencia el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.<br>Bustamante (2016) y Guerra-Báez (2019) enfatizan la importancia de un clima escolar positivo para mejorar la relación entre docentes, estudiantes y padres, lo cual repercute en el rendimiento académico y la formación integral de los estudiantes. | |
| 17 | Victoria Espinoza, Ricardo Rosas, Bárbara Schmidt & Jimena Saravia | https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07072020000300151&script=sci_arttext&tlng=en | Artículo científico | Argentina | 2022 | Las habilidades socioemocionales tienen impacto tanto en el desempeño académico de los estudiantes, como en<br>su desarrollo social y emocional. Diversas investigaciones han planteado la efectividad de programas orientados<br>a la promoción de las habilidades socioemocionales en la escuela. El presente estudio evaluó el impacto del<br>programa Aprender a SER en una muestra de 153 estudiantes de entre 8 a 12 años en Argentina. Se comparó<br>el desarrollo de problemas emocionales y recursos personales en un grupo control y uno experimental. Se<br>observan diferencias significativas, existiendo menor presencia de problemas y mayores recursos en los niños que<br>recibieron la intervención. Se observa un efecto de la edad y el sexo sobre algunos de los indicadores evaluados.<br>El estudio aporta evidencias que dan sustento a la necesidad de implementar programas de aprendizaje activo,<br>focalizado, explícito y secuenciad | "El concepto de inteligencia emocional fue descrito por Mayer y Salovey en 1990, definido como inteligencia basada en uso adaptativo de emociones para resolución de problemas y adaptación ambiental, sustentado en cuatro habilidades básicas: (a) percepción, valoración y expresión emocional, (b) acceso y generación de sentimientos facilitadores del pensamiento, (c) comprensión emocional y autoconocimiento, (d) autorregulación emocional para crecimiento personal/intelectual. El aprendizaje socioemocional refiere a adquisición de competencias para reconocer/manejar emociones, lograr metas positivas, apreciar perspectivas ajenas, mantener relaciones positivas, decidir responsablemente y manejar constructivamente situaciones interpersonales."<br>(Espinoza, Rosas, Schmidt, & Saravia, 2022, p. 152)<br>"El programa Aprender a SER se sustenta sobre la teoría del aprendizaje emocional y la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), organizando actividades en tres ejes: (1) habilidades emocionales (percepción/comprensión emociones), (2) habilidades comunicacionales (autoconocimiento, escucha activa, reflexión), (3) resolución de conflictos (autorregulación, ambiente cooperativo). Promueve competencias para reconocer/manejar emociones, lograr metas, apreciar perspectivas, mantener relaciones y decidir responsablemente, integrando individual/ interpersonal/ institucional."<br>(Espinoza, Rosas, Schmidt, & Saravia, 2022, p. 154)<br>"El programa Aprender a SER se sustenta sobre la teoría del aprendizaje emocional y la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), organizando actividades en tres ejes: (1) habilidades emocionales (percepción/comprensión emociones), (2) habilidades comunicacionales (autoconocimiento, escucha activa, reflexión), (3) resolución de conflictos (autorregulación, ambiente cooperativo). Promueve competencias para reconocer/manejar emociones, lograr metas, apreciar perspectivas, mantener relaciones y decidir responsablemente, integrando individual/ interpersonal/ institucional."<br>(Espinoza, Rosas, Schmidt, & Saravia, 2022, p. 154)<br><br>Mayer y Salovey (1997): Definen la inteligencia emocional como el uso adaptativo de las emociones para facilitar el pensamiento y la resolución de problemas. El modelo incluye cuatro habilidades básicas: (a) percepción y expresión de las emociones, (b) acceso y generación de sentimientos que faciliten el pensamiento, (c) comprensión de las emociones, y (d) autorregulación de las emociones para promover el crecimiento personal e intelectual.<br><br>Elias et al. (1997): El aprendizaje socioemocional es el proceso de adquirir competencias para reconocer y manejar emociones, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y manejar situaciones interpersonales de manera constructiva. | "Diseñado para 1°-6° primaria (28-31 sesiones semanales de 40-50 min), guiado por docentes capacitados con manual, usa secuencia explícita/coordinada, foco específico en habilidades, participación activa, cuentos/trufeos, cuadernillos familiares, emociones multidimensionales (físicas/cognitivas/conductuales) por nivel (Tabla 1). Cumple prácticas Durlak et al. (2011): secuenciación, aprendizaje activo, focalización habilidades, explicitud"<br>(Espinoza, Rosas, Schmidt, & Saravia, 2022, p. 155)<br>"Se aplicó a los estudiantes el cuestionario de autoinforme, conformado por 134 ítems, que se responden sobre la base de una escala de Likert. La prueba se estructura en distintas escalas de funcionamiento. Para la presente investigación se consideraron los siguientes índices: problemas emocionales, problemas conductuales, problemas en las funciones ejecutivas, problemas contextuales y recursos personales. La tabla 2 resume los índices y las escalas."<br>(Espinoza, Rosas, Schmidt, & Saravia, 2022, p. 157)<br><br>Pertegal, Oliva y Hernando (2010): La implementación de programas de desarrollo emocional tiene un impacto positivo en las competencias emocionales y en la reducción de problemas emocionales y conductuales. Los estudiantes que participan en estos programas muestran mejoras significativas en su desarrollo socioemocional.<br><br>Durlak et al. (2011): Los programas de desarrollo socioemocional que se enfocan en aprendizaje activo, secuenciación de actividades y habilidades específicas tienen efectos significativos en la mejora del comportamiento pro-social y en la reducción de problemas emocionales y conductuales. | "El reclutamiento de los participantes se realizó por medio de una estrategia de muestreo probabilístico intencionado. El contacto se realizó a través de los establecimientos educacionales y, de acuerdo a lo sugerido por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se contó con la autorización del director de cada establecimiento, de los profesores a cargo de las salas de clases, y de los padres o apoderados de todos los estudiantes. Además, se desarrolló un proceso de asentimiento informado, donde cada estudiante pudo expresar libremente su voluntad de participar."<br>(Espinoza, Rosas, Schmidt, & Saravia, 2022, p. 156)<br>"Las pruebas fueron aplicadas a los estudiantes durante el segundo semestre del año 2017. Los niños y adolescentes fueron evaluados dentro del centro educacional en horario normal de clases, en sesiones colectivas de alrededor de 10 minutos con el resto de los niños de su grupo curso. Se aplicó el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes, SENA (Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco, & del Barrio, 2015) que es una batería que busca indagar respecto de la presencia de problemas y de factores protectores tanto en el área emocional como conductual."<br>(Espinoza, Rosas, Schmidt, & Saravia, 2022, p. 157)<br>"Esta investigación evaluó el impacto del programa Aprender a SER mediante comparación grupo experimental (n=109, con programa ≥2 años) vs control (n=44, sin programa) en SENA índices: recursos personales (+), problemas emocionales (-), contextuales (-), conductuales (-) y funciones ejecutivas (-). Resultados muestran efecto positivo en desarrollo HSE, coincidiendo con meta-análisis internacionales."<br>(Espinoza, Rosas, Schmidt, & Saravia, 2022, p. 160)<br><br>Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) (Fernández-Pinto et al., 2015): Es una batería de pruebas utilizada para evaluar los siguientes índices:<br><br>Índice de problemas emocionales: Depresión, ansiedad, ansiedad social y quejas somáticas.<br><br>Índice de problemas conductuales: Control de ira, agresión, conducta desafiante y conducta antisocial.<br><br>Índice de funciones ejecutivas: Problemas de atención, hiperactividad-impulsividad y regulación emocional.<br><br>Índice de problemas contextuales: Problemas familiares, con la escuela y con los compañeros.<br><br>Índice de recursos personales: Autoestima e integración social. | "Los establecimientos educacionales pertenecen a la Provincia y a la ciudad de Buenos Aires y atienden a una población perteneciente a un nivel socioeconómico alto o medio-alto. Son de dependencia privada y entregan educación laica y bilingüe. Respecto de los establecimientos donde ya se ha aplicado el programa, uno comenzó aplicándolo el año 2009, el otro el año 2010 y el tercero el año 2013. Por lo que, al momento de la recolección de datos, todos los niños contaban con al menos dos años de aplicación del programa."<br>(Espinoza, Rosas, Schmidt, & Saravia, 2022, p. 156)<br><br>Estudio de intervención en Argentina (Espinoza et al., 2022): El programa Aprender a SER se implementó en 153 estudiantes de entre 8 y 12 años. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo experimental (que recibieron el programa) tuvieron una menor presencia de problemas emocionales, conductuales y contextuales, y un mayor desarrollo de recursos personales en comparación con el grupo control.<br><br>Durlak et al. (2011): Los programas que incluyen aprendizaje activo, secuenciación de actividades y un enfoque en habilidades sociales específicas muestran un impacto positivo en el comportamiento pro-social y rendimiento académico de los estudiantes | |

# Matriz

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | Ximena Suárez Cretton & Nelson Castro Méndez | https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1193 | Artículo científico | Cuba | 2022 | El propósito del estudio fue evaluar los efectos de un programa de intervención para desarrollar habilidades sociales, habilidades emocionales y autoeficacia. Y secundariamente, identificar fortalezas y debilidades de la modalidad de intervención utilizada. El estudio utilizó un diseño mixto cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupos experimental y de control. La muestra se configuró con 40 estudiantes universitarios de primer año, de dos carreras del área de ciencias de la salud. Se administraron cuatro instrumentos de evaluación antes y después del programa. La intervención tuvo una duración de 11 semanas. Los resultados evidenciaron un aumento leve en algunas habilidades post-intervención que no fueron estadísticamente significativas; sin embargo, la evaluación cualitativa revela la adquisición diversos aprendizajes. Se discute la importancia de implementar programas para fomentar el desarrollo socioemocional y orienta sobre las características que deben tener estas intervenciones. | "Los jóvenes se enfrentan a un ambiente competitivo y estresante (Jayalakshmi & Magdalin, 2015) que pone a prueba sus recursos personales e implica un riesgo para la salud integral (Peer Hillman y Van Hoet, 2015). Los estudiantes que logren superar las nuevas exigencias del ambiente universitario adoptando estrategias de afrontamiento distintas a las usadas en la época escolar, lograrán adaptarse (Jorquera, Marillanca y Loyola, 2015). Las estadísticas señalan que un 22,8% de estudiantes de los primeros años (Cohorte 2015), fracasan y abandonan los estudios (Ministerio de Educación-Sistema de Educación Superior [MINEDUC-SIES, 2016) El primer año de universidad requeriría atención y tratamiento especial de las instituciones educativas" (Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022, pp. 2-3)<br>"Las habilidades sociales se presentanun desarrollo sólido y varía dependiendode las características socioculturales de los grupos(Salazar et al., 2020). Según la evidencia científica la presencia de un buen desarrollo de HS es fundamental para garantizar el éxito de las personas (Huambachano & Huaire, 2018; Herrera et al., 2012); en el grupo de estudiantes de inicio esta condición es una debilidad. Sin embargo, son habilidades que se modifican a travésdel tiempo y del entrenamiento; y varían según género y cultura. (Del Prette. Z.y Del Prette,A 2008).Con respecto al desarrollo de autoeficacia académica los resultados indicanque los varones deambas carreras presentan un puntaje mayor que sus pares mujeres.Esta diferencia en favor de los hombres puede constituir un factor de riesgo que afecte su adaptación a la universidad, sin embargo, tras la intervención las mujeres mejoran su puntaje.La evidencia científica constatalarelaciónde la autoeficaciacon el rendimiento académico y su poder predictor de un buen rendimiento académico y éxito personal (Cervantes et al., 2018).Se asocia además a la resiliencia e inteligencia emocional conformando un recurso potente para afrontar la adversidad (León et al., 2019; Delgado et al., 2019).Las universidades deben fortalecer esta competencia por los variados beneficios que aporta."<br>(Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022, p. 13)<br><br>Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995): Define la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender, regular y gestionar las emociones propias y ajenas. Esta teoría se basa en tres dimensiones: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional, que fueron evaluadas en el estudio utilizando el TMMS-24.<br><br>Bandura (1986): Introduce el concepto de autoeficacia, como la creencia en la capacidad de ejecutar tareas específicas y alcanzar metas, lo que es un determinante clave en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.<br><br>Habilidades sociales (Del Prette & Del Prette, 2008): Las habilidades sociales son definidas como conductas aprendidas que permiten a los individuos interactuar efectivamente con otros, siendo fundamentales para el ajuste social y el desempeño académico. | "La ejecución del taller estuvo a cargo de estudiantes de último año de la Carrera que actuaron como monitores. La metodología utilizada fue activo, participativa y vivencial incorporando cada sesión las siguientes fases: Introducción al tema, dinámica de activación o motivación; actividad principal, plenaria o puesta en común de la actividad principal, intervención del monitor con conceptos claves y evaluación."<br>(Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022, p. 7)<br>"Carrera Psicología (pre-intervención): TMMS-24 niveles medios en Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional (hombres/mujeres). Inventario Situaciones Sociales (ISS) niveles medios en Otorgar/Demandar, Búsqueda/acercamiento y Autorevelación. Autoeficacia Académica nivel medio (hombres/mujeres). Carrera Kinesiología (pre-intervención): TMMS-24 niveles medios en todas dimensiones (Atención, Claridad, Reparación emocional). ISS niveles medios en Demandar/Otorgar, Búsqueda/acercamiento y Autorevelación (hombres/mujeres)."<br>(Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022, p. 8)<br>"Al comparar los puntajes obtenidos en la aplicación de los instrumentos antes y después de la intervención en los estudiantes de Psicología, quienes conforman el grupo que recibe la intervención, se aprecia un aumento de puntaje en la fase después solo en algunas de las dimensiones de los instrumentos en el grupo de mujeres. En las habilidades emocionales, aumentan su puntaje en atención emocional; en las habilidades sociales aumentan su puntaje en búsqueda y acercamiento, y en auto revelación. Lo mismo ocurre en autoeficacia académica. Sin embargo, este aumento no es significativo para ninguna de las dimensiones evaluadas."<br>(Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022, p. 10)<br><br>Se evalúan las habilidades emocionales, habilidades sociales y la autoeficacia académica a través de instrumentos validados como el TMMS-24, el Inventario de Situaciones Sociales y la Escala de Autoeficacia Académica.<br><br>Los resultados previos a la intervención indican que los estudiantes presentan un nivel medio en atención emocional, claridad emocional, reparación emocional y autoeficacia académica. | "Escala de Metacogniciónde los Estados Emocionalesde Mayer y Salovey en la validación chilena de Espinoza, Sanhueza, Ramírez y Saez, (2015). Consta de 24 ítems en la que los sujetos evalúan su grado de acuerdo sobre una escala tipo Likert de cinco opciones (1= muy de acuerdo; 5=muy en desacuerdo). El cuestionario está compuesto por tres dimensiones: atención emocional (AE); claridad emocional (CEy reparación emocional (RE). Cada factor es medido por 8 reactivos y su fiabilidad con el alfa de Cronbach es: Atención (α = 0,90); Claridad (α = 0,90) y Reparación (α= 0,86).<br>Inventario de Situaciones Sociales (ISSde Gaaysguay Roth, (2008). La escala consta de 31ítems. El instrumento evalúa 3 dimensiones también bajo el formato de respuesta tipo Likert con 5 opciones. Los factores involucrados en la medición del constructo son tres: Otorgar/ demandar (O y D) con 9 reactivos; Acercamiento y búsqueda (A y B) con 11reactivos; Autorrevelación(Aura) con 11 reactivos.El coeficiente Alfa de Cronbach para el Inventario de Situaciones Sociales fue de 0,90, lo que indica que el instrumento tiene un alto grado de consistencia interna.Escala de Autoeficacia Académica de Torres(2006). Posee una estructura unidimensional y consta de 9 ítems que evalúan demanera directa el constructo. Posee un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones que van de "En total desacuerdo = 1", a "En total acuerdo=5". Todos los ítems miden en forma directa el constructo por lo que a mayor acuerdo mayor puntaje de Autoeficacia Académica. El autor del cuestionario reporta una fiabilidad (consistencia interna) de 0,903.Evaluación cualitativa sobrela valorización de la experiencia de intervención. A través de 4 preguntas abiertasse intenta determinar la percepción y el impacto de la intervención para losestudiantes. Este cuestionario se aplica soloal grupo experimental. Las preguntas son: 1. ¿Qué has aprendido de ti en este taller?, 2. Qué utilidad ha tenido el taller para tu vida universitaria?¿Lo que más te gustó del Taller?, Qué modificarías del taller y quérecomendarías mantener?"<br>(Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022, p. 6)<br>"Programación de sesiones de trabajo<br>1. Introducción al programa<br>2. Autoconocimiento y auto-concepto (Autoconocimiento –IE),<br>3. Comunicación asertiva(habilidades socialesHS).<br>4. Conociendo como aprendo (Aprendizaje autorregulado-Autoeficacia.)<br>5.Reconociendo emociones en mí y en los demás (IE –HS).<br>6. Cómo estudian los alumnos exitosos? (Autoeficacia).<br>7. Tolerando lafrustración y fracaso (autorregulación emocional IE - Autoeficacia). 8. Aprendiendo técnicas de relajación. (Autorregulación emocional-IE). 9. Aprendiendo las fortalezas del trabajo de equipo. (HS).<br>10. Descubriendo la resiliencia en mí (autorregulación(IE).<br>11. Análisis de lo aprendido (Autoeficacia).<br>ProcedimientosSe seleccionaronlos grupos de estudiantes participantes quienes recibieron información sobre las características de la investigación y sobre losroles que desempeñarían. Posteriormente, se les invitóa manifestar por escrito su intención de participar o no en el estudio. Se aplicanlos instrumentos de evaluación inicial (Pre-test) soloa aquellas personas"<br>(Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022, p. 7)<br>"Es importante señalar que el país (Chile) vivió en el año 2019 una compleja crisis social-política (Estallido social)provocando una paralización del funcionamiento normal del país. Este episodio afectó la evaluación post intervención no siendo posible aplicar la segunda evaluación a todos los estudiantes participantes generándose una pérdida de casos.Se tabularon los instrumentos y se procedió al análisis estadístico obteniéndose datos descriptivos y pruebas de comparación de grupos con la prueba t de Student).Para analizar el instrumento cualitativo se conformaron categorías y subcategorías para cada pregunta, identificándose las frecuencias más altas."<br>(Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022, p. )<br><br>TMMS-24: Evalúa las dimensiones de Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional, con fiabilidad α = 0,90 para las tres dimensiones.<br><br>Inventario de Situaciones Sociales (ISS) de Guaygua y Roth (2008): Evalúa dimensiones como Demandar y Otorgar, Búsqueda y Acercamiento y Autorrevelación. El coeficiente Alfa de Cronbach para el ISS es 0,90, indicando alta consistencia interna.<br><br>Escala de Autoeficacia Académica de Torres (2006): Mide la autoeficacia académica con un α = 0,903, evaluando la creencia de los estudiantes sobre su capacidad para tener éxito en el ámbito académico. | "El ingreso a la universidad representa un desafío significativo para adolescentes, enfrentando ambientes competitivos y estresantes que demandan adaptación y estrategias de afrontamiento, con tasas de deserción del 22,8% en primer año en Chile (MINEDUC-SIES, 2016). El aumento de matricula universitaria diversifica perfiles sociodemográficos, requiriendo acciones preventivas como talleres, programas HSE/cognitivos, tutorías y acompañamiento para permanencia y titulación." (Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022, p. 2)<br>"La intervención corresponde a un programa de estimulación de Habilidades emocionales, sociales y de autoeficacia académica denominado: Taller de estimulacion de habilidades para la adaptacion a la vida universitaria. El taller se ejecutó durante el primer semestre de estudio llevándose a cabo una sesión semanal durante 11 semanas de 60 minutos de duración."<br>(Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022, p. 6)<br><br>El programa de intervención se implementó en estudiantes de primer año de las carreras de Psicología y Kinesiología en una universidad pública en Chile, con un grupo experimental (Psicología) y un grupo control (Kinesiología).<br><br>Sesiones del taller: El programa incluyó 11 sesiones semanales de 60 minutos, en las cuales se trabajaron temas como autoconocimiento, comunicación asertiva, estrategias de aprendizaje, regulación emocional y trabajo en equipo.<br><br>Evaluación cualitativa: Los estudiantes percibieron la intervención como útil, destacando el aprendizaje sobre sí mismos, la regulación emocional y la mejoría en habilidades sociales. | |
| 19 | Carolina Aranda Meye & Leticia Elizabeth Luque | http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93162024000101212&script=sci_arttext | Artículo científico | Argentina | 2024 | En el ámbito educativo, la pandemia por COVID-19 dejó en evidencia la importancia de las habilidades socioemocionales para lograr un aprendizaje integral, destacando los dominios interpersonales e intrapersonales como elementos necesarios para un funcionamiento efectivo y una interacción exitosa con los demás (Domitrovich et al., 2017). Es abundante la evidencia que destaca la influencia del liderazgo en la mejora educativa y es reconocida su influencia sobre el Desarrollo Profesional Docente. Se analizan las reflexiones de siete expertos sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual, surgidas de entrevistas en profundidad referidas a liderazgo, mejora educativa y desarrollo profesional docente. Se emplea un enfoque cualitativo inductivo y una metodología interpretativa y crítica. Los principales hallazgos muestran la necesidad de enfocarse en el aprendizaje socioemocional. Se resalta la importancia de reorientar la formación inicial y continua de los docentes, donde los líderes educativos desempeñan un papel crucial. Se pone en evidencia la necesidad de tener en cuenta estas habilidades en las políticas educativas y curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo. Los expertos coinciden en que las habilidades socioemocionales son fundamentales en el liderazgo educativo del siglo XXI. Se destaca la necesidad de desarrollar programas de formación docente que aborden estas habilidades, así como de promover su integración en las políticas y prácticas educativas. Estos hallazgos tienen implicancias para la mejora de la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes. | "Las HSE son fundamentales para la gestión y la adaptación a nuevas formas de ser, hacer y estar, y son esenciales para el funcionamiento global efectivo del ser humano y para una interacción exitosa con los demás. Comprender el desarrollo y la formación de estas habilidades, tanto en estudiantes como en adultos, es crucial para avanzar hacia una educación sostenible. Por otro lado, las investigaciones han destacado dos factores fundamentales para mejorar los aprendizajes: la enseñanza, que depende directamente de los docentes, y el liderazgo, que influye de manera indirecta en los aprendizajes de los estudiantes y directamente en el desarrollo profesional docente. Por lo tanto, el liderazgo juega un papel clave en la mejora de la docencia y los resultados de los estudiantes (Flessa et al., 2018; Robinson & Gray, 2019; Tian & Huber, 2019; Weinstein & Muñoz, 2018). En este sentido, es de gran importancia analizar el liderazgo educativo en relación con las HSE, comprendiendo su relevancia e implicaciones"<br>(Aranda Meye & Luque, 2024, p. 4)<br>"En cuanto a las HSE, Montecinos (2020) identifica competencias socioemocionales necesarias para promover relaciones profesionales positivas en los centros escolares, como la conciencia de sí mismo, la conciencia social, los valores prosociales, el sentido de autoeficacia, la regulación emocional y la pertinencia cultural-inclusiva. Asimismo, muestra que estas competencias mejoran el clima laboral y promueven la responsabilidad compartida en la consecución de metas institucionales, el bienestar psicológico, la convivencia escolar y los resultados académicos y socioemocionales de los estudiantes. Chen y Guo (2020) llevaron a cabo un estudio en China cuyos resultados muestran una relación positiva entre la inteligencia emocional de los directores, su comportamiento de liderazgo instruccional y las estrategias de instrucción implementadas por docentes. En este contexto, enfatizan que los líderes escolares emocionalmente inteligentes tienen la capacidad de crear resonancia en sus entornos escolares. Esto se traduce en la creación de condiciones favorables para los maestros y un mayor apoyo para que los estudiantes prosperen, tengan logros y alcancen el éxito. Estos hallazgos resaltan la importancia de que los líderes escolares desarrollen habilidades emocionales que les permitan comprender y brindar apoyo emocional a su personal docente. Bolden et al. (2020) sostienen la necesidad de un "liderazgo colectivo", en el que los líderes movilicen la experiencia para la identificación y resolución de problemas, promoviendo la confianza, la honestidad y el compromiso con un propósito compartido. Cortez (2020) ha identificado el liderazgo positivo como otro elemento clave en el contexto de la pandemia. Este se basa en la creación de ambientes positivos que permiten el desarrollo integral de la comunidad educativa; promueve prácticas de apoyo genuinas y éticas; así como el cuidado del bienestar de las personas, lo que conduce a una mayor responsabilidad compartida, un enfoque centrado en apoyar a los estudiantes y un mejor desempeño académico. Por medio de métodos académicos y sintéticos, una revisión crítica de la literatura, así como un análisis deductivo e inductivo, y un metanálisis para diseccionar la interacción y la interdependencia entre los enfoques de liderazgo, Harris et al. (2021) enfatizaron la importancia del liderazgo de sistema. Estos enfoques reconocen la necesidad de comprender la organización como un todo y de influir en el entorno externo, el sistema y los elementos del sistema para lograr objetivos comunes. El líder de sistema adopta una perspectiva de modelado y resolución de problemas, trabajando con principios de complejidad y pensamiento sistémico para generar nuevos patrones de comportamiento y transformación colectivo e individual."<br>(Aranda Meye & Luque, 2024, p. 5)<br>"La UNESCO (2021) define las HSE como conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a las personas relacionarse consigo mismas y con otros de manera saludable, en un mundo socialmente interconectado, como sujetos autónomos, responsables y motivados. Es importante destacar que, en el contexto educativo actual, la UNESCO ha impulsado la Agenda 2030, donde el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) plantea la calidad en el aprendizaje integral de los estudiantes, aspecto que se relaciona directamente con las habilidades interpersonales e intrapersonales necesarias para un funcionamiento global efectivo e interacciones exitosas con los demás (Domitrovich et al., 2017).<br>Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021a) sostiene que las HSE son determinantes en la capacidad de los ciudadanos para adaptarse, ser ingeniosos, respetar y trabajar bien con los demás, así como asumir responsabilidades personales y colectivas."<br>(Aranda Meye & Luque, 2024, p. 7)<br><br>CASEL (2021): El modelo CASEL promueve el concepto de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) como parte integral de la educación y el desarrollo humano. Este enfoque abarca cinco áreas de competencia interrelacionadas: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsables. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo de relaciones saludables, la gestión de emociones y la toma de decisiones responsables.<br><br>Goleman (1996): La inteligencia emocional se define como la capacidad de reconocer, entender y manejar las emociones propias y ajenas. Este modelo subraya la importancia de habilidades como la autoconciencia y empatía en el liderazgo educativo.<br><br>Gardner (1995): En su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner identificó las inteligencias interpersonal e intrapersonal como claves para el desarrollo socioemocional. Estas habilidades ayudan a los individuos a manejar sus propias emociones y a establecer relaciones saludables con los demás. | "Goleman y Senge (2016) combinan las dimensiones del cerebro, la inteligencia emocional y el liderazgo en tres enfoques. El primero se refiere a la autoconciencia, que requiere centrarse en uno mismo, en el mundo interior y conectar con el propio sentido de propósito y aspiraciones más profundas. La empatía es el segundo enfoque, que implica sintonizarse con otras personas y tener compasión; estas habilidades sociales permiten comprender la realidad de los demás y trabajar juntos, lo que es crucial para establecer relaciones efectivas y conectadas. El tercer enfoque se relaciona con el pensamiento sistémico, o la comprensión del mundo en su sentido más amplio, es decir, cómo los sistemas interactúan y crean redes de interdependencia en diferentes contextos, ya sea en una familia, una organización o en el mundo en general.<br>Cheng et al. (2021) encontraron que las emociones de los docentes afectan las relaciones entre colegas. Por tanto, las emociones positivas (por ejemplo: amor, autoafirmación, orgullo, disfrute) aumentan sus posibilidades de ser proactivos y construir relaciones de confianza. En cambio, la fatiga y la ansiedad afectan negativamente su desarrollo profesional docente en factores como la interacción cooperativa, el respeto por la competencia, el juicio profesional, el entusiasmo por el trabajo, la voluntad de ayudar a los estudiantes y brindar apoyo social. En consecuencia, este estudio refuerza la importancia de fortalecer y cuidar las emociones docentes, debido a su relación con el DPD. Los aportes de Flessa (2021) son contundentes al destacar que, entre las nuevas habilidades valoradas en el trabajo directivo durante la pandemia, se encuentran la comunicación y la resiliencia. Por ello, también apoyar y formar a los docentes se convierte en la primera responsabilidad de los líderes escolares, ya que su impacto en el aprendizaje estudiantil es significativo. Asimismo, Flessa (2023) se une al debate entre las concepciones comúnmente opuestas de líder y gestor/administrador, señalando que ambos roles son complementarios y muy importantes en tiempos de contingencia y crisis, dada la complejidad de los escenarios. Por tanto, desafiar la gramática escolar como opción de crear escuelas con liderazgos diferentes es una discusión que se abre a partir de la crisis del 2020 como consecuencia del experimento natural de la pandemia; sin embargo, en 2023 pareciera que las escuelas no necesariamente han cambiado, lo que hace necesario evaluar qué está ocurriendo en este sentido."<br>(Aranda Meye & Luque, 2024, p. 8)<br><br>HSE en liderazgo educativo: Los expertos entrevistados coinciden en la relevancia de las habilidades socioemocionales (HSE) para el liderazgo educativo, destacando la empatía, la escucha activa, y la autorregulación emocional como competencias esenciales para los líderes educativos del siglo XXI. Estas habilidades son cruciales para la creación de un entorno educativo positivo y para mejorar la calidad del aprendizaje.<br><br>Competencias específicas: Se identifican varias competencias como la escucha activa, la comunicación efectiva, y la empatía. Estos elementos son fundamentales para mejorar el desempeño de los docentes y fomentar un ambiente de trabajo colaborativo y saludable (Aranda & Luque, 2024). | "Además, la OCDE (2021) ha desarrollado la Encuesta sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) con el fin de recopilar datos de estudiantes, padres y maestros sobre las habilidades sociales y emocionales de estudiantes de 10 a 15 años. Los hallazgos sugieren nuevas formas de orientar las políticas educativas y de ayudar a los líderes y profesionales de la educación en el monitoreo y la promoción de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes."<br>(Aranda Meye & Luque, 2024, p. 7)<br><br>Evaluación de la inteligencia emocional en líderes educativos: El documento menciona la importancia de evaluar la inteligencia emocional de los líderes educativos, usando herramientas como la Encuesta de Habilidades Socioemocionales de la OCDE (2021), que proporciona datos sobre las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes de 10 a 15 años.<br><br>Indicadores clave: La evaluación de habilidades socioemocionales en los líderes educativos se basa en criterios como autoconocimiento, autorregulación emocional y empatía, que son esenciales para fortalecer el liderazgo pedagógico (Goleman & Senge, 2016). | "La formación integral de los estudiantes y la calidad de la educación son temas relevantes en el contexto actual, especialmente en América Latina y el Caribe. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) introdujo la Agenda 2030 en el ámbito educativo, enfocada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos. En este contexto, las demandas de una sociedad globalizada, los nuevos paradigmas educativos, el rezago académico y la necesidad de revinculación generan tensiones y desafíos en la labor educativa, especialmente en la formación de habilidades socioemocionales (HSE), las cuales han adquirido mayor relevancia debido a la pandemia por COVID-19."<br>(Aranda Meye & Luque, 2024, p. 4)<br>"Esta temática adquiere mayor relevancia en el contexto actual, donde el liderazgo pedagógico que impacta en el aprendizaje y en el desarrollo profesional docente (DPD) requiere un dominio relacional fundamental. Esto implica crear una organización abierta al aprendizaje colectivo e individual, poniendo en el centro las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes en función de las demandas del contexto inmediato, de una sociedad globalizada e hiperconectada tecnológicamente, así como de generar bienestar socioemocional para el desarrollo integral de la educación (CASEL, 2021).<br>Por ello, este estudio sitúa el aprendizaje emocional como un aspecto clave para mejorar el aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. Al respecto, la literatura especializada ha aportado evidencia sobre la relevancia de las HSE en el desarrollo humano, educativo y organizacional. Y si bien se observa un creciente interés por la formación y el desarrollo socioemocional en los diversos ámbitos del sistema educativo, las políticas educativas aún son incipientes en esta materia. En cuanto al liderazgo para el DPD, es un campo emergente debido a la racionalidad técnica predominante en el siglo XX y que aún permea el siglo XXI. Los avances tecnológicos, las tendencias globales, las crisis sociales, el aumento de las enfermedades y las nuevas formas de relacionarse y aprender demandan que los líderes educativos posean habilidades acordes a los tiempos cambiantes y desafiantes."<br>(Aranda Meye & Luque, 2024, p. 5)<br>"En el contexto post-pandémico, las palabras de Senge (1993) cobran relevancia, ya que las personas y las organizaciones han tenido que desaprender y aprender rápidamente. Las HSE, como la adaptación al cambio, la flexibilidad, la autoconciencia, el manejo del estrés y el liderazgo personal, han sido cruciales, especialmente para los líderes de organizaciones educativas y de salud. Es evidente que, en situaciones de crisis, el liderazgo adquiere una importancia vital debido a su campo de influencia, manejo y organización.<br>Nava-Lara et al. (2022) realizaron una revisión sistemática sobre el estado del arte de la investigación sobre HSE en directores de educación básica. Los hallazgos muestran que existe una brecha importante respecto a las HSE identificadas en los artículos revisados. Por otra parte, se aprecian retos y aparentes vacíos, lo que da cuenta de necesidades de investigación respecto al tema, además de nuevos resultados que subsanen limitaciones en muestras más representativas y a través de estudios mixtos.<br>En cuanto al liderazgo, un estudio realizado por Costela y Lucena (2016) en instituciones españolas mostró efectos positivos en áreas como la educación, la salud física y mental de la comunidad educativa, y la mejora de las relaciones interpersonales. Estos hallazgos resaltan la necesidad de incluir la inteligencia emocional en los programas de formación de directores a través del coaching, enfatizando la importancia de ejercer un estilo de liderazgo emocional para mejorar la organización y la calidad educativa.<br>En un estudio basado en el análisis de discursos de rectores de universidades mexicanas, Valles Ruiz (2019) identificó que predominaba un tipo de liderazgo transformacional, caracterizado por un estilo comprensivo y empático. Estos líderes invitaban a la comunidad universitaria a aprender de la experiencia y promovían lineamientos ordenados, colaborativos y cuidado de los equipos. Esta forma de liderazgo ha demostrado ser efectiva para fomentar el aprendizaje y la motivación en el entorno universitario.<br>El liderazgo distribuido también ha cobrado relevancia durante la pandemia. Harris et al. (2022) han examinado la relación entre el liderazgo distribuido y resultados positivos en el ámbito educativo. Se ha encontrado una asociación positiva entre el liderazgo distribuido y el optimismo académico, la confianza, la colaboración, el compañerismo de los docentes, la motivación para contribuir al cambio educativo, el compromiso organizacional y el profesionalismo docente. Estos hallazgos destacan la importancia de entornos de trabajo menos jerárquicos y más democráticos para el desarrollo efectivo del liderazgo distribuido. "<br>(Aranda Meye & Luque, 2024, p. 6)<br><br>Políticas educativas: En Chile, las políticas educativas han comenzado a integrar las habilidades socioemocionales en los currículos de formación docente y en los estándares de formación profesional docente (CPEIP, 2021). Sin embargo, los expertos señalan que aún existe un déficit en la formación docente respecto a las habilidades emocionales y socioemocionales.<br><br>Desafíos y oportunidades: La pandemia por COVID-19 ha visibilizado la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales tanto en los docentes como en los estudiantes, destacando que el liderazgo educativo debe apoyar el bienestar emocional y la adaptabilidad al cambio (Flessa, 2023). | |

# Matriz

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | Augusto Paolo Bernal Párraga Angela de Lourdes Armijos Minuche Sully Corina Granda Floril Janeth del Carmen Belduma Bravo Kerly Gabriela Quiroz Ponce Javier Armando Aguirre Zambrano | https://universoabierto.uvsyvsel.com.ec/wp-content/uploads/2025/02/EL-IMPACTO-DE-LAs-AUTOREGULACION-EMOCIONAL-EN-EL-RENDIMIENTO-ACADEMICO-ESTRATEGIAS-PARA-EL-DESARROLLO-DE-HABILIDADES-SOCIOEMOCIONALES-EN_.pdf | Artículo científico | Brasil | 2025 | El artículo titulado "El efecto de la autorregulación emocional en el desempeño académico": "Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica" se centra en el papel crucial de la autorregulación emocional en el contexto educativo, subrayando su influencia directa en el desempeño académico de los alumnos. La autorregulación emocional alude a la habilidad de los individuos para administrar sus emociones de forma eficiente, lo que les facilita afrontar las exigencias académicas y sociales de forma adaptativa. Este estudio examina cómo las emociones pue-den ejercer una influencia tanto positiva como negativa en el proceso de aprendizaje, y cómo la ausencia de competencias en autorregulación emocional puede comprometer el desempeño académico. El documento ofrece un examen de estudios anteriores que demuestran la correlación entre la autorregulación emocional y el desempeño académico, subrayando que los alumnos que poseen la habilidad de manejar sus emociones de manera efectiva tienen una mayor probabilidad de éxito académico. Adicionalmente, el artículo enfatiza que las emociones, tales como la ansiedad y el estrés, pueden influir adversamente en la concentración, la memoria y la resolución de problemas, lo que puede restringir las habilidades cognitivas de los alumnos en el contexto académico. La investigación también examina diversas meto-dologías y estrategias pedagógicas que pueden ser implementadas en el contexto educativo con el objetivo de fomentar el desarrollo de competen-cias socioemocionales en los alumnos. Las estrategias sugeridas incluyen la incorporación de programas de educación emocional, la promoción de un entorno académico positivo, y la implementación de técnicas de atención plena y reflexión emocional. Estas intervenciones no solo facilitan a los alumnos la optimización de su autorregulación emocional, sino que también favorecen la creación de un ambiente escolar más inclusivo y propicio para el aprendizaje. En conclusión, el artículo sostiene que el fomento de compe-tencias socioemocionales debería constituir una prioridad en la educación primaria, y que la aplicación de estrategias orientadas hacia la autorregulación emocional puede potenciar de manera significativa el desempeño académico de los alumnos. | Gross (2020): La autorregulación emocional se define como la capacidad de gestionar las emociones de manera eficiente, lo que influye directamente en el rendimiento académico .La autorregulación emocional facilita que los estudiantes enfrenten las exigencias académicas y sociales de forma adaptativa.<br><br>Duckworth & Seligman (2021): El modelo propuesto enfatiza la relación entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico .Los estudiantes que desarrollan habilidades para autorregular sus emociones tienen una mayor capacidad para mantener la concentración, reducir el estrés y mejorar su rendimiento en tareas académicas.<br><br>Zimmerman (2020): Enfoque constructivista que explica cómo la autorregulación emocional optimiza el uso de los recursos cognitivos y mejora el rendimiento académico. | "La influencia de la autorregulación emocional en la eficacia académica ha despertado un creciente interés en la investigación educativa, debido a su papel esencial en el desarrollo holístico de los estudiantes. Diversas investigaciones han evidenciado que las competencias socioemocionales, tales como la autorregulación emocional, son fundamentales para la optimización del desempeño académico y la mejora del bienestar integral de los estudiantes (Bernal Párraga et al., 2025). Esta perspectiva se manifiesta en las investigaciones que han asociado la autorregulación emocional con la mejora de las habilidades cognitivas y emocionales, facilitando a los estudiantes una gestión más efectiva de los retos académicos y emocionales (Duckworth & Seligman, 2022). Específicamente, la autorregulación emocional facilita a los estudiantes el manejo apropiado de sus emociones y pensamientos, lo que les permite una mayor concentración en sus estudios y disminuye la ansiedad vinculada a las responsabilidades académicas (Zimmerman, 2023)."<br>(Bernal Párraga, Augusto, Bernal Párraga, Armijos Minuche, Granda Floril, Belduma Bravo, Quiroz Ponce & Aguirre Zambrano, 2025, p. 3)<br><br>Elías et al. (2019): La autorregulación emocional es una habilidad clave en la evaluación de las competencias socioemocionales, ya que está directamente asociada con el desempeño académico. Evaluar estas habilidades implica medir la capacidad de los estudiantes para manejar sus emociones, superar desafíos académicos y sociales, y mantener un enfoque positivo en su aprendizaje.<br><br>Becker et al. (2019): La autorregulación emocional juega un papel crucial en la optimización de calificaciones, reducción de ansiedad en evaluaciones y mejora de relaciones interpersonales dentro del ámbito educativo. | "Se utilizaron instrumentos digitales para respaldar el aprendizaje socioemocional, incluyendo plataformas de aprendizaje electrónico y aplicaciones especializadas para la autorregulación emocional. ¡El software "Mood Meter" y las plataformas de aprendizaje gamificado como "Classcraft" y "Kahoot!" promueven la interacción y la reflexión sobre las emociones (González & Pérez, 2022; Deterding et al., 2011). Adicionalmente, se implementó un sistema de retroalimentación instantánea mediante aplicaciones móviles y plataformas digitales, que asistió a los estudiantes en el seguimiento de sus emociones y respuestas ante tareas académicas, fomentando de este modo una mayor autorregulación durante las actividades" (Ryan & Deci, 2020; Kim & Choi, 2023; Bernal Párraga, Augusto, Bernal Párraga, Armijos Minuche, Granda Floril, Belduma Bravo, Quiroz Ponce & Aguirre Zambrano, 2025, p.x).<br><br>Cuestionario de Autorregulación Emocional (González & Pérez, 2022): Este cuestionario se utiliza para medir el nivel de autorregulación emocional en los estudiantes, enfocándose en concentración, control emocional y la capacidad de afrontar situaciones académicas estresantes.<br><br>Inventario de Motivación Académica (Ryan & Deci, 2020): Evalúa cómo las emociones influyen en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de los estudiantes para el aprendizaje, facilitando la identificación de barreras emocionales que afectan el rendimiento. | "Simultáneamente, la promoción de competencias socioemocionales mediante estrategias pedagógicas ha demostrado ser un mecanismo eficaz para cultivar un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, particularmente en escenarios de educación primaria. Las metodologías fundamentadas en la colaboración y el aprendizaje socioemocional han sobresalido por su habilidad para incorporar a estudiantes con requerimientos educativos especiales, promoviendo la inclusión y el bienestar de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias individuales (Bernal Párraga et al., 2024). Estas tácticas de inclusión no solo optimizan la autorregulación emocional, sino que también fomentan competencias interpersonales fundamentales, tales como la empatía y la resolución de conflictos, esenciales para un avance académico exitoso" (Bernal Párraga, Augusto, Bernal Párraga, Armijos Minuche, Granda Floril, Belduma Bravo, Quiroz Ponce & Aguirre Zambrano, 2025, p. 3).<br>"(Graziano et al., 2020). La ausencia de capacitación pedagógica en el manejo de las emociones y en la promoción de competencias socioemocionales en el entorno académico ha emergido como un obstáculo considerable (Brackett et al., 2021). Adicionalmente, la variedad de estilos de aprendizaje y las circunstancias socioeconómicas que impactan a los estudiantes obstaculizan la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas hacia la autorregulación emocional (González & Sánchez, 2021; López & Martínez, 2022). Esta investigación se centra en cómo las estrategias pedagógicas orientadas hacia la autorregulación emocional pueden ser incorporadas de manera efectiva en el currículo de la educación básica, potenciando así el desempeño académico" (Bernal Párraga, Augusto, Bernal Párraga, Armijos Minuche, Granda Floril, Belduma Bravo, Quiroz Ponce & Aguirre Zambrano, 2025, p. 3).<br>"Las estrategias orientadas hacia la autorregulación emocional ejercen un efecto positivo y significativo en el desempeño académico de los alumnos. Los descubrimientos cuantitativos indican un aumento en las competencias emocionales, tales como la regulación emocional y la concentración, lo cual se refleja en un rendimiento académico superior. Los hallazgos cualitativos evidencian un incremento en la motivación y participación estudiantil, lo que consolida la premisa de que la autorregulación emocional contribuye al bienestar integral y al rendimiento académico. Sin embargo, se identificaron obstáculos asociados al acceso a la tecnología, los cuales requieren ser abordados para optimizar los beneficios de dichas estrategias. Esta investigación corrobora que la autorregulación emocional constituye un elemento esencial para optimizar el desempeño académico en el nivel de educación básica. Las tácticas pedagógicas implementadas han evidenciado su eficacia, tanto en el ámbito emocional como en el académico, proporcionando un camino prometedor para optimizar el bienestar holístico de los estudiantes" (Bernal Párraga; Augusto, Bernal Párraga, Armijos Minuche, Granda Floril, Belduma Bravo, Quiroz Ponce & Aguirre Zambrano, 2025, p. 7).<br><br>"Bernal Párraga; Augusto, Bernal Párraga, Armijos Minuche, Granda Floril, Belduma Bravo, Quiroz Ponce & Aguirre Zambrano (2025) enfatizan que la autorregulación emocional constituye un instrumento indispensable para el desempeño académico de los alumnos de nivel básico.Los descubrimientos, tanto cuantitativos como cualitativos, corroboran la suposición de que las competencias socioemocionales, particularmente la habilidad para autorregular las emociones, desempeñan un papel crucial en el logro académico. Las inferencias derivadas de este estudio se corresponden con estudios anteriores, enfatizando no solo el impacto académico directo, sino también las ventajas transversales de la autorregulación emocional." (p. 7)<br>"Investigaciones de Zimmerman (2023) subrayan que los estudiantes con habilidades superiores de autorregulación emocional son más aptos para manejar el estrés académico y gestionar sus emociones de manera eficaz, lo que se traduce en un rendimiento académico superior. Adicionalmente, Gross (2022) indica que el manejo emocional en contextos de evaluación y presión puede potenciar la toma de decisiones y las respuestas cognitivas en los estudiantes, lo cual se evidenció en este estudio" (Bernal Párraga; Augusto, Bernal Párraga, Armijos Minuche, Granda Floril, "Belduma Bravo, Quiroz Ponce & Aguirre Zambrano, 2025 , p. 7).<br>Investigaciones de Zimmerman (2023), que subrayan que los estudiantes con habilidades superiores de autorregulación emocional son más aptos para manejar el estrés académico y manejar sus emociones de manera eficaz, lo que se traduce en un rendimiento académico superior. Adicionalmente, Gross (2022) indica que el manejo emocional en contextos de evaluación y presión puede potenciar la toma de decisiones y las respuestas cognitivas en los estudiantes, lo cual se evidenció en este estudio" (Bernal Párraga; Augusto, Bernal Párraga, Armijos Minuche, Granda Floril, Belduma Bravo, Quiroz Ponce & Aguirre Zambrano, 2025, p. 8).<br><br>Estudio cuasi-experimental: Se realizó con 150 estudiantes de educación básica de entre 10 y 12 años, quienes participaron en un programa centrado en el desarrollo de estrategias de autorregulación emocional. Los estudiantes fueron evaluados antes y después de la intervención, con resultados significativamente positivos en concentración, control emocional y rendimiento académico.<br><br>Educadores: 10 docentes participaron en la capacitación sobre el uso de tecnologías educativas para fomentar la autorregulación emocional en el aula. Se utilizaron herramientas como plataformas de aprendizaje gamificado y aplicaciones para monitorear el bienestar emocional de los estudiantes.<br><br>Tecnologías educativas: El uso de aplicaciones como "Mood Meter", "Classcraft" y "Kahoot!" contribuyó significativamente a la mejora de la autorregulación emocional, facilitando la reflexión sobre las emociones y promoviendo un aprendizaje interactivo y emocionalmente consciente. | |
| 21 | Jaime De La Ossa V | http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-42972022000100001 | Artículo científico | Colombia | 2022 | Las habilidades blandas, también conocidas como habilidades socioemocionales o habilidades para la vida, se describen como imprescindibles para un desarrollo integral del conocimiento y la educación. Las habilidades blandas se pueden agrupar en tres categorías: habilidades interpersonales, habilidades cognitivas y habilidades para el control emocional. Estas tres categorías no trabajan de forma independiente, sino que generalmente se interrelacionan. Su importancia radica en que son valiosos para el desarrollo de la vida profesional y laboral. Se destacan como importantes, entre otras: comunicación asertiva, capacidad de negociación, confianza, cooperación, empatía, toma de decisiones, pensamiento crítico, autoevaluación, análisis y comprensión de consecuencias, y manejo de la ira, la tristeza y la frustración. Vistas como dimensiones interrelacionadas serían: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir en sociedad. Se trata, así mismo, el egocentrismo como conducta que debilita o anula las habilidades blandas. | "Se definen las habilidades blandas como el conjunto de destrezas, aptitudes o herramientas afectivas que poseen la particularidad de regular el estado emocional del ser humano. Son habilidades que ayudan a fomentar, mantener y procurar relaciones sociales positivas. Las habilidades blandas, también conocidas como habilidades socioemocionales, se describen como imprescindibles para un desarrollo integral del conocimiento y la educación, ya que ellas, en unión con las habilidades duras, preparan para el trabajo exitoso mediante la potenciación de las competencias requeridas. Por su parte, la capacidad positiva de respuesta por parte de una persona no solo requiere contar con habilidades cognitivas, sino también poseer habilidades blandas fortalecidas tanto a nivel personal como interpersonal, con las cuales puede lograr encajar adecuadamente en la sociedad global y producir trabajos de excelencia"<br>(De La Ossa V., 2022, p. 2)<br>Las habilidades blandas también se les puede encontrar como habilidades para la vida. En resumen, son atributos personales que permiten que el ser humano actúe efectivamente con su entorno y su ausencia se convierte en una barrera que reduce las capacidades individuales para interactuar de forma positiva en la sociedad. Las habilidades blandas son, en esencia, componentes estratégicos que mejoran el desempeño laboral, el desarrollo profesional y la cohesión social<br>(De La Ossa V., 2022, p. 2)<br>Las habilidades blandas se pueden agrupar en tres categorías: habilidades interpersonales, que incluyen la comunicación asertiva, la capacidad de negociación, la confianza, la cooperación y la empatía; habilidades cognitivas, que agrupan la habilidad para la solución de problemas, para la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la autoevaluación, el análisis y la comprensión de consecuencias; y habilidades para el control emocional o habilidades para el manejo y reconocimiento emocional ante situaciones de estrés y sentimientos intensos, que incluyen el manejo de la ira, la tristeza y la frustración. Estas tres categorías no trabajan de forma independiente, sino que generalmente se interrelacionan<br>(De La Ossa V., 2022, p. 2)<br>"La Herrán Gascón (2022) se le denominará egosistema, con el fin de referirlo a un ámbito de mayor cobertura, que permea desde lo individual al conjunto, y posee las siguientes características: exceso de apegos, inclinaciones, dependencias y condicionamientos afecto-cognitivos; adherencias o ataduras al conocimiento logrado; consideración ególatra de los objetos de identificación como algo propio; entender lo logrado como algo solamente de su propiedad; desmedida atención hacia el propio interés; dificultad para aprender, entender y aceptar otras parcialidades de la misma categoría o finalidad; desestimación de la validez de posturas contrarias, en especial de los rivales; ausencia de duda en cuanto a la fuente de parcialidad; ausencia de críticas hacia la fuente de parcialidad; resistencia o ansiedad ante la crítica externa; ausencia de autocríticas, baja flexibilidad; bajo nivel o ausencia de compromiso social trascendente. Todas estas características, que definen un egosistema, son totalmente antagónicas con las habilidades blandas, lógicamente constituyendo una fuerte atadura para poder tener habilidades sociales positivas y aceptables"<br>(De La Ossa V., 2022, p. 4)<br><br>Habilidades blandas (De la Ossa, 2022): Las habilidades blandas, también conocidas como habilidades socioemocionales o habilidades para la vida, son descritas como esenciales para el desarrollo integral del conocimiento y la educación. Estas habilidades incluyen tanto habilidades interpersonales (comunicación asertiva, negociación, confianza, empatía), como habilidades cognitivas (pensamiento crítico, toma de decisiones, solución de problemas) y habilidades para el control emocional (manejo de la ira, la tristeza y la frustración).<br><br>Planteamientos filosóficos y psicológicos (De la Ossa, 2022): Se menciona que Platón y otros pensadores antiguos ya discutían cuestiones éticas relacionadas con las habilidades interpersonales y emocionales, lo que refuerza la idea de que las habilidades blandas tienen una historia profunda en la filosofía y la educación. | Dimensiones de habilidades blandas (De la Ossa, 2022): Las habilidades blandas se agrupan en tres categorías interrelacionadas:<br><br>Habilidades interpersonales: Comunicación asertiva, negociación, confianza, cooperación, empatía.<br><br>Habilidades cognitivas: Solución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones, análisis de consecuencias.<br><br>Habilidades para el control emocional: Manejo de emociones intensas como la ira, la tristeza, la frustración.<br><br>Importancia de las habilidades blandas (De la Ossa, 2022): Se destacan como esenciales para el desarrollo profesional y laboral, facilitando no solo la interacción efectiva con los demás, sino también la adaptabilidad y flexibilidad en diversos contextos sociales. | Instrumentos para evaluar habilidades blandas (De la Ossa, 2022): Aunque el documento no menciona instrumentos específicos de evaluación, se resalta la necesidad de medir las habilidades blandas mediante herramientas confiables que permitan evaluar el nivel de competencia emocional de los individuos, particularmente en el ámbito educativo y profesional. La evaluación debe considerar el auto-conocimiento, la regulación emocional y la competencia social. | "No obstante, después de haber transcurrido 50 años, el término habilidades blandas resultó desconocido en muchos ámbitos de la sociedad. A pesar de haber hecho énfasis en la importancia que ellas tienen en el desarrollo de la vida profesional y laboral, no se les brinda la atención requerida. Evidentemente, es necesario profundizar en su refuerzo desde las etapas iniciales de la educación, valorando en ellas la importancia que tienen en la vida de las personas y en la de la sociedad en conjunto."<br>(De La Ossa V., 2022, p. 2)<br>"Se entiende que el aprendizaje, en este caso referido a la formación de un investigador, sigue un proceso de construcción del conocimiento que es esencialmente interno e individual y que depende del contexto social y cultural en el que tiene lugar. Es decir, que no solo depende del nivel de desarrollo cognitivo, sino también de los componentes motivacionales y emocionales. Por supuesto, el desarrollo de las potencialidades de un investigador en formación requiere apoyo, acompañamiento y retroalimentación, lo cual también depende de las condiciones, valores, prácticas, capacidad y habilidades, tanto duras como blandas, que se relacionan con su formador"<br>(De La Ossa V., 2022, p. 3)<br><br>Educación y formación de investigadores (De la Ossa, 2022): El texto subraya que el desarrollo de habilidades blandas en la formación de investigadores es crucial, ya que no solo depende del conocimiento técnico, sino también de las habilidades emocionales y sociales para enfrentar situaciones estresantes e inciertas. La retroalimentación y el apoyo en estas competencias son esenciales para el desempeño exitoso.<br><br>Desafíos actuales en la formación (De la Ossa, 2022): Se observa que hay una carencia de énfasis en el desarrollo de habilidades blandas dentro de la formación académica. A pesar de su importancia en la vida profesional y en la sociedad, estas habilidades no reciben la atención necesaria en las etapas iniciales de la educación. | |
| 22 | Yolima Isabel Medellín, Iván Ojeda Arroyo | https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8603192 | Artículo científico | Colombia | 2022 | El presente artículo da conocer el estado de las habilidades sociales en los niños y niñas de las instituciones educativas rurales Mimbres Centro y Morindó Florida del departamento de Córdoba. Orientados metodológicamente, en un enfoque cualitativo con el propósito de verificar e interpretar, mediante la observación, indagación, interpretación y análisis, las actuaciones, comportamientos y relaciones interpersonales, teniendo como referente las emociones y por supuesto el manejo o no de las habilidades sociales de los niños y niñas de las Instituciones Educativas seleccionadas. A partir de lo expuesto, se concluye que; la promoción y desarrollo de emociones y habilidades socioemocionales generan aportes positivos y transformaciones a la realidad encontrada, frente al tema objeto de investigación., favoreciendo la formación integral de los estudiantes. | "(Goldstein, 1989). La perspectiva de Goldstein propone una serie de conductas que irán conformando las habilidades sociales a lo largo de la vida, y que permitirán al individuo desarrollarse en el entorno social. De manera que, Goldstein agrupa las habilidades sociales en tres grandes grupos: habilidades sociales básicas, avanzadas, habilidades sociales relacionadas a los sentimientos y habilidades sociales alternativas a la agresión. Las cuáles serán el objeto epistemológico de esta investigación (Medellín & Ojeda Arroyo, 2022, p. 187).<br>Siguiendo con lo anterior, el constructivismo social intenta delinear un cuerpo de trabajo en el que son centrales los procesos cognitivos y el entorno social. En cierto sentido, las relaciones anteceden al individuo. Por consiguiente, la convivencia requiere la aceptación de la diversidad y el empleo de la comunicación, desde el respeto y el reconocimiento de la dignidad, para construir las relaciones interpersonales que hacen a todo ser humano un ser social. Autores como Ortega y Del Rey (2007, p.104) plantean que la convivencia es el arte de vivir juntos, teniendo como base acuerdos o normas, para que cada ser dé lo mejor de sí contribuyendo a la mejora de las relaciones sociales y al desarrollo de las tareas comunes, siendo estas relaciones entre personas el núcleo de la convivencia" (Medellín & Ojeda Arroyo, 2022, p. 189).<br>"De este aspecto radica la importancia que tiene el actuar de cada persona en el grupo social al que pertenece, el nivel de responsabilidad que debe asumir cada integrante en las relaciones sociales que establece, desde dos componentes esenciales, iniciando por su propia persona con el respeto hacia sí mismo y, siguiendo con el respeto hacia los demás, lo que permite establecer acciones interpersonales con una comunicación asertiva y con la posibilidad de lograr conciliación entre otros logros."(Medellín & Ojeda Arroyo, 2022, p. 188).<br><br>Goldstein (1989): Define las habilidades sociales como un conjunto de conductas aprendidas que permiten al individuo interactuar de manera efectiva en su entorno social. Estas habilidades son clasificadas en tres grupos: habilidades básicas (como pedir ayuda o compartir), habilidades avanzadas (como negociar o hacer frente a situaciones conflictivas) y habilidades emocionales (como comprender y gestionar los propios sentimientos).<br><br>Maturana y Velasco (2009): Proponen la Teoría del Aprendizaje Social, que está regulada por las consecuencias del entorno. Este enfoque indica que la conducta humana está determinada por antecedentes y consecuencias. Los modelos cognitivo-conductuales de aprendizaje destacan cómo la observación y el modelado de comportamientos en el entorno social influyen en la adquisición de habilidades socioemocionales.<br><br>Erickson (2010): El desarrollo social se presenta como un proceso continuo que se extiende a lo largo de la vida. Erickson destaca la importancia de las relaciones sociales en el aprendizaje emocional, enfatizando cómo las interacciones sociales influencian el desarrollo de la identidad y la empatía. | "Se puede apreciar que este grupo tiene cierta diferencia llamativa entre las subcategorías: "conocer los propios sentimientos" (16%) y "comprender los sentimientos de los demás" (48%). Ambas subcategorías de habilidades sirven para poder integrarse a nuevos grupos de convivencia, lo que les ayudaría a reconocer al otro y crear un mayor vínculo para cuando pueda necesitar ayuda; e inclusive fortalecer las subcategorías: "iniciar o mantener conversación", "disposición para escuchar", para poder entablar diálogos que permitan el fomento de la empatía y la confianza; además, disculparse, para que puedan reconocer las áreas de oportunidad que tenderían a mejorar en general sus relaciones sociales, ampliando su auto reconocimiento, aprender a enfrentar dudas y miedos; logrando la capacidad de dar respuesta a las emociones propias y de otros, permitiendo la empatía como una manera de resolver conflictos" (Medellín & Ojeda Arroyo, 2022, p. 192).<br>"Se podría hipotetizar que, a pesar de la corta edad, el hecho de que un 48% "comprende los sentimientos de los demás" guarda relación por condiciones inherentes al sujeto, a las orientaciones de los maestros o por la cercanía entre ellos, dado su ubicación geográfica (área rural); la población es más unida y la necesidad de explorar escenarios de encuentro para el juego o diversión les hace ser más solidarios (Medellín & Ojeda Arroyo, 2022, p. 192)<br>"Esto es, entre más interacciones tenga el niño, las posibilidades de mejorar dichas habilidades se potencian y se fortalecen.<br>Incluso si los escenarios donde el niño realice estos ensayos son variados y complejos, las habilidades también serán más complejas. Como reflexión final de forma personal, el trabajo de investigación nos permitió tener una visión de la realidad que están viviendo los niños y niñas hoy en día, a quienes se apreciaron como individuos que están tratando de ajustarse a las demandas de esta sociedad" (Medellín & Ojeda Arroyo, 2022, p. 194).<br><br>Goldstein (1989): Propone que las habilidades sociales se deben evaluar mediante la observación directa de las conductas sociales en situaciones cotidianas. Los criterios incluyen interacciones positivas como iniciar conversaciones, resolver conflictos de manera pacífica, dar y recibir disculpas, entre otros.<br><br>Ibarra (2020): Subraya la importancia de las habilidades sociales para adaptarse al entorno social y enfrentar las demandas cotidianas, estableciendo que las personas competentes socialmente son capaces de satisfacer las demandas de la vida diaria, tienen habilidades de comunicación efectiva y resolución de problemas | "Se habla entonces del contenido de este estudio alineado con los objetivos misionales de las Instituciones Educativas focalizadas en la presente investigación. Por otro lado, se tienen en cuenta las teorías sustantivas y las diferentes normativas que rigen nuestro sistema educativo y específicamente lo que tiene que ver con habilidades sociales, buscando especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. La intención de los investigadores es indagar la presencia de las habilidades sociales en la población objeto de estudio, para lo cual se realiza observación directa y entrevista reflexiva a los estudiantes, con preguntas estructuradas a partir de la clasificación de Goldstein (1989)"<br>(Medellín & Ojeda Arroyo, 2022, p. 187).<br>"En la tipología de Goldstein (1989, p.71) cada una de las habilidades está definida de manera conductual y esas conductas son los ítems tenidos en cuenta para la entrevista reflexiva y definir las estrategias de la observación directa. Para esta investigación se valorarán todas las habilidades propuestas por Goldstein, pese a que las habilidades básicas son las desarrolladas en los primeros años de vida "(Medellín & Ojeda Arroyo, 2022, p. 191).<br>"La idea fue retomar las conductas que los niños pueden presentar en situaciones sociales cotidianas, y realizar un contraste con la tipología de Goldstein, y que forman parte de las habilidades sociales que cada individuo debe tener; dando descripciones de los incidentes empíricos que podrían hacer alusión a alguna de estas habilidades y sacar conclusiones que aporten a los investigadores y escenarios educativos posibilidades de acción frente a la temática de estudio, y quedar con el propósito para proponer alternativas que puedan ayudar a fortalecer las habilidades en los niños (as)" (Medellín & Ojeda Arroyo, 2022, p. 191)<br>"Como ya se ha dicho, la perspectiva de Goldstein propone una serie de conductas, que irán conformando las habilidades sociales a lo largo de la vida, y que permitirán al individuo desarrollarse en el entorno social. A diferencia de otros teóricos, él es de los pocos que da una clasificación para agrupar las habilidades sociales y ofrece las especificaciones de cómo pueden ser detectadas dichas conductas en el contexto social por medio de la observación directa, y en el presente estudio agregando la entrevista reflexiva" (Medellín & Ojeda Arroyo, 2022, p. 192).<br><br>Entrevistas reflexivas: Se utilizan entrevistas estructuradas basadas en la tipología de Goldstein para identificar conductas que reflejan habilidades sociales, tales como iniciar conversaciones, expresar emociones, pedir disculpas y comprender los sentimientos de los demás.<br><br>Observación directa: Se lleva a cabo observación en situaciones cotidianas para identificar las habilidades sociales que los niños utilizan en su entorno escolar y social, contrastándolas con la tipología de Goldstein. | "La convivencia se desarrolla en la familia, la cual es el primer sistema social en donde interactúan los humanos y debe ser fundamental que este sea un espacio adecuado para su desarrollo. La escuela o colegio también tiene un papel importante, puesto que aquí los estudiantes comienzan a actuar en sistemas sociales más grandes, además de ser este espacio donde los docentes podemos intervenir. Comprender el papel de la escuela es importante y cobra sentido, por lo que se estima que: "es debido a que somos seres amorosos que pensamos que el espacio educacional debe ser también un espacio de amor, cooperación y respeto mutuo, no de rivalidad o lucha" (Maturana, Urrego & Velasco, 2009)" . ( Medellín & Ojeda Arroyo, 2022, p. 189).<br><br>Instituciones Educativas Rurales: El estudio se llevó a cabo en las Escuelas Rurales Mimbres Centro y Morindó Florida, en el departamento de Córdoba, donde se observó que los estudiantes tienen dificultades para manejar habilidades sociales básicas como iniciar una conversación o ofrecer disculpas, lo que genera comportamientos agresivos.<br><br>Enfoque Pedagógico: Se recomienda que las habilidades sociales sean integradas como contenido curricular transversal en todas las áreas académicas, y no solo limitadas a ética o ciencias sociales, para fortalecer el desarrollo de los estudiantes en contextos rurales (OCDE, 2015).<br><br>Impacto de la pandemia: A pesar de la pandemia, se observó que el trabajo realizado sobre habilidades socioemocionales tuvo un impacto positivo en la adaptabilidad social de los estudiantes, mejorando la convivencia escolar y fomentando la solidaridad en el grupo. | |

# Matriz

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 | Gloria Jacqueline Heredia Banegas<br>Fanny Marcela Ochoa Zhingre<br>Alicia Fernanda Veloz Adrián<br>Lucia Magdalena Villegas Lomas | https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rsv/article/view/39/116 | Artículo científico | Ecuador | 2024 | El presente estudio se propuso explorar a profundidad el impacto del aprendizaje colaborativo en la promoción de una convivencia escolar positiva y armónica. A través de una revisión sistemática de la literatura científica, se analizaron diversas investigaciones que examinaron la relación entre estas dos variables. Los resultados obtenidos evidencian que el aprendizaje colaborativo, más allá de ser una estrategia pedagógica para el aula, constituye un pilar fundamental para construir comunidades escolares más inclusivas y respetuosas, puesto que el trabajo cooperativo fomenta el desarrollo de habilidades sociales esenciales para la convivencia, como la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el respeto por la diversidad. Al promover la interacción positiva entre los estudiantes, el aprendizaje colaborativo contribuye a crear un clima escolar más favorable y a prevenir situaciones de acoso y violencia. Se reveló la necesidad de profundizar en la investigación sobre la implementación efectiva del aprendizaje colaborativo en diferentes contextos escolares y con diversos grupos de estudiantes. Asimismo, se identificó la importancia de desarrollar instrumentos de evaluación más específicos para medir los efectos del aprendizaje colaborativo en la convivencia escolar. El estudio reafirmó el potencial del aprendizaje colaborativo como herramienta poderosa que fomenta la convivencia escolar positiva y duradera. Se recomienda a lasinstituciones educativas implementar programas de formación docente en aprendizaje cooperativo y promover la creación de comunidades de aprendizaje colaborativo que trasciendan las aulas y se extiendan a toda la comunidad escolar. | "La interdependencia positiva es un elemento esencial del aprendizaje colaborativo. Significa que los miembros de un grupo están conectados de tal manera que el éxito de cada uno depende del éxito del grupo en su conjunto. Esta interdependencia fomenta la cooperación, la colaboración y la ayuda mutua (Johnson & Johnson, 1999. ".( Heredia Banegas, Ochoa Zhingre, Veloz Adrián & Villegas Lomas, 2024, p. 6).<br>"La responsabilidad individual implica que cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje y del aprendizaje del grupo. Esto se logra asignando tareas específicas a cada miembro y asegurando que todos contribuyan al trabajo del grupo. La responsabilidad individual promueve la motivación y el compromiso de todos los participantes (ob. cit., 1999)."( Heredia Banegas, Ochoa Zhingre, Veloz Adrián & Villegas Lomas, 2024, p. 6).<br>"El aprendizaje colaborativo requiere el desarrollo de una variedad de habilidades sociales, como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos, la escucha activa y la toma de decisiones grupal. Estas habilidades son fundamentales para trabajar en equipo y para construir relaciones positivas con los demás (Gillies, 2005)."( Heredia Banegas, Ochoa Zhingre, Veloz Adrián & Villegas Lomas, 2024, p. 6).<br><br>Vygotsky (1978): El constructivismo social, que postula que el conocimiento se construye a través de la interacción social, es la base del aprendizaje colaborativo. Los estudiantes aprenden de manera activa al compartir ideas, negociar significados y argumentar con sus compañeros.<br><br>Johnson y Johnson (1994, 1999): Propusieron el modelo de interdependencia positiva en el aprendizaje colaborativo, que asegura que el éxito de cada miembro del grupo depende del éxito colectivo. Este modelo se basa en la responsabilidad individual, la interacción cara a cara y el desarrollo de habilidades sociales.<br><br>Gillies (2005): Destaca que el aprendizaje colaborativo requiere habilidades como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la toma de decisiones grupales. Estas habilidades son esenciales para trabajar en equipo y establecer relaciones interpersonales positivas. | Desarrollo socioemocional: Según Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje colaborativo mejora el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la resolución de conflictos y la escucha activa, las cuales son esenciales para una buena convivencia escolar.<br><br>Motivación y bienestar emocional: Fredricks et al. (2004) indican que el aprendizaje colaborativo también tiene un impacto positivo en la motivación y el compromiso de los estudiantes, ya que promueve la participación activa y mejora el clima emocional en el aula. | Evaluación continua: El aprendizaje colaborativo se evalúa no solo por los productos finales, sino también por los procesos de trabajo en grupo y las contribuciones individuales de los estudiantes. Prins (2005) propone el uso de instrumentos formativos que permiten medir tanto las interacciones dentro del grupo como los resultados académicos y emocionales.<br><br>Instrumentos de evaluación de habilidades sociales: Se pueden emplear cuestionarios y entrevistas para medir el desarrollo de habilidades como la escucha activa, la comunicación efectiva y la empatía en los estudiantes. | "La relación entre el aprendizaje colaborativo y la convivencia escolar es profunda y bidireccional. Como señalan Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje colaborativo, al promover la interacción social, la comunicación y la cooperación entre los estudiantes, contribuye a desarrollar habilidades sociales esenciales para una buena convivencia, como la escucha activa, la empatía y la resolución de conflictos" (Heredia Banegas, Ochoa Zhingre, Veloz Adrián & Villegas Lomas, 2024, p. 4).<br>"Por otro lado, un buen clima de convivencia escolar proporciona el marco adecuado para que el aprendizaje colaborativo sea efectivo. Según Johnson y Johnson (1999), cuando los estudiantes se sienten seguros y respetados en el aula, son más propensos a participar activamente en las actividades colaborativas y a construir relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo. En definitiva, existe una estrecha relación entre ambas variables. Un ambiente de aprendizaje colaborativo promueve una mejor convivencia, y una buena convivencia facilita el aprendizaje colaborativo. Esta relación sinérgica se ha evidenciado en numerosos estudios que muestran cómo el trabajo en equipo y la interacción social fomentan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, mejorando así el clima escolar y el bienestar de los estudiantes" (Heredia Banegas, Ochoa Zhingre, Veloz Adrián & Villegas Lomas, 2024, p. 4).<br>"El aula, más allá de ser un lugar de transmisión de conocimientos, es un espacio social donde se construyen relaciones interpersonales que influyen significativamente en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. El aprendizaje colaborativo, al promover la interacción y la cooperación entre los estudiantes, juega un papel fundamental en este proceso" (Heredia Banegas, Ochoa Zhingre, Veloz Adrián & Villegas Lomas, 2024, p. 9).<br>"El docente juega un papel crucial en la creación de un ambiente de aula que favorezca la construcción de relaciones interpersonales positivas. Algunas estrategias a implementar incluyen:<br><br>Establecer normas claras: El docente debe establecer normas claras y consensuadas con los estudiantes para regular la interacción en el aula y fomentar el respeto mutuo.<br><br>Modelar las habilidades sociales: El docente debe modelar habilidades sociales que desea que sus estudiantes desarrollen, como la escucha activa, la empatía y la resolución de conflictos.<br><br>Facilitar la colaboración: El docente debe diseñar actividades que promuevan la colaboración y la cooperación entre los estudiantes, y proporcionar el apoyo necesario para que puedan trabajar juntos de manera efectiva" (Heredia Banegas, Ochoa Zhingre, Veloz Adrián & Villegas Lomas, 2024, p. 10).<br>"Al trabajar en equipo, los estudiantes se ven expuestos a una variedad de situaciones sociales que fomentan el desarrollo de habilidades clave. Por ejemplo, al expresar sus ideas, escuchar activamente a los demás y negociar para llegar a acuerdos, los estudiantes están desarrollando habilidades de comunicación efectiva. Además, al enfrentar desacuerdos y buscar soluciones conjuntas, aprenden a manejar conflictos de manera constructiva, una habilidad esencial para la vida en sociedad (Goleman, 1995).<br><br>Estas experiencias se potencian cuando se implementa un aprendizaje colaborativo guiado por docentes, ya que facilitan la práctica constante de habilidades sociales y socioemocionales, como la empatía, la cooperación, la resolución de conflictos y la toma de decisiones conjunta. De esta manera, el aula se convierte en un espacio no solo de adquisición de conocimientos académicos, sino también de formación integral de competencias para la vida (Johnson & Johnson, 1999; Heredia Banegas, Ochoa Zhingre, Veloz Adrián & Villegas Lomas, 2024, p. 17).<br>"Estas habilidades no solo son fundamentales para el éxito académico, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida adulta. Como señala Goleman (1995), la inteligencia emocional, que incluye habilidades como la empatía, la autoconciencia y la gestión de las emociones, es un factor clave para el éxito personal y profesional. Por lo tanto, fomentar estas competencias desde la escuela, mediante estrategias como el aprendizaje colaborativo y la convivencia escolar, permite que los estudiantes desarrollen no solo conocimientos académicos, sino también herramientas esenciales para relacionarse efectivamente, resolver conflictos y adaptarse a distintos entornos sociales y laborales (Johnson & Johnson, 1999; Heredia Banegas, Ochoa Zhingre, Veloz Adrián & Villegas Lomas, 2024).<br><br>Escuelas inclusivas: En el contexto de la educación inclusiva, el aprendizaje colaborativo promueve un ambiente donde los estudiantes desarrollan habilidades socioemocionales al trabajar juntos en tareas comunes. Este enfoque fomenta la inclusión, la diversidad y el respeto por las diferencias (Gardner, 2006).<br><br>Aula de aprendizaje colaborativo: En un aula colaborativa, los estudiantes no solo trabajan juntos, sino que también desarrollan habilidades para resolver conflictos, negociar y construir relaciones basadas en el respeto mutuo (Baumeister & Leary, 1995). | |
| 24 | Zambrano-Zambrano Yuliana Valentina Triviño-Sabando José Raymundo | https://editorialibkn.com/index.php/Vachasu/article/view/243/415v | Artículo científico | Ecuador | 2022 | La inteligencia emocional es motivo de interés en gran parte de la comunidad científica, tiene especial relevancia de investigación en los procesos educativos y la vida cotidiana en particular. El presente trabajo tiene como objetivo establecer la fundamentación teórica del desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado de la Unidad Educativa Ciudad de Pedernales. La investigación es descriptiva con un enfoquecualitativo, bibliográfica que conllevo a la búsqueda de información en diferentes bases de datos que encontramos en la web, utilizándose estrategias el uso de términos asociados y palabras claves; en el procesamiento de los datos se utilizaron métodos teóricos como análisis –síntesis, histórico-lógico y deductivo que permitieron un tratamiento analítico de la información a partir de un juicio en las diferentes teorías sobre la inteligencia emocional en docentes. Como resultado de la investigación de losreferentes teóricos han permitido reconocer que la inteligencia emocional tiene una intima relación con el desarrollo de habilidades sociales, emocionales e intelectuales de los profesores; del mismo modo, los docentes con una alta inteligencia emocional promueven y crean un entorno que ayudan a desarrollar habilidades socioemocionales y brindan soluciones a los conflictos interpersonales; no obstante, las emociones juegan un papel central en la interpretación y el comportamiento en la vida diaria. Se concluye que la práctica de la inteligencia emocional favorece el desempeño laboral, son claves para fomentar ambientes de aprendizaje positivos, permiten dar soluciones a problemas como la falta de empatía dentro del ámbito educativo. | "Goleman (1998) afirma que la inteligencia emocional es una habilidad que las personas deben conocer, sentir, comprender y controlar las emociones propias y ajenas para alcanzar determinados objetivos. Consecuentemente la educación se centra más en las habilidades intelectuales y no emocionales. La calidad de la educación está directamente relacionada con la calidad de los educadores. Un seguimiento de la demanda mundial en 2015 muestra que no solo la formación inicial de los educadores juega un papel crucial en la calidad de la educación, sino que también sigue desempeñando un papel en la formación continua de cada uno de ellos. La escasez de educadores calificados en todo el mundo es uno de los mayores desafíos para mejorar la calidad de la educación (Zambrano-Zambrano & Triviño-Sabando, 2022, p. 138)<br>"Existen excelentes modelos de inteligencia emocional, que combinan diferentes aspectos de la personalidad con el optimismo y la automotivación como la competencia emocional, en los que encontramos a Goleman, Thorndike, Salovey y Mayer; cada modelo nos brinda herramientas que ayudan a desarrollar una buena inteligencia emocional, como la empatía, liderazgo, asertividad, inteligencia lingüística, lógica, musical, kinestésica, interpersonal, intrapersonal, habilidades para comprender las emociones, autoconciencia emocional, autorregulación emocional, motivación, habilidades sociales (Zambrano-Zambrano & Triviño-Sabando, 2022, p. 139).<br>"Modelo de inteligencia social fue propuesto por Edward Thorndike, quien define la inteligencia como la "capacidad para comprender y guiar a hombres y mujeres, niños y niñas, y actuar con sabiduría en las relaciones". Thorndike nos facilita herramientas para desarrollar una buena inteligencia social: la empatía, el liderazgo, la inteligencia verbal, la asertividad, saber escuchar y prestar atención. Asimismo, Howard Gardner propuso que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógica, inteligencia musical, inteligencia visual-espacial, inteligencia kinestésica, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal (Zambrano-Zambrano & Triviño-Sabando, 2022, p. 141).<br>"La inteligencia emocional ha sido estudiada en docentes. Alvarado y Carranza (2015) realizaron una investigación con el objetivo de conocer lo importantes que es la inteligencia emocional en el ámbito laboral. Como resultado, obtuvieron que el uso inapropiado de las emociones puede causar conflictos entre colegas de labor. No obstante, García (2016), con la finalidad de conocer la relación entre la inteligencia emocional en el aprendizaje de etiquetas y protocolos en los estudiantes, arrojó que existe una relación directa entre inteligencia emocional y el aprendizaje de etiquetas y protocolos. Paredes y Montalvo (2016), en su estudio realizado para determinar si el nivel de inteligencia emocional está asociado a factores de riesgos psicosociales, concluyeron que los docentes tienen un nivel de inteligencia adecuado debido a que cuentan con programas para desarrollar la inteligencia emocional (Zambrano-Zambrano & Triviño-Sabando, 2022, p. 143).<br>"Tacca (2020) resalta que, hasta finales de la década de 1980, la inteligencia emocional había sido considerada un aspecto menos relevante de la vida social, pero gracias a los aportes de Thorndike (inteligencia social) y Gardner (inteligencia múltiple), se inició la edificación de una propuesta, donde las habilidades no cognitivas son una parte importante del proceso de interacción social."<br>"Salovey y Meyer a principio de la década de 1990 dieron significado a la estructura de inteligencia emocional, pero fue Goleman quien permitió que se extendiera en los campos de la ciencia, los negocios y la educación."<br>"Goleman (1998) afirma que la inteligencia emocional es una habilidad que las personas deben conocer, sentir, comprender y controlar las emociones propias y ajenas para alcanzar determinados objetivos."<br>"Modelo de inteligencia social, fue propuesto por Edward Thorndike define a la inteligencia "Capacidad para comprender y guiar a hombres y mujeres, niños y niñas, y actuar con sabiduría en las relaciones".".<br>"Asimismo, Howard Gardner propuso que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógica, inteligencia musical, inteligencia visual–espacial, inteligencia kinestésica, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal."<br>"Mayer y Salovey la inteligencia emocional es: la habilidad para comprender emociones, el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual a través de la percepción, evaluación y expresión de las emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones, la habilidad para regular las emociones." | "A nivel local en la Unidad Educativa "Ciudad de Pedernales" a través de una entrevista a los docentes del subnivel elemental se pudo identificar que cuentan con un bajo nivel para identificar y gestionar las emociones en los estudiantes. Arrabal (2018) Las emociones influyen absolutamente en cada paso que damos en nuestra existencia. Es así que dentro de la clasificación de las emociones tenemos: la ira, el miedo, la alegría, la sorpresa, la tristeza, muchas emociones influyen en el éxito o el fracaso de una persona (Zambrano-Zambrano & Triviño-Sabando, 2022, p. 139).<br>"La revisión de las bases teóricas de la inteligencia emocional se ha ido consolidando poco a poco en el ámbito educativo y psicológico en el proceso formación, medición y aplicación de conceptos tomando las principales investigaciones que contribuyeron al desarrollo del concepto de inteligencia emocional."<br>"En la literatura científica existen multitud de estudios empíricos que exploran la inteligencia emocional, desde diversos paradigmas en los que se evalúan el predominio de las investigaciones causales o correlacionales."<br>"La investigación realizada señaló que los resultados obtenidos en este estudio en base a los referentes teóricos, son cruciales, ya que ayudan a identificar el desarrollo de la inteligencia emocional, permitiendo conocer la importancia en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales e intelectuales." | "La investigación realizada señaló que los resultados obtenidos en este estudio, en base a los referentes teóricos, son cruciales, ya que ayudan a identificar el desarrollo de la inteligencia emocional, permitiendo conocer la importancia en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales e intelectuales, permitiendo saber en qué coincide y qué está funcionando hoy en día sobre todos los aspectos emocionales, especialmente positivos, de cada grupo estudiado, para facilitar el intercambio, la enseñanza y el aprendizaje (Zambrano-Zambrano & Triviño-Sabando, 2022, p. 142). | "La presente investigación es de carácter descriptivo, se realizó utilizando una metodología con enfoque cualitativo, se utilizaron métodos teóricos como análisis, síntesis, lógico-deductivo, apoyada en la revisión de fuentes bibliográficas relevantes al tema tratado, para determinar las contribuciones de diferentes autores que pueden contribuir con el estudio del caso investigado. Se enfoca en identificar las estrategias pedagógicas propuestas por diversos autores para la resolución de problemas. Esta investigación contribuye a la formación y actualización de los docentes de la Unidad Educativa "Ciudad de Pedernales" (Zambrano-Zambrano & Triviño-Sabando, 2022, p. 140)<br>"Se ha tomado en cuenta las investigaciones de diferentes estudios sobre inteligencia emocional a nivel mundial, local e institucional, a fin de tener la mayor información posible; lo cual resulta muy importante y nos permite seleccionar los mejores descubrimientos. Así mismo, permiten la elaboración de los resultados y conclusiones en el estudio realizado" (Zambrano-Zambrano & Triviño-Sabando, 2022, p. 140).<br>"Desde el ámbito educativo la inteligencia emocional es un factor que incide positivamente en el bienestar mental y social de los estudiantes, juega un papel importante en el proceso educativo."<br>"Valle (2019), enfatiza lo siguiente, el manejo de las emociones es objeto de una serie de trabajos enfocados en el compromiso tanto de docentes como de estudiantes en el desarrollo de actividades que miden la inteligencia emocional, mediante las cuales se busca mantener una relación de confianza para establecer el ambiente educativo."<br>"Según Alvarado et al. (2021) el ambiente del aula es un escenario de interacciones socioemocionales entre el formador y los futuros docentes."<br>"Hoy en día hay que reconocer que la escuela y la sociedad se caracterizan por ser un entorno multicultural en el que convergen muchas emociones que nos dan un punto de partida para proponer una propuesta que permita el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes." | |
| 25 | Yuly Bonilla Canchingre<br>Pedro Marcano Molano | https://latamjpsiblat.org/index.php/lt/article/view/216?/2746 | Artículo científico | Ecuador | 2024 | El objetivo de esta investigación fue analizar la contribución de los juegos cooperativos como estrategia psicopedagógica en el desarrollo social de niños de primer grado en la Escuela de Educación Básica "Abraham Lincoln". Se adoptó un enfoque cualitativo desde el punto de vista metodológico, reconociendo la complejidad y subjetividad del fenómeno estudiado. Se utilizó la observación participante y la Lista de Cotejo como instrumento de evaluación para comprender en profundidad las interacciones entre el impacto de los juegos cooperativos en el desarrollo social de los niños. Los resultados obtenidos revelaron que la implementación de juegos cooperativos tuvo un impacto positivo en el desarrollo social de los niños. Se observó una alta participación activa en los juegos, así como una notable capacidad de colaboración y trabajo en equipo entre los estudiantes. Además, se evidenció un elevado nivel de respeto mutuo y comunicación efectiva, así como la capacidad de resolver conflictos de manera constructiva. Estos hallazgos sugieren que los juegos cooperativos promueven habilidades sociales clave como la colaboración, la comunicación efectiva, el respeto mutuo y la resolución de conflictos, contribuyendo así al desarrollo social de los niños. Las entrevistas realizadas también respaldaron estos resultados, destacando la experiencia enriquecedora y gratificante de implementar juegos cooperativos en el aula. A pesar de los desafíos identificados, como garantizar la participación activa de todos los niños y gestionar adecuadamente los recursos, los entrevistados reconocieron los beneficios de los juegos cooperativos para el desarrollo social de los niños. | "De acuerdo con Caballo (2005), las habilidades sociales se conceptualizan como un conjunto de conductas que posibilitan el desenvolvimiento del individuo tanto en contextos individuales como interpersonales, permitiéndole expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de manera apropiada a la situación. Esta conceptualización de las habilidades sociales destaca su importancia en la interacción humana. Más allá de ser simplemente comportamientos superficiales, las habilidades sociales constituyen un repertorio integral que facilita la adaptación y la expresión efectiva en diversos entornos. Se refieren no solo a la capacidad de comunicarse verbalmente, sino también a la habilidad de comprender y responder adecuadamente a las señales sociales, lo que contribuye de manera significativa a la calidad de las relaciones interpersonales<br>(Bonilla Canchingre & Marcano, 2024, p. 6)<br>"En este marco, los juegos cooperativos emergen como herramientas poderosas para el desarrollo de habilidades sociales en niños de primer año. Al participar en actividades que promueven la colaboración y la comunicación, los niños tienen la oportunidad de practicar y perfeccionar estas habilidades de manera contextualizada. La naturaleza no competitiva de los juegos cooperativos reduce la presión asociada con las interacciones sociales, permitiendo que los niños experimenten y aprendan de manera más natural, fortaleciendo así su repertorio de habilidades sociales de manera positiva<br>(Bonilla Canchingre & Marcano, 2024, p. 7)<br>"Las competencias socioemocionales comprenden un conjunto de habilidades relacionadas con la identificación, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas, así como con la capacidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias."<br>"De acuerdo con Bisquerra (2009), la educación emocional se fundamenta en el desarrollo de competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida y bienestar."<br>"Salovey y Mayer (1990) definen la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender la emoción y el conocimiento emocional; y regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual."<br>"Goleman (1995) popularizó el concepto de inteligencia emocional al señalar que esta influye significativamente en el desempeño académico y social." | "La evaluación de las competencias socioemocionales debe considerar tanto dimensiones individuales como contextuales, integrando diferentes fuentes de información para obtener una visión amplia del desarrollo del estudiante."<br>"Es necesario emplear instrumentos que cuenten con adecuados índices de validez y confiabilidad, así como adaptaciones culturales pertinentes."<br>"La evaluación debe orientarse no solo a la detección de dificultades, sino también a la identificación de fortalezas que puedan potenciarse en el ámbito educativo." | "En este estudio, se adopta un enfoque cualitativo desde el punto de vista metodológico. La elección de este paradigma implica reconocer que la realidad en estudio es subjetiva y compleja, compuesta por diversas fuentes y métodos. Esta perspectiva cualitativa se orienta hacia la comprensión de aspectos no cuantificables del fenómeno investigado, centrándose en las cualidades y atributos que definen la riqueza y la complejidad de la realidad. En consonancia con el enfoque cualitativo y la técnica de observación participante adoptada en este estudio sobre juegos cooperativos y desarrollo social en niños de primer año, se incorpora la Lista de Cotejo como instrumento de evaluación<br>(Bonilla Canchingre & Marcano, 2024, p. 9)<br>"La observación participante, según Ruiz (2019), implica una inmersión total en el escenario de estudio, facilitando así un acceso completo a las dinámicas y contextos donde se despliegan los juegos cooperativos. Esta técnica proporciona una comprensión más profunda de las interacciones sociales, las expresiones emocionales y los comportamientos emergentes durante las actividades cooperativas<br>(Bonilla Canchingre & Marcano, 2024, p. 9)<br>"En consonancia con el enfoque cualitativo y la técnica de observación participante adoptada en este estudio sobre juegos cooperativos y desarrollo social en niños de primer año, se incorpora la Lista de Cotejo como instrumento de evaluación. Esta herramienta, también conocida como lista de control o de verificación, se caracteriza por señalar la presencia o ausencia de aspectos o conductas específicas a ser observadas durante las interacciones de los niños durante los juegos cooperativos (Pérez, 2018)<br>(Bonilla Canchingre & Marcano, 2024, p. 10)<br>"Se aplicaron entrevistas para obtener una comprensión completa de la implementación y efectos de los juegos cooperativos como estrategia psicopedagógica en la Escuela de Educación Básica "Abraham Lincoln" Se sugiere realizar entrevistas a maestros, padres/tutores y personal de apoyo educativo. Estas entrevistas permitirán entender la planificación y ejecución de los juegos cooperativos, los desafíos enfrentados, la percepción sobre los beneficios para el desarrollo social y académico, así como el apoyo hacia esta estrategia por parte de estos actores educativos (Bonilla Canchingre & Marcano, 2024, p. 11)<br>"Entre los instrumentos más utilizados para evaluar competencias socioemocionales se encuentran los cuestionarios de autoinforme, las escalas de observación docente y las entrevistas estructuradas."<br>"Las pruebas estandarizadas permiten obtener puntajes cuantificables que facilitan la comparación entre individuos o grupos."<br>"Las rúbricas y listas de cotejo constituyen herramientas útiles en el contexto escolar para registrar conductas socioemocionales observables | "La relevancia de este tema radica en el enfoque integral de la educación, que va más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos. Los juegos cooperativos permiten a los niños desarrollar habilidades sociales y emocionales que son fundamentales para su éxito tanto en la escuela como en la vida. En un mundo cada vez más interconectado, donde la colaboración y la comunicación son habilidades esenciales, el énfasis en el desarrollo social a través de juegos cooperativos se vuelve aún más pertinente<br>(Bonilla Canchingre & Marcano, 2024, p. 4)<br>"Por lo que la implementación de juegos cooperativos en la Escuela de Educación Básica "Abraham Lincoln" en el año 2024 sería una medida altamente beneficiosa y relevante. No solo beneficiaría directamente a los niños de primer año en su desarrollo social y emocional, sino que también tendría un impacto positivo en los docentes, los padres y en la cultura escolar en general. Es una iniciativa que responde a las necesidades del mundo actual y que prepara a los niños para enfrentar los desafíos del futuro con confianza y habilidades sociales sólidas<br>(Bonilla Canchingre & Marcano, 2024, p. 4)<br>"En primer lugar, la edad de primer año marca una etapa crucial en el desarrollo infantil, donde los niños están experimentando una transición importante desde la primera infancia hacia la niñez media. Durante este período, los niños comienzan a desarrollar habilidades sociales más complejas, como la capacidad de colaborar con otros, comunicarse de manera efectiva y resolver conflictos de forma constructiva. Por lo tanto, es un momento propicio para intervenir y fortalecer estas habilidades a través de actividades como los juegos cooperativos<br>(Bonilla Canchingre & Marcano, 2024, p. 5)<br>"La relación entre juegos cooperativos y el desarrollo social en niños de primer año ha sido objeto de interés en diversas investigaciones. En un estudio realizado por Quiñonez (2021), se exploran los efectos de la implementación de juegos cooperativos en un grupo de niños de primer grado. Los resultados indicaron mejoras significativas en las habilidades sociales básicas y avanzadas, además de una vinculación emocional y sentimental en los estudiantes, sugiriendo que estos juegos podrían desempeñar un papel crucial en el desarrollo social temprano<br>(Bonilla Canchingre & Marcano, 2024, p. 5)<br>"Según Bonilla Canchingre & Marcano (2024), los juegos cooperativos permiten que los niños se liberen del temor al error y de la ansiedad ante el fracaso, fortaleciendo su confianza y fomentando una autoestima elevada. Al experimentar apoyo de sus compañeros y comprender que su valor no depende de la competencia o el éxito cuantificable, los niños desarrollan una percepción más positiva de sí mismos y de la actividad realizada, creando una base sólida para su desarrollo social y emocional (Garaigordobil, 2003, p. 13; p. 6).<br>"Los juegos cooperativos también son una excelente manera de desarrollar habilidades cognitivas, como la resolución de problemas y la toma de decisiones (Roseth et al., 2017). Al enfrentarse a desafíos juntos, los niños tienen la oportunidad de pensar creativamente y encontrar soluciones innovadoras. Además, estos juegos pueden adaptarse para abordar diferentes áreas del currículo escolar, lo que los convierte en una herramienta versátil para el aprendizaje en todas las materias<br>(Bonilla Canchingre & Marcano, 2024, p. 6)<br>"La escuela constituye un espacio privilegiado para el desarrollo y la evaluación de las competencias socioemocionales, dado que en ella se producen interacciones constantes entre pares y docentes."<br>"La implementación de programas de educación emocional en el ámbito escolar favorece la mejora del clima de aula y el rendimiento académico."<br>"La evaluación socioemocional puede aplicarse en procesos de orientación escolar, intervención psicopedagógica y programas preventivos." | |

# Matriz

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | Jimbo Román, Flor Magdalena ; Bastidas González, Katiuska Adelaida | https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10163480 | Artículo científico | Ecuador | 2024 | La educación STEAM se presentó como un enfoque interdisciplinario que fomenta competencias críticas y creativas en la educación básica, abordando desafíos de un contexto global marcado por la innovación tecnológica. En este estudio, se realizó una revisión bibliográfica para evaluar la integración interdisciplinaria y la efectividad pedagógica del enfoque STEAM en estudiantes de educación básica. El objetivo principal fue analizar el impacto de STEAM en el desarrollo académico y socioemocional, así como identificar estrategias pedagógicas exitosas para su implementación. Se utilizó una metodología de revisión sistemática, seleccionando estudios relevantes publicados entre 2020 y 2024 mediante bases de datos como Scielo, Google Scholar y JSTOR. Los criterios de inclusión en investigaciones empíricas y revisiones teóricas relacionadas con el enfoque STEAM en contextos educativos. La información se analizó cualitativamente, sintetizando hallazgos claves sobre su implementación y resultados. Los resultados destacaron que STEAM contribuyó significativamente al desarrollo de competencias críticas y creativas en estudiantes, promoviendo la colaboración y resolución de problemas. Sin embargo, se identificaron desafíos relacionados con la capacitación docente y la falta de recursos en contextos vulnerables. Asimismo, estrategias como el aprendizaje basado en proyectos demostraron efectividad para integrar STEAM en el currículo escolar. Este análisis resalta la necesidad de políticas públicas inclusivas que fortalezcan la implementación del enfoque STEAM y reduzcan las desigualdades educativas en América Latina. | "La educación STEAM es fundamental por su capacidad para desarrollar competencias clave como pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad y colaboración. Estas habilidades son esenciales en un contexto global marcado por rápidos avances tecnológicos y desafíos complejos, que exigen un perfil de competencias amplio e interdisciplinario, superando las limitaciones de los modelos educativos tradicionales. Bybee (2013) destaca que STEAM empodera a los estudiantes mediante un enfoque integrador que les permite abordar de manera eficaz los retos del siglo XXI. En la educación básica, la implementación de STEAM adquiere un papel crucial al incentivar desde edades tempranas el pensamiento crítico y el interés por diversas disciplinas. Este enfoque promueve la curiosidad y la creatividad, estableciendo una base sólida para el aprendizaje continuo y la adaptación a lo largo de la vida. Toral (2023) subraya que incorporar STEAM en el currículo genera un entendimiento integral que perdura y se fortalece a medida que los estudiantes progresan en su trayectoria educativa.<br>Howard Gardner plantea en su Teoría de la Inteligencia Múltiple que las personas poseen diversas inteligencias, como la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. La educación STEAM, al integrar disciplinas como la ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas, ofrece una plataforma para atender estas múltiples inteligencias en contextos educativos diversos. Según Gardner (2011), un enfoque interdisciplinario permite a los estudiantes explorar sus habilidades únicas y aplicarlas a problemas del mundo real, fomentando una experiencia educativa más personalizada y efectiva.<br>Asimismo, STEAM promueve un aprendizaje adaptado a las capacidades individuales, maximizando el potencial de cada estudiante al trabajar en proyectos que exigen habilidades combinadas. Gardner (2013) señala que los entornos educativos que reconocen la diversidad de inteligencias no solo potencian el aprendizaje académico, sino que también contribuyen al desarrollo de competencias emocionales y sociales. En este sentido, STEAM no solo enriquece el aprendizaje académico, sino que también fortalece la autoestima y el interés de los estudiantes en múltiples áreas de conocimiento.<br>Jean Piaget, en su Teoría Constructivista, enfatiza que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de su propio conocimiento. En el contexto STEAM, esta teoría se refleja en actividades basadas en la resolución de problemas y la exploración práctica, donde los estudiantes investigan, experimentan y reflexionan para comprender conceptos complejos. Piaget (1970) argumenta que el aprendizaje no se trata simplemente de recibir información, sino de transformarla mediante la interacción activa con el entorno.<br>La metodología STEAM permite a los estudiantes desarrollar su capacidad cognitiva a través de proyectos dinámicos que combinan teoría y práctica, fomentando habilidades como el pensamiento crítico y la creatividad. De acuerdo con Ackermann (2001), al aplicar los principios constructivistas en entornos educativos STEAM, se fomenta un aprendizaje más profundo y significativo que prepara a los estudiantes para enfrentar retos complejos de manera autónoma y efectiva comunicación y trabajo en equipo. Vygotsky (1978) argumenta que el aprendizaje no solo es un proceso individual, sino que se enriquece mediante la mediación social y cultural" (Jimbo Román & Bastidas González, 2024, p. 15).<br>La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky destaca la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje, sugiriendo que este ocurre de manera óptima en colaboración con otros. En el enfoque STEAM, la interacción en equipos multidisciplinarios fomenta la construcción colectiva de conocimiento y refuerza habilidades d"Algunas estrategias pedagógicas han mostrado éxito en la implementación de STEAM en la educación básica. Por ejemplo, Trejo Trejo et al. (2024) destacan el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para motivar a los estudiantes y mejorar su percepción del aprendizaje. Asimismo, Segarra-Vera et al. (2024) enfatizan que las actividades prácticas y experimentales ayudan a consolidar aprendizajes interdisciplinarios y captar el interés de los estudiantes en áreas STEAM (Jimbo Román & Bastidas González, 2024, p. 21)<br>"Howard Gardner plantea en su Teoría de la Inteligencia Múltiple que las personas poseen diversas inteligencias, como la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. La educación STEAM, al integrar disciplinas como la ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas, ofrece una plataforma para atender estas múltiples inteligencias en contextos educativos diversos. Según Gardner (2011), un enfoque interdisciplinario permite a los estudiantes explorar sus habilidades únicas y aplicarlas a problemas del mundo real, fomentando una experiencia educativa más personalizada y efectiva."<br>"Gardner (2013) señala que los entornos educativos que reconocen la diversidad de inteligencias no solo potencian el aprendizaje académico, sino que también contribuyen al desarrollo de competencias emocionales y sociales."<br>"Jean Piaget, en su Teoría Constructivista, enfatiza que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de su propio conocimiento."<br>"Piaget (1970) argumenta que el aprendizaje no se trata simplemente de recibir información, sino de transformarla mediante la interacción activa con el entorno."<br>"La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky destaca la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje, sugiriendo que este ocurre de manera óptima en colaboración con otros."<br>"Vygotsky (1978) argumenta que el aprendizaje no solo es un proceso individual, sino que se enriquece mediante la mediación social y cultural." | "Este artículo profundiza en el análisis del impacto de STEAM específicamente en la educación básica, abordando sus beneficios, desafíos y estrategias para optimizar su implementación. Además, aporta una perspectiva renovada sobre la evaluación de su efectividad mediante indicadores educativos concretos y prácticos.<br><br>Creemos que la aplicación del enfoque STEAM en la educación básica mejora significativamente las competencias interdisciplinarias y promueve un aprendizaje integral en los estudiantes, al fomentar habilidades críticas, creativas y colaborativas mediante estrategias pedagógicas innovadoras.<br><br>El objetivo general de este estudio es evaluar el impacto y efectividad de la educación STEAM en la educación básica, considerando su integración interdisciplinaria y sus resultados pedagógicos. Para alcanzar este objetivo, planteamos la siguiente pregunta guía: ¿Cómo influye la implementación del enfoque STEAM en el aprendizaje integral y las competencias interdisciplinarias de los estudiantes de educación básica?" (Jimbo Román & Bastidas González, 2024, p. 16).<br>"Se incluyen estudios publicados entre 2010 y 2023, escritos en inglés y español, que abordan la implementación de STEAM en educación básica. Los estudios seleccionados debían enfocarse en resultados pedagógicos, modelos de integración interdisciplinaria y el impacto en habilidades críticas. Se excluirán investigaciones duplicadas, artículos de opinión, documentos sin revisión por pares y aquellos no relacionados directamente con educación básica" (Jimbo Román & Bastidas González, 2024, p. 17).<br>"Los datos fueron analizados mediante un enfoque cualitativo. Los estudios seleccionados se sintetizaron utilizando matrices de análisis que identifican categorías clave, como estrategias de integración interdisciplinaria, impacto en habilidades cognitivas y sociales, y resultados pedagógicos específicos."<br>"Los impactos a largo plazo del enfoque STEAM se reflejan en mejoras sostenibles en el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades socioemocionales."<br>"Saborío-Taylor y García Borbón (2021), la exposición temprana a proyectos STEAM fomenta la colaboración, la empatía y el liderazgo."<br>"Tomalá Vera (2024) añade que estas competencias, combinadas con logros académicos, preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros con confianza y resiliencia." | "Este artículo utiliza un enfoque de revisión sistemática para analizar el impacto de la educación STEAM en la educación básica. Este diseño permite identificar, evaluar y sintetizar información relevante de estudios previos sobre la integración interdisciplinaria y la efectividad pedagógica de STEAM, asegurando un análisis riguroso y objetivo."<br>"Se utilizaron palabras clave como 'educación STEAM en escuelas primarias','integración interdisciplinaria en STEAM','impacto pedagógico de STEAM' y 'resultados del aprendizaje STEAM'."<br>"Se aplicarán filtros para limitar los resultados a publicaciones académicas revisadas por pares." | "La educación STEAM es fundamental por su capacidad para desarrollar competencias clave como pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad y colaboración. Estas habilidades son esenciales en un contexto global marcado por rápidos avances tecnológicos y desafíos complejos, que exigen un perfil de competencias amplio e interdisciplinario, superando las limitaciones de los modelos educativos tradicionales. Bybee (2013) destaca que STEAM empodera a los estudiantes mediante un enfoque integrador que les permite abordar de manera eficaz los retos del siglo XXI "(Jimbo Román & Bastidas González, 2024, p. 15).<br>"Los hallazgos indican que el enfoque STEAM tiene un impacto significativo en el desarrollo de competencias críticas y creativas. Esto se alinea con los objetivos planteados, ya que permite a los estudiantes abordar problemas desde perspectivas multidisciplinarias. Las actividades STEAM promueven una mayor autonomía y pensamiento crítico al integrar disciplinas como ciencias, tecnología, arte y matemáticas, lo que refuerza la creatividad" (Jimbo Román & Bastidas González, 2024, p. 21).<br>"La educación STEAM se posiciona como un enfoque interdisciplinario que fomenta habilidades críticas y creativas en la educación básica."<br>"En la educación básica, la implementación de STEAM adquiere un papel crucial al incentivar desde edades tempranas el pensamiento crítico y el interés por diversas disciplinas."<br>"Las políticas públicas inclusivas que promueven el enfoque STEAM son fundamentales para garantizar el acceso equitativo a una educación innovadora y de calidad."<br>"Su efectividad requiere un enfoque integral que considere tanto la capacitación docente como la provisión de recursos tecnológicos en contextos diversos, desde zonas urbanas hasta rurales." | |
| 27 | Soto-Romero, Omar ; Venegas-Linares, Diana Medina-Hernández, Edith | https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10064112 | Artículo científico | Colombia | 2023 | Estudiar cómo el desarrollo de las habilidades sociales y la inteligencia emocional, influyen en el desempeño académico de los estudiantes de secundaria. Método: En este artículo se busca analizar de forma cuantitativa y mediante las técnicas de análisis no supervisado: Análisis de Componentes Principales (PCA), Cluster Jerárquicos y Reglas de Asociación, la incidencia en el rendimiento académico, de factores socio-emocionales y de estilos de aprendizaje, para una muestra de 494 estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Ciudad Verde de Soacha Cundinamarca, Colombia. Resultados: Desde los resultados del estudio se concluye heterogeneidad en el desarrollo de las habilidades sociales, la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, de forma que se observan distintos niveles de asociación entre estos factores y el rendimiento académico. Discusión y Conclusiones: También se identifican tres grupos o clusters de estudiantes, desde los cuales es posible plantear sugerencias para la implementación de estrategias en la institución educativa, que buscan fortalecer su formación integral y mejorar su calidad educativa. | Soto-Romero, Venegas-Linares y Medina-Hernández (2023) señalan:<br>Esta investigación se presenta como un estudio de caso en la Institución Educativa (IE) Ciudad Verde de Soacha, Cundinamarca, en el que es posible aplicar conceptos de visualización y análisis de datos, para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, al buscar comprender cómo se relacionan variables sociodemográficas, de inteligencia emocional y habilidades sociales, con el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. En todas las instituciones educativas, y en especial en las de educación secundaria y media, se deben activar mecanismos que faciliten el conocimiento de los estudiantes, con el fin de identificar aspectos útiles para el proceso de formación integral y que, adicionalmente, contribuyan al mejoramiento del rendimiento académico. En el caso específico de la IE Ciudad Verde de Soacha, se ha observado la prevalencia de incidentes de procesos de convivencia, casos específicos de bajo rendimiento académico y dificultad en el manejo de emociones en los estudiantes, de forma que resulta apropiado analizar su información, para identificar cómo los factores socioemocionales se asocian incides en el rendimiento académico. Este último constituye el principal problema por abordar en el estudio.<br>(p. 122)<br>"Los programas de alfabetización emocional mejoran las puntuaciones del rendimiento académico y escolar. En un tiempo en el que demasiados niños carecen de la capacidad de dominar sus enfados, de escuchar, de atender, de expresar sus impulsos, de controlar sus impulsos, de empatizar o de cuidar su arprendizaje, todo lo que consolide estas habilidades será de gran ayuda en su proceso de aprendizaje (Goleman, 1995, p. 309)"(; Soto-Romero, Venegas-Linares y Medina-Hernández, 2023, p. 122).<br>"Para el desarrollo del estudio, se abordan conceptos en dos ámbitos conceptuales: el primero se asocia a las técnicas y metodologías de análisis para obtener los resultados, y el segundo se enfoca en la temática específica del estudio, es decir, a conceptos educativos que se deben tener presentes para contextualizar la investigación. De forma particular, estos últimos se refieren al análisis de aspectos académicos y emocionales, porque son justo estos los que se desea explorar como determinantes del rendimiento académico de los estudiantes. A continuación, se exponen tales conceptos y se referencian autores que, haciendo alusión a dichos aspectos, investigan la incidencia de factores socioemocionales en el rendimiento académico" (Soto-Romero, Venegas-Linares y Medina-Hernández, 2023, pp. 123).<br>"Con respecto a la inteligencia emocional, uno de los grandes autores que la ha estudiado es Goleman (1995), quien la define como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones". Tres dimensiones que definen la inteligencia emocional y que se analizan en el aparte de resultados del estudio son Atención: capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada; Claridad: comprensión de los estados emocionales, y Reparación: capacidad de regular los estados emocionales correctamente.Las habilidades sociales, por su parte, son el conjunto de conductas que permiten relacionarse con los demás de manera satisfactoria, por lo que son imprescindibles en cualquier ambiente de relaciones interpersonales. Para el desarrollo de este proyecto las habilidades sociales de estudian de acuerdo con la propuesta de Goldstein (1980).Según lo especifican Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022), tanto la inteligencia emocional como las habilidades sociales pueden estudiarse como parte de las competencias socioemocionales, las cuales comprenden un complejo grupo de habilidades y sus relaciones: el manejo y la expresión de emociones de uno mismo y de los demás, así como el manejo de los estados emocionales internos y el uso de la emoción en la planificación o la ejecución de planes. Aspectos tales que, en su conjunto, pueden favorecer el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. Al respecto, Gutiérrez-Rojas etal. (202)afirman que para mejorar el rendimiento escolar es necesario manejar una satisfactoria inteligencia emocional, pues el proceso de las capacidades emocionales ayuda al alumnado a afrontar los problemas de manera adecuada, a pensar antes que actuar. La inteligencia emocional es de fundamental relevancia para el desarrollo integro de los individuos; con base en ello, se empieza desde las aulas creando programas o proyectos que permitan desarrollar la educación emocional." (Soto-Romero, Venegas-Linares y Medina-Hernández, 2023, pp. 125).<br>"Las habilidades sociales, por su parte, son el conjunto de conductas que permiten relacionarse con los demás de manera satisfactoria, por lo que son imprescindibles en cualquier ambiente de relaciones interpersonales. Para el desarrollo de este proyecto las habilidades sociales se estudian de acuerdo con la propuesta de Goldstein (1980)."<br>"Según lo especifican Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022), tanto la inteligencia emocional como las habilidades sociales pueden estudiarse como parte de las competencias socioemocionales, las cuales comprenden un complejo grupo de habilidades y sus relaciones: el manejo y la expresión de emociones de uno mismo y de los demás, así como el manejo de los estados emocionales internos y el uso de la emoción en la planificación o la ejecución de planes."<br>"Berrocal (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey."<br>"Cuadra, Salgado, Lería y Menares (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional." | "Entre los conceptos técnicos de referencia, es necesario hacer alusión a la minería de datos educativa (EDM por sus siglas en inglés), debido a que, en el área de la educación, la minería de datos es utilizada para la comprensión del comportamiento de los estudiantes y su entorno, mediante modelos, métodos y algoritmos que permitan descubrir patrones y asociaciones no evidentes en los datos, relativas al rendimiento académico, la calidad educativa o los factores de aprendizaje. No obstante, en la literatura reciente se ha transformado el concepto de EDM por el de Analítica del Aprendizaje, dado que, ante el reciente auge del uso de la analítica para resolver problemas y facilitar la toma de decisiones basadas en datos (Medina-Hernández et al., 2022), su uso se ha extendido al campo de la educación. En efecto, existen visiones como la de Ferguson y Buckingham-Shum (2012), que muestran sus tendencias, recursos y potencialidades. De hecho, la analítica del aprendizaje en educación se entiende como la medición, la recopilación, el análisis y el informe de datos sobre los alumnos y sus contextos, con el fin de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se produce" (Soto-Romero, Venegas-Linares y Medina-Hernández, 2023, p. 124)<br>"Ahora bien, existen diversos estudios de minería de datos enfocados al sector educación, aunque hasta ahora están tomando fuerza. En las instituciones educativas se utilizan conceptos y métodos estadísticos básicos para identificar y explicar variables, datos y tendencias que atrancan al objetivo de la minería de datos o la analítica del aprendizaje, donde el objetivo es obtener el máximo potencial de los datos. Esto último porque los sistemas de información que existen en las instituciones educativas suelen enfocarse en almacenar y administrar principalmente componentes académicos, sin tener en cuenta otros factores que podrían estar influyendo en las mismas." (Soto-Romero, Venegas-Linares y Medina-Hernández, 2023, p. 124)<br>"Frente al desempeño académico vale la pena anotar que se asocia a la medición de los procesos académicos y este se mide en una escala específica que se determina dependiendo del nivel educativo y la normatividad de las instituciones educativas. En Colombia, durante el proceso de evaluación de los aprendizajes, así como para registrar formalmente sus resultados parciales o definitivos, los docentes deben acoger, de manera excluisva, la escala valorativa numérica comprendida entre 1,0 y 5,0, la cual también es definida por el Ministerio de Educación Nacional (2006)."<br>"En esta, se debe inferir que los alumnos evaluados con Desempeño Básico (3.0-3.9) han alcanzado los desempeños propuestos por los docentes en los diferentes planes de área y asignatura. Mientras que los evaluados con desempeño bajo (1.0-2.9) no superaron los mismos."<br>"En el estudio de datos educativos, de aspectos emocionales y sociales a través del análisis de técnicas de modelación de datos, las referencias teóricas presentadas soportan que las metodologías más utilizadas son el análisis de clúster, las reglas de asociación y las máquinas de soporte vectorial." | "Adicionalmente, no se dispone de una herramienta que permita recopilar, procesar, visualizar y consultar información de manera actualizada. Por tanto, este estudio se justifica en la medida en que busca identificar asociaciones multidimensionales entre datos sociodemográficos, resultados de la implementación de test psicológicos y registros de desempeño académico, para llevar a cabo la creación focalizada de planes de acción educativos. De forma que en adelante sea posible analizar el rendimiento académico de los estudiantes no solo desde aspectos académicos y notas de las asignaturas, sino que además se consideren aspectos sociales y emocionales asociados a la convivencia como parte de los procesos de evaluación (de los estudiantes y a nivel institucional)" (Soto-Romero, Venegas-Linares y Medina-Hernández, 2023, p. 123).<br>"El test de inteligencia emocional que se implementó en la investigación es el TMMS-24. Este cuestionario se encuentra validado e implementado en estudios como el de Berrocal (2015)y el de Mayer (Extremera et al., 2006). Las preguntas de este instrumento son 24 y tienen opciones de respuesta con valores de 1 a 5, donde 1 indica nada de acuerdo, 5 significa totalmente de acuerdo. El test TMMS recoge aspectos intrapersonales de atención emocional (capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), claridad emocional (comprensión de los estados emocionales) y reparación emocional (capacidad de regular los estados emocionales correctamente). Para el caso de la identificación de las habilidades sociales de los estudiantes, el test validado que se ha implementado es Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (1980). Las habilidades sociales son un conjunto de habilidades y capacidades para el contacto interpersonal y la solución de problemas de índole interpersonal y/o socio-emocional. Este test, que ha sido utilizado en los últimos años en trabajos como en el de Domínguez-Vergarae Ybañez-Carranza (2016),consta de 50 preguntas de opción múl-tiple, agrupadas en 6 áreas, y debe responderse en una escala graduada de 1 a 5, que va desde 1: Nunca usala habilidad,hasta 5: Siempre usa la habilidad. Las 6 habilidades" (Soto-Romero, Venegas-Linares y Medina-Hernández, 2023, p. 127).<br>"Instrumentos: test estandarizados de inteligencia emocional y habilidades sociales."<br>"El test de inteligencia emocional que se implementó en la investigación es el TMMS-24. Este cuestionario se encuentra validado e implementado en estudios como el de Berrocal (2015) y el de Mayer (Extremera et al., 2006). Las preguntas de este instrumento son 24 y tienen opciones de respuesta con valores de 1 a 5, donde 1 indica nada de acuerdo, 5 significa totalmente de acuerdo."<br>"Los test TMMS-24 y la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales fueron herramientas consistentes para caracterizar los estudiantes." | "De acuerdo conlo que indica Daza (2018), «este programa es una opción metodológica y conceptual que busca generar procesos de transformación y de cambio en las actitudes y respuestas, frente al conflicto interpersonal de los educandos» (p. 10) A través de este proyecto, se ha identificado quela agresión física y la verbal son dos de los principales factores que se presentan en la institución educativa, y estos factores socioemocionales dificultan la orientación docente, en especial en las edades donde se presenta mayor conflicto: entre los 11y los 13 años.Por tanto, en la institución se hace necesario entender el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes como un factor necesario para su formación integral, dado que como especifica Perpiñá-Martlet al. (2022), un buen desarrollo en la escuela no solo implica desenvolverse bien en tareas individuales y académicas, sino también en entornos de colaboracion y en las habilidades sociales de comunicación, las cuales se convierten en básicas dentro delcontexto escolar."(Soto-Romero, Venegas-Linares y Medina-Hernández, 2023, pp. 123)<br>"Entre las referencias de investigaciones en las que se aplican minería de datos o técnicas analíticas a factores educativos diferentes a las notas de los estudiantes, se encuentran trabajos como el deEckerty Suénaga (2012), titulado «Análisis de deserción-permanencia de estudiantes universitarios utilizando técnica de clasificación en minería de datos». En este, utilizan técnicas de clasificación como árboles de clasificación ynaive bayespara clasificar en grupos los estudiantes de educación superior. Otra referencia de interés es el estudio presentado por Ochoa et al. (2017), quienes usan técnicas no supervisadas para segmentación de alumnos. Estos autores utilizan y exponen una gran cantidad de técnicas aplicadas al problema. También se destaca el estudio «Data Mining: Prediction for Student's Performance Using classificationn», elaborado por Din-Ahmed y Sayed-Elaraby (2014), en el que se carac-terizó a los estudiantes para identificar quiénes requerían de especial atención y así mejo-rar el rendimiento académico, generando planes de acción correctivos. Jiménez y Oviedo (2018), con unenfoque de análisissimilar, evalúan cómolos factores económicos, sociales y demográficos influyen en el desempeño de las Pruebas Saber-Pro en estudiantes de ingeniería en Antioquia; utilizando las técnicas de reglas de asociación y clúster, para concluir que la condición económica de los estudiantes tiene influencia en sus resultados académicos." (Soto-Romero, Venegas-Linares y Medina-Hernández, 2023, pp. 123)<br>"Con respecto a las habilidades sociales, la de mayor prevalencia es la número 4 (alternativas a la agresión) seguida por las habilidades 6 (habilidad de planeación), 1 (relaciones interpersonales) y 2 (ayuda al prójimo), tal como se observa en la figura 1, donde son notables las distinciones por géneros en las habilidades sociales 5 y 2, que tienen mayor fuerza entre los jóvenes hombres de la institución educativa. Específicamente frente a la mayor diferencia porcentual observada por géneros en la habilidad 5, que se asocia con ser tolerante a la frustración, saber tomar decisiones y tener madurez afectiva, deberían generarse reflexiones en la IE Ciudad Verde sobre cómo generar mayor madurez afectiva entre las adolescentes y jóvenes de secundaria. Figura 1. Habilidades sociales prevalentes según géneros. Fuente: Elaboración propia" (Soto-Romero, Venegas-Linares y Medina-Hernández, 2023, pp. 131).<br>"El objetivo principal de la investigación es analizar patrones entre la inteligencia emocional, las habilidades sociales y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de la IE Ciudad Verde de Soacha (Cundinamarca, Colombia)."<br>"En el año 2019, de 820 alumnos de secundaria, 380 perdieron al menos una asignatura, por lo cual es importante determinar cómo el desarrollo de su inteligencia emocional o las habilidades sociales se correlaciona con el desempeño académico."<br>"Como esfuerzo institucional para mitigar esta problemática de la incidencia de factores socioemocionales en el rendimiento académico, la institución educativa ha desarrollado el 'Programa Hermes' en conjunto con la Cámara de Comercio de Bogotá desde el año 2016."<br>"Daza (2018) indica que 'este programa es una opción metodológica y conceptual que busca generar procesos de transformación y de cambio en las actitudes y respuestas, frente al conflicto interpersonal de los educandos' (p. 10)." | |

# Matriz

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 28 | Dr. ÁngelJoel Méndez López. Dra. Nadiosly de la Caridad de la Yncera Hernández. Dr. Isaac IránCabrera Ruiz | https://dilemascontemporaneoseducacionpolitica yvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3208/3191 | Artículo científico | España | 2022 | En el presente artículo se hará una fundamentación teórica del concepto de habilidades sociales, enfatizando en la importancia de llevar a cabo acciones para fortalecerlas, sobre todo en la etapa de la adolescencia. Se tendrá en consideración,que a pesar de quelas habilidades sociales no forman parte de manera directa del currículo escolar, esfundamentalprofundizarensuaprendizajeydesarrollo enelámbitodelaescuela. Lamismasonrecursospsicosocialesqueayudanalsaperse sonasainteraccionaryacomunicarseentresí, desarrollandoaptitudesorecursos,talescomo: asertividad,autoestima,inteligenciaemocional, entreotros.Teniendoenconsideraciónestosaspectos, serealizaunapropuestadeunProgramadeEntrenamiento parafortaleceerlashabilidadessocialesenestegrupoetario | "Las habilidades sociales para la vidason un conjunto de habilidades,que permiten al individuo actuar de manera competente y capacitada, en las distintas situaciones cotidianasdonde se desarrolla. Ginzburg, en el año 2012, puntualizaba que estashabilidades son destrezas psicosociales que les facilitan a las personas aprender a vivir; esdecir, desarrollarse, ampliar sus competencias, mejorar sus talentos, ampliar su ser. Con base en lo anterior, se considera que elenfoque de las habilidades sociales provee una base teórica robusta para el diseño y la implementación de programas de intervención en la población adolescentecuyo objetivo quedaría relacionado con su desarrollo parafrontarde forma efectivalos retos cotidianos y situaciones de crisis, ya que las mismas hacenreferencia a la capacidad parajecutar conductasde intercambio con resultados favorables(Uribe, Escalante, Arévalo, Cortez y Velásquez, 2005).Enladolescencia, unadelasactividadesrectorasdeldesarrolloestárelacionadaconelcontextoescolar; portanto,aunque las habilidades socialesno sea un tema que formeparte de manera directa del currículo escolar,se comparte el criterio de que se deberán realizar actividades enelámbitoescolarizadodirigidasalaaprendizajeydesarrollodestas." (Méndez López, de la Yncera Hernández y Cabrera Ruiz, 2023, pp. 3)<br>Profundizando en estos aspectos, se cree interesante retomar la definición dehabiladcomo la capacidad o el elemento psicológico dispositional, que permite entender la variabilidad de respuestas, que se observa ante una misma situación, por parte de personas distintas. La habilidad no es directamente observable. La unión entre la respuesta concreta y la habilidad exige una inferencia lógica; por ello, la habilidad es un constructo psicológico, que daría la razón de la respuesta observable, sin identificarse con ella. La puesta de acción de una respuesta hábilexige no solamente la posesión de esa habilidad, sino también la presencia de una serie de condiciones que no inhiban esa respuesta en acción(Pelechano, 1996).Según el autor, la habilidad representa, como tendencia general, una unidad de análisis en la que se integran dos o más hábitos de respuesta. En este sentido, se proponen tres grandes tipos de habilidad: las relacionadas con la motricidad, las que se refieren a los lenguajes,y las que se refieren al mundo social e interpersonal. En cada uno de esos espacios o dominios, se encuentran posteriores subdivisiones y en el caso de las habilidades sociales o interpersonales, éstas son las disposiciones cognoscitivas que promueven una comprensión hacia los problemas de los demás, se plasman en la solución de los problemas interpersonales propios y ajenos y permiten considerar a los seres humanos como personas y no como objetos o elementos instrumentales, que se utilizan para el propio provecho(Pelechano, 1996). (Méndez López, de la Yncera Hernández y Cabrera Ruiz, 2023, pp. 4)<br>"Por otro lado, es importante mencionar los trabajos de Zigler y Phillips (1960,1961), destinados a la investigaciónde las relaciones interpersonales, desde el área de la psicología social. Estosestudiosponen de manifiesto la importancia de las relaciones y el apoyo sociales,para mejorar los trastornos psiquiátricos. La investigación que llevaron a cabo demostró,que cuanto mayor era la competencia social previa de los pacientes institucionalizados, menor es la duración de su estancia y más baja su tasa de recaidas(Zigler y Phillips, 1961).Elinterés por la temáticaque nos competese extiende al ámbito de la supervisión de grupos de trabajo. Los aportesde la Universidad de Michigan tratan de descubrir el estilo eficaz de supervisión laboral. Estos estudios fueron replicados en Europacon el enfoque del procesamiento de la información. Este pone de manifiesto que las habilidades necesarias para que una persona use de manera eficaz una herramienta (relación hombre-máquina) son similares a las habilidades para establecer una relación de trabajo y profesional con los demás (relación hombre-hombre). Basándose en esta idea, Argyle y Kendon (1967) formularon ensu momento,un modelo psicosocial básico de competencia social (Argyle y Kendon, 1967)" (Méndez López, de la Yncera Hernández y Cabrera Ruiz, 2023, p. 6)<br>"Para Lazarus y Folkman, en 1986, cuando las habilidades sociales se encuentran en un nivel adecuado faciltan las estrategias de afrontamiento, la resolución de los problemas que en coordinación de otras personas, aumentan la capacidad de atraer su cooperación o apoyo y portan al individuo un control más amplio sobre las interacciones sociales.Desde esta perspectiva, encontramos que la habilidad para mantener una interacción social positiva con los demás, es considerada como una consecución clave en el desarrollo, las interacciones sociales proporcionan a los jóvenes la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que puedan influir de forma crítica en su posterior adaptación social y también psicológica (Lazarus y Folkman, 1986).Del mismo modo que existen numerosas definiciones sobre las habilidades sociales, también existe gran heterogeneidad de conceptos,quede algún modo se conectan con estas. Así pues, algunosinvestigadoresemplean indistintamente términos como:habilidades sociales, competencia social, asertividad; por ello, se considera necesario aclarar y diferenciarlos. A continuación, se expondrán brevemente algunas consideraciones de estos tres conceptosseguin se exponen en el Manualde Habilidades Sociales y de Comunicación en Trabajo Social, coordinado por Esther Escoda." (Méndez López, de la Yncera Hernández y Cabrera Ruiz, 2023, p. 7)<br>"Fusionando las definiciones de habilidades sociales de Michelson (1983) yCaballo (2002), se consideran como un conjunto de comportamientos aprendidos,realizados por un individuo en un contexto interpersonal, expresando comportamientos verbales y no verbales, sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, derechos. Suponiendo así incativas y respuestas efectivas y apropiadas a la situación, acrecentando de este modo, el reforzamiento social. Pero a su vez, resolviendo los problemas inmediatos de la situación, mientras se reduce la probabilidad de que aparezcan problemas futuros(Caballo, V., 2005).Dentro de esta definición, hay que tener en cuenta tres aspectos:1.Manifestación de conductas en situaciones interpersonales.2.Conductas que se realizan de un modo adecuado a la situación.3.Normalmente resuelve los problemas.Las habilidades sociales son una serie de conductas y también, pensamientos y emociones,que aumentan nuestras posibilidades de mantener relaciones interpersonales satisfactorias, ypor supuesto,que constituyen o conforman esa capacidad de relacionarnos con otras personas, de manera que conseguimos un máximo de beneficios y un | "Caballo (2005) sostiene, que la mayor dificultad radica en la misma naturaleza de las interacciones sociales, en la falta de acuerdo sobre el concepto de comportamiento socialmente habilidoso y sobre el criterio externo significativo con los cuales validar los procedimientos de evaluación.<br>"A esto se suma, lo cuestionable de los métodos de evaluación, puesto que algunos centran su interés en una dimensión de los comportamientos sociales olvidando su naturaleza multidimensional. De allí, que se proponga un enfoque multimétodo para la evaluación, en el que se utilicen diferentes instrumentos y modalidades que permitan obtener información acerca de los comportamientos sociales de los adolescentes,en los distintos contextos y cómo éstos se relacionan con diversos actores sociales.Si bien los diferentes procedimientos metodológicos apuntan a incrementar lacerteza diagnóstica, en la práctica resulta difícil y también muy costoso aplicar tanto las entrevistas y los heteroinformes a informantes clave, los autoinformes y los registros de observación al sujeto evaluado en los contextos significativos de éste (por ejemplo, el familiar y el escolar). | "A esto se suma,lo cuestionable de los métodos de evaluación,puesto que algunos centran su interés en una dimensión de los comportamientos sociales olvidando su naturaleza multidimensional. De allí,que se proponga un enfoque multimétodo para la evaluación, en el que se utilicen diferentes instrumentos y modalidades que permitan obtener información acerca de los comportamientos sociales de los adolescentes,en los distintos contextos y cómo éstos se relacionan con diversos actores sociales.Si bien los diferentes procedimientos metodológicos apuntan a incrementar lacerteza diagnóstica, en la práctica resulta difícil y también muy costoso aplicar tanto las entrevistas y los heteroinformes a informantes clave, los autoinformes y los registros de observación al sujeto evaluado en los contextos significativos de éste (por ejemplo,el familiar y el escolar). " (Méndez López, de la Yncera Hernández y Cabrera Ruiz, 2023, p. 28)<br>"Ciertos instrumentos utilizados en población infanto-juvenil muestran numerosas limitaciones. Una de ellas es, por ejemplo, la carencia de baremos adecuados a los distintos contextos socioculturales; otra se vincula a las necesarias adecuaciones lingüísticas y metodológicas que requieren dichos instrumentos. Dichas limitaciones surgen porque la mayoría de las técnicas han sido creadas y validadas en contextos americanos o españoles,y dada la especificidad situacionaldel constructo habilidades sociales, no pueden trasplantarse a otros contextos. " (Méndez López, de la Yncera Hernández y Cabrera Ruiz, 2023, p. 28)<br>"Ciertos instrumentos utilizados en población infanto-juvenil muestran numerosas limitaciones. Una de ellas es, por ejemplo,la carencia de baremos adecuados a los distintos contextos socioculturales; otra se vincula a las necesarias adecuaciones lingüísticas y metodológicas que requieren dichos instrumentos. Dichas limitaciones surgen porque la mayoría de las técnicas han sido creadas y validadas en contextos americanos o españoles,y dada la especificidad situacionaldel constructo habilidades sociales, no pueden trasplantarse a otros contextos."<br>"Las particularidades evolutivas también han contribuido a estas dificultades metodológicas, tal es así, que los instrumentos específicos referidos a las habilidades sociales infantiles alcanzan a niños desde edad escolar. Distintos estudios han abordado las habilidades sociales de niños preescolares a partir del diseño de nuevas técnicas de evaluación (Lacunza, Castro Solano y Contini, 2009; Lacunza, 2007; Lacunza y Contini, 2009c) o la validación de algunos ya existentes (Reyna y Brussino, 2011)." | "Existe consenso en la comunidad científica respecto a que el período de la infancia y la adolescencia constituyenmomentos y espaciospriviligiadospara el aprendizaje y para la práctica de las habilidades sociales, ya que se ha constatado la importancia de estas capacidades en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y sociale los adolescentes. De allí,que resulta valioso identificar,cuáles son las principales habilidades sociales propias de la infancia y de la adolescencia." (Méndez López, de la Yncera Hernández y Cabrera Ruiz, 2023, pp. 20)<br>"En los años preescolares, por ejemplo, las habilidades sociales implican interacción con sus pares, las primeras manifestaciones prosociales, la exploración de las reglas, la comprensión de emociones,entre otrosaspectos,que con el paso del tiempo, se van tornando en fundamentales para que los niños,los adolescentes, jóvenes y adultos, puedan ampliar sus niveles de desarrollo.Hatch, en el año 1987,analizó diversas investigaciones sobre el desarrollo de la competencia social infantil,y encontró que a los cuatro añosaproximadamente, los niños ya suelen tener un concepto de sí mismos. Esta breve autodefinición posibilita, aunque sea de forma muy general,que el niño desarrolle relaciones de amistad, principalmente conaquellos compartieroque les sonríen, saludano quelos ofrecen una mano o tienen un mayor acercamiento físico" (Méndez López, de la Yncera Hernández y Cabrera Ruiz, 2023, pp. 20)<br>"Una de las primeras manifestaciones prosociales del niño preescolar,por ejemplo, consiste en ayudar a otros niños o compartir un juguete o un alimentodeterminado. Investigaciones actuales sostienen que estos comportamientos aparecen aproximadamente desde los dos años de vida y son evidentes en el contexto familiar. De allí,que la Psicología del Desarrollo enfatice la importancia de su promoción como un factor de prevención ante las conductas agresivas, incluso en poblacionesde riesgo, tal como lo señalan los estudios de Ikeda, Simóny Swahn (2001), por solo mencionar algunos investigadores de la temática. En muchas ocasiones, el grado de cooperación que alcance el niño, se presenta comoun indicador clave para comprender si es querido y aceptado,osipor el contrario, estrechazado por su grupo de iguales. La interacción no tiene sólo un papel socializador para el niño,sino que promueve el desarrollo cognitivo, sobre todo a partir de lamaninpulación de un sistema de signos, que va siendo compartido y que permitirá que cada niño,y en su caso, cada adolescente vaya logrando sus metas y alcance un espacio social dentro de su sistema de relaciones. Un indicador que resume,tanto aspectos cognitivos como sociales,es la comprensión que el niño hace de las emociones. Aproximadamente a los tres años, el niño desarrolla emociones dirigidas hacia sí mismo, aunque subsiste una confusión respecto a experimentar diferentes estados emocionales (positivos o negativos) al mismo tiempo. Pueden sentir orgullo o vergüenza, expresar quejas o halagos, aunque estos dependen en gran medida,de cómo es su socialización y de las características de personalidad parentalese incluso, de las que vaya desarrollandoen si mismo." (Méndez López, de la Yncera Hernández y Cabrera Ruiz, 2023, pp. 21)<br>"La aparición de un mayor número de trastornos psicopatológicos depende de la interrelación de factores de riesgo y protectores o de protección que exhibe el sujeto, por lo que las intervenciones pueden ser eficaces,en tanto se potencien los factores protectores(Costa y López, 1996).ParaDíaz, Trujillo y Pera (2007),uno de los factores de protección más estudiados en la salud infanto-juveniles el relacionado con las habilidades sociales, puesto que se ha comprobado que una carencia en las mismastrae consigo modificaciones negativas en la autoaceptación y en la autoestima, así como en otras estructuras y funciones de la personalidad. La posibilidad de un sujeto,de poner en juego habilidades sociales positivas,en el contexto en el cual se desarrolla,permitecomo tendencia general,una actuación social satisfactoria, aunque sabemos que el éxito de las actuaciones humanas no siempre puede medirse desde una dimensión aislada, sino que repercuten en la misma diferentes planos de la realidad.A su vez,encontramos quelos reforzamientos por parte de los otrospotencian en la persona,una valoración positiva de sus comportamientos sociales, lo que repercute en su autoestima, componente muy importante de la personalidad, como se ha señalado previamente. " (Méndez López, de la Yncera Hernández y Cabrera Ruiz, 2023, pp. 26)<br>"Ya en los años escolares, la participación del niño en situaciones interpersonales es cada vez mayor, debido fundamentalmente a su inclusión en otros contextos significativos (por ejemplo, el escolar o el de actividades extraescolares)."<br>"La educación se produce en un contexto social con sus características propias, donde los comportamientos sociales de los alumnos, de los maestros y la interacción entre ambos, son productos de una primordial importancia para el proceso educativo como para el desarrollo de la competencia social infantil."<br>"Semrud-Clikeman (2007) sostiene, que la integración del niño al ámbito escolar constituye una segunda socialización." | |
| 29 | Luz Elena Ocampo Otálvaro Laura Isaza Valencia Laura Catalina Álvarez Graciano Yuli Andrea Botero Caicedo Tatiana Ramírez Valderrama | https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9604200 | Artículo científico | Colombia | 2022 | Esta investigación tiene como objetivo describir la relación entre desempeño académico, clima social familiar, habilidades sociales y autoconcepto en un grupo de estudiantes de Psicología y Educación de una universidad privada de Medellín y Palmira, Colombia. El estudio fue de tipo cuantitativo, de corte transversal; los participantes fueron 212 estudiantes, los cuales respondieron las pruebas psicológicas seleccionadas para el estudio (previa firma del consentimiento informado). Se realizaron análisis descriptivos, univariados, bivariados y multivariados, a través del SPSS, versión 25.<br>No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes según las dimensiones<br>del clima social familiar y el desempeño académico, sin embargo, se encontraron altos niveles de cohesión familiar, bajo retraimiento social y alto autoconcepto académico; los estudiantes con nivel académico alto muestran menores niveles de retraimiento que aquellos con desempeño medio, de igual forma, aquellos estudiantes con promedio alto muestran unos mayores niveles de autoconcepto académico y familiar. | Goleman (1995, 1998) define la inteligencia emocional como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones". Asimismo, plantea cinco dimensiones fundamentales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales<br>Salovey y Mayer (1990) conceptualizan la inteligencia emocional como "la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y de los demás", destacando su carácter cognitivo y procesual<br>El marco propuesto por CASEL organiza las competencias socioemocionales en cinco dominios: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsables Asimismo, se recoge el modelo de Peter Salovey y John D. Mayer (1990), quienes conceptualizan la inteligencia emocional como una forma de procesamiento de información emocional que involucra percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional<br>Desde este enfoque, la evaluación se orienta a medir habilidades cognitivas relacionadas con la emoción.<br>El documento también menciona el enfoque de competencias socioemocionales promovido por CASEL, que organiza las habilidades en cinco grandes dominios: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable | Ser estudiante de los programas académicos de psicología o educación, estar cursando los niveles quinto o sexto, aceptar participar libremente del estudio, firmar el consentimiento informado respectivo, ser mayor de 18 años (adolescente mayor) y reportar el dato del promedio<br>académico acumulado.<br>No estar bajo los efectos de sustanciaspsicoactivas o alcohol, no saber leer y escribir, no haber firmado el respectivo consentimiento informado, pertenecer a otros programas académicos u otros niveles de formación distintos al quinto y sexto, además de ser menor de edad. (Ocampo Otálvaro, Isaza Valencia, Álvarez Graciano, Botero Caicedo y Ramírez Valderrama, 2023, pp 89-90)<br>La evaluación de las habilidades socioemocionales requiere considerar dimensiones intrapersonales e interpersonales, así como asegurar validez y confiabilidad en los instrumentos empleados<br>Se plantea que la evaluación debe adecuarse a la edad del estudiante y al contexto cultural, incorporando múltiples informantes como docentes, estudiantes y familias<br>Asimismo, se enfatiza que la evaluación no debe centrarse exclusivamente en déficits, sino también en fortalezas y competencias, promoviendo un enfoque formativo<br>. | "Los datos recolectados en el estudio fueron primarios de tipo cuantitativo y se obtuvieron a través de diversos instrumentos de evaluación psicológica y psicopedagógica. Uno de los aspectos evaluados fue el desempeño académico, el cual se obtuvo a partir del reporte dado por los participantes sobre su promedio académico acumulado. Esta variable fue codificada en tres niveles: bajo (0–2.9), medio (3.0–3.9) y alto (4.0–5.0).<br>Otro de los instrumentos utilizados fue la Escala de Clima Social Familiar (FES), desarrollada por Moos, Moos y Trickett (1989), citada en Leal et al. (2016). Esta escala evalúa la percepción que tiene cada miembro de la familia sobre distintos aspectos de la vida familiar y está conformada por tres dimensiones fundamentales con sus respectivas subescalas: Relaciones (cohesión, expresividad y conflicto), Desarrollo personal (independencia, orientación hacia el logro, orientación hacia las actividades culturales e intelectuales, orientación hacia las actividades recreativas y énfasis en los aspectos morales y religiosos) y Estabilidad (organización y control). El instrumento original consta de 90 ítems, distribuidos en 9 ítems por cada una de las 10 escalas. Es de autoaplicación y presenta un formato de respuesta dicotómica (verdadero/falso), en el que el participante debe decidir si cada afirmación se aplica o no a lo que ocurre en su familia. El tiempo promedio de aplicación es de 30 minutos.<br>Asimismo, se utilizó la Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF5), propuesta por García y Musitu (2014), la cual evalúa aspectos del autoconcepto en niños a partir de los 10 años, adolescentes y adultos. Este instrumento permite obtener una medida de cinco tipos de autoconcepto: académico/laboral, social, familiar, emocional y físico. Los coeficientes de consistencia interna de la prueba se situaron entre .77 y .88, y el coeficiente total fue de .84. En cuanto a la validez, se realizaron análisis factoriales confirmatorios que confirman la estructura factorial del AF5. Los ítems del cuestionario se responden mediante una escala que va de 1 a 99, donde 1 corresponde a "Totalmente en desacuerdo" y 99 a "Totalmente de acuerdo" (Ocampo Otálvaro, Isaza Valencia, Álvarez Graciano, Botero Caicedo y Ramírez Valderrama, 2023, p. 90)<br>Se mencionan cuestionarios de autoinforme, escalas de evaluación para docentes y herramientas estandarizadas basadas en modelos de inteligencia emocional<br>Los instrumentos derivados del modelo de Goleman (1995, 1998) y de Salovey y Mayer (1990) permiten medir dimensiones específicas relacionadas con percepción, comprensión y regulación emocional<br>También se incluyen herramientas alineadas con el marco de CASEL, diseñadas para su aplicación en el ámbito educativo | "El estudio del desempeño académico en el contexto universitario lleva a reconocer la complejidad conceptual propia de este constructo, lo que genera el surgimiento de usos distintos de éste en los estudios realizados. Algunos autores hacen alusión al rendimiento académico, otros al desempeño académico y un último grupo a capacidad académica. Como señala Villegas (2015), el concepto en la mayoría de las investigaciones resulta ser definido de forma arbitraria, decisión mediada por la variedad y el tipo de datos que permiten construir la variable rendimiento académico. El desempeño académico es considerado por Del Valle y Urquijo (2015) como la evaluación de los resultados de aprendizaje que un estudiante logra en procesos formativos, es la "capacidad del alumno de responder a estímulos educativos y de alcanzar objetivos fijados de antemano por la institución educativa" (p. 29). El desempeño académico es una variable en la que influyen tanto factores internos como externos al individuo; por ello se considera multicausal y comprende una capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Diversos autores investigan acerca del desempeño académico en relación a otros factores implicados en el mismo; por ejemplo, Villegas (2015) lo estudia con factores psicológicos y pedagógicos como variables de análisis; Simón, Casado y Castejón (2017) lo realizan desde una lectura del estudiante trabajador; y, finalmente, Cerda, Pérez, Aguilar y Aragón (2018) lo abordan desde factores afectivo-actitudinales, mientras que Balki y Duru (2017) lo estudian desde las dinámicas de la procrastinación. No es posible pensar al ser humano de forma aislada, así como tampoco sus aprendizajes y vivencias; por ello, en relación con los factores asociados al desempeño académico, este estudio centró su interés en tres variables principales: clima social familiar, habilidades sociales y autoconcepto. Estos aspectos se encuentran estrechamente asociados, como lo confirman Leal, Williams y Cruz (2016, p. 3), al precisar que:La percepción del clima familiar<br>es un referente esencial a la hora de determinar el ajuste psicosocial de los adolescentes al contexto<br>escolar, ya que esta percepción influye directamente en el desarrollo de otras características individuales,por ejemplo, en habilidades sociales como la empatía, la actitud del sujeto ante las figuras de autoridad y el desarrollo de conductas violentas en el aula."" (Ocampo Otálvaro, Isaza Valencia, Álvarez Graciano, Botero Caicedo y Ramírez Valderrama, 2023, p. 87)<br>"De acuerdo con Núñez, Hernández, Jerez, Rivera y Núñez (2018), el comportamiento prosocial tiene una relación con el rendimiento académico, ya que la interactividad con los compañeros y con el profesor favorece los procesos de aprendizaje. En esta misma línea, el estudio de Vallet-Bellmunt, Rivera-Torres, Vallet-Bellmunt y Vallet-Bellmunt (2017) evidencia que la interactividad promovida a través del aprendizaje cooperativo fortalece las relaciones sociales dentro del aula, lo cual incide positivamente en el desempeño académico de los estudiantes. Igualmente, Santamaría y Valdés (2017) mencionan en su investigación que existe una relación significativa entre factores específicos de las habilidades sociales y componentes de la inteligencia emocional con el rendimiento académico, lo que reafirma la importancia de considerar los aspectos socioemocionales en los contextos educativos como elementos clave para la evaluación y mejora del desempeño académico.<br>Burns (1990) y Harter (1988), citados en Véliz, Dorner y Sandoval (2016), definen el autoconcepto como la autopercepción y valoración que una persona hace de sí misma desde lo cognitivo, afectivo y comportamental, y establecen en sus estudios que el rendimiento académico se correlaciona de manera significativa con el autoconcepto, así como con la autoeficacia. En esta misma línea, la investigación realizada por Ibarra y Jacobo (2016) comparte como principal hallazgo la estrecha relación existente entre el autoconcepto académico y diversas variables educativas. De igual forma, Carranza y Apaza (2015) evidencian que existe una relación directa y significativa entre el autoconcepto académico y la motivación académica, lo cual favorece el logro académico. Lo anterior permite establecer un panorama investigativo sobre las variables abordadas en este estudio y su relación con el desempeño académico. En este orden de ideas, el objetivo general fue describir aspectos relacionados con las habilidades sociales, el autoconcepto y el clima social familiar de acuerdo con el desempeño académico de un grupo de estudiantes de Psicología y Educación de una universidad privada de las ciudades de Medellín y Palmira, Colombia; mientras que la pregunta de investigación que orientó el presente trabajo fue determinar si existe relación entre el desempeño académico, el clima social familiar, las habilidades sociales y el autoconcepto evaluados en un grupo de estudiantes de Psicología y Educación." (Ocampo Otálvaro, Isaza Valencia, Álvarez Graciano, Botero Caicedo y Ramírez Valderrama, 2023, p. 88)<br>"Tener habilidades sociales predice el establecimiento de relaciones interpersonales exitosas con otros, el desarrollo en un contexto individual y grupal, la expresión de sentimientos, actitudes, deseos y opiniones, y la presencia de conductas asertivas; todo lo anterior permite el alcance de objetivos en diferentes situaciones sociales (Elías & Amaral, 2016). Entre estas situaciones sociales se reconoce el logro de metas académicas que se presentan en diferentes escenarios de formación (Cañabate, Martínez, Rodríguez & Colomer, 2018; Flores, García, Calsina & Yapuchura, 2016). La presente investigación presenta como hallazgo que los estudiantes con alto nivel académico son menos retraídos, es decir, presentan mayores repertorios sociales que les posibilitan la integración con el contexto y sus pares. Por su parte, Cernat & Moldovan (2017) identifican en su investigación que los estudiantes con mejor funcionamiento en el contexto educativo son quienes desarrollan habilidades de aprendizaje emocional. En esta misma línea, en el contexto universitario, Gomes y Soares (2013) establecen correlaciones entre habilidades sociales, expectativas académicas y desempeño académico. Relación positiva concluyente también presente en el estudio de Ortiz, Santos-Morocho, Baculima y Cabrera (2018), que presentan correlaciones positivas sin relación estadísticamente significativa, concluyendo "que las habilidades sociales son necesarias para un desarrollo dentro del contexto universitario, pero no son primordiales para alcanzar un buen rendimiento académico" (p. 1).<br>En este orden de ideas, Gonzales y Quispe (2016) buscaron determinar el grado de relación que existe entre el nivel de habilidades sociales y rendimiento académico en estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de la ciudad de Puno, identificando dificultades en sus expresiones de comunicación entre los miembros de sus familia, compañeros de estudio e interrelación con los docentes, y una relación de estos con su desempeño académico.<br>Los resultados de esta investigación y su relación con estudio previos, resaltan que el estudiante universitario que desarrolla conductas de interacción social negativas o de interpretación, presentan escaso interés en el desarrollo de capacidades intelectuales y | |

# Matriz

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 30 | María Belén Blanco Pint Hernán Gerardo Fernández Cid Javiera Auxiliadora Ortega Brenes Guadalupe Germano | https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/subyprog/article/view/1343/1406 | Artículo científico | Agentina | 2022 | Los problemas comportamentalesen la infancia suponen todos aquellos comportamientos persistentes en los que se repiten conductas que no respetan las normas o las reglas sociales propias de la edad. La detección temprana de estas dificultadespermite controlar en cierto modo la gravedad delasuntoya que, de no trabajarse sobre la sintomatología del niño, las posibilidades de desarrollar un trastorno mental severo son mayores.Así, la identificación y el diagnóstico de los problemasconductualesse ha vuelto una meta de gran significación para la disciplina psicológica. El objetivo de este estudio fue realizar una revisión de la literatura reciente para sistematizar la información referida a las diferentes conceptualizaciones teóricas que existen sobre los problemas comportamentalesdesde diversas escuelas psicológicasy las respuestas terapéuticas que ofrecen, identificar los instrumentos de medición validados para su evaluación en Argentina, y describir la importancia de su detección temprana y posibles áreas de incidencia | "En primer lugar, se recogen los aportes de lacorriente sistémica.Esta escuela plantea que los problemas comportamentales se entienden como conductas que buscan comunicar un mensaje, el cual posee una significación personal. Esta comunicación se pondrá de manifiesto en las distintas interacciones del individuo, las cuales no son aleatorias ni incoherentes, sino que forman parte de un patrón recurrente quedebe considerarse teniendo en cuenta los contextos en donde acontece. Una de las riquezas que permite esta líneaes la posibilidad de considerar y explicar las problemáticas humanas teniendo en cuenta las múltiples dimensiones que en él confluyen, es decir, atendiendo a su complejidad (Arias, 2012). Por este motivo, uno de los fundamentos claves de dicha corriente es el hecho de trabajar con sistemas, definidos como un conjunto complejo de elementos que se encuentran en constanteinteracción y con total interdependencia, los cualespresentan una estructura que determina su funcionamiento característico, vinculando a todos los elementos que forman parte(Ortiz, 2014). En consecuencia, influirá en la manera en que el mismo se desarrolle y evolucione en el tiempo. Esta concepción puede aplicarse para analizar diferentes situaciones, incluida la humana y familiar. Particularmente, la familia es un sistema, con sus propias reglas y normas de funcionamiento,que se encuentra inserta dentro de otro sistema: el contexto social que habita, con sus valores, tradiciones y costumbres. Ambossistemasson altamente interdependientes (Ruiz Arias, 2014). " (Blanco Pint, Fernández Cid, Ortega Brenes y Germano, 2022, pp. 6)<br>"En relación con el tratamiento terapéutico,en la terapia sistémica el interés no estará centrado únicamente en el individuo, sino en todo el contexto que lo rodea y que, de manera directa o indirecta, perpetúan la aparición de un síntoma (Bernales, 2018). Es así comoun síntoma, o un problema, se entiende como una secuencia de actos o conductas que varias personas llevan a cabo, la cual es creada y sostenida por la interacción familiar. Podría entenderse al síntoma como la cara visible de un circuito invisible dentro la organización familiar. Dentro del enfoque sistémico, se abandona el discurso médico que sitúa al paciente en el continuo salud-enfermedad, para analizar al sistema en su conjunto desde la noción de funcionalidad o disfuncionalidad. Se sugiereque el concepto funcional-disfuncional se encuentra asociado con el cumplimiento, o no, de ciertas funciones y necesidades que son esperables dentro del seno familiar, las cuales permitirían un adecuado<br>desarrollo, ya sea físico, emocional o social del individuo, derivando en una sensación de bienestar(Villareal-Zegarra & Paz-Jesús, 2015)." (Blanco Pint, Fernández Cid, Ortega Brenes y Germano, 2022, pp. 6-7)<br><br>"En segundo lugar,se expondrán los aportes desde el enfoque cognitivo-conductual. En este resulta determinante en el desarrollo de la personalidad infantil, la aptitud de la relación entre niño y padres, la cual depende no tanto de la relación real, sino de la relación percibida por el niño: el niño actuará en función de la percepción que tenga acerca de las conductas de sus padres (Vargas Gutiérrez & Muñoz Martínez, 2013).Para Aaron Beck, pionero de la terapia cognitiva, la teoría cognitiva representa una base científica sólida, capaz de facilitar un lenguaje en común para la práctica clínica y, por ende, posibilitar una adecuada integración de la ciencia. La primera acción a favor de dicha dirección tuvo como objetivo la integración del modelo conductista, ya que ciertos procedimientos, como técnicas comportamentales y de exposición fueron identificados como congruentes con la propuesta cognitivista. Esta unión dio como resultado un modelo mucho más amplio, conocido como la Terapia Cognitivo Conductual [TCC] (Fernández Álvarez & Fernández Álvarez, 2017).Hernández Guzmány cols. (2011) proponen que la terapia conductual intentará comprender los padecimientos, considerando que el ambiente tiene una influencia directa en la conducta del sujeto, ateniéndose a los principios del aprendizaje clásico y operante. Por otro lado, la corriente cognitiva articula fuertemente las conductas con los pensamientos y las emociones. Se reconoce que tanto el ambiente, como ciertos aspectos del funcionamiento cognitivo influyen en la manifestación conductual de un individuo. Beck (2015) resume la manera en que la TCC aborda las situaciones: especificación del problema, identificación y evaluación de una idea disfuncional asociada, diseño de un plan terapéutico adecuado y finalmente, la evaluación de la eficacia de la intervención.Según Kosovsky (2018) los trastornos en la infancia pueden agruparse en dos categorías: trastornos internalizantes y trastornos externalizantes. Los trastornos externalizantes son aquellos en donde predomina la agresividad, los comportamientos disruptivos y frecuentemente, la impulsividad. El funcionamiento cognitivo<br>"En segundo lugar,se expondrán los aportes desde el enfoque cognitivo-conductual. En este resulta determinante en el desarrollo de la personalidad infantil, la aptitud de la relación entre niño y padres, la cual depende no tanto de la relación real, sino de la relación percibida por el niño: el niño actuará en función de la percepción que tenga acerca de las conductas de sus padres (Vargas Gutiérrez & Muñoz Martínez, 2013).Para Aaron Beck, pionero de la terapia cognitiva, la teoría cognitiva representa una base científica sólida, capaz de facilitar un lenguaje en común para la práctica clínica y, por ende, posibilitar una adecuada integración de la ciencia. La primera acción a favor de dicha dirección tuvo como objetivo la integración del modelo conductista, ya que ciertos procedimientos, como técnicas comportamentales y de exposición fueron identificados como congruentes con la propuesta cognitivista. Esta unión dio como resultado un modelo mucho más amplio, conocido como la Terapia Cognitivo Conductual [TCC] (Fernández Álvarez & Fernández Álvarez, 2017).Hernández Guzmány cols. (2011) proponen que la terapia conductual intentará comprender los padecimientos, considerando que el ambiente tiene una influencia directa en la conducta del sujeto, ateniéndose a los principios del aprendizaje clásico y operante. Por otro lado, la corriente cognitiva articula fuertemente las conductas con los pensamientos y las emociones. Se reconoce que tanto el ambiente, como ciertos aspectos del funcionamiento cognitivo influyen en la manifestación conductual de un individuo. Beck (2015) resume la manera en que la TCC aborda las situaciones: especificación del problema, identificación y evaluación de una idea disfuncional asociada, diseño de un plan terapéutico adecuado y finalmente, la evaluación de la eficacia de la | "Además, tanto las habilidades, como los problemas emocionales y comportamentales que se establezcan en la niñez presentarán una continuidad significativa en la adolescencia y adultez del individuo. Por este motivo, se consideran sumamente útiles y provechosas aquellas intervenciones que, utilizando distintas técnicas y objetivos, busquen disminuir el impacto y las consecuencias negativas de ciertos sucesos en la vida de los niños (Crespo et al.,2019).En relación coneste punto, Vázquez ySamaniego (2017) establecen que, fortaleciendo la capacidad diagnóstica de los problemas de salud en la infancia, se disminuye la posible aparición a futuro de dichas dificultades. En este sentido, el presente trabajo de revisión supone una fuente actualizada y de gran utilidad para todos aquellos profesionales de la salud e investigadores que se dediquen al área dela infancia, en particular quienes tengan especial interés en los problemas del comportamiento."(Blanco Pint, Fernández Cid, Ortega Brenes y Germano, 2022, p. 4)<br>"La evaluación psicológica infantil tiene ciertas características que le son específicas, siendo una de ellas el hecho de que se intenta evaluar a sujetos que presentan un conocimiento personal muy relativo. Por este motivo, si bien la información que el mismo niño brinda es tenida en cuenta, es necesario cotejarla con la visión de otros informantesa través de diversos métodos. Así mismo, resulta importante recordar que una evaluación adecuada considera no solo los déficits y las dificultades del niño, sino también sus competencias (Molina et al., 2013). Si bien existe una gran cantidad de instrumentos de medición en relación conla temática de los problemas comportamentales, se ha llevado a cabo una selección de estos, considerando aquellos que resultan relevantes para el contexto argentino y demuestran tener las propiedades psicométricas correspondientes. En la Tabla 2se puede observar un resumen de la información que se presenta a continuación." (Blanco Pint, Fernández Cid, Ortega Brenes y Germano, 2022, p.11)<br>"La evaluación psicológica infantil tiene características específicas, ya que el niño se encuentra en proceso de desarrollo. Por ello, es necesario considerar múltiples fuentes de información y diversos métodos, a fin de obtener una visión integral del funcionamiento del niño. Una evaluación adecuada considera no solo los déficits y las dificultades del niño, sino también sus competencias, recursos y fortalezas" (Molina et al., 2013).<br>"Puntuaciones a partir del percentil 90 indican que el niño se encuentra dentro de la población clínica, lo cual orienta la toma de decisiones diagnósticas e interventivas" (Vázquez & Samaniego, 2017).<br>"Utilizar la puntuación total resulta útil cuando el objetivo es realizar un screening; mientras que el análisis por escalas permite diseñar intervenciones más específicas" (Lacunza et al., 2016). | "En relación con los instrumentos de medición, existen numerosas pruebas con validez psicométrica para evaluar los problemas comportamentales en la infancia. Uno de los instrumentos con mayor prestigio dentro delo que atañe a la medición de los problemas comportamentales, es laChild Behavior Check List[CBCL], creado por Thomas Achenbach en 1991. A este se suman la Escala de Evaluación del Comportamiento, la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil, la Escala Matson de Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes (MESSY), entre otros. En este sentido, este trabajo revisarálos instrumentos más utilizados considerando, a su vez, la importancia vital de que sus propiedades psicométricas hayan sido evaluadas en elcontexto argentino" (Blanco Pint, Fernández Cid, Ortega Brenes y Germano, 2022, p. 4)<br>"En relación conlo mencionado, Artigas-Pallares (2011) comenta la repercusión del enfoque categórico dentro de los padecimientos humanos, y es el hecho de que, dentro de una categoría diagnóstica, todos los elementos parecieran tener el mismo peso, por ende, lo importante no sería aquello que el criterio representa, sino su valor numérico en relación conlas condiciones requeridas para la codificación de la enfermedad. En este sentido, no se atendería a la subjetividad de cada paciente, en tanto a las diferentes gravedades o manifestaciones de un sufrimiento" (Blanco Pint, Fernández Cid, Ortega Brenes y Germano, 2022, p.10)<br>"La Child Behavior Checklist (CBCL), creada por Achenbach (1991), tiene como finalidad registrar las competencias sociales y los problemas en el comportamiento, permitiendo identificar síndromes internalizantes y externalizantes. Permite llevar a cabo una evaluación multiaxial desde donde se obtendrán diversas fuentes de información, ya sea desde el niño, sus padres o docentes." (Samaniego, 2008).<br>"La Escala de Evaluación del Comportamiento del Niño (Harter, 1985) fue diseñada para complementar la evaluación del autoconcepto, integrando dimensiones conductuales y emocionales." (Molina et al., 2013).<br>"La Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil evalúa habilidades sociales y problemas de conducta en niños pequeños." (Merrell, 1996; Reyna & Brussino, 2009).<br>"La Escala Matson de Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes (MESSY) permite evaluar conductas sociales apropiadas e inapropiadas en niños y adolescentes." (Matson, Rotatori & Helsel, 1983; Ipiña et al., 2011). | "Una buena salud mental es un requisito fundamental para lograr un desarrollo sano, el cual pueda ser escenario de múltiples logros y adquisiciones. Cuando dichos hitos no son capacesde lograrse, el desarrollo corre el riesgo de verse perturbado, dando así lugar a problemas en la salud mental. Por este motivo, el diagnóstico precoz demuestra ser útil, ya que permite trabajar con aspectos problemáticos de la vida del niño y prevenir que<br>los mismos se extiendan a la vida adulta, ya que es conocido el alto grado de continuidad psicopatológica que ambas etapas presentan. La comprensión de la psicopatología infantil permite acceder a un conocimiento más profundo acerca de los mecanismos y dinámicas que la subyacen, así como también al diseño de planes de acción y de prevención más acertados y eficaces(Vázquez & Samaniego, 2017). Como sugiere Fonseca-Pedrero (2011), la detección temprana permite controlar en cierto modo la gravedad del problema, ya que, de no trabajarse sobre la sintomatología del niño, las posibilidades de desarrollar un trastorno mental severo son mayores.La detección y el tratamiento temprano no repercutirán únicamente sobre la vida del niño, sino también sobre el entorno, tanto micro como macro, que lo rodea. En este punto, Lo y cols.(2016) remarcanla importancia que tiene el hecho de llevar a cabo acciones preventivas y efectivas en lo respectivo a la psicopatología infantil, ya que, de lo contrario, no solamente se verá afectado el futuro del niño, sino también el de la sociedad en el que el mismo se encuentra inserto. Según Fonseca-Pedrero y cols.(2011) aproximadamente un 50% de los trastornos mentales que padecen jóvenes y adultos, han demostrado comenzar antes de los 15 años. Por este motivo, la preocupación por el diagnóstico y el tratamiento precoz no debe concernir únicamente a quien padece una patología, sino también a entidades mayores, responsables por la salud pública, la gestión de recursos y las mejoras en la intervención, debido a que una detección temprana permite no solo trabajar con el niño en cuestión, sino también con su familia y el entorno que lo rodea, ya sea escolar, cultural o social. De este modo, la ayuda vendrá de diferentes fuentes, permitiendo que cada una de ellas pueda trabajar en pos de la contención y el cuidado del niño, lo cual incrementará su posibilidad de mejoría (Hewitt-Ramírez & Moreno-Méndez, 2018). Monsalve-Robayo y cols. (2017), sostienen que llevar a cabo un plan terapéutico cuando el niño aún es pequeño permite trabajar con sus padres, y de este modo brindarles herramientas para que su desempeño a futuro sea más efectivo,pudiendo aprender maneras más positivas y favorecedoras de relacionarse con sus hijos. Trabajar en estadimensión esde gran importancia, ya que la literatura reporta una estrecha relación entre cuidado parental, estilos de crianza y conductas problemáticas. Asimismo, losautoresafirman que el trabajo con los docentes del niño es fundamental, ya que permite un cambio de perspectiva. Es común que los maestros reaccionen con enfado e irritabilidad a los comportamientos problemáticos dentro del aula, muchas veces recurriendo al castigo y empeorando sin saberlo, la problemática en cuestión. Si los docentes estuvieran informados e instruidos en técnicas preventivas y educativas, contarían con mayores recursos para promover conductas adaptativas y disminuir aquellas conflictivas. El establecimiento de rutinas, reglas y consecuencias, así como también el uso de refuerzos positivos fomentan comportamientos apropiados, mientras que los castigos y las sanciones parecieran únicamente reforzar aquellos desadaptativos." (Blanco Pint, Fernández Cid, Ortega Brenes y Germano, 2022, p.17)<br>"La evaluación puede obtener información a partir de diversas fuentes, tales como padres, docentes u otros informantes significativos en el entorno del niño." (Molina et al., 2013).<br>"La escala puede ser completada tanto por padres como por maestros, permitiendo una evaluación del comportamiento del niño en distintos contextos." (Reyna & Brussino, 2009).<br>"Responden padres, docentes u otros informantes, lo cual permite comparar el comportamiento del niño en diferentes ámbitos." (Ison & Fachinelli, 1993). | |