

## Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión

### *Assessments of socio-emotional skills the educational context: a review*

Recepción del artículo: 03-09-21 | Aceptación del artículo: 11-12-21

#### Resumen

**Mayra Delgado-Villalobos<sup>1</sup>**

[mayra.delgado@uaem.mx](mailto:mayra.delgado@uaem.mx)

 <https://orcid.org/0000-0003-2109-8839>

**Germán Octavio López-Riquelme<sup>1</sup>**

[german.lopez@uaem.mx](mailto:german.lopez@uaem.mx)

 <https://orcid.org/0000-0002-8031-4522>

<sup>1</sup>Laboratorio de Socioneurobiología, Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

#### Para referenciar este artículo:

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>

#### Autor de correspondencia:

Germán Octavio López-Riquelme  
[german.lopez@uaem.mx](mailto:german.lopez@uaem.mx)

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: interactúan de abajo hacia arriba (bottom-up) y de arriba hacia abajo (top-down). El conjunto de capacidades para autorregular las respuestas emocionales, así como el comportamiento en las interacciones sociales, se conocen como habilidades socioemocionales, fundamentales para el desempeño y el éxito de los individuos. Estas capacidades son 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.

**Palabras clave:** desarrollo socioemocional, habilidades socioemocionales, competencias socioemocionales, instrumentos de medición, evaluación socioemocional

## Abstract

**S**ocial emotions are fundamental in long-term specific interindividual social relationships. They are part of the internal complexity of a society which derives from the interactions between its individuals, the patterns of relationship between them, and its principles of organization. Emotional processes underlie complex forms of social interactions and relationships, so they should be involved in all levels of social complexity: they interact from bottom up and top down. The ability to self-regulate emotional responses, as well as behavior in social interactions is known as socioemotional skills, which are fundamental to the performance and success of individuals. These competencies are relevant in the educational context of students, since they contribute to their academic achievement and lifelong learning. There are various approaches, definitions, and tools to measure and evaluate socioemotional competencies. The objectives of this article are, based on the distinction between socioemotional skills and competencies, to review how socioemotional development encompasses functions that integrate cognition-emotion, and to identify the various approaches to socio-emotional competencies, as well as

the methodology and measurement tools used in its evaluation.

**Keywords:** socioemotional development, socioemotional skills, socioemotional competencies, measurement instruments, socioemotional evaluation

## Introducción: Emociones sociales y habilidades socioemocionales.

**L**os seres humanos vivimos en sociedades sumamente complejas. Como nuestro principal ambiente es el social, es fundamental que seamos 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 proporciona 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 relacionado con los conespecíficos (Ebstein 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 esas 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 propensiones 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 los principios 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).

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 prosocialidad y mantener cohesionados a los grupos. No obstante, en el mundo complejo, diverso y cambiante de las sociedades humanas, no sólo la experiencia de las emociones es fundamental, sino también su comprensión y gestión (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

Lo anterior, ha promovido la construcción de instrumentos para medir las experiencias socioemocionales de los individuos en diversas etapas de su vida. Diversos estudios definen y miden el desarrollo socioemocional por sus

componentes, por la capacidad de leer el estado emocional del otro para identificar, comprender y manejar sus propias emociones. Entonces, la evaluación de competencias socioemocionales busca determinar en qué grado el individuo es capaz de regular su comportamiento conscientemente, construir relaciones armoniosas y participar en actividades sociales. El propósito de este trabajo es revisar de qué manera el desarrollo socioemocional engloba funciones que integran la cognición-emoción, definir habilidad socioemocional y competencia socioemocional, identificar los enfoques de las competencias socioemocionales, y los métodos e instrumentos de medición empleados para su evaluación.

## Habilidades socioemocionales y competencias socioemocionales: una distinción importante.

Se considera fundamental distinguir entre 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 (ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Comparación de las características de habilidades y competencias socioemocionales*

Tipo de capacidad	Definición	Catálogo	Estructura social según Hinde	Tipo de vida social relacionado	Tipo de aprendizaje involucrado	Problemas sociales en los que participa
Habilidades socioemocionales	Capacidades de regulación de las emociones sociales en interacciones y relaciones interindividuales en ambientes no institucionalizados, aprendidas y desarrolladas principalmente a través de experiencias informales	-Regulación emocional -Autoestima -Autoeficacia -Motivación -Adaptabilidad - Logro -Conciencia de sí mismo -Cooperación -Compromiso social -Comunicación receptiva	1. Interacciones individuales 2. Relaciones interindividuales	No-institucionalizado (interacciones interindividuales cotidianas, relaciones familiares, relaciones de amistad, etc.)	Informal principalmente (vida cotidiana, familiar y local)	1. Evaluar cuándo y con quién cooperar o competir 2. Regular el comportamiento de acuerdo con situaciones sociales 3. Mantener relaciones a largo plazo 4. Favorecer la prosocialidad 5. Mantener cohesionados a los grupos



<p>Competencias socioemocionales</p>	<p>Capacidades de regulación de emociones y comportamientos sociales en interacciones y relaciones interindividuales así como actitudes despersonalizadas hacia instituciones y organizaciones en ambientes institucionalizados, aprendidos y desarrollados principalmente a través de educación y experiencias formales</p>	<p>-Conducta prosocial                  -Empatía                  -Resiliencia                  -Perseverancia                  -Compromiso                  -Toma de decisiones                  -Asertividad                  -Confianza                  -Conciencia de la organización                  -Liderazgo                  -Afrontamiento</p>	<p>1. Interacciones individuales                  2. Relaciones interindividuales                  3. Relaciones institucionales y organizacionales (escolares, empresariales, gubernamentales, etc.)</p>	<p>Institucionalizado (relaciones escolares con profesores, administrativos, etc., relaciones laborales en organizaciones con autoridades bajo principios y normas institucionales, relaciones jerárquicas institucionales despersonalizadas, etc.)</p>	<p>Formal principalmente (ambientes institucionales como escuela, organizaciones, empresas, pertenencia a instituciones religiosas, sociales, deportivas, académicas, etc.)</p>	<p>1. Gestionar emociones positivas y negativas                  2. Manejar el estrés y la frustración                  3. Enfrentar cambios drásticos                  4. Permite desenvolverse en diversos campos en forma competitiva y eficiente                  5. Superar dificultades                  6. Transformar los errores y fracasos en oportunidades                  7. Capacidad para saber hacer                  8. Manejo de reglas, normas y valores organizacionales e institucionales despersonalizados                  9. Manejo de conflictos institucionales y organizacionales despersonalizados                  10. Promueve propósitos colectivos que privilegian la rutina                  11. Creación de confianza                  12. Favorecen la estabilidad de las autoridades institucionales</p>
--------------------------------------	--	--	---	---	---	--

Información obtenida de: Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2021 Hinde, 1976; OECD, 2015; Sánchez-Puerta et al., 2016

Por supuesto que, en la vida real, resulta prácticamente imposible encontrar ambas formas de vida separadas en tiempo y espacio ya que, desde muy temprano en la ontogenia, comenzamos a participar en las instituciones de una sociedad al participar en sus tradiciones. La cultura también moldea el comportamiento dentro de los grupos al proporcionar un “conjunto de herramientas” que los individuos utilizan en su vida cotidiana. Estos instrumentos consisten en varios “símbolos, historias, rituales y visiones del mundo” que

informan de los hábitos diarios y estilos interpersonales de los individuos, que utilizan para resolver los problemas cotidianos (Benard & Mize, 2016).

La vida social no-institucionalizada estaría relacionada con interacciones y relaciones que se establecen durante el desarrollo en la cotidianidad de los individuos, manifestándose como patrones consistentes de pensamientos, emociones y comportamientos, desarrollados mediante experiencias de aprendizaje



principalmente informales a lo largo de la vida de los individuos y que pueden tener consecuencias de largo plazo (Kankaraš, 2017). En este nivel, que corresponde a los niveles de interacción y a los patrones de interacción (o relaciones) entre individuos propuestos por Hinde (1976), los microprocesos (Wang & Polillo, 2016) promueven la interacción de dos o más individuos, o incluso pequeños grupos, adaptando sus comportamientos entre ellos, estructurando cadenas de interacción a través del tiempo y el espacio. De esta manera, son importantes la naturaleza y

la diversidad de las interacciones, su calidad y patrón, el grado en que los individuos muestran comportamiento similar o de manera diferente, y los niveles cognitivos y morales de los participantes (Hinde, 1976). Nosotros consideramos que en este nivel de vida no-institucionalizada están involucradas principalmente las habilidades socioemocionales, las cuales definimos como capacidades de regulación de las emociones sociales en interacciones y relaciones interindividuales en ambientes no institucionalizados, aprendidas y desarrolladas principalmente a través de experiencias informales. Estas habilidades son importantes en las interacciones y relaciones interindividuales cotidianas que les permiten a los individuos reconocer y

regular sus emociones, enfrentar y resolver problemas interpersonales, enfrentar los conflictos, entender y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones estables, realizar elecciones morales, participar en su comunidad y establecer y lograr objetivos positivos (Durlak et al., 2011; Sánchez-Puerta et al., 2016).

Ya que las cualidades de las interacciones emergen de la particular combinación de los participantes y depende de las relaciones que los participantes tengan unos con otros y con terceros (Hinde, 1976), es fundamental ajustar las emociones sociales a cambios en el ambiente social y lograr metas fundamentales para el bienestar de los individuos, los grupos y las sociedades completas. Esta habilidad para ajustarse a los cambios se debe a que las respuestas emocionales pueden ser moduladas no sólo por el contexto sino también volicionalmente reinterpretao las situaciones o mediante el control voluntario, capacidad que se desarrolla tardíamente en la infancia y adolescencia y que depende de la corteza prefrontal (Adolphs, 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, conductual, cognitivo y en procesos interpersonales o sociales (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 inhibitorio 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, Bell & 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 hacia la reactividad emocional positiva o negativa asociada con la asimetría prefrontal del cerebro (Davidson & Fox, 1989), y dicha reactividad es la respuesta de los sistemas fisiológicos y conductuales. A su vez, 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 & Wach, 2007) para alcanzar el equilibrio en la autoexpresión y el comportamiento socialmente aceptable (Posner & Rothbart, 1992).

Por otro lado, la vida social institucionalizada presenta retos más complejos. En este nivel, los macroprocesos (Wang & Polillo, 2016) involucran la interacción de los individuos y las posibles repercusiones de esta interacción sobre otros más, y la forma en que las partes que realizan el intercambio orientan su actuación de acuerdo con esta relación. En este nivel es de importancia la asociación, la diferenciación e integración de un gran número de individuos. Además, los macroprocesos también hacen referencia a los diversos modos en que se agregan las macrounidades sociales en procesos organizativos y sociales de gran escala. En otras palabras, los macroprocesos son procesos en los que se hallan asociados, diferenciados e integrados un gran número de individuos. Es en este nivel en el que se encuentran las organizaciones que median y regulan el control y el poder a través de autoridades (como el estado o asociaciones profesionales), su dispersión mediante la división del trabajo entre varios “partidos”, trabajos y posiciones, y los propósitos colectivos que privilegian la rutina y la

creación de confianza (Wang & Polillo, 2016). Estas organizaciones de macro escala que regulan y controlan las formaciones sociales son llamadas instituciones. Las instituciones son esferas o dominios estructurales y culturales a nivel macro en las que los actores, los recursos y los sistemas de autoridad se distribuyen en un espacio ecológico limitado. La organización de las instituciones formaliza las relaciones de poder y de control en posiciones y rangos que estabilizan las expectativas a través de normas y valores. No obstante, el poder en las instituciones se encuentra despersonalizado favoreciendo el control, pero generando conflictos despersonalizados. La autoridad en las instituciones implica derechos y privilegios formalizados ligados a la jerarquía en dichas organizaciones. No obstante, la marcada jerarquía de las organizaciones, el control y el poder se basa en una lógica plural, generativa y despersonalizada que reduce la percepción individual de dominio (Wang & Polillo, 2016). De esta manera, la lógica de las instituciones consiste en patrones históricos socialmente contruidos de prácticas materiales, supuestos, valores, creencias y reglas que informan y obligan a los individuos a producir y reproducir subsistencia

material, organizar tiempo y espacio y dar sentido a su realidad social (Wang & Polillo, 2016).

Conforme nos desarrollamos en el seno de una sociedad, las organizaciones y las instituciones impregnan nuestras experiencias al ir formando parte de ellas, primero en las instituciones educativas y luego como miembro de la fuerza laboral de las organizaciones privadas o públicas. De esta manera, comenzamos a participar en la actividad social institucionalizada, la cual implica fuerzas de amplio control social con diferentes niveles de mecanismos normativos, regulatorios y cognitivo-culturales (Abrutyn, 2016). Toda nuestra sociedad se encuentra organizada en instituciones: de parentesco, políticas, religiosas, económicas, legales, educativas, militares, científicas, médicas, artísticas, deportivas, etc. La vida institucionalizada y organizacional implica diferenciación social, es decir, la creación de papeles y distinciones de estatus vinculadas a la emergencia de nuevos grupos, categorías y unidades organizacionales. No obstante, para que una sociedad perdure y se fortalezca, sus instituciones (políticas, económicas, familiares, educativas, etc.) deben funcionar como un todo integrado (Giddens et al., 2018).

Este ambiente institucional y organizacional constituye un nivel de estructura mayor a las interacciones y relaciones mencionadas anteriormente ya que, de acuerdo con Hinde (1976), en este nivel de estructura, las relaciones están determinadas por las convenciones culturales de cada organización e institución en donde se hacen generalizaciones de categorías de relaciones. Por tanto, en este nivel, los patrones de relaciones son independientes de los individuos particulares que están involucrados. Las estructuras sociales humanas pueden ser vistas como el producto de relaciones duraderas, organizaciones e instituciones que limitan el comportamiento individual; o como el resultado del comportamiento de individuos que crean el mundo social sobre ellos. La anterior vista estructural implica un alto grado de abstracción de los datos de la vida real, pero proporciona un procedimiento para ver a las sociedades como unidades de partes y procesos interdependientes de acuerdo con principios generales (Hinde, 1976). Es en este ambiente donde se desarrollan capacidades socioemocionales sofisticadas que nosotros llamaremos competencias socioemocionales, las cuales deben ser aprendidas durante nuestro paso por las

diferentes instituciones a lo largo de nuestra vida y que nos permiten gestionar emociones positivas y negativas, manejar el estrés y la frustración, especialmente cuando enfrentamos cambios drásticos como una pérdida, un nuevo empleo o la pérdida del mismo. Es importante considerar que, conforme nos incorporamos en la vida institucional, las situaciones de la vida real requieren de capacidades cada vez más sofisticadas, las cuales incorporan componentes intelectuales, sociales y emocionales (OECD, 2015).

Las competencias socioemocionales, también llamadas competencias para el siglo XXI (Sánchez-Puerta et al., 2016), han sido consideradas esenciales para el éxito en el mundo institucional. Los cambios acelerados en formas de pensar, sistemas de comunicación, nuevas fuentes de trabajo y relaciones sociales, los cambios ontogenéticos relacionados con el aumento en la expectativa de vida, envejecimiento, enfermedades degenerativas y crónicas, cambios en las tradiciones, deterioro ambiental, etcétera, son sólo algunos de los cambios que tienen impacto en la estructura y organización social y que tienen efectos emocionales en los individuos de todas las sociedades

(Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2021). La capacidad para ajustarse a cambios tan acelerados es fundamental para lograr metas en un ambiente tan cambiante. Por ejemplo, en el clima organizacional de las instituciones se evidencian las relaciones interpersonales, las actuaciones entre los miembros del grupo, el trabajo colaborativo e interdependiente de los individuos, así como su regulación emocional, motivaciones y logros, donde están inmersos aspectos personales, de autorregulación, sociales y de aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo. Los aspectos personales tienen la intención de alcanzar el conocimiento personal, gestionar las emociones, asumir riesgos, estimular la iniciativa, la creatividad, la responsabilidad, la motivación y la autoconciencia. La autorregulación está relacionada a la confiabilidad, la integridad, la adaptabilidad y la innovación. Lo social se manifiesta en la empatía, la compasión, el trabajo en equipo, la resolución de desencuentros conflictivos, la comunicación, la flexibilidad, la reciprocidad y el aprovechamiento positivo de la adversidad y diversidad. El aprendizaje, se relaciona con competencias para la gestión, superar dificultades, y transformar los errores y fracasos en

oportunidades, así como en la capacidad para saber hacer algo. También con competencias como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad para organizar habilidades sociales y de comunicación, la adaptabilidad, solución de problemas y la capacidad para cooperar democrática y pacíficamente (Sánchez-Puerta et al., 2016). Todas estas competencias contribuyen a la integración sinérgica de la razón y la emoción; por tanto, las personas se pueden desenvolver en diversos campos en forma competitiva y eficiente (Cabanillas et al., 2020). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2015) considera a las competencias socioemocionales fundamentales para el progreso social, ya que el clima socioeconómico actual trae consigo nuevos desafíos que afectan el futuro de los niños y de los jóvenes, y aunque el acceso a la educación ha mejorado considerablemente, una buena educación ya no asegura un trabajo; los jóvenes se han visto particularmente afectados por el aumento del desempleo tras la crisis económica, problemas como la obesidad y la disminución del compromiso cívico también aumentan, el envejecimiento de la población y las perspectivas medioambientales son preocupantes; las desigualdades en el mercado laboral y los

resultados sociales tienden a incrementar. Ante ello, las competencias socioemocionales, tal como la perseverancia, el autocontrol y la resiliencia deben fomentarse para que los individuos se adapten al mundo exigente, cambiante e impredecible.

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 éstas 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 de 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 impulsados 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).

Por lo anterior, la autorregulación es un sistema de control adaptativo que se puede observar a nivel fisiológico, atencional, emocional, conductual, cognitivo y en procesos interpersonales o sociales (Calkins & Fox, 2002), donde se pone de manifiesto el desarrollo de las habilidades socioemocionales adquiridas,

las cuales contribuyen en el bienestar de los individuos dado que mejoran su salud física y mental (Friedman et al., 2010; Martins et al., 2010; Lopes et al., 2011), mitigan comportamientos riesgosos como el consumo de drogas y alcohol, el comportamiento delictivo y tienen un fuerte impacto en el desempeño educativo (Heckman et al., 2006; Carneiro et al., 2007).

### **Importancia de las competencias socioemocionales en la educación.**

Las competencias socioemocionales forman parte de las habilidades del siglo XXI, las cuales buscan responder al entorno extremadamente dinámico en términos educativos, sociales y laborales de este siglo (Mateo et al., 2019). Los sistemas educativos de los países de la OECD reconocen que fomentar las competencias socioemocionales es un objetivo clave de todo sistema educativo, ya que prepara a los estudiantes de forma integral: se da importancia a nutrir su personalidad, sus actitudes y valores junto con conocimientos y habilidades intelectuales importantes en el aprendizaje a lo largo de la vida. Informes de la OECD (2015) señalan que muchos de los marcos teóricos que plantean los países sobre estas competencias, caen en tres categorías: lograr metas, trabajar con otros

y manejar emociones; no obstante, cada país difiere en la definición y evaluación de la competencia socioemocional; la mayoría tiende a evaluar mediante estándares de desarrollo o rúbricas, con base en las observaciones de los maestros o formadores de capacitación sobre el comportamiento cotidiano de los estudiantes; entonces, el objetivo es ayudar al individuo a identificar sus fortalezas y debilidades para coadyuvar en su aprendizaje y desarrollo. Por ejemplo, en un estudio longitudinal realizado en Nueva Zelanda (Fleming et al., 2013) se describió el entorno social escolar en términos de apoyo, seguridad y las relaciones entre el personal y los estudiantes; para ello se aplicó una encuesta sobre el clima escolar y los resultados permitieron analizar y mejorar el entorno de aprendizaje en las escuelas.

Por consiguiente, se requiere considerar las formas en que los estudiantes interactúan en el contexto educativo en el que se encuentran y los efectos de estas interacciones en las actitudes, la motivación y el desempeño de los estudiantes (Farrington et al., 2012). Lo que se busca es identificar las necesidades del desarrollo de los estudiantes y mejorar las prácticas docentes, es decir, mediante la retroalimentación a los estudiantes los

maestros recompensan ciertos comportamientos y actitudes que coadyuven al aprendizaje socioemocional.

### **Enfoques teóricos de las competencias socioemocionales.**

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 provienen de 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 para depender de los contextos en los que existe, por lo que ha incluido el entorno, la percepción, la acción, el afecto y los sistemas socioculturales (Barsalou, 2010). Además de medir el contenido del conocimiento de los estudiantes y las habilidades académicas básicas, las calificaciones también reflejan el grado en que los estudiantes han demostrado una

variedad de comportamientos académicos, actitudes y estrategias que son fundamentales para manejar con éxito nuevos entornos, satisfacer nuevas demandas académicas y sociales a lo largo de la vida (Conley, 2007; Farkas, 2003; Paris & Winograd, 1990).

Existe una diversidad de denominaciones y clasificaciones de las competencias socioemocionales, por lo que es difícil su medición comparada, así como la sistematización de la evidencia respecto a la efectividad de los programas de intervención con enfoque en estas competencias. No obstante, de acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2006), en el campo de las competencias socioemocionales se consideran tres enfoques teóricos: 1) Modelo de habilidad, 2) Modelo Mixto de inteligencia no cognitiva; y 3) Modelo de competencias sociales y emocionales. Estos modelos se describen en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Resumen sobre los enfoques teóricos de las competencias socioemocionales*

Enfoque teórico	Descripción	Autores
Modelo de habilidad	<p>-La inteligencia emocional (IE) implica la capacidad para percibir con precisión, evaluar y expresar emociones; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamiento; la capacidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional; y crecimiento intelectual (Mayer &amp; Salovey, 1997).</p> <p>-Fundamenta el constructo de IE en habilidades para el procesamiento de la información emocional; comprende cuatro habilidades: Percepción, Asimilación, Comprensión y Regulación de las emociones.</p> <p>-No incluye componentes de factores de personalidad.</p> <p>-La metodología para la evaluación de la IE se basa en el desempeño o medidas de capacidad.</p>	<p>Mayer &amp; Salovey (1997)</p> <p>Brackett &amp; Salovey (2006)</p>
Modelo mixto de inteligencia no cognitiva	<p>-La inteligencia emocional-social es una sección transversal de habilidades emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan la eficacia con la que entendemos y expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias (Bar-On, 2006).</p> <p>-Comprende cinco factores de alto nivel (que son subdivididos en 15 subfactores): 1) Habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización); 2) Habilidades interpersonales (empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales); 3) Adaptabilidad (prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas); 4) Gestión del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos); y 5) Estado de ánimo (optimismo y felicidad)</p> <p>-Considera que los rasgos emocionales y de personalidad están interrelacionados.</p> <p>-La metodología para la evaluación de los factores es mediante entrevistas, cuestionarios para evaluadores y autoinformes.</p>	<p>Bar-On (1997, 2000)</p>
Modelo de competencias sociales y emocionales	<p>-La competencia emocional es una capacidad aprendida basada en la IE que se traduce en un desempeño sobresaliente en el trabajo.</p> <p>-Este modelo fue creado y adaptado para predecir la efectividad y resultados personales en el lugar de trabajo y en la organización.</p> <p>-Incluye cuatro dimensiones (que se subdividen en 20 competencias): 1) Autoconciencia (autoconciencia emocional, autoevaluación precisa y autoconfianza); 2) Conciencia social (empatía, servicio-orientación y conciencia organizacional); 3) Autogestión (autocontrol, confiabilidad, conciencia, adaptabilidad, impulso de logro e iniciativa; y 4) Gestión de relaciones (desarrollo de otros, influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador del cambio, construcción de vínculos-trabajo en equipo y colaboración).</p> <p>-La metodología es la evaluación 360° basada en evaluadores externos.</p>	<p>Goleman (1998)</p> <p>Boyatzis (2006)</p>

Fernández-Berrocal & Extremera (2006)





El modelo mixto de inteligencia no cognitiva, relaciona el constructo de inteligencia emocional-social con la personalidad, mientras que el modelo de habilidad considera la Inteligencia Emocional (IE) como un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con la gestión de las emociones. Por su parte, el modelo de competencias sociales y emocionales muestra una relación moderada con la personalidad, baja relación con la inteligencia cognitiva y alta correlación con indicadores de desempeño (Souto, 2013).

Bransford et al. (2000) señalan que los denominados factores cognitivos y no cognitivos interactúan continuamente de formas esenciales para crear el aprendizaje, de modo que es poco probable que ocurran cambios en la cognición en ausencia de esta interacción, como se mencionó en la introducción. Entonces, el aprendizaje es una interacción entre factores cognitivos y no cognitivos, por lo que la inteligencia está incrustada tanto en el entorno como en los procesos socioculturales. Heckman (2008) sostiene que factores no cognitivos como la motivación, la gestión del tiempo y la autorregulación son fundamentales para resultados posteriores en la vida, incluido el éxito en el mercado laboral.

Investigaciones recientes sobre factores no cognitivos no sólo han sugerido su importancia para el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también se han utilizado para argumentar que las inversiones sociales en el desarrollo de estos factores no cognitivos producirían grandes beneficios en la mejora de los resultados educativos, así como en la reducción de las disparidades raciales, étnicas y de género en el rendimiento académico, el cual depende en gran parte del autocontrol o la conciencia de los estudiantes sobre estas habilidades no cognitivas (Duckworth & Seligman, 2005). Farrington et., al. (2012) identifican cinco categorías generales de factores no cognitivos relacionados con el rendimiento académico: 1) comportamientos académicos, 2) perseverancia académica, 3) mentalidades académicas, 4) estrategias de aprendizaje y 5) habilidades sociales.

### **La evaluación de las competencias socioemocionales.**

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 solucione 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 sus estándares 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. El método del autoinforme puede tomar diferentes formas como se indica en la tabla 3.

**Tabla 3**  
*Formatos del autoinforme*

Característica		
Estructurado	vs	No estructurado
Medir estado	vs	Medir rasgo
Retrospectivo	vs	Concurrente
Oral	vs	Formato escrito
Cualitativo	vs	Cuantitativo
Ítem único	vs	Escalas de varios ítems
Instrumento unidimensional	vs	Instrumento multidimensional

Pekrun & Bühner (2014)

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 sus respuestas serán tratadas de manera confidencial, haciendo posible que revelen sus reacciones emocionales. Extremera et 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 herramientas de evaluación que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales para el funcionamiento socioemocional en algunos casos, y aspectos fundamentales

para el éxito laboral y organizacional en otros. Esta diferenciación permite explicar el hecho de encontrar correlaciones débiles o nulas entre medidas que afirman medir el mismo constructo, así como comprender la capacidad predictiva de unos y otros instrumentos.

Con base en los tres enfoques teóricos de las competencias socioemocionales señalados en la tabla 1, a continuación, se identifican algunos instrumentos empleados para su medición (tabla 4).

**Tabla 4**

*Instrumentos de medición utilizados para evaluar las competencias socioemocionales*

Enfoque teórico	Constructo	Instrumento	Objetivo del instrumento
Modelo de habilidad	Inteligencia emocional	Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995).	Mide la IE rasgo, considera tres factores: atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional. Está compuesto por 30 ítems, con una escala Likert de 5 puntos. Apto para edades entre 12 y 18 años.
		Adaptación al castellano por Fernández-Barrocal et al. (2004).  MSCEIT (Mayer et al., 2003)	Indica el nivel de desempeño emocional, mide cuatro áreas principales: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Se realizan 8 tareas. Apto para mayores de 17 años en adelante.
Modelo mixto de inteligencia no cognitiva	Desarrollo emocional	Inventario de cocientes (EQ-i; Bar-On, 1997)	Identifica cinco factores y subfactores: 1) habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización); 2) Habilidades interpersonales (empatía, responsabilidad social y relación interpersonal); 3) Adaptabilidad (prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas); 4) Gestión al estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos); y 5) Estado de ánimo (optimismo y felicidad). Consta de 133 ítems, con una escala Likert de cinco opciones. Apto para mayores de 15 años en adelante.
Modelo de competencias sociales y emocionales		Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A; Pérez-Escoda et al., 2010).	Ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, Autonomía emocional, Competencias sociales y Competencias para la vida y el bienestar. Consta de 48 ítems, utiliza una escala Likert con once opciones de respuesta de cero a diez; es



Competencia emocional	Inventario de competencia emocional 2.0 (ECU 2.0; Boyatzis et al., 2000)	adecuado para mayores de 18 años con un nivel socioeducativo medio-alto.  Mide el desarrollo de la IE, consta de 133 enunciados que se enfocan en elementos relacionados con la funcionalidad emocional y social de la persona. Es apropiada para personas mayores de 18 años.
Desarrollo de competencias socioemocionales	Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J; Urrea et al., 2020).	Consta de seis escalas en total: comprensión de las propias emociones, comprensión de las emociones de los otros, autorregulación emocional y de regulación de las emociones de los demás, asertividad y autoestima. Se desarrolla en cinco diferentes escenarios de la vida cotidiana de un adolescente, está conformado por 12 ítems. Apropiado para personas entre 12 y 18 años.
Competencias socioemocionales	Test situacional de competencias socioemocionales (Sala et al., 2015).	Mide seis competencias socioemocionales: Autoestima, asertividad, comprensión de sí mismo, autorregulación, empatía y regulación emocionales de los demás). Consta de 5 relatos breves ambientados en el afrontamiento de diferentes situaciones de la vida cotidiana, está dirigido a jóvenes entre 12 y 18 años; se compone de 32 preguntas.
Competencias Socioemocionales	Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE; Mikulic et al., 2015)	Mide competencias socioemocionales y está conformado por nueve dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, empatía, expresión emocional, autoeficacia, prosocialidad, asertividad, optimismo y autonomía emocional. Consta de 72 ítems con respuesta tipo Likert que incluye cinco opciones. Es apropiado para personas mayores de 18 años.
Competencias socioemocionales	Diccionario de contexto del Ceneval (2021)	Mide habilidades socioemocionales a través de cinco variables latentes: compromiso académico, perseverancia, gusto por la escuela, metacognición y cooperación. Incluye 42 preguntas tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Se aplica a partir de 18 años en adelante.

No obstante, existen diversos instrumentos de medición de algunas áreas de la competencia socioemocional con los que es posible integrar una batería de pruebas que incluya la medición de diversos componentes o áreas de las competencias socioemocionales. Por ejemplo, recientemente, Devis-Rozental (2018) ha planteado que, con base en nuestras experiencias, nuestro entorno y nuestras construcciones sociales, desarrollamos patrones y estos patrones se convierten en algo de lo que prescindimos. En este sentido, se define a la competencia

socioemocional como: “la capacidad de integrar sentimiento, intuición y cognición para reconocer, comprender, gestionar, aplicar y expresar nuestras emociones e interacciones sociales en el momento adecuado con el propósito adecuado en el contexto adecuado, con la persona adecuada. Su objetivo general es tener un impacto positivo en nuestro entorno e involucrarnos a nosotros mismos y a los demás para estar presentes, auténticos y abiertos con el fin de lograr una sensación de bienestar y construir relaciones eficaces en todos los aspectos de nuestra vida”.



Desde esta perspectiva, se consideran siete áreas de la competencia socioemocional, las cuales se describen en la tabla 5.

**Tabla 5**  
*Áreas de la competencia socioemocional (términos y definiciones)*

Término	Fundamento	Definición
Motivación	Goleman (1996) Automotivación; Consciencia de sí mismo (Bar-On, 2005) Establecer y lograr metas positivas (Payton et al., 2008)	La razón o el deseo de hacer algo o actuar de cierta manera
Resiliencia	Autoregulación (Goleman, 1996) Reconocer y gestionar las emociones (Payton et al., 2008) Percepción e identificación emocional (Salovey & Mayer, 1990)	La capacidad de adaptarse a situaciones difíciles o complejas aplicando nuestro repertorio emocional y desarrollando estrategias de afrontamiento
Empatía	Goleman (1996) & Albrecht (2006) Precisión empática; empatía primaria (Goleman, 2007) Demostrar preocupación por los demás (Payton et al., 2008; DFES 2005a, b)	Ser capaz de comprender el punto de vista de otra persona desde su perspectiva
Compromiso social	Habilidades sociales (Goleman, 1996) Sintonización; cognición social; sincronía; influencia (Goleman, 2007) Conciencia situacional; claridad (Albrecht, 2006) Demostrar cariño y preocupación por otros; Establecer y mantener relaciones positivas; Manejar situaciones interpersonales de manera efectiva (Payton et al., 2008; DFES 2005 a, b) Conciencia social y relaciones interpersonales; Autoexpresión (Bar-On, 2005)	La forma en que nos involucramos y respondemos a las personas y grupos, así como al mundo que nos rodea
Confianza	Comprensión emocional (Salovey & Mayer, 1990) Conciencia de sí mismo (Goleman, 1996) Autopresentación (Goleman, 2007) Autenticidad; Presencia (Albrecht, 2006) Tomar decisiones responsables (Payton et al., 2008)	La creencia en nuestras capacidades y habilidad para lograr algo con éxito
Conciencia de sí mismo	Manejo emocional (Salovey & Mayer, 1990) Regulación y manejo emocional (Bar-On, 2005) Autorregulación (Goleman 1996) Reconocer y gestionar las emociones (Payton et al., 2008; DFES 2005a, b) Conciencia de sí mismo (Bar-On, 2005)	Una comprensión consciente de nuestro yo interior con un corazón abierto y una actitud sin prejuicios (fortalezas, destrezas, valores, creencias, gustos, disgustos, desencadenantes emocionales y respuestas)
Autobondad	Autoestima (Seligman, 2016) Respeto a ti mismo (Seligman, 1995) Autoestima (Goleman, 1996) Autocompasión (Bennett-Goleman, 2001; Neff 2003) Consideración positiva incondicional (Rogers, 1961) Autoaceptación (Bernard, 2014)	Percibir, describir y valorarnos a nosotros mismos, nuestras cualidades y características de manera positiva y con afecto

Devis-Rozental (2018)

A partir de estas siete áreas de la competencia socioemocional, a continuación, en la tabla 6, se describen algunos instrumentos para su medición, los

cuales se han utilizado en estudios empíricos con estudiantes universitarios.



**Tabla 6**  
*Instrumentos que miden áreas de la competencia socioemocional*

Áreas de la competencia socioemocional	Instrumento
Motivación	Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA- SF; García et al., 1988) Cuestionario de Metas Académicas (Morán & Menezes, 2011) Cuestionario MAPE-3 (Alonso Tapia et al., 2000) Escala de Motivación Académica (EMA; Vallerand et al., 1989) Escala de Motivación Escolar en Español (ENE-E; Nuñez, 2006)
Resiliencia	Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003) Escala de medición de Resiliencia con mexicanos (RESI-M; Palomar & Gómez, 2010) Escala de Resiliencia construida por Wagnild y Young (1993), en su versión traducida y adaptada al español por Heilemann et al., (2003) Cuestionario de Resiliencia para estudiantes universitarios (CRE-U) elaborado por Peralta et al. (2006)
Empatía	Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA; López et al., 2008) Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Davis, 1983). En su versión validada al español (Pérez Albéniz et al., 2003)
Conducta prosocial	Cuestionario de Conducta Prosocial (Caprara & Pastorelli, 1993) Teenage Inventory of Social Skills (TISS; Inderbitzen & Foster, 1992) Prosocial Tendencies Measure (PTM; Carlo & Randall, 2002) Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (EHP-A; Morales Rodríguez, & Suárez Pérez, 2011) Cuestionario de Conducta Prosocial (Sánchez Queija et al., 2006)
Autobondad	Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965) AF5: Self-concept form 5 (García & Musitu, 2001) Inventario de Autoestima de Coopersmith (1997)

## Discusión y conclusiones

La competencia socioemocional comprende un complejo grupo de habilidades y sus relaciones: el manejo y 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 y ejecución de planes (Jadue, 2002). Por lo tanto, es un reto diseñar, implementar y estandarizar instrumentos de medición para su evaluación. No obstante, la evaluación de las competencias socioemocionales es un área de oportunidad para mejorar la experiencia en la vida estudiantil universitaria. Mediante prácticas educativas orientadas a fomentar un

entorno estimulante, de respeto y colaboración, se apoyará al estudiante a transitar un proceso formativo de desarrollo integral dentro de una sociedad de complejidad creciente a la que comienza a incorporarse.

Tomando en cuenta la evidencia sobre los programas efectivos y los avances en América Latina y el Caribe, Arias et al. (2020) resaltan cuatro desafíos que se deben enfrentar para desarrollar las competencias socioemocionales en los sistemas educativos de la región:

- 1) Definir claramente en los estándares de aprendizaje qué competencias socioemocionales se deben



desarrollar en cada sistema educativo y los niveles de logro esperados.

2) Desarrollar mediciones que permitan realizar un diagnóstico sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes y monitorear los avances en el tiempo.

3) Establecer orientaciones y estrategias para apoyar a la comunidad educativa e implementar los estándares de aprendizaje y desarrollar las competencias socioemocionales en la escuela.

4) Apoyar a los docentes para que desarrollen competencias socioemocionales y cuenten con prácticas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes a través de la formación inicial y en servicio.

Por lo anterior, es importante considerar que, desde la perspectiva de un modelo mixto, se explica de forma interdisciplinar, y con una aproximación más completa, la competencia socioemocional. Esto permite identificar de manera transversal cómo el individuo, mediante su desarrollo socioemocional, se comprende a sí mismo, interactúa con los demás, genera patrones de conducta y se organiza socialmente, lo que le permitirá desenvolverse en la sociedad no sólo con

éxito, sino también estableciendo relaciones sociales saludables y con mejores expectativas para lograr metas a largo plazo. Es fundamental continuar con la investigación y desarrollo de instrumentos o modelos de evaluación de las competencias socioemocionales y su importancia para la salud pública, así como el desarrollo de marcos teóricos que nos permitan elaborar intervenciones de entrenamiento cognitivo que mejoren el desempeño conductual y que favorezcan patrones de activación cerebral que aumentan el rendimiento cognitivo y que nos permitan reflexionar sobre nuestra inteligencia socioemocional dentro de nuestras propias experiencias, permitiéndonos la posibilidad de mirarnos a nosotros mismos, a estar más presentes y alertas de nuestro comportamiento y de cómo gestionarlo (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

## Referencias

- Abrutyn, S. (2016). Institutional spheres: The macro-structure and culture of social life. En: Abrutyn, S. (Ed.). *Handbook of contemporary sociological theory* (pp. 207-228). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-32250-6\_11
- Adolphs, R. (2009). The social brain: neural basis of social knowledge. *Annual Review of Psychology*, 60, 693-716. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163514
- Auné, S. E., & Attorresi, H. F. (2017). Dimensionalidad de un Test de Conducta Prosocial. *Evaluar*, 17(1), 29-37. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revalar/article/view/17072>
- Arias, E., Hincapié, D. & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo: División de Educación. DOI: 10.18235/0002492
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*, Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, supl., 13-25. PMID: 17295953
- Barsalou, L.W. (2010). Introduction to thirtieth anniversary perspectives on cognitive science: Past, present, and future. *Topics in Cognitive Science*, 2, 322-327. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2010.01104.x
- Baddeley, A. & Hitch, G.J. (1974). Working memory. En GH. Bower (ed), *The psychology of learning and motivation*, 8, 47-89. New York: Academic Press. DOI: 10.1016/S0079-7421(08)60452-1
- Bell, M. & Wolfe, C. (2004). The Cognitive Neuroscience of Early Socioemotional Development. En: C. Brownell & C. Kopp (Eds.). *Socioemotional Development in the Toddler Years: transitions and transformations* (pp. 1-336). The Guilford Press. [www.guilford.com](http://www.guilford.com)
- Benard, S., & Mize, T. D. (2016). Small Groups: Reflections of and Building Blocks for Social Structure. En: Abrutyn, S. (Ed.). *Handbook of contemporary sociological theory* (pp. 293-320). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-32250-6
- Boyatzis, R. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial



- performance of leaders. *Psicothema*, 18, supl., 124-131. PMID: 17295969
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). En: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, supl., 34-41. PMID: 17295955
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bshary, R., Gingsins, S., & Vail, A.L. 2014. Social cognition in fishes. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(9), 465-471. DOI: 10.1016/j.tics.2014.04.005
- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Perez, R., Palacios Alva, C. Y., & Hernández Fernández, B. (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1-17. DOI: 10.32457/scr.v1i1.609
- Calkins, S. D. & Fox, N.A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498. DOI: 10.1017/S095457940200305X
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36. DOI: 10.1002/per.2410070103
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. DOI: 10.1023/a:1014033032440
- Carneiro, P., Crawford, C., & Goodman, A. (2007). *The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes*. Centre for the Economics of Education.
- Ceneval (2021). Medición de habilidades socioemocionales en beneficio de los sustentantes de los exámenes del Ceneval. Innovaciones en la nueva generación de exámenes del Ceneval. *Revista de evaluación e investigación educativa* 2, 1-54

- Chernyshenko, OS., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018) *OECD Education Working*, No. 173, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/19939019
- Conley, D. (2007). *Toward a more comprehensive conception of college readiness*. Eugene OR: Educational Policy Improvement Center.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. DOI:10.1002/da.10113
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, CA, USA: W.H. Freeman & Company
- Davidson, R. J., & Fox, N. A. (1989). Frontal brain asymmetry predicts infants' response to maternal separation. *Journal of Abnormal Psychology*, 98(2), 127–131. DOI:10.1037/0021-843x.98.2.127
- Devis-Rozental, C. (2018). *Developing Socio-Emotional Intelligence in Higher Education Scholars*. DOI: 10.1007/978-3-319-94036-6
- Duckworth, A.L., & Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-44. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eisenberg, N., Smith, C., Sadovsky, A. & Spinrad, T. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K.D. Vohs & R.F Baumeister (Eds), *Handbook of self-regulation: Research theory, and applications* (p. 259-282). The Guilford Press. [www.guilford.com](http://www.guilford.com)
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 2, 209-228. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541-562. DOI:

- 10.1146/annurev.soc.29.010202.100023
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., & Beechum, N.O. (2012). *Teaching Adolescents To Become Learners. The role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A critical Literature Review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94(3)*, 751–755. DOI:10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema, 18*, 7-12.  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PS T/article/view/8414>
- Fleming, T., Clark, T.C., Denny, S., Robinson, E., Rossen, F., Bullen, P., Crengle, S., Fortune, S., Peiris-John, R., Teevale, T., Utter, J. & The Adolescent Health Research Group (2013). *The health and wellbeing of secondary school students in Christchurch: Findings from the Youth'12 national youth health and wellbeing survey*. Auckland, New Zealand: The University of Auckland.
- Frith, C. D. (2007). The social brain?. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 362(1480)*, 671-678. DOI: 10.1098/rstb.2006.2003
- Friedman, H. S., Kern, M. L., & Reynolds, C. A. (2010). Personality and Health, Subjective Well-Being, and Longevity. *Journal of Personality, 78(1)*, 179-216. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2009.00613.x
- García, T., McKeachie & Wilbert, J. (1988). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ (Abstract). *Educational and Psychological Measurement, 53 (3)*, 801-813. DOI: 10.1177/0013164493053003024
- García, F., & Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto Forma 5 (AF5: Self-concept form 5)* (2nd ed.). Madrid, Spain: Tea
- Giddens, A., Duneier, M., Applebaum, R. & Carr, D. 2018. *Introduction to sociology* (11a edición). Norton and Company.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

- Heckman, J.J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324. DOI: 10.3386/w14064
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. DOI: 10.1086/504455
- Heilemann, M.V., Lee, K. & Kury, F.S. (2003). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*. 11 (1), 61-72. DOI: 10.1891/jnum.11.1.61.52067
- Henderson, H. A., & Wachs, T. D. (2007). Temperament theory and the study of cognition–emotion interactions across development. *Developmental Review*, 27(3), 396–427. DOI:10.1016/j.dr.2007.06.004
- Hinde, R. A. (1976). Interactions, relationships and social structure. *Man*, 1-17. DOI: 10.2307/2800384
- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451–459. DOI:10.1037/1040-3590.4.4.451
- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, (28), 193-204.. DOI: 10.4067/S0718-07052002000100012
- Kankaraš, M. (2017). *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics*. OECD Education Working Papers, No. 157, OECD Publishing, Paris. DOI:10.1787/8a294376-en.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111. DOI:10.1111/1467-8624.00336
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion Regulation and the Quality of Social Interaction: Does the Ability to Evaluate Emotional Situations and Identify Effective Responses Matter?: Emotion Regulation Ability. *Journal of Personality*, 79(2), 429-467. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x
- López, B., Fernández, I., & Abad, J. (2008). *Test de empatía cognitiva y afectiva*. España: TEA Ediciones.

- López-Riquelme, G.O. & Delgado-Villalobos, M. (2021). De las emociones sociales a las competencias socioemocionales: evolución, neurociencia cognitiva, desarrollo e intervención. En: Montiel-Ramos, T.J. (Coordinadora). *El desarrollo teórico-metodológico en el estudio de la cognición y el aprendizaje*. (pp. 97-179). Universidad de Guadalajara.
- Mateo, M. & Rucci, G. (2019). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo. DOI: 10.18235/0001950
- Marchioni, C. (2016), *Habilidades no cognitivas en América Latina*. Una medición desde pruebas estandarizadas, Documento de trabajo N° 2016/04 10/201, CAF.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. DOI: 10.1016/j.paid.2010.05.029
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. DOI:10.1037/1528-3542.3.1.97
- Mikulic, I.M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32, 307-329. DOI: 10.16888/interd.2015.32.2.7
- Morales, M. & Suárez, C. D. (2011). Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales para adolescentes. Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Delegación Coyoacán, México, Distrito Federal.
- Morán, C. & Menezes, E. (2011). *Validación del Cuestionario de Metas de Logro Académico en universitarios brasileños*. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comps.), Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural (pp. 11211-11226). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.

- Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E. A., & Filpisan, M. (2011). Evaluation of a program for developing socio-emotional competencies in preschool children. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 30 (2011), 2161-2164. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.419
- Núñez Alonso, J., Martín-Albo Lucas, J., Navarro Izquierdo, J., & Grijalbo Lobera, F. (2005). Validación de la Escala de Motivación Educativa (eme) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(40), 391-398.
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264226159-en
- Palomar, L. & Gómez, N. E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplina*, 27, 7-22
- Paris, S.G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En B.F. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pekrun, R., & Bühner, M. (2014). Self-report measures of academic emotions. En: Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). *International handbook of emotions in education* (pp. 571-589). Routledge. New York. DOI:10.4324/9780203148211.ch28
- Peralta, DSC, Ramírez, GAF, & Castaño, BH (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre Colombia. *Psicología desde el Caribe (Colombia)*, (17), 196-219.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A). *REOP*, 21 (2) 367-379. DOI: 10.5944/reop
- Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (1992). Attentional mechanisms and conscious experience. En A.D. Milner y M.D. Rugg (Eds.), *The neuropsychology of consciousness* (pp. 91-112), London: Academic Press. DOI: 10.1016/B978-0-12-498045-7.50010-4

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rueda, M.R., Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (2004). Attentional control and self-regulation. En K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (p.283-300). The Guilford Press. [www.guilford.com](http://www.guilford.com)
- Ruff, H., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. Oxford University Press.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211. DOI:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. DOI:10.1037/10182-006
- Sánchez-Puerta, M. L., Valerio, A. & Gutiérrez-Bernal, M. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills: A systematic review of program evidence*. World Bank Group.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Seyfarth, R. M., & Cheney, D. L. (2017). Social cognition in animals. En J. A. Sommerville & J. Decety (Eds.), *Social cognition: Development across the life span* (pp. 46–68). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Souto, M.M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior*. (Tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgili). Departament de Gestió d'Empreses.
- Tapia, A. & Sánchez, J. (1992): *El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje*. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Thompson, R. A. & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. In: *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (p. 38-58). The Guilford Press.

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science. Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(3), 323–349. DOI:10.1037/h0079855
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. En: Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 1-9). The Guilford Press. [www.guilford.com](http://www.guilford.com)
- Wang, Y., & Polillo, S. (2016). Power in organizational society: Macro, meso and micro. En: Abrutyn, S. (Ed.). *Handbook of contemporary sociological theory* (pp. 43-61). Springer, Cham.