

# Evaluación de Habilidades Socioemocionales

Documento marco de trabajo



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

**Jefe de Gobierno**  
Horacio Rodríguez Larreta

**Ministra de Educación**  
María Soledad Acuña

**Jefe de Gabinete**  
Luis Bullrich

**Directora Ejecutiva**  
**Unidad de Evaluación Integral**  
**de la Calidad y Equidad Educativa**  
Tamara Vinacur

# Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

## **Autores**

María Pía Otero (coord.)

Cecilia Cresta

Micaela Finoli

Ernesto Pais

---

## **Coordinadora de Comunicación**

Flor Jiménez Gally

## **Edición**

Gaspar Heurtley

## **Colaboración**

Alejandra Lanía

## **Diseño gráfico**

Agustín Burgos, Adriana Costantino, Magalí Vázquez

## **Web**

Luca Fontana

---

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación

## **UEICEE**

Av. Pte. Roque Sáenz Peña 788, 8° piso

(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

54 11 4320 5798 | ueicee@bue.edu.ar

# **Evaluación de habilidades socioemocionales**

**Documento marco de trabajo**

Diciembre de 2017

# Índice

|  |    |
|--|----|
| 1. Nuevos horizontes de enseñanza y evaluación .....   | 6  |
| 2. Desarrollar Habilidades Socioemocionales en la escuela .....                              | 8  |
| 2.1. Del currículum oculto a la enseñanza explícita .....                                    | 8  |
| 2.2. Hacia un concepto de HSE .....  | 10 |
| 2.3. Del concepto a la práctica: las HSE en el campo pedagógico .....                        | 14 |
| 3. Evaluar Habilidades Socioemocionales en la escuela .....                                  | 17 |
| 3.1. ¿Por qué es importante estudiar el desarrollo de las HSE? .....                         | 17 |
| 3.2. Perspectivas en el estudio evaluativo de las HSE. ....                                  | 18 |
| 3.3. La línea de evaluación de las HSE en la UEICEE .....                                    | 19 |
| 3.4. Evaluación y enseñanza de las competencias<br>del siglo XXI en educación primaria ..... | 21 |
| 3.5. Evaluación de las HSE mediada por TIC en educación secundaria .....                     | 22 |
| 4. Desafíos y oportunidades en la evaluación de las HSE .....                                | 24 |
| 5. Bibliografía .....  | 25 |

# 1. Nuevos horizontes de enseñanza y evaluación

*...en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, es imperativo que todos los que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación. La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.*

Jacques Delors<sup>1</sup>

Junto a la extensión de los derechos educativos conquistada en las últimas décadas, la construcción de alternativas potentes para reemplazar las estructuras educativas modernas y recuperar el sentido sustantivo de la escolaridad ha ganado lugar en las agendas gubernamentales de los estados de la región, recogiendo criterios acuñados hacia fines del siglo xx.

El Estado argentino y el gobierno de la ciudad de Buenos Aires se reconocen en esta búsqueda y llevan a cabo políticas educativas que afirman la intensa interacción entre los aspectos emocionales, cognitivos y volitivos y los factores individuales y sociales a la hora de impulsar una educación que favorezca el desarrollo integral de las personas a lo largo de sus diferentes etapas vitales, en contextos comunitarios y sociales diversos.

---

<sup>1</sup> UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Educación para el siglo XXI.

En ese sentido, la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) se inscribe en este proceso y asume el desafío de desarrollar una evaluación escolar que exceda los límites de lo cognitivo, incluya progresivamente aspectos históricamente postergados en las agendas de evaluación y se despliegue en propuestas diseñadas para retroalimentar la construcción de la educación integral deseada.

La evaluación de las Habilidades Socioemocionales (HSE) forma parte de estos aspectos y desde la Unidad se propone como línea de impulso a la mejora cualitativa de la experiencia escolar; orientada a favorecer prácticas educativas que posibiliten aprender en un entorno estimulante, de respeto y acompañamiento mutuo, en el que prime la colaboración y el trabajo en equipo tanto como el reconocimiento de las particularidades de cada estudiante.

Los estudios elaborados sobre el tema sostienen que el desarrollo del autoconocimiento, la conciencia social, la colaboración, la toma de decisiones, la perseverancia, entre otras HSE que enriquecen la experiencia escolar en su conjunto, posibilitan a los estudiantes transitar la propia educación de una manera más agradable, asertiva y eficiente, vincularse mejor con los demás y definir –llegado el momento– un proyecto de vida basado en el conocimiento de sí mismos; proyectarse social y laboralmente.

Por todo ello, se espera que la línea de trabajo que aquí se presenta favorezca la comprensión de este conjunto de aprendizajes –y de prácticas de enseñanza– que multiplican oportunidades de escolarización, académicas y, fundamentalmente, de desarrollo personal y social en un mundo de complejidad creciente.

## 2. Desarrollar Habilidades Socioemocionales en la escuela

### 2.1. Del currículum oculto a la enseñanza explícita

El aprendizaje de habilidades para la vida no es una novedad de este siglo. Si bien la importancia de su adquisición –y enseñanza sistemática– ha cobrado relevancia en el debate pedagógico internacional de las últimas décadas, se advierte que hubo expectativas depositadas en torno a este conjunto de aprendizajes desde los orígenes del sistema educativo nacional (y de la instrucción pública moderna en general). Su presencia histórica, no obstante, pareciera haberse ubicado en un lugar de menor visibilidad e importancia relativa que otros aprendizajes escolares.

¿Por qué se afirma esto? Desde la ley N°1420<sup>2</sup> la escuela argentina estuvo convocada a brindar una educación integral que preparara a los niños para la ciudadanía, con disposiciones personales tales que contribuyeran al orden, la moral y la higiene pública (Capítulo I, art. 1 y 2), entre otros aspectos. Avanzado el siglo xx, ese mandato estatal incorporó la inculcación en la infancia de habilidades para la productividad, el ahorro y la solidaridad social, para expandirse luego en diferentes sentidos, pasando por la transmisión de disposiciones favorables a la obediencia y sujeción a la autoridad, para arribar a la construcción con otros, la tolerancia y la convivencia plural, posteriormente, con claro sentido democrático. Es decir: el sistema educativo argentino acusó recibo de legislaciones y políticas educativas que marcaron la importancia de la formación en ciertas habilidades (relativas a sí mismo y/o al vínculo con los demás) desde sus orígenes. Aunque, paradójicamente, dichas disposiciones y habilidades no se presentaran como objetos de enseñanza en el currículum.

---

<sup>2</sup> Ley N°1420 de Educación Común. 8 de julio de 1884.



Quizás fue este estatuto doble en el origen (el mandato de enseñanza y la ausencia en el currículo) lo que explica por qué, en el plano de las prácticas, la enseñanza de habilidades socioemocionales históricamente formó parte del *currículum oculto*.<sup>3</sup> Es decir, tuvo lugar pero no fue explícita; se llevó a cabo pero no fue necesariamente planificada ni evaluada.

En este proceso, las definiciones curriculares nacionales que se realizaron hacia fines del siglo xx (en la década del noventa) marcaron una diferencia: la normativa incluyó metas de aprendizaje que afectaron lo actitudinal en forma explícita. En esta reforma, conceptos, procedimientos y actitudes formaron un conjunto indisoluble en la definición de los contenidos de enseñanza, y las habilidades relativas al ser y al hacer comenzaron a nombrarse a la par de las habilidades para saber. Desde entonces, las habilidades llegaron a la norma curricular para quedarse, con las modificaciones de enfoque que fueron marcando las sucesivas políticas educativas.

La normativa curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires puede analizarse verificando su inscripción crítica en este proceso nacional y –actualmente– incluye explícitamente el desarrollo de habilidades entre las expectativas de aprendizaje previstas<sup>4</sup> al tiempo que promueve enfáticamente la enseñanza de HSE como contenido transversal,<sup>5</sup> aspirando a que este tipo de aprendizajes funcionen como construcciones a las que los niños, niñas y jóvenes arriben mediante el aporte de todos los docentes y a que se prioricen como factor de unidad y coherencia en el tradicional esquema compartimentado de enseñanza por disciplinas.

Cabe preguntarse, no obstante, cuánto influyeron estos cambios de normativa en el plano de las prácticas de enseñanza. ¿Puede afirmarse que de un tiempo a esta parte, con las variaciones de cada contexto temporal, comenzaron a enseñarse y a evaluarse en las aulas habilidades de diferente tipo, incluyendo las habilidades socioemocionales?

No es posible afirmarlo. Desde la UEICEE se entiende que las habilidades para el siglo xxi que hoy se nombran en la currícula constituyen la renovada expresión de una intencionalidad pedagógica de larga data, ahora enfocada por la normativa y desafiada a concretarse en escenarios educativos que dialogan con ella desde sus tradiciones, articulando prácticas que

---

<sup>3</sup> Jackson, P. W. (1976). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (Versión original 1968).

<sup>4</sup> Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012). *Metas de aprendizaje, Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autor.

<sup>5</sup> Tal como se menciona en el Marco Pedagógico del Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico. 2014-2020, aprobado por Resolución N°1346/megc/2014, “...en las múltiples materias de nivel secundario se podrá trabajar transversalmente sobre diversas aptitudes, capacidades, habilidades y competencias, que permitirán a los egresados de la escuela secundaria integrarse al mundo complejo del siglo xxi, tanto en el ámbito laboral como en sus estudios superiores. (...) las aptitudes estarán integradas a los contenidos de cada área y se trabajarán de manera transversal al currículum” (p74).

deben leerse en continuidad con la forma en que históricamente se inscribieron este tipo de habilidades en la escuela.

En este sentido, pensar la evaluación de estas habilidades desde la UEICEE pretende acercar una respuesta a interrogantes similares al planteado: ¿Cómo se aprenden habilidades socioemocionales en las escuelas hoy? ¿Cuáles y cómo se enseñan? ¿Cómo podría la evaluación contribuir con la mejora de su enseñanza y aprendizaje?

## 2.2. Hacia un concepto de HSE

En la coyuntura actual definir las HSE es el primer desafío dado que no existe una única conceptualización; precisamente coexisten definiciones diversas que reconocen elementos provenientes del campo de la Psicología, la Pedagogía, la Neurociencia y la Economía.

Asumiendo dicho desafío, a efectos de perfilar la línea de trabajo, en la UEICEE se parte de conceptualizar las HSE como habilidades que se desarrollan producto de oportunidades de aprendizaje que se brindan a los estudiantes; es decir, se piensan como algo que se aprende y se desarrolla y por tanto es susceptible de ser enseñado. En este sentido, la enseñanza de estas capacidades o habilidades supone siempre un anclaje en situaciones contextualizadas en dominios del aprendizaje; particularmente si se enfoca en aquellas que tienen mayor implicancia para el aprendizaje escolar, su enseñanza requiere ser enlazada con los contenidos curriculares.<sup>6</sup>

Históricamente, el concepto de Habilidades Socioemocionales estuvo asociado al de *rasgos de personalidad*; fue introducido en Estados Unidos en la década del treinta por el psicólogo Gordon Allport, quien se dispuso a caracterizar las diferencias existentes entre las personas, en aquellos aspectos no intelectuales; en las formas estables que tienen las personas de pensar, sentir y actuar (Allport, 1938). A partir de esta conceptualización se trabajaron las relaciones entre, por ejemplo, el rendimiento escolar y laboral con los rasgos de personalidad. En este sentido, se pueden encontrar numerosos estudios para mediados del siglo XX que daban cuenta de que el rendimiento escolar estaba relacionado no sólo con aspectos intelectuales y actitudinales, sino también con rasgos de personalidad (véase por ejemplo Eysenck y Eysenck, 1982; Tyler, 1972).

En este dominio, cabe destacar que la literatura especializada agrupó las habilidades en dos grandes categorías: cognitivas y no cognitivas. Las cognitivas son aquellas que tienen que ver con el conocimiento y que permiten el dominio del saber académico. Por otro lado, las no cognitivas son aquellas que pertenecen al área del comportamiento o que surgen de los rasgos de la personalidad y son consideradas “blandas” (Bassi, et. al, 2012). Sin embargo, “pocos as-

---

<sup>6</sup> Desde el estudio desarrollado por Spearman (1923) las investigaciones parten de un consenso: las habilidades son el resultado de la interacción de la persona con el ambiente, atravesada por el aprendizaje.

pectos de la conducta humana están vacíos de cognición” (Borghans, Duckworth, Heckman & Weel, 2008: 974), y entre las HSE hay algunas que son claramente cognitivas. Por ende, el término comúnmente utilizado “habilidades no cognitivas” resulta acotado.<sup>7</sup>

Otra característica relevante de estas habilidades es su maleabilidad o sensibilidad al cambio mediante intervenciones que provengan de interacciones entre pares o con los adultos, o de oportunidades que brindan espacios y prácticas específicas. Intervenciones y oportunidades que han de prescindir de estrategias expositivas o deductivas ya que se trata de adquisiciones que se desarrollan en la práctica y su aprendizaje exige transitar por la resolución de situaciones que demanden su puesta en juego.<sup>8</sup>

En este sentido, además, se ha constatado que el aprendizaje de habilidades tiene lugar dentro y fuera de las estructuras de la educación formal y que requiere de prácticas en diferentes contextos. Tanto para su desarrollo como para su puesta en juego, estas habilidades requieren de un contexto propicio; si éste se modifica es probable que la expresión de la habilidad resulte disminuida o potenciada. Para fomentar el desarrollo de las diferentes habilidades, entonces, es necesario promover distintos tipos de experiencias (OCDE, 2016).

Por otro lado, existe creciente evidencia de que las HSE contribuyen a un buen desempeño académico y profesional en el largo plazo. Diferentes estudios han dado cuenta de que estas habilidades se correlacionan con el rendimiento académico, así como con el éxito más amplio en la vida en general; por ejemplo en el ámbito laboral y económico (Kyllonen *et al*, 2014; Heckman y Kautz, 2012; Daly *et al*, 2015; Postlewaite y Silverman, 2006; Rosen *et al*, 2010; Borghans *et al*, 2008).

Sobre la base de lo anterior y a efectos de dar los primeros pasos hacia la construcción de una línea de evaluación e investigación específica desde la UEICEE, se asume que las HSE:

- Son formas relativamente estables en el tiempo de pensar y pensarse, sentir y emocionarse, y vincularse con otros
- Si bien están relacionadas con las habilidades intelectuales o cognitivo-académicas, se distinguen de éstas tanto en su definición como en el impacto que tienen en los distintos ámbitos sociales. Son independientes de las habilidades intelectuales o cognitivo-académicas

---

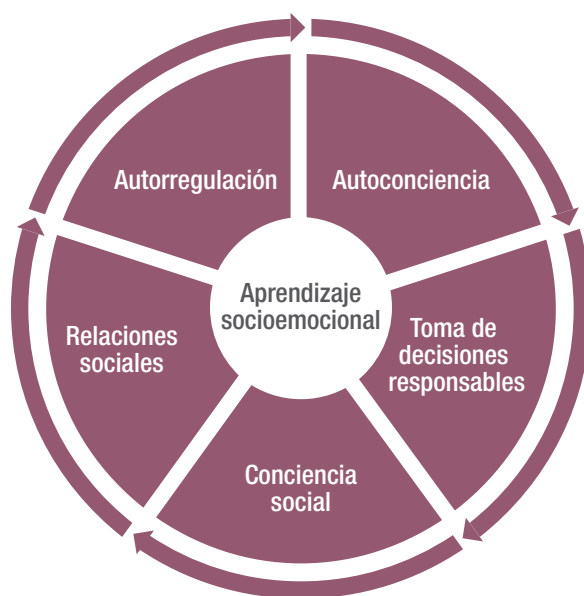
<sup>7</sup> Estas habilidades que incorporan aspectos cognitivos - aunque no intelectuales- si bien están en relación a cómo las personas piensan, no refieren a las habilidades que históricamente se han relacionado con la evaluación del Coeficiente Intelectual (Pais, 2016; Bassi, et.al, 2012; Heckman, Stixrud y Urzua, 2006).

<sup>8</sup> Este aspecto es sumamente relevante y reforzado por varios autores. Véase por ejemplo Duckworth 2016; Kautz *et al*, 2014; Durlak *et al*, 2011.

- Si bien, tal como se plantea anteriormente, son relativamente estables en el tiempo, se destaca que pueden ser desarrolladas a través de intervenciones, en distintos ámbitos
- Dependen del contexto para su expresión y desarrollo
- En general, su desarrollo resulta beneficioso para conducirse socialmente.

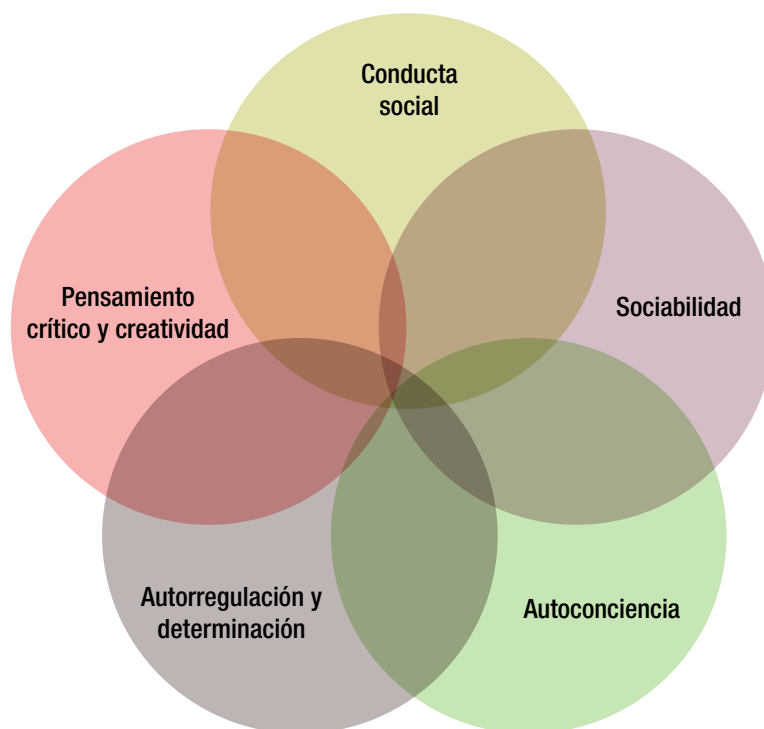
Una vez definidas las HSE, resulta necesario avanzar hacia su clasificación. Para ello, del conjunto de categorizaciones desarrolladas disponibles se suscribe la elaborada por el Centro Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2013) que se encuentra en la Figura 1 y el modelo propuesto por la Universidad de Melbourne, Australia, de Enseñanza y Evaluación de las Habilidades del Siglo 21 (ATC21's por sus siglas en inglés), en la Figura 2. Con este último se vinculan las habilidades definidas en el perfil de los egresados de los diferentes niveles, por el currículo vigente,<sup>9</sup> que son consideradas también –en el documento curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES)– como “aptitudes para el siglo XXI” y “vectores que dinamizan la NES”.

**Figura 1. Competencias centrales del modelo CASEL**



<sup>9</sup> Ver documento *Metas de aprendizaje, Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Op. cit.

**Figura 2. Clasificación de las HSE y su relación con las habilidades propuestas en diseños**



Tomando los distintos modelos y definiciones de las HSE, con el objetivo de orientar la diversidad de líneas de indagación en desarrollo desde la UEICEE y de ampliar las perspectivas de evaluación e investigación en la temática, se asumirá la siguiente clasificación de las HSE (Cuadro 1).

Es importante destacar que esta clasificación no pretende ser definitiva, exhaustiva ni taxativa, sino más bien un punto de partida, necesario para comenzar a agrupar las HSE sobre las que se pretende indagar desde la Unidad. Se espera que, avanzada esta línea de trabajo, pueda arribarse a la construcción de un modelo conceptual preciso y dúctil, factible de ser aplicado en el conjunto de las evaluaciones e investigaciones proyectadas.

## Cuadro 1. Conceptualización de las HSE en estudios de evaluación de la UEICEE

| Habilidad                         | Definición   | Componentes*   |
|-----------------------------------|--|--|
| Auto-conciencia                   | Habilidad para describir los factores que influyen en las propias respuestas emocionales e identificar los sentimientos, desarrollar un sentido realista de las capacidades personales, habilidades y fortalezas e interpretar los propios estados de ánimo y necesidades. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-concepto y auto-concepto académico</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Autoeficacia</li> <li>• Estabilidad Emocional</li> </ul>   |
| Auto-regulación y Determinación   | Posibilidad de regular, administrar y monitorear las propias respuestas emocionales; desarrollar autodisciplina, trabajar autónoma y proactivamente y persistir en finalizar las tareas y sobreponerse a los obstáculos, manteniendo intereses y esfuerzos a largo plazo.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje autónomo</li> <li>• Determinación</li> <li>• Perseverancia</li> <li>• Escrupulosidad</li> <li>• Extraversión</li> <li>• Involucramiento escolar cognitivo-académico</li> </ul>                      |
| Pensamiento crítico y creatividad | Habilidad para adoptar una postura personal y original respecto de una problemática determinada, analizando rigurosamente la información sobre la base de los conocimientos y saberes disponibles.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad e innovación</li> <li>• Apertura</li> <li>• Involucramiento escolar cognitivo-académico</li> </ul>  |
| Sociabilidad                      | Entendimiento y sentimiento de reconocer las emociones e intereses de los otros y saber cómo y cuándo brindarles ayuda. Posibilidad de respetar y comprender los puntos de vista, los estados emocionales y las necesidades de los otros.                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Simpatía</li> <li>• Flexibilidad</li> <li>• Acuerdo</li> </ul>   |
| Conducta Social                   | Interactuar de manera efectiva y respetuosa con pares y autoridades. Comunicarse efectivamente, trabajar en grupos, contribuir y colaborar para tomar decisiones, participar en un amplio rango de actividades sociales y comunitarias.                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución colaborativa de problemas</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Conducta prosocial</li> <li>• Conducta asertiva</li> <li>• Compromiso social</li> <li>• Acuerdo</li> </ul> |

\* Lo que en esta clasificación se incluye como componente de una habilidad, a efectos del necesario esclarecimiento de conceptos, también admite ser mencionado como habilidad en sí, en contextos de uso diversos.

### 2.3. Del concepto a la práctica: las HSE en el campo pedagógico

Convocada para analizar la situación de la educación a escala mundial, ya a finales del siglo pasado la Comisión conformada por la UNESCO<sup>10</sup> instalaba la idea de que era necesario “... dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo (...)”, lo que requiere “...empezar por comprenderse a sí mismo (...)”, una conquista educativa desde la que –decían– “...todo se ordena, ya se trate de las exigencias de la ciencia y la técnica, del conocimiento de sí mismo y de su medio ambiente, o de la creación de ca-

<sup>10</sup> La UNESCO convocó una Comisión Especial cuyo objetivo fue reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. Fue establecida oficialmente a principios de 1993 y presidida por Jacques Delors.

pacidades que permitan a cada uno actuar como miembro de una familia, como ciudadano o como productor”. Luego, como parte de sus recomendaciones más trascendentes, postularon que “...La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.”<sup>11</sup>

Este replanteo teleológico, convocante de una acción educativa que contemple prioritariamente el desarrollo habilidades tales como las socioemocionales antes definidas, en un currículum reorganizado y a la altura de los desafíos de la humanidad en el siglo XXI, interpeló la práctica una vez más, sin ser novedoso en el campo pedagógico. Es que ya en los años sesenta investigadores del campo de la psicología del aprendizaje concluyeron que las formas de conocer de cada individuo –y más aún, su proceso de aprendizaje y desarrollo– requieren de la acción y del descubrimiento tanto de la interacción como de la cultura. Al calor del impacto que produjo en occidente la teoría sociocultural que Lev Vygotsky<sup>12</sup> había desarrollado a comienzos de siglo en la Unión Soviética, Jerome Bruner<sup>13</sup> produjo un vuelco en sus explicaciones sobre el aprendizaje, enlazando decididamente cognición y cultura, descubrimiento, construcción y negociación de significados.

Todos estos postulados erosionaron –al igual que las conclusiones de la Comisión, aunque esta vez desde la psicología educacional– la idea de una educación centrada exclusivamente en la razón y organizada a partir de un abordaje estrictamente disciplinar, abonando la construcción de modelos formativos que contemplen la actividad del sujeto como centro del aprendizaje, en entornos de interacción (con los adultos docentes y con pares), potentes para posibilitar el acceso a una cultura que será necesariamente reinterpretada y recreada por quienes participan en el hecho educativo.

Se hizo evidente que cuando los alumnos asisten a una escuela o a la universidad están interiorizando pautas culturales (reglas, normas y tradiciones) y construyendo, al mismo tiempo, modos de imaginar y compartir la realidad (Bruner, 2008). Es decir, están formando su identidad, su personalidad y su autoestima, así como aprendiendo los instrumentos que les permitirán manejarse y operar en el mundo real.

La comunidad educativa acepta, desde entonces, la idea de que “...se trata de enseñar y aprender compartiendo, ‘haciendo cosas conjuntamente’, mediante comunidades de aprendizaje implicadas en la resolución de problemas. El trabajo individual, el trabajo cooperativo, la enseñanza a otros compañeros, el uso de apoyos instrumentales como la wikipedia, el youtube o el facebook son instrumentos inseparables para garantizar el aprendizaje de contenidos y, lo que es más importante aún, formas de expresión, negociación y utilización de la mente (aprender a trabajar en equipo, a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, a utilizar la na-

---

<sup>11</sup> *La educación encierra un tesoro*. Op. Cit.

<sup>12</sup> Lev S. Vygotsky, psicólogo y maestro soviético. 1896 - 1934

<sup>13</sup> Jerome S. Bruner, psicólogo norteamericano. 1915-2016



rración como instrumento de pensamiento y de intercambio, a usar la tecnología disponible o a enseñar y comunicar a otros los conocimientos adquiridos)” (Guilar, M.; 2009).<sup>14</sup> Educador y educando se implican subjetivamente en el proceso educativo escolar; dialogan sobre los objetos de la cultura y sobre sí mismos, en un proceso espiralado<sup>15</sup> en el que el aprendizaje de las habilidades y el desarrollo de las formas de conocer resulta fundamental y prioritario.

Todos estos aprendizajes quedan bajo la responsabilidad del educador reflexivo, que propicia la formación académica o escolar conjuntamente con el desarrollo de una mirada crítica sobre la realidad. En ese marco, se trata entonces de un conjunto de habilidades necesarias para comprender y transformar la realidad; habilidades indispensables para implicarse y participar en la construcción de un futuro en que ya no haya injusticias ni opresión, pleno de oportunidades para las personas y las comunidades.

Apelando a estos sentidos, la construcción de un modelo de evaluación de HSE desde la UEICEE parte de la certeza de que es responsabilidad del Estado y de las escuelas asumir y visibilizar estos aprendizajes de cuya enseñanza se ha encargado históricamente el profesorado (tal como se afirmara anteriormente, sin contar con orientaciones específicas). También parte de la convicción de que se trata de un conjunto de aprendizajes relevantes, tanto desde el punto de vista político como pedagógico y didáctico; coherente con los postulados y la acción de investigadores y educadores que gravitan en la construcción del pensamiento y la práctica pedagógica contemporáneos.

---

<sup>14</sup> Guilar, Moisés Esteban (2009). *Las ideas de Bruner: De la “revolución cognitiva” a la “revolución cultural”*. Educere vol.13, n.44. Mérida, Venezuela.

<sup>15</sup> Bruner compone el concepto de curriculum espiralado, a la hora de traducir en propuestas escolares su teoría cognitiva del aprendizaje.



## 3. Evaluar Habilidades Socioemocionales

### 3.1. ¿Por qué es importante estudiar el desarrollo de las HSE?

Las HSE son un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento de las personas en todas las áreas vitales (Mikolajczak, Luminet & Menil, 2006), y son además aspectos fundamentales del desarrollo integral de niños y jóvenes. Una educación de calidad que forme ciudadanos competentes para los desafíos del siglo XXI significa mucho más que transmitir contenidos académicos. Estar “bien educado” implica un desarrollo íntegro que incluye, entre otros, que los jóvenes dispongan de oportunidades para el desarrollo pleno de habilidades tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas de forma creativa, de desenvolverse socialmente y de administrar sus emociones (Stecher y Hamilton, 2014; OECD, 2016).

Por otro lado, las HSE predicen logros académicos a corto y largo plazo. La evidencia confirma que las habilidades de los alumnos más allá de las estrictamente académicas influyen en un amplio rango de resultados en la escuela (West *et al*, 2015; Farrington *et al*, 2011; Alamlund, M. *et al*, Hanushek *et al*, 2011; Kautz *et al*, 2014). El trabajo escolar y el desarrollo intelectual implican la habilidad de emplear y regular emociones para facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y rendir en condiciones de estrés (Mestre *et al*, 2006, en Jiménez Morales y López Zafra, 2009). Factores psicosociales como la autoeficacia, el autoconcepto, y la autoconfianza predicen niveles de logro en lectura, ciencias y matemática. Richardson *et al*, 2012, muestran que la autoeficacia se asocia a resultados positivos como ser mayor rendimiento académico y persistencia.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Estas correlaciones permanecen significativas luego de controlar variables como el nivel socioeconómico, la tasa de asistencia escolar y el idioma nativo.

Estudios de meta análisis confirmaron que los factores socioemocionales predicen, además, las tasas de retención de los estudiantes (Jadue, 2002; Poropat, 2009; Robbins *et al*, 2004; Seipp, 1991). Kautz y Zanoni (2014) mostraron cómo las medidas tempranas de comportamiento en la escuela predicen las posteriores tasas de asistencia y graduación. Siguiendo el modelo *Big-Five*, Escrupulosidad -la tendencia a ser organizado, responsable y trabajador- es el factor que en mayor medida se correlaciona con resultados académicos (Borghans *et al*, 2008; Heckman y Kautz, 2012; Roberts *et al*, 2007). Predice, por ejemplo, la cantidad de años de escolarización con la misma fuerza que las medidas de inteligencia (Alamlund, M. et. al., en Hanushek *et al*, 2011). El otro factor que históricamente ha demostrado muy buena relación con los logros escolares es Apertura, que es la predisposición a tener nuevas experiencias, a través de la imaginación activa, sensibilidad estética y capacidad de introspección (Alamlund, M. et. al., en Hanushek *et al*, 2011; Poropat, 2009).

No obstante ello, desde la UEICEE se sostiene que las HSE han de ser indagadas no solo como medios para el logro de mejores resultados académicos o mayor retención sino también en sí mismas, como fines o resultados esperados de aprendizaje escolar.

### 3.2. Perspectivas en el estudio evaluativo de las HSE

Las HSE ameritan una atención particular dentro del campo de la evaluación educativa, tradicionalmente inclinada a ponderar desempeños escolares de corte académico y cognitivo. Dicho esto, es oportuno advertir que se trata de un conjunto de estudios que inicialmente siguió el rumbo trazado por los desarrollos de la Psicología de la Personalidad (Pais, 2016), para diversificarse luego en desarrollos que exploraron diversas vías de indagación y permiten disponer de un interesante conjunto de criterios de acción, orientadores para diseñar y llevar a cabo investigaciones evaluativas de este tipo.

Meyer *et al* (2001) realiza, por ejemplo, un interesante meta análisis que intenta encontrar las evidencias de la validez y confiabilidad de las pruebas psicológicas en general y de la personalidad en particular, presentando una clara recomendación respecto de la relevancia de contar con estrategias de evaluación que incluyan, por un lado, distintos métodos de respuestas, tales como inventarios o cuestionarios y actividades que impliquen una resolución de una situación problemática -llamadas internacionalmente técnicas de performance- por el otro. Asimismo, resaltan la relevancia de contar con distintos informantes o fuentes, que pueden definirse involucrando desde el evaluado hasta, por ejemplo, sus padres y docentes.

Pasando por los estudios de Jackson (2013) o de Lleras (2008), que midieron las HSE apelando a registros de comportamientos o actividades escolares no académicas (registros administrativos de comportamiento escolar en un caso y participación en actividades escolares no académicas en el segundo), en los últimos años, se ha comenzado a trabajar con nuevas técnicas para la evaluación de las HSE. Un caso interesante son las pruebas que presentan situaciones sociales

con diversas resoluciones posibles; dilemas ante los cuales el evaluado debe contestar eligiendo a través de una valoración acerca de qué tanto se aplica una determinada habilidad en esas situaciones. Este modelo de evaluación puede ser nombrado como “técnicas situacionales”, en las que la acción que debe llevar a cabo el evaluado implica un rendimiento; éste debe elaborar un juicio respecto de la situación explicitada y esto permite disminuir posibles sesgos de referencia o simulación, tales como la deseabilidad social (Roberts, Martin, y Olaru, 2015).

En función de estas experiencias se puede llegar a la conclusión de que una evaluación óptima, que reduzca los errores y sesgos que introducen las distintas técnicas, sería justamente aquella que pueda integrar diversas estrategias, esto es, que integre los auto-reportes con reportes de terceros, con técnicas de resolución de problemas y, finalmente, con medidas concretas de comportamiento.

Por último, junto con estas estrategias y técnicas que se corresponden con una metodología cuantitativa de evaluación de las HSE, resulta valioso además, incluir metodologías de investigación cualitativas. Por ejemplo, estudios basados en la observación de interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, con una inspiración etnográfica, que permitan comprender los procesos de construcción y desarrollo de las habilidades en contextos como la escuela o en espacios extraescolares de trabajo con niños y jóvenes.

### 3.3. La línea de evaluación de las HSE en la UEICEE

Tal como se sostiene en el Art 2º de la ley de creación de la UEICEE (Nº5049), “La evaluación se dimensiona como una función pedagógica y didáctica de carácter integrador y como un proceso de diálogo, comprensión, participación y mejora continua y sistemática de la calidad y equidad educativa.” En esta línea, la UEICEE tiene entre sus objetivos, a su vez, incorporar herramientas tecnológicas e instalar la evaluación como una instancia relacionada con el aprendizaje.

En este marco, la inclusión progresiva de las HSE entre los objetos de evaluación específicos de la Unidad surge en 2016, momento en que se inicia un proceso de indagación del aprendizaje de ciertas habilidades en los niveles Inicial, Primario y Secundario de la Ciudad.

La primera preocupación estuvo vinculada a investigar las posibles asociaciones entre logros en Matemática y Lengua y el aprendizaje de algunas HSE en el sistema educativo local. Para ello, se apeló a instrumentos que ya habían sido validados incluyéndose, en los cuestionarios complementarios de las pruebas jurisdiccionales FEPBA y FESBA 2016, la evaluación del involucramiento escolar (en el Nivel Primario) y del autoconcepto académico (en el Secundario).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Sobre estas indagaciones, ver: Dabenigno V., Austral R., Larripa S. (2016). *El involucramiento escolar al inicio del nivel Secundario: conceptualizaciones, medición y resultados*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UEICEE. [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/involucramiento\\_escolar.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/involucramiento_escolar.pdf) [consultado el 01/01/2017].

El análisis producto de esta aproximación, los intercambios con diferentes áreas ministeriales (como los equipos de las gerencias operativas de Recorridos Educativos e Inclusión Educativa del Área de Escuela Abierta, entre otros) y con equipos de investigación de otros países de la Región (“Encuentro regional de investigación, evaluación e intervenciones para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina”)<sup>18</sup> confirmaron la importancia de esta línea de indagaciones al tiempo que colaboraron a producir un viraje: se comenzó a pensar estas habilidades como un rico objeto de aprendizaje y evaluación en sí mismas. El desarrollo de proyectos e instrumentos de evaluación específicos cobró un renovado impulso, conformando una línea de trabajo cuyo propósito principal es identificar fortalezas y debilidades en el grado de desarrollo de estas habilidades en niños, niñas y jóvenes escolarizados, a fin de apoyar y orientar prácticas de enseñanza y fortalecer el aprendizaje de las HSE a futuro.

En su conjunto, entonces, los estudios evaluativos de HSE definidos por la Unidad se encuadran en una perspectiva de evaluación formativa: no se diseña la evaluación de las HSE de los alumnos para promoverlos o para evaluar al docente sino que las evaluaciones tienden a ser administradas de forma tal que colaboren con los docentes y los tomadores de decisiones para identificar fortalezas y debilidades respecto de las HSE.

En esta perspectiva actualmente se consolida una línea de producciones que incluye:

1. La evaluación estandarizada del involucramiento escolar y del autoconcepto académico en los operativos censales de la UEICEE, en los niveles Primario y Secundario respectivamente.
2. El estudio de la resolución colaborativa de problemas en el séptimo grado del Nivel Primario, como participación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la Iniciativa internacional *Evaluación y enseñanza de las destrezas del siglo XXI* (EEC21, ex ATC21s).
3. La evaluación focalizada de un conjunto de hse –organización y planificación, autorregulación, determinación, empatía, asertividad, trabajo colaborativo, autoeficacia y autoconcepto- en estudiantes de primer ciclo de Nivel Secundario mediante recursos tecnológicos de aplicación áulica específicamente diseñados.
4. La conformación de una cartera de recursos para la enseñanza y evaluación de HSE, de construcción participativa, que recoja el producto de las evaluaciones desarrolladas y quede disponible para los docentes.

Mientras se proyecta la consolidación del conjunto de la línea durante el próximo bienio, a finales de 2017 se registraron distintos tipos de avances en cada uno de estos puntos: la

---

<sup>18</sup> Información disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/encuentro-regional-de-hse> [consultada el 01/01/2017].

evaluación de HSE en operativos censales ya se ha llevado a cabo,<sup>19</sup> y se proyecta para 2018 la puesta en práctica de los desarrollos logrados para los apartados 2 y 3 y el diseño de la cartera de recursos didácticos (apartado 4).

### 3.4. Evaluación y enseñanza de las competencias del siglo XXI en educación primaria

La iniciativa internacional “Evaluación y enseñanza de las destrezas del siglo XXI”<sup>20</sup> (nombrada usualmente como ATC21’s, por su sigla en inglés) es un proyecto de investigación impulsado por Intel, Microsoft, Cisco y la Universidad de Melbourne, que indagó nuevas maneras de evaluar y enseñar las destrezas o competencias del siglo XXI. En ella se definieron diez competencias que los jóvenes necesitan para enfrentar los desafíos del siglo XXI y la propuesta de evaluación desarrollada se enfoca en la medición de una de ellas: resolución colaborativa de problemas en línea.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires adhiere a esta iniciativa; la EEC21 se implementará en 2018 y busca indagar el desempeño de los estudiantes de 7° grado en relación con las competencias que se espera que hayan alcanzado al finalizar el Nivel Primario, tal como se define en el Anexo Curricular de Educación Digital que sustenta el PIED.<sup>21</sup> Estará destinada a una muestra de alumnos de escuelas estatales beneficiarias del Plan S@rmiento Buenos Aires (PSBA), dependientes de la Dirección de Educación Primaria y de la Dirección de Formación Docente. La muestra será representativa a nivel de la Ciudad y a nivel de zona (norte y sur).

La evaluación se realizará a través de un software en línea, donde los estudiantes deben resolver actividades en forma colaborativa con un compañero y contestar dos cuestionarios de manera individual: uno acerca del modo en que se sintieron al llevar a cabo las tareas y otra sobre el desempeño del compañero con quien realizaron la actividad.

En los ítems que se presentan, los alumnos deben resolver problemas compartiendo recursos con un par, formular reglas y arribar a conclusiones conjuntas. Para ello necesitan compartir información, negociar y tomar decisiones: todo esto por medio de un chat disponible en pantalla. EEC21 está planteada como una evaluación formativa y por lo tanto el tipo de reportes producidos tiene como propósito brindar al docente información que le permita mejorar el

---

<sup>19</sup> Otero P., Pais E. *et al.* (2017). Las Habilidades socioemocionales en el modelo de cinco factores. Un estudio con alumnos participantes de febpa 2014. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ueicee. [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2017\\_hse\\_en\\_el\\_modelo\\_de\\_cinco\\_factores\\_fepba\\_2014.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2017_hse_en_el_modelo_de_cinco_factores_fepba_2014.pdf) [consultado el 1/1/2018].

<sup>20</sup> En este apartado se recupera información del documento de trabajo *Evaluación y enseñanza de las competencias del siglo XXI (EEC21)*, de circulación interna de la ueicee.

<sup>21</sup> La resolución colaborativa de problemas evaluada en EEC21 se encuentra fuertemente vinculada con dos de las competencias que establece el *Anexo Curricular de Educación digital – Nivel Primario: Comunicación y colaboración y Pensamiento crítico*.

aprendizaje de sus alumnos (Fundación Omar Dengo, 2014). En este sentido el estudio ofrece diferentes tipos de reportes que tienen como principal destinatario al docente y al facilitador pedagógico digital: un reporte por estudiante y un reporte por clase, elaborados automáticamente al finalizar la evaluación; y un reporte a nivel jurisdicción, de producción posterior (a unos tres meses de concluido el estudio).

### 3.5. Evaluación de las HSE mediada por TIC en educación secundaria

Tal como se ha dicho, desde la UEICEE se plantea diversificar las propuestas de evaluación formuladas desde el nivel central, acercando a las escuelas oportunidades de evaluación formativa mediante nuevas tecnologías. Es en este marco que se desarrolló un videojuego para evaluar habilidades socioemocionales en estudiantes de los primeros años del secundario, en establecimientos dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

El videojuego desarrollado consiste en un juego que se clasifica entre los de “puzzle/aventuras”, donde un grupo de amigos/as se ven envueltos en una misteriosa crisis inter-dimensional que amenaza con destruir sus comunidades. El jugador es invitado a resolver el problema, debiendo para ello descubrir la fuente del conflicto misterioso, desarrollar la tecnología necesaria para restaurar la ciudad, navegar laberintos y, finalmente, llegar a la raíz del problema y así salvar a los amigos/as. En 45 minutos de juego cada alumno deberá tratar de resolver este conflicto inter-dimensional a través de distintos niveles que se le presentarán.

Las HSE a observar mediante el videojuego son: *organización y planificación; autorregulación; determinación; empatía; asertividad; trabajo colaborativo; autoeficacia y autoconcepto*. La selección de habilidades se hizo identificando aquellas plausibles de ser trabajadas y desarrolladas en la escuela y con asociación positiva a logros de aprendizaje académicos.

Entendiendo un videojuego como “un dispositivo electrónico que permite, mediante mandos apropiados, simular juegos en las pantallas de un televisor o de un ordenador” (Real Academia Española, 2014), su uso en evaluación se considera dentro de las técnicas de performance. Con esta herramienta se busca dar respuesta al desafío de evaluar HSE de forma tal que el modo en que el jugador lleve adelante el proceso para la resolución de los problemas presentados en el videojuego dará cuenta del nivel de desarrollo de sus HSE.

Con esta herramienta se promueven también maneras innovadoras de llevar a cabo las evaluaciones aprovechando la tecnología mediante un lenguaje y un medio que resulta propio y familiar al mundo de los adolescentes. Así, la tecnología se pone al servicio de la evaluación permitiendo ir más allá de la evaluación estandarizada; su uso interactivo posibilita entender mejor el grado de dominio que los estudiantes tienen en los distintos objetivos de aprendizaje.

A partir de la información recogida se busca avanzar en la comprensión de algunos aspectos del desarrollo de las HSE y así proponer líneas de acción específicas para el trabajo con estas

habilidades en las escuelas de Nivel Secundario de la Ciudad. Se busca, en síntesis, lograr progresivamente la retroalimentación propia de una instancia de evaluación formativa.



## 4. Desafíos y oportunidades en la evaluación de las HSE

El estudio de las HSE ha despertado gran interés en la última década en distintos contextos, por considerar que las mismas constituyen una dimensión intrínseca del desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes. Efectivamente, la constatación empírica de las relaciones entre HSE y desempeño académico sentó bases firmes para la creación de programas orientados a la enseñanza de estas habilidades en las escuelas, tanto como para el desarrollo de iniciativas de evaluación.

La UEICEE se inscribe en este movimiento, toda vez que se plantea el propósito de expandir la zona de indagaciones hacia nuevos objetos y nuevas formas de evaluación; atiende, de este modo, a los requerimientos que plantea un currículum con metas e indicaciones que trascienden lo tradicional y a las demandas educativas de la sociedad contemporánea.

Evaluar HSE, en este marco, se convirtió en un desafío que no ha parado de crecer. Evaluar HSE revalorizando su presencia histórica, tantas veces invisibilizada en las escuelas; apelando a nuevas tecnologías, aprovechando la experticia desarrollada en otros países y generando herramientas propias; evaluarlas en primaria y en secundaria, en forma censal y/o focal; producir evaluaciones de HSE de tipo formativo; todos estos objetivos se alternan con desarrollos que se proyectan en el tiempo en la presente línea de trabajo. Estos avances muestran que hay mucho por aprender aún.

Para esta Unidad se trata, como se dijo, de un conjunto de evaluaciones que pretende aportar a una educación que multiplique las oportunidades de sus estudiantes, dotándolos de conocimientos pero también, fundamentalmente, de herramientas de todo tipo -incluyendo las relativas al conocimiento de sí mismos y a la construcción con otros- para alcanzar una formación de calidad a lo largo de la vida, en entornos educativos estimulantes de la construcción solidaria y colaborativa, en favor de una sociedad más justa y próspera, en la que todos y cada uno puedan desplegar lo propio.



## Bibliografía

Ainsworth, M. (1989) “Attachments beyond infancy”, en *American Psychologist*, 44 (4), abril de 1989, pp. 709-716.

Allport, G. W. (1938) “Personality: a problem for science or a problem for art?”, en *Revista de Psicología* 1, pp. 488-502.

Amadio, M. (2013) “Teaching and learning: Achieving quality for all. A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills”, en *Education for All Global Monitoring Report 2013/4*, UNESCO.

Ananiadou, K. y M. Claro (2009) “21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries”, en *OECD Education Working Papers*, N° 41, OECD.

Baquero, R. (1997) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.

Barrett, P. y S. Eysenck (1984) “The assessment of personality factors across 25 countries”, en *Personality and Individual Differences*, 5 (6), pp. 615-632.

Barron, B. y L. Darling-Hammond (2008) “Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning” (Book Excerpt). George Lucas Educational Foundation.

Bassi, M.; M. Busso; N. Urzúa y J. Vargas (2012) *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36702640> [consultado en 12/2017].

Borghans, L.; A. L. Duckworth; J. J. Heckman y B. Weel (2008) “The economics and psychology of personality traits”. *IZA Discussion Papers*, No3333.

Botvin, G. J.; E. Baker; L. Dusenbury; S. Tortu y E. M. Botvin (1990) "Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: results of a 3-year study". *Journal of consulting and clinical psychology*, 58 (4), pp. 437-446.

CASEL (2013) *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Estados Unidos, Autor.

Costa, P. y R. McCrae (1992) *Revised neo Personality Inventory (neo-pi-R) and neo Five-Factor Inventory (neo-ffi) manual*. Odessa, Florida, Psychological Assessment Resources.

Covay, E. y W. Carbonaro (2010) "After the bell: participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement" en *Sociology of Education*, 83 (1), febrero de 2010, pp. 20-45.

Dabenigno, V.; R. Austral y S. Larripa (2016) *El involucramiento escolar al inicio de la escolaridad secundaria. Conceptualizaciones y propuesta para su medición*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UEICEE.

Daly, M.; L. Delaney; M. Egan y R. F. Baumeister (2015) "Childhood Self-Control and Unemployment Throughout the Life Span: Evidence From Two British Cohort Studies", en *Psychological Science*, 26, abril de 2015, pp. 709-723.

Duckworth, A. L. y D. S. Yeager (2015) "Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes", en *Educational Researcher*, 44 (4), mayo de 2015, pp. 237-251.

Duckworth, A.L. (2016) *GRIT: the power of passion and perseverance*. Nueva York, Simon & Schuster.

Durlak, J. A.; R. P. Weissberg; A. B. Dymnicki; R. D. Taylor y K. B. Schellinger (2011) "The Impact of Enhancing Students Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions", en *Child Development*, 82 (1), febrero de 2011, pp. 405-432.

Durlak, J. y R. Weissberg (2007) *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Ecclestone, K. y D. Hayes (2009) "Changing the subject: the educational implications of developing emotional well-being", en *Oxford Review of Education*, 35 (3), mayo de 2009, pp. 371-389.

Eysenck, H. y M. Eysenck (1982) *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid, Pirámide.

Elias, M. y D. Moceris (2012) "Developing social and emotional aspects of learning: the American experience", en *Research Papers in Education*, 27 (4), septiembre de 2012, pp. 423-434.

- Elias, M. J. (ed.) *et al.* (1997) *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Chicago, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Extremera, N. y P. Fernández Berrocal (2001) “¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?” en III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI. Granada, 24 de marzo.
- Farrington, C. A.; M. Roderick; E. Allensworth; J. Nagaoka; T. S. Keyes y D. W. Johnson (2011) *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review*. Chicago, The University of Chicago Consortium on Chicago School Research (CCSR).
- Fernández Berrocal, P. y D. Ruíz Aranda (2008) “La inteligencia Emocional en la Educación”, en *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N°15, 6 (2), septiembre de 2008, pp. 421-436.
- Fundación Omar Dengo (2014). *Competencias para el siglo XXI: guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*. San José de Costa Rica, Autor.
- García, E. (2014) “The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda”. *Economic Policy Institute*. Briefing Paper No386.
- GCBA, Ministerio de Educación, SSPLINED, Gerencia Operativa de Currículum (2014) *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Autor.
- GCBA, Ministerio de Educación, SSPLINED, Gerencia Operativa de Currículum (2012) *Metas de aprendizaje, Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Autor.
- GCBA, Secretaría de Educación, DGPLED, Dirección de Currícula (2004) *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer ciclo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. Nueva York, Bantam Books.
- Gómez del Castillo Segurado, T. (2007) “Videojuegos y trasmisión de valores”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), enero de 2007, pp. 1-6. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1909Castillo.pdf> [consultado el 5/4/2018].
- Guitart, M. E. (2009) “Las ideas de Bruner: De la ‘revolución cognitiva’ a la ‘revolución cultural’”, en *Educere: Revista Venezolana de Educación*, vol. 13, N° 44. Mérida, Venezuela, pp. 235-241.

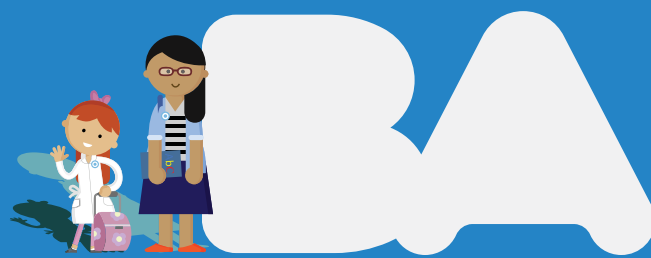
- Hanushek, E.; S. Machin y L. Wößmann (eds.) (2011) *Handbook of the Economics of Education*, vol. 4, Ámsterdam, Elsevier, agosto de 2011, pp. 1–181.
- Hallinan, M. T. (2008) “Teacher influences on students attachment to school”, en *Sociology of Education*, 81 (3), julio de 2008, pp. 271–283.
- Heckman, J. y T. Kautz (2012) “Hard evidence on soft skills”, en *Labour Economics* 19 (4), agosto de 2012, pp. 451–464.
- Heckman, J.; S. Moon; R. Pinto; P. Savelyev y A. Yavitz (2008) *The Impact of the Perry Preschool Program on Noncognitive Skills of Participants*. Chicago, University of Chicago, Department of Economics [inédito].
- Heckman, J.; J. Stixrud y S. Urzua (2006) “The Effect of Cognitive and Non-cognitive Abilities in Labor Market Outcomes and Social Behavior”, en *Journal of Labor Economics*, 24 (3). Chicago, University of Chicago Press, julio de 2006.
- Heckman, J. (2015) “Soft skills for workforce success: From research to action”, en The Brookings Institution. Washington, junio de 2015.
- Heine, S. J.; D. R. Lehman; K. Peng y J. Greenholtz (2002) “What's wrong with cross-cultural comparisons of subjective Likert scales? The reference-group effect”, en *Journal of personality and social psychology*, 82 (6), junio de 2002, pp. 903-918.
- Hesse, F.; E. Care.; J. Buder; K. Sassenberg y P. Griffin . “A Framework for Teachable Collaborative Problem Solving Skills”, en P. Griffin y E. Care (eds.) (2015) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Educational Assessment in an Information Age*. Dordrecht, Holanda, Springer, pp. 37-56.
- Jackson, W. (1976) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata (Versión original 1968)
- Jadue J. G. (2002) “Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. 28. Chile, Universidad Austral, pp. 193-204.
- Jiménez Morales, M. y E. López Zafra (2009). *Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión*. Jaén, Andalucía, Departamento de Psicología Social.
- John, O. P. (1990) “The ‘Big Five’ factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires”, en Pervin, L. A. (ed.) (1990) *Handbook of personality: Theory and research*. Nueva York, Guilford Press, pp. 66-100.

- Kautz, T.; J. Heckman; R. Diris; B. ter Weel y L. Borghans (2014) *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD.
- Kautz, T. y W. Zannoni (2014) *Measuring and fostering non-cognitive skills in adolescents: 102 Evidence from Chicago public schools and the one goal program*. Chicago, University of Chicago.
- Kyllonen, P. C.; A. A. Lipnevich; J. Burrus y R. D. Roberts (2014) “Personality, motivation, and college readiness: A prospectus for assessment and development”, en *Educational Testing Service Research Report* NORR-14-06. Princeton, Educational Testing Service.
- Ley N° 1420 de Educación Común. República Argentina, 8 de julio de 1884.
- Messick, S. (1979) “Potential uses of noncognitive measurement in education”, en *Journal of Educational Psychology*, 71 (3), junio de 1979, 281-292.
- Meyer, G.; S. Finn; L. Eyde; G. Kay; K. L. Moreland; R. Dies y G. M. Reed; (2001) “Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues”, en *American Psychologist*, 56, febrero de 2001, pp. 128-165.
- Mikolajczak, M.; O. Luminet y C. Menil (2006) “Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism”, en *Psicothema: Revista de Psicología*, 18, pp 79-88.
- Mischel, W. (1968) *Personality and Assessment*. Nueva York, Wiley.
- Mischel, W. (1995) “A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure”, en *Psychological Review*, abril de 1995, 102 (2), pp. 246-268.
- NóBILE, M. (2016) *Emociones en los procesos educativos: contraponiendo perspectivas* [inédito].
- OCDE (2010) *Habilidades y competencias del siglo xxi para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*.
- OECD (2016) *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales. Information Paper* N° 28.
- Otero, P. y E. Pais (2017) *Las Habilidades socioemocionales en el modelo de cinco factores. Un estudio con alumnos participantes de FEBPA 2014*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UEICEE. [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2017\\_hse\\_en\\_el\\_modelo\\_de\\_cinco\\_factores\\_fepba\\_2014.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2017_hse_en_el_modelo_de_cinco_factores_fepba_2014.pdf) [consultado el 5/4/2018]



- Pais, E. (2016) *Habilidades Socioemocionales: evidencias de su importancia, desarrollo y consideraciones para su evaluación*. Banco Interamericano de Desarrollo [inédito].
- Pellegrino, J. y M. Hilton (eds.) (2012) *Education for life and work: Developing transferable knowledge skills in the 21<sup>st</sup> Century*. Washington, The National Academies Press.
- Poropat, A. E. (2009) “A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance”, en *Psychological Bulletin*, 135, marzo de 2009, pp. 322–338.
- Postlewaite, A. y D. Silverman (2006) *Non-Cognitive Skills, Social Success, and Labor Market Outcomes*. Filadelfia, University of Pennsylvania.
- Proctor, C.; E. Tsukayama; A. M. Wood; J. Maltby y J. F. Eades (2015) “Gimnasia para las fortalezas: impacto de una intervención basada en las fortalezas del carácter sobre la satisfacción con la vida y el bienestar de los adolescentes”, en *RET: revista de toxicomanías*, (75), pp. 10-23.
- Ramírez Dorantes, M. C.; J. E. Canto y Rodríguez; J. A. Bueno Álvarez y A. Echazarreta Moreno (2013) *Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos*. España, Education & Psychology I+D+i y Editorial EOS.
- Richardson M.; C. Abraham y R. Bond (2012) “Psychological correlates of university students’ academic performance: a systematic review and meta-analysis”, en *Psychological Bulletin*, 138 (2), marzo de 2012, pp. 353-387.
- Robbins, S. B.; K. Lauver; H. Le; D. Davis; R. Langley y A. Carlstrom (2004) “Do noncognitive and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis”, en *Psychological Bulletin*, 130, marzo de 2004, pp. 261–288.
- Roberts, B. W.; N. R. Kuncel; R. Shiner; A. Caspi y L. R. Goldbert (2007) “The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes”, en *Perspectives on Psychological Science*, 2 (4), diciembre de 2007, pp. 313-345.
- Roberts, R. D.; J. E. Martin y G. Olaru (2015) *A Rosetta Stone for noncognitive skills: Understanding, assessing, and enhancing noncognitive skills in primary and secondary education*. Asia Society y Professional Examination Service.
- Rosen, J. A.; E. J. Glennie; B. W. Dalton; J. W. Lennon y R. N. Bozick (2010) *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. RTI Press publication No BK-0004-1009. Carolina del Norte, Estados Unidos, RTI International.

- Saarni, C. (1999) *The Development of Emotional Competence*. Nueva York, Guilford Press.
- Saarni, C. (2000) “Emotional Competence. A Developmental Perspective”, en R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Jossey Bass, pp. 68-91.
- Schmidt, V.; N. Messoulam y M. Molina (2008) “Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación”, en *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25 (1), pp. 81-106.
- Seipp, B. (1991) “Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings”, en *Anxiety Research*, 4, pp. 27-41.
- Spearman, J. (1923) *The nature of “intelligence” and the principles of cognition*. Londres, Macmillan.
- Shute, V. J.; J. P. Leighton; E. E. Jang y M. W. Chu (2016) “Advances in the science of assessment”, en *Educational Assessment*, 21 (1), pp. 34-59.
- Stecher, B. y S. L. Hamilton (2014) *Measuring Hard-to-Measure Student Competencies. A Research and Development Plan*. Santa Monica, California, RAND Corporation.
- Tyler, S. J. (1972) “The behaviour and social organization of the New Forest ponies”, en *Animal Behaviour Monographs*, 5, pp. 87-196.
- Tsukayama, E.; A. L. Duckworth y B. Kim (2013) “Domain-specific impulsivity in school-age children”, en *Developmental Science*, 16 (6), pp. 879-893.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Educación para el siglo XXI.
- Voogt, J. y N. Pareja Roblin (2010) *21<sup>st</sup> Century Skills. Discussion Paper*. Holanda, University of Twente.
- West M. R.; M. A. Kraft; A. S. Finn; R. Martin; A. L. Duckworth; C. F. Gabrieli y J. D. E. Gabrieli (2014). *Promise and Paradox: Measuring Students’ Non-cognitive Skills and the Impact of Schooling*. Munich, CESInfo.



**Vamos Buenos Aires**

**Unidad de Evaluación Integral  
de la Calidad y Equidad Educativa  
ueicee@bue.edu.ar • 4320-5798**