

ARISTAS

MARCO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN SEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA



INEEd

Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



Aristas

Evaluación Nacional
de Logros Educativos

Comisión Directiva del INEE: Alex Mazzei (presidenta), Pablo Cayota, Alejandro Maiche, Limber Elbio Santos, Marcelo Ubal y Oscar N. Ventura.

Director ejecutivo: Mariano Palamidessi

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Director de la Unidad de Evaluación de Aprendizajes y Programas: Juan Martín Soca

Las autoras de este documento son: Cindy Mels y María Eugenia Panizza

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor

Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Foto de tapa: INEE

Montevideo, 2018

ISBN: 978-9974-8673-5-2

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Edificio Los Naranjos, Planta Alta, Parque Tecnológico del LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay

(+598) 2604 4649 – 2604 8590

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE (2018), *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*, INEE, Montevideo.

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

ÍNDICE

Introducción	4
¿Por qué son importantes las habilidades socioemocionales en el sistema educativo?.....	7
Las habilidades socioemocionales como aprendizajes significativos.....	7
Las habilidades socioemocionales como promotoras del aprendizaje.....	9
Desarrollo dinámico y sistémico de las habilidades socioemocionales en el ciclo vital.....	10
Las habilidades socioemocionales, ¿qué son?	13
En búsqueda de un lenguaje común	14
Definición y marco del INEEd	18
Dimensiones y subdimensiones a ser evaluadas en sexto año de educación primaria	21
Motivación y autorregulación del aprendizaje	21
Habilidades interpersonales.....	27
Habilidades intrapersonales	31
El abordaje de las habilidades socioemocionales en la educación: avances nacionales.....	36
Su incorporación en el sistema educativo	36
Avances académicos nacionales	38
Hacia un instrumento de evaluación de las habilidades socioemocionales en el sistema educativo en Uruguay.....	40
Evaluación a gran escala de habilidades socioemocionales: institutos internacionales.....	40
Evaluación a gran escala con el desarrollo de instrumentos propios: institutos nacionales.....	43
Aplicación a gran escala de instrumentos existentes	44
Desarrollo del instrumento de evaluación de habilidades socioemocionales del INEEd	46
Anexo: tabla de dimensiones del INEEd, operacionalización y marcos internacionales de referencia	51
Bibliografía.....	53

INTRODUCCIÓN

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) tiene entre los cometidos que la Ley General de Educación n° 18.437 le adjudica evaluar la calidad de la educación nacional. A tales efectos, ha diseñado Aristas, la Evaluación Nacional de Logros Educativos, que le permitirá informar sobre los resultados del sistema.

Este objetivo encierra más que el mero reporte de información sobre el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas nacionales: implica desarrollar líneas de investigación que permitan identificar aspectos a mejorar, evaluar las políticas que el sistema implementa y generar un debate informado entre todos los actores del sistema (autoridades, docentes, estudiantes, familias). En este sentido, Aristas implica la evaluación de diferentes dimensiones y logros del sistema educativo: el contexto y el entorno escolar, las oportunidades de aprendizaje que se les brindan a los estudiantes, las habilidades socioemocionales de los estudiantes, y la convivencia y la participación en los centros escolares.

La institución educativa no es solo un espacio donde se transmiten conocimientos y se fomentan competencias cognitivas, es también un lugar donde niños y jóvenes aprenden a convivir y ser. Esperar su turno, pedir ayuda, concentrarse, hacer amigos y resolver conflictos son algunos ejemplos de habilidades que facilitan su desempeño en el aula, promueven los aprendizajes y las condiciones óptimas para lograrlos. Son fomentados en el contexto del centro educativo, pero, a su vez, tienen incidencia y relevancia para el desempeño en otros ámbitos (familia, comunidad, etc.) y a lo largo de toda la vida.

Algunas de estas destrezas se ponen en marcha a la hora de abordar una tarea (por ejemplo, saber organizarse, planificar, motivarse, superar distracciones, etc.), mientras que otras se consideran requisitos para la interacción social, vehículo a través del cual se transmiten y promueven conocimientos y competencias. Estas habilidades para la interacción social implican, por ejemplo, comunicarse de forma adecuada, pedir ayuda, compartir cosas. Otro tipo de habilidades apuntan al manejo y el control de las emociones y conductas propias (por ejemplo, darse cuenta cómo la frustración afecta los comportamientos o lograr tranquilizarse en caso de sentirse angustiado).

Numerosos estudios han comprobado que estas habilidades inciden sobre el rendimiento académico y el aprendizaje a lo largo de la vida (para una revisión de las evidencias: Farrington y otros, 2012; Hattie, 2009; Morrison Gutman y Schoon, 2013), y muchas de ellas pueden ser fomentadas de forma deliberada a través de la intervención educativa (para una revisión de las evidencias: Durlak y otros, 2011; Heckman y Kautz, 2013; Taylor y otros, 2017).



A nivel internacional, y desde hace algunas décadas, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF, por su sigla en inglés) —entre otros— se han preocupado por introducir estas dimensiones en los sistemas educativos en todos sus niveles, desde la educación inicial hasta la terciaria.

La UNESCO, a través del informe de su Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI (Delors, 1996), plantea cuatro pilares de la educación para la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos implican habilidades personales necesarias para la promoción de un aprendizaje integral del individuo, que desarrolle la capacidad de beneficiarse de oportunidades para el aprendizaje, de trabajar con otros de forma armónica y de tener autonomía y responsabilidad personal. En *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco para la acción* la organización vuelve a destacar la importancia de las habilidades socioemocionales como elemento clave para el aprendizaje y la formación transversal y a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2016).

En 2003, la OMS junto a UNICEF y otros organismos internacionales establecieron que la educación debería promover ciertas habilidades que favorezcan el desarrollo saludable de niños, niñas y adolescentes. Bajo la terminología *habilidades para la vida* se incluyen habilidades que promueven una toma de decisiones responsable, resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo, habilidades de relacionamiento, manejo emocional, habilidades de comunicación, entre otras competencias (OMS, 2003).

La OCDE en 2014 presenta una síntesis de evidencias que fundamentan la necesidad de incorporar las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, como estrategia para promover competencias necesarias para desarrollarse en el mundo laboral, fomentar un estilo de vida más saludable, una participación social más activa y una mejor satisfacción con la vida (OCDE, 2014).

A nivel regional, varios países están en proceso de incorporación de las habilidades socioemocionales a la evaluación. En Brasil, el Instituto Ayrton Senna se encuentra desarrollando un instrumento de evaluación a gran escala que incorpora dimensiones como la asertividad, la gratitud, la autoconfianza y la curiosidad para aprender. Chile, a través de la Ley General de Educación, establece la evaluación de indicadores de desarrollo personal y social que aporten a la calidad educativa. Argentina, desde el 2016, plantea en su prueba nacional de evaluación Aprender, dentro del cuestionario de contexto, el relevamiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, y, dentro de estas percepciones sobre el aprendizaje, el desarrollo emocional, el clima de aprendizaje, entre otros aspectos. En Colombia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) incorpora dentro de su marco de factores asociados elementos como el autoconcepto académico, la motivación y las estrategias de aprendizaje, y los relaciona con los resultados académicos.

En nuestro país existe un interés cada vez mayor en incorporar los aspectos socioemocionales en la educación. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través del establecimiento de un marco curricular común, propone considerar



aspectos tales como la creatividad, la comprensión de los otros, la resolución de problemas, la participación activa, la socialización y el trabajo colaborativo (ANEP, 2014a). Iniciativas públicas y privadas promueven también la incorporación de estos aspectos en el currículo, ya sea como contenido explícito o como eje transversal¹.

El creciente consenso en cuanto a la necesidad de incorporar la formación en habilidades socioemocionales entre los objetivos de los sistemas educativos repercute también en la concepción de la evaluación educativa. Teniendo como meta la construcción de conocimientos acerca de todos los aspectos considerados como relevantes en los procesos de aprendizaje y enseñanza, los sistemas de evaluación educativa gradualmente han incluido aspectos socioemocionales entre su foco de atención. Por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés), desarrollado por la OCDE, ha incorporado de forma gradual desde el año 2000 algunas dimensiones tales como la motivación intrínseca e instrumental, y las creencias y las actitudes hacia el aprendizaje, entre otras (Artelt y otros, 2003).

El INEEd se propuso como meta la construcción de un instrumento propio de evaluación de habilidades socioemocionales, aplicable a gran escala, con el potencial de contribuir a la evaluación Aristas. Esta tarea se llevó adelante con el apoyo de UNICEF, desde 2014, impulsando el desarrollo de una línea de trabajo propia (con insumos de expertos regionales e internacionales, maestros, docentes y alumnos).

La evaluación educativa —como cualquier tipo de investigación que busca generar datos útiles para la práctica— requiere de un marco teórico coherente que permita planificar y organizar la recolección de datos (qué evaluar y cómo) y su interpretación. La decisión acerca de qué incluir —y qué dejar afuera— a la hora de evaluar o medir un tema en particular implica definir bien qué entendemos por él y cuáles de sus componentes son los más pertinentes a la luz de la realidad nacional.

El presente trabajo pretende plasmar el recorrido hecho desde 2014, que llevó al INEEd a plantear una propuesta conceptual para la evaluación de habilidades socioemocionales en el sistema educativo obligatorio de nuestro país, particularmente en sexto grado de educación primaria.

¹ El INEEd desarrolla un [repositorio de experiencias](#) tanto públicas como privadas.



¿POR QUÉ SON IMPORTANTES LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO?

Durante el siglo XX se han priorizado principalmente los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos (como matemática y lectura), especialmente evaluados a través de pruebas de desempeños, y bajo el supuesto de que los aspectos sociales y emocionales pertenecen principalmente al plano de lo privado (García Retana, 2012). A partir de la década de 1990 y principios del siglo XXI, en gran medida bajo el impulso de organismos internacionales como UNESCO, UNICEF y la OCDE (Evans, Murphy y Scourfield, 2015; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002), surge la idea de que los aspectos socioemocionales no solo pertenecen al ámbito de lo educativo, sino que son imprescindibles para un aprendizaje significativo y para el desarrollo de las personas a largo de todo el ciclo vital. En los últimos años, la idea de la relevancia de las habilidades socioemocionales para los procesos educativos se ha ido incorporando de a poco a nivel nacional, como se verá en detalle más adelante.

Las habilidades socioemocionales como aprendizajes significativos

La mayoría de las instituciones y los organismos abocados al estudio de las habilidades socioemocionales de los estudiantes concuerdan en que el manejo y conocimiento de las propias emociones es un factor clave para el desarrollo, lo que implica aprender a identificar y nombrar estas emociones en uno mismo y en los demás, así como expresarlas de forma constructiva. Esta capacidad de regular las emociones y respuestas emocionales repercute en diferentes habilidades vinculadas al relacionamiento social y el comportamiento responsable. A su vez, el conjunto de habilidades en estas áreas repercute en el desempeño académico, socioeconómico, el bienestar y la salud a lo largo de la vida del sujeto (CASEL, 2013; Elías y otros, 1997; National Scientific Council on the Developing Child, 2004; Clarke y otros, 2015; Primi y otros, 2016).

Principalmente, las habilidades socioemocionales influyen en la capacidad del individuo para adaptarse al medio, dar respuestas y soluciones de manera eficaz, resolver problemas, y propiciar un mayor bienestar psicológico y social en diferentes ámbitos de su vida: el hogar, la escuela, el liceo o la universidad, el club, en su desempeño como ciudadano, en la vida personal, y en el espacio laboral (Bassi y otros, 2012; CAF, 2016; Kautz y otros, 2014; Nagaoka y otros, 2015). Aun poniendo el foco en las habilidades socioemocionales en el sistema educativo, es esencial considerar su potencial más allá del desempeño del estudiante en pruebas de ciertas áreas clásicas de conocimiento (Heckman y Kautz, 2013). El desarrollo de habilidades socioemocionales se asocia con el compromiso escolar, mejores relaciones con pares y docentes, trayectorias más sólidas, entre otros resultados que también definen al desempeño del estudiante en la institución educativa (CAF, 2016; Morrison Gutman y Schoon, 2013; Taylor y otros, 2017).



Se entiende que las habilidades socioemocionales impactan en el proceso de aprendizaje a partir del autoconocimiento de las habilidades y destrezas, la comprensión de las normas sociales, el reconocimiento de la escuela y la familia como un recurso en el cual apoyarse, comunicarse con claridad, cooperar, superar conflictos, pedir ayuda cuando es necesaria y para el cuidado de sí y de los otros (Weissber y otros, 2015). Por lo tanto, estas habilidades son la base sobre la cual se construyen herramientas y actitudes que favorecen los aprendizajes y el desarrollo en diferentes áreas de la vida. Entendiendo a la institución educativa desde su rol de formadora de ciudadanos y personas autónomas (Viscardi y Alonso, 2013), se vuelve indispensable la consideración de las habilidades socioemocionales en nuestro sistema educativo como base para una convivencia saludable (Chaux y otros, 2008; Cohen, 2006), el bienestar y la salud de los estudiantes (Berger y otros, 2011; Jones, Greenberg y Crowley, 2015).

El surgimiento y desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples —a raíz del trabajo pionero de Howard Gardner— deja plasmado el creciente consenso sobre la necesidad de ampliar nuestro concepto sobre las capacidades relevantes del individuo, y el potencial de la educabilidad (Athanassopoulos, López-Fernández y Ezquerro Cordón, 2017; Gardner, 1999)². Establece, además, que este potencial se encuentra matizado por las necesidades y valoraciones culturales en interacción con las necesidades, oportunidades y decisiones del sujeto. A su vez, la teoría sobre las inteligencias múltiples dio lugar al desarrollo de las teorías sobre inteligencia emocional, que ponen el foco especialmente en las habilidades o inteligencias inter e intrapersonal (ver recuadro 1). Dichas teorías o modelos han servido como base para el desarrollo de propuestas de educación e intervención en habilidades socioemocionales en el ámbito educativo³, aportando a su instalación en la agenda educativa a nivel internacional.

RECUADRO 1

LAS TEORÍAS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Modelo de la inteligencia emocional como una habilidad mental de Mayer y Salovey

Los autores proponen que la inteligencia emocional está compuesta de cuatro aspectos principales: **percepción** (como habilidad de percibir emociones en uno mismo y los demás); **asimilación** (habilidad de generar, usar y sentir emociones para comunicarse o en procesos cognitivos); **comprensión** (habilidad de comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y cambian a lo largo del tiempo, y la habilidad de comprender significados emocionales) y, por último, la **regulación** (como la apertura a las emociones, monitoreo y regulación de las emociones propias y ajenas para promover la comprensión y el desarrollo emocional) (Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2006).

² Propone siete tipos de inteligencia: la lingüística, la lógico-matemática, la musical, la corporal-cinestésica, la espacial, la interpersonal e intrapersonal y la ecológica. Cada inteligencia funciona de forma autónoma, es decir, que se compone por una serie de cualidades que pueden hacer que alguna se destaque del resto, aunque, a la vez, las inteligencias interactúan para dar respuesta a las diferentes demandas que se le presentan al sujeto. Todas las personas presentan todas las inteligencias, en mayor o menor medida. Dependerá de sus intereses, necesidades, genética y contexto la medida en que una u otra se desarrolle (Athanassopoulos, López-Fernández y Ezquerro Cordón, 2017).

³ Por ejemplo, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) en Estados Unidos, con su propuesta de Aprendizaje Social y Emocional (<http://www.casel.org>), o la Fundación Botín en España, con su programa de Educación Responsable (<http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-responsable.html>).

Modelo social (o mixto) de la inteligencia emocional de Bar-On

Reuven Bar-On (2006) presenta un modelo social de inteligencia emocional basado en cinco factores. La **habilidad intrapersonal** refiere a la capacidad de comprenderse y aceptarse a sí mismo, comprender y expresar las emociones propias, presentar confianza y autonomía y lograr la autorrealización. Las **habilidades interpersonales** comprenden la capacidad de entender las emociones de los demás, la identificación con grupos de pertenencia y la capacidad de establecer relaciones satisfactorias. La **adaptabilidad** se relaciona con el desarrollo del sentido de realidad, la capacidad de adaptarse y ajustarse a nuevas situaciones y a resolver problemas de forma efectiva. El **manejo del estrés** refiere al manejo y control de emociones de forma efectiva y constructiva. Por último, el **estado de ánimo general** implica el optimismo (como actitud que remite a expectativas y objetivos de futuro positivos) y la felicidad (como experiencia de emociones positivas frecuentes o sensación general —subjetiva— de vivir una buena vida).

Modelo social (o mixto) de la inteligencia emocional de Goleman

Por su parte, Goleman plantea un modelo que permite comprender el éxito en la vida general y especialmente en ámbitos laborales y organizacionales. Se compone de cuatro elementos: **autoconciencia**, **conciencia social**, **manejo personal** y **manejo del relacionamiento** (Goleman, 2001 en Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2006).

Las habilidades socioemocionales como promotoras del aprendizaje

Es amplia la evidencia que respalda el beneficio de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje y el rendimiento académico (para una revisión, referimos a Durlak y otros, 2011; Taylor y otros, 2017). Estudios de intervenciones para promover las habilidades socioemocionales en estudiantes muestran un impacto significativo en su éxito y desempeño académico (Duckworth y Seligman, 2005; Gardner, 1999; Gross, 2002; Heckman y Kautz, 2013; Ruiz-Aranda y otros, 2012). Estudiantes con desafíos cognitivos particulares —por ejemplo, por dificultades de aprendizaje o bajo coeficiente intelectual— son beneficiados cuando presentan niveles mayores de habilidades socioemocionales, ya que estas actúan como moderadores en la relación entre sus competencias cognitivas y su rendimiento académico (Duckworth y Seligman, 2005). A la vez, las habilidades socioemocionales presentan un potencial para la compensación o superación de determinadas situaciones adversas, desafíos y obstáculos en el entorno del estudiante, que suelen asociarse con bajos desempeños académicos (Munist y Suárez Ojeda, 2007). La OCDE recurre a aspectos como la autoeficacia y la motivación intrínseca para explicar la resiliencia académica⁴ observada en una proporción importante de la población estudiantil (29% en la muestra total de PISA 2015, considerando todos los países participantes; para Uruguay esta proporción fue del 14%) (INEED, 2017).

⁴ La OCDE (2011) habla de resiliencia académica, la que permite al estudiante desempeñarse de forma positiva en las pruebas, a pesar de encontrarse en una situación de riesgo (Borman y Overman, 2004 en Cordero Ferrera, Pedraja Chaparro y Simancas Rodríguez, 2015). No obstante, en su operacionalización del constructo, se centra exclusivamente en estudiantes del quintil socioeconómico más bajo de la muestra que obtienen resultados en el cuartil superior de la distribución de los puntajes en la prueba (OCDE, 2013, 2016).



Parte de la relación entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje se deja entender por su incidencia en el desarrollo de ciertas conductas, actitudes y estrategias, que son claves para el desempeño escolar. Por lo tanto, las habilidades socioemocionales ponen en marcha estas conductas académicas —por ejemplo, asistir a clase, realizar las tareas, el uso de estrategias de estudio efectivas, el manejo del tiempo, la capacidad para pedir ayuda, entre otras— que son un gran aporte para el cumplimiento de la tarea escolar (Duckworth y Seligman, 2005; Durlak y otros, 2011; Farrington y otros, 2012; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004 en Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004a), siempre que el entorno lo permita (Viscardi y Alonso, 2013). El contexto, los comportamientos académicos y las habilidades socioemocionales se influyen mutuamente y se retroalimentan, otorgando al estudiante herramientas que le permitan un mejor desempeño en el área académica (Agastiti y otros, 2018; Farrington y otros, 2012).

A su vez, los aportes de las neurociencias nos permiten entender con mayor profundidad la relación entre las habilidades socioemocionales, el afecto y el aprendizaje. Desde esta área de conocimiento se afirma que no existe cognición sin emoción: cualquier percepción sensorial o del entorno es analizada por el área de la corteza cerebral correspondiente, para luego ser filtrada por el sistema emocional. De esta forma, se impregna cualquier experiencia con un significado emocional —etiquetándola, por ejemplo, de buena o mala, interesante o poco interesante— para luego ser procesada por áreas que se encargan de funciones más complejas. Por esta razón, se entiende que emoción y cognición no pueden ser separadas (Mora, 2015).

Tomando en cuenta que el cerebro está diseñado para adaptarse a los cambios a través de su plasticidad neuronal, tanto los aprendizajes como las experiencias emocionales pueden cambiar su estructura y función. Esta capacidad cerebral es la que permite a su vez el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y es ampliamente influenciada por el contacto en el entorno (Kolb y Whishaw, 2008 en Barrios-Tao, 2016).

Desarrollo dinámico y sistémico de las habilidades socioemocionales en el ciclo vital

Desde una mirada sistémica y socioecológica (Bronfenbrenner, 1989), el desarrollo de la persona —en sus diferentes aspectos: físico, cognitivo, social y emocional— se entiende como resultado de un proceso interactivo y dinámico entre distintas influencias personales, familiares, escolares y comunitarias (recuadro 2). En este conjunto, los procesos de maduración biológica —tendencia que corresponde al desenvolvimiento de un plan biológico innato en interacción con el ambiente— pautan en cierta medida las características de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales de un individuo. Por lo tanto, el desempeño del individuo en cuanto a sus habilidades socioemocionales depende (dentro de otros factores) en parte de su edad, de la misma forma que no se puede esperar que un niño logre ciertas operaciones mentales que le permiten leer, escribir o hacer cálculos hasta adquirir cierto grado de maduración neurológica y cognitiva (Steinberg, 2005)⁵.

⁵ Por ejemplo, los niños en edad preescolar poseen cierta habilidad básica de empatía. Esta sigue un proceso de desarrollo cada vez mayor y abstracto que permite la incorporación de la toma de perspectiva y la comparación social. Luego, en la adolescencia, se asienta llegando a niveles de mayor abstracción (Palacios, Marchesi y Coll, 1999; Saarni, 1999).

No obstante, el vínculo entre edad y habilidades socioemocionales no se explica únicamente por procesos de maduración biológica. Estos interactúan de forma dinámica con experiencias, aprendizajes y procesos de socialización. A medida que el mundo social del individuo se va abriendo —por capacidades físicas, cognitivas y normas sociales— se constituyen nuevas vivencias que van moldeando a sus habilidades socioemocionales (Palacios, Marchesi y Coll, 1999)⁶.

En este sentido, corresponde hacer énfasis en la importancia de las experiencias tempranas y la estabilidad del vínculo con los cuidadores durante la primera infancia (contención, protección, estimulación adecuada de forma consistente), como base para el desarrollo de la regulación afectiva y la confianza básica, elementos psicológicos que constituyen una plataforma importante para el desarrollo social y emocional en todo el ciclo vital (López y Ortiz, 2001; Sroufe, 2005; UNICEF, 2012). A pesar de la gran relevancia de la infancia temprana para el desarrollo socioemocional, esto no determina completamente las posibilidades a lo largo de la vida. Varios estudios muestran el potencial de intervenciones durante la infancia y la adolescencia para fomentar las habilidades socioemocionales, a pesar de haber pasado por adversidades tempranas, o encontrarse en un entorno familiar vulnerable (Kautz y otros, 2014).

Un metaanálisis sobre la evaluación de 213 programas de educación emocional en escuelas, desde preescolares hasta educación secundaria, muestra que las habilidades socioemocionales pueden ser educadas y promovidas desde el ámbito escolar (Durlak y otros, 2011). El estudio demuestra, además, que los estudiantes que participaron de programas de educación emocional mejoraron significativamente su desempeño en los siguientes aspectos: puntajes en evaluaciones de logros y notas finales de curso, habilidades sociales y emocionales, comportamiento en el aula, problemas de conducta o agresiones, estrés y depresión, así como actitudes hacia sí mismos y los demás.

La institución educativa constituye un entorno esencial para el desarrollo de niños y adolescentes. Más allá de la proporción del tiempo que pasan ahí, es un espacio que da lugar y sostiene una serie de relaciones personales significativas y una variedad de vivencias valiosas que moldean su desarrollo integral (Johnson, 2008). En este contexto, a través de un proceso de interacción entre las características de la persona y el ambiente —incluyendo su conexión con otros ámbitos del desarrollo personal— y sus interacciones a lo largo del tiempo, se desarrollan las habilidades del estudiante.

RECUADRO 2

EL MODELO SOCIOECOLÓGICO Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

El modelo sistémico ecológico de Urie Bronfenbrenner (1989) ofrece un marco teórico que permite entender los procesos e interacciones involucrados en el desarrollo humano, tomando en cuenta una serie de factores relativos al individuo, el contexto educativo de su hogar, su grupo de pares y otros espacios en los cuales transita y aprende. A su vez, este modelo permite entender

⁶ Las habilidades de relacionamiento, por ejemplo, evolucionarán con la edad en función de la medida en la cual la persona vaya aprendiendo e interiorizando las normas sociales que determinan qué conductas son adecuadas y no (Palacios, Marchesi y Coll, 1999).



los mecanismos y factores a través de los cuales los distintos niveles del sistema educativo impactan sobre el estudiante (aula, centro, formación docente, etc.) y cómo interactúan con los otros sistemas (familiar, barrial, etc.).

Este modelo establece cuatro elementos principales en el desarrollo del individuo. Primero, un *proceso*, como la relación entre el individuo y el contexto. Segundo, este proceso se da a lo largo de un *tiempo*. En tercer lugar, incluye a una *persona* —con su repertorio biológico, cognitivo, emocional y conducta individual—. Finalmente, contempla el *contexto* o *ambiente ecológico* (Gifre y Esteban, 2012). La interacción de estos diferentes elementos va conformando un perfil de habilidades en cada individuo, que se ponen en juego en situaciones determinadas.

A su vez, Bronfenbrenner (1989) considera que el ambiente ecológico comprende cuatro sistemas interconectados, que afectan al desarrollo personal, a la vez que pueden ser afectados por este. El microsistema refiere a interacciones personales en lugares específicos (por ejemplo, el aula). El mesosistema comprende las relaciones entre distintos microsistemas, dinámica que impacta de forma indirecta a las interacciones concretas que ocurren a nivel del microsistema y, por lo tanto, a los estudiantes. Pensando en el centro educativo, el mesosistema consiste (entre otros) en las dinámicas entre padres e hijos, docentes y alumnos, maestros y padres. Por ejemplo, las expectativas que los padres tienen sobre la educación pueden determinar la conducta de los alumnos en el aula, su dedicación a tareas escolares en el hogar, pero también su estilo de interacción con los docentes. La interacción docente-alumno puede afectar la dinámica entre pares, resolución de conflictos o incluso la motivación del estudiante para aprender (Alemán, Trías y Curione, 2011). El exosistema refiere a fuerzas y acontecimientos que influyen en lo que sucede en el microsistema, sin incluir a la persona en desarrollo como un sujeto activo. Comprende, por ejemplo, las condiciones laborales de los padres, la formación docente, entre otros. El barrio o comunidad más cercana al individuo también se ubica en este nivel, ya que determina el encuadre que condiciona la dinámica a nivel micro, por ejemplo, las condiciones infraestructurales, sociales, o psicológicas (desconfianza, miedo) de la vida en la comunidad (Earls y Carlson, 2001; Hong y Espelage, 2012). La última capa —el macrosistema— es entendida como el conjunto de valores, normas, costumbres, políticas, oportunidades y recursos a nivel de la sociedad que generan un marco que condiciona a los sistemas subyacentes. Es la cultura influyendo sobre los demás sistemas. Hecht y Shin (2015) plantean que si bien las habilidades socioemocionales son universales en su funcionalidad, la forma en que se estructuran, expresan o se utilizan son diferentes al variar la cultura. A la vez, cada cultura promoverá ciertas habilidades en particular, en un complejo proceso de socialización de conductas valoradas y compartidas (por ejemplo, la promoción de habilidades principalmente intrapersonales en culturas más individualistas, y de las interpersonales en culturas volcadas hacia lo colectivo).

Siguiendo este modelo ecológico, los resultados escolares de un individuo no son lineales, sino que responden a un proceso de interacción entre las características de la persona y el ambiente, y sus interacciones a lo largo del tiempo (Johnson, 2008). Los sistemas educativos son vistos como sistemas complejos y dinámicos, en los cuales se relacionan e interactúan distintos niveles del sistema de forma multidireccional. Dentro de este sistema se modelan y desarrollan las habilidades del estudiante.



LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES, ¿QUÉ SON?

En la actualidad existe una amplia discusión con relación a cómo denominar y operacionalizar las habilidades socioemocionales. Al ser un tema que ha cobrado fuerza en los últimos años, se encuentra en un momento incipiente de su desarrollo, en el que se debaten diversas propuestas teóricas (en el recuadro 3 se presenta un recorrido de los principales marcos propuestos a nivel internacional). El INEEd se ha centrado en una revisión comparativa de antecedentes internacionales y nacionales para el desarrollo de su marco conceptual, encontrando bajo la denominación de habilidades socioemocionales un concepto amplio y que, a la vez, da cuenta de las características de las habilidades que se pretende abordar.

RECUADRO 3

DIFERENTES TAXONOMÍAS DE HABILIDADES QUE IMPORTAN

Desde un enfoque centrado en el desarrollo económico, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) define las habilidades socioemocionales como capacidades individuales que se manifiestan en patrones persistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos. Estas capacidades pueden ser desarrolladas a partir de experiencias formales e informales de aprendizajes que influyen de forma significativa en los resultados sociales y económicos del individuo a lo largo de la vida (OCDE, 2015). Las habilidades sociales y emocionales son importantes para la adaptación a lo inesperado, haciendo frente a múltiples demandas, controlando los impulsos y trabajando eficazmente con los demás (OCDE, 2014).

Desde una perspectiva similar, a nivel regional, la Corporación Andina de Fomento (CAF) en su informe *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral* (CAF, 2016) propone que las habilidades socioemocionales, junto con las habilidades cognitivas, aportan de forma significativa a la calidad educativa y el crecimiento económico. A su vez, la combinación de habilidades cognitivas y socioemocionales permite al individuo desarrollarse de forma más efectiva en el mundo laboral. A través de evidencia robusta, demuestra que si bien las habilidades cognitivas son relativamente más importantes como predictores del nivel de salario y logro educativo, las habilidades socioemocionales tienen mayor peso en el bienestar individual, salud y comportamiento social.

Uno de los principales referentes académicos a nivel internacional es la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por su sigla en inglés). Esta organización implica una colaboración entre académicos y organismos educativos para fomentar el aprendizaje



académico, social y emocional en el sistema educativo. Fundada en 1994, busca proveer información válida para el desarrollo de prácticas en aprendizaje social y emocional, e impactar sobre la práctica y las políticas educativas. A partir de las evidencias científicas propone un abordaje del aprendizaje socioemocional desde cinco competencias principales: autoconciencia, conciencia social, toma de decisiones responsables, autorregulación y habilidades de relacionamiento.

En una iniciativa similar que busca la colaboración entre instituciones académicas y actores educativos, el University of Chicago Consortium on School Research propone una serie de factores no cognitivos que incluyen estrategias, actitudes y comportamientos imprescindibles para un desarrollo óptimo del estudiante. Estos promueven no solo mejores desempeños, sino que amplían la capacidad de aprender de los estudiantes. Proponen un modelo con cinco categorías (comportamiento académico, perseverancia académica, mentalidad académica, habilidades sociales y estrategias de aprendizaje), que inciden directamente sobre el rendimiento académico y se enmarcan en un contexto escolar y sociocultural, así como en las características individuales de los estudiantes. Este marco sirve como orientación para la práctica y la evaluación integral, que busca trascender la evaluación por logros a nivel de contenido académico (Farrington y otros, 2012).

Desde el área de la educación emocional, en España, la Fundación Botín también ha presentado aportes conceptuales en la temática. Se basa principalmente en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2005), y propone que las habilidades socioemocionales son necesarias para un desarrollo integral del sujeto y un mayor autoconcepto del estudiante que le permite mejores desempeños a nivel académico. Basándose principalmente en la formación docente, esta fundación busca promover una serie de herramientas sistematizadas y actividades artísticas y culturales que promuevan las habilidades socioemocionales (Fundación Botín, 2008).

En búsqueda de un lenguaje común

Las habilidades socioemocionales se han ido incorporando de forma progresiva y creciente en la educación, tanto en las prácticas como en su evaluación, adquiriendo cada vez más relevancia. Dicha tendencia se da —entre otros aspectos— por la expansión de conceptos tradicionales de la inteligencia y el objeto de la educación, y la acumulación de evidencias científicas que sostienen la relevancia de las habilidades socioemocionales para los procesos de aprendizaje, el éxito en el mercado laboral, la salud y el bienestar (Durlak y otros, 2011; Farrington y otros, 2012; Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2006; Hattie, 2009; Heckman y Kautz, 2013; Morrison Gutman y Schoon, 2013).

Sin embargo, hasta la fecha no existe una terminología consensuada. Algunos autores usan denominaciones comparativas, haciendo referencia a lo que no son: habilidades no cognitivas o habilidades blandas (en contraposición a las habilidades duras o cognitivas) (Farrington y otros, 2012; Heckman y Kautz, 2013; INEEd, 2015). Otros autores utilizan una referencia temporal para referirse a las necesidades que surgen para responder a las nuevas demandas educativas, sociales y laborales, llamándolas habilidades para el siglo XXI

(Partnership for 21st Century Learning⁷; UNESCO-OREALC, 2017). Otras propuestas surgen de un marco centrado en el bienestar estudiantil, como concepto integral y multidimensional del desarrollo. En ese sentido se refiere a las habilidades para la vida (Schonert-Reichl, 2011; OMS, 2003; UNICEF, 2012) o componentes del bienestar socioemocional y cognitivo (OCDSB, 2014).

Desde el INEE se plantea la utilización del término habilidades socioemocionales. Hablar de habilidades permite pensar en herramientas a nivel individual, que si bien tienen una carga genética y de personalidad, se moldean a partir de su interacción con el entorno (Kautz y otros, 2014). Pueden ser abordadas como medidas unidimensionales (por ejemplo: empatía, autorregulación), son maleables (modificables a partir del aprendizaje) y aprendidas a partir de la interacción con el entorno (Saarni, 2011). En este sentido, se contraponen a la idea de un rasgo fijo, (parcialmente) innato y difícilmente modificable, tal como es abordado en el marco de los cinco grandes factores de la personalidad⁸ (John y Srivastava, 1999), que previamente ha sido usado en el marco de la evaluación educativa (Primi y otros, 2016; Santos y Primi, 2014).

Cuando se habla de habilidades socioemocionales se refiere principalmente a su función: se trata de herramientas afectivas, comportamentales, cognitivas y regulatorias, que inciden sobre el propio estado emocional y el relacionamiento con otros, y la comprensión del impacto de las acciones sobre los acontecimientos y los demás. Son habilidades que se ponen en juego e interactúan para la consecución de metas, elemento clave en el aprendizaje (OCDE, 2015).

Hablar de habilidades socioemocionales en contextos educativos permite, además, pensar un marco de referencia en el cual aquellas tienen importancia en sí mismas, como resultado relevante de los procesos educativos, y no solamente por su incidencia sobre los desempeños cognitivos o académicos. Pone a las habilidades socioemocionales en un rol central para el desarrollo personal, el bienestar, las relaciones personales satisfactorias y el desarrollo ético y laboral (Durlak y otros, 2011; OCDE, 2014).

A su vez, el término permite distanciarse de la insinuación que conlleva el concepto de las habilidades denominadas como no cognitivas, ya que lo cognitivo y lo socioemocional son constructos que interactúan y se influyen mutuamente. Existen habilidades de mayor complejidad (por ejemplo, la creatividad) que requieren tanto de ciertas características socioafectivas (como apertura, flexibilidad, extroversión) como de habilidades cognitivas (inteligencia, funciones ejecutivas) (Ikesako y Miyamoto, 2015).

⁷ Marco publicado en <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.

⁸ Conocido en la literatura internacional como *big five factors*.

TABLA 1

**PRINCIPALES MARCOS VIGENTES PARA LA EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN SOCIOEMOCIONAL:
TAXONOMÍA DE DIMENSIONES Y HABILIDADES**

Organismo / Institución	Dimensiones	Habilidades
CASEL	Denominación: <i>Aprendizaje socioemocional</i>	
	Autoconsciencia	Identificación de emociones, autopercepción, reconocimiento de fortalezas propias, autoconfianza, autoeficacia, mentalidad de crecimiento
	Conciencia social	Toma de perspectiva, empatía, apreciación de la diversidad, respeto por los otros
	Toma de decisiones responsables	Identificación de problemas, análisis de situaciones, resolución de problemas, evaluación, reflexión, responsabilidad ética
	Autorregulación	Control de impulsos, manejo del estrés, autodisciplina, automotivación, establecimiento de metas, habilidades para la organización
	Habilidades de relacionamiento	Comunicación, compromiso social, construcción de relaciones sociales, trabajo en equipo
OCDE	Denominación: <i>Habilidades socioemocionales</i>	
	Consecución de metas	Perseverancia, autocontrol, búsqueda de objetivos
	Trabajo con otros	Sociabilidad (habilidades sociales), respeto, cuidado de los otros
	Manejo de emociones	Autoestima, optimismo, confianza
CAF	Denominación: <i>Habilidades socioemocionales</i>	
	Responsabilidad	Perseverancia, autocontrol, establecimiento de metas, ambición, ética del trabajo, organización
	Apertura	Imaginativo, artístico, entusiasta, intereses diversos, curiosidad, valores no convencionales
	Extraversión	Amigable, sociable, confiado en sí mismo, aventurero, entusiasta
	Amabilidad	Indulgente, no demandante, altruista, buen trato, modesto, empatía, cooperación.
	Estabilidad emocional	Ansiedad, locus de control, autoestima, autoeficacia, optimismo, depresión/trastornos de ansiedad
	Tolerancia al riesgo	Tolerancia al riesgo alta, tolerancia al riesgo baja
	Determinación (<i>grit</i>)	Consistencia de intereses, perseverancia en el esfuerzo
	Autoeficacia ⁹	Autoconcepto optimista, atribución interna del éxito

⁹ Tomado de Schwarzer y Jerusalem (1995), a partir de la escala utilizada para la encuesta CAF (2016).



University of Chicago Consortium on School Research	Denominación: Factores no cognitivos	
	Comportamientos académicos	Asistencia a clase, realizar las tareas, organización de materiales, participar, estudiar
	Perseverancia académica	<i>Grit</i> (perseverancia), postergación de la gratificación, autodisciplina, autocontrol
	Mentalidad académica	Pertenencia a la comunidad académica, mentalidad de crecimiento, autoeficacia, valoración de la tarea
Fundación Botín	Denominación: Educación emocional y social	
	Conciencia social	Comprender la perspectiva del otro, empatía, reconocer diferencias, reconocer y aprovechar familia y comunidad como recurso
	Toma de decisiones responsables	Ética, seguimiento de normas sociales, respeto por otros, análisis de consecuencias
	Estabilidad emocional	Regulación emocional, manejo del estrés, control de impulsos, perseverancia para el logro de objetivos, expresión emocional adecuada
	Autoconcepto	Autoconciencia, reconocimiento de intereses, valores y fortalezas, autoconfianza
	Habilidades de relacionamiento	Establecer y mantener relaciones saludables, cooperación, manejo de conflictos interpersonales, capacidad de pedir ayuda

La gran variedad de terminología refleja la diversidad en cuanto a cómo y desde qué lugar están concebidas este tipo de habilidades. Desde distintas perspectivas —organismos para el desarrollo económico, hasta iniciativas académicas y prácticas— se han formulado taxonomías específicas de las habilidades socioemocionales, cada una con un lenguaje y enfoque particular. La tabla 1 resume las principales taxonomías propuestas a nivel internacional. Estas cubren una amplia variedad de habilidades evaluadas, dificultando su comparabilidad. Sin embargo, podemos encontrar algunos puntos de contacto entre las diferentes propuestas, en las que se evidencian tres tendencias:

- la inclusión de habilidades vinculadas específicamente a las tareas académicas (por ejemplo, la motivación, las estrategias metacognitivas, la autoeficacia, la determinación —*grit*— o la perseverancia en la consecución de metas);
- las habilidades centradas en el individuo, principalmente concebidas desde un marco de los rasgos de la personalidad (tomado del modelo de los cinco grandes factores de la personalidad: neuroticismo, extroversión, amabilidad, apertura, responsabilidad) y que apuntan al mundo intrapersonal del individuo, y cómo esto determina su interacción con el mundo externo (por ejemplo, regulación emocional, control de impulsos, manejo de estrés, autoconciencia); y
- las habilidades sociales (por ejemplo, empatía, comprender la perspectiva del otro, comunicación).



Definición y marco del INEE

Frente a la tarea de desarrollar una evaluación nacional de habilidades socioemocionales en el sistema educativo, se presenta la responsabilidad de generar transparencia en las decisiones tomadas para llegar a su resultado final. Algunas decisiones responden a cuestiones prácticas y la preocupación por llevar a cabo una propuesta que sea viable y útil tomando en cuenta las características de nuestro contexto nacional. Por lo tanto, se considera importante incluir habilidades socioemocionales que responden de alguna forma a un interés expresado a nivel país, sea por su inclusión en estudios nacionales previos, o por indicaciones dadas por el propio sistema educativo. Otras decisiones, no obstante, refieren a posturas conceptuales, que suponen tomar una posición particular entre opciones teóricas.

Luego del recorrido teórico realizado, y el análisis de antecedentes tanto nacionales como internacionales, se propone la siguiente definición de habilidades socioemocionales en el marco de la evaluación Aristas del INEE:

Las habilidades socioemocionales son entendidas como una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como función la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con el contexto, a través de experiencias y aprendizajes, y en ese sentido son consideradas como el resultado de procesos de desarrollo, que se extienden a través de todo el ciclo vital.

Se considera que esta definición amplia permite abarcar la gran variedad de habilidades específicas que han sido abordadas en la literatura académica y los antecedentes en el campo de la evaluación educativa. No obstante, a la luz de nuestra tarea de evaluar las habilidades socioemocionales en el sistema educativo uruguayo, se considera necesaria una mayor especificidad para facilitar su operacionalización. Por tanto, se seleccionaron ciertas dimensiones y subdimensiones (habilidades) específicas a partir de las evidencias académicas que respaldan los siguientes tres criterios de selección:

- la capacidad de la habilidad para ser modificada a partir de intervenciones específicas en el ámbito escolar (criterio de maleabilidad),
- su importancia comprobada para el aprendizaje y la vida escolar, y
- su relevancia para el desarrollo y bienestar del estudiante.

A partir de estos criterios se seleccionaron las dimensiones y subdimensiones a integrar en la evaluación de habilidades socioemocionales por parte del INEE, y se establecieron sus definiciones operativas a partir de la literatura¹⁰.

La figura 2 presenta la estructura conceptual de las dimensiones y subdimensiones incluidas en el marco de evaluación, retomando la visión sistémica de su desarrollo que contempla la

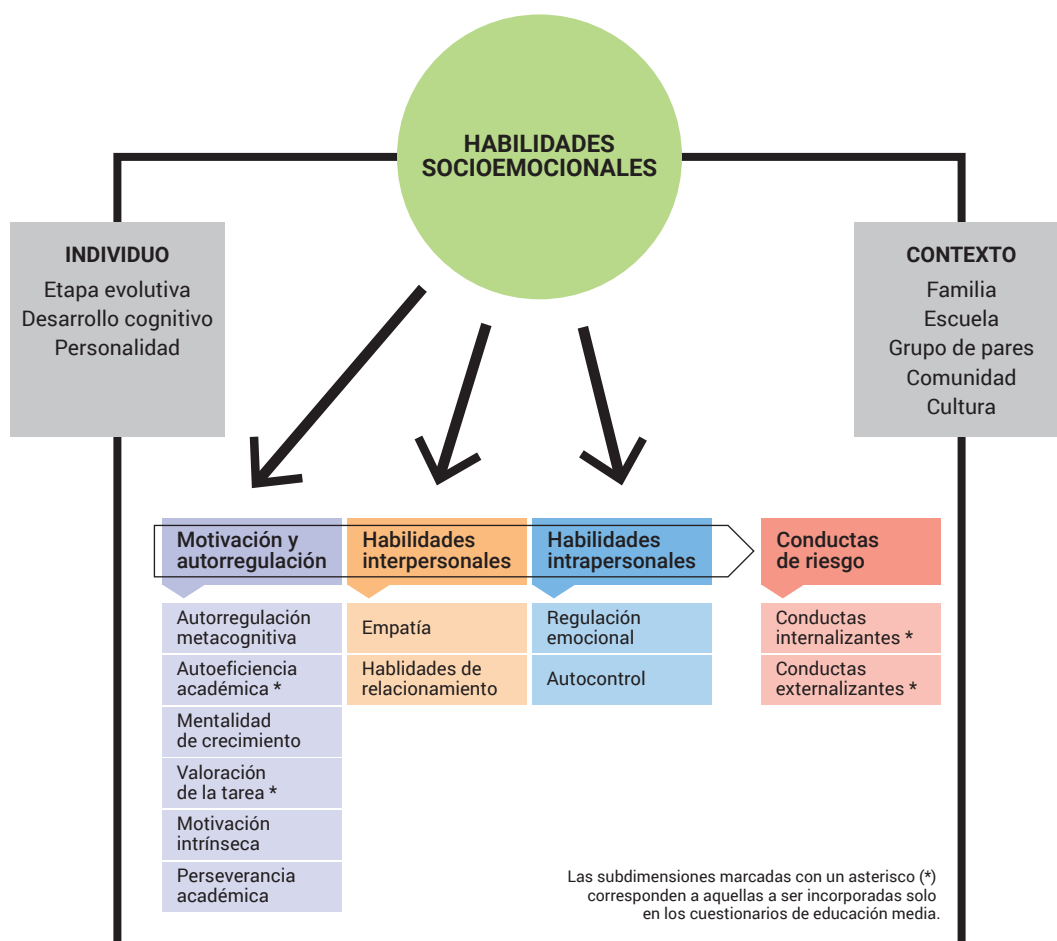
¹⁰ En el Anexo I resumimos las dimensiones, subdimensiones y sus definiciones operacionales para la evaluación de habilidades socioemocionales en educación primaria y se indican equivalencias con los marcos vigentes a nivel internacional.



interacción entre factores personales y el contexto. Es necesario aclarar que las conductas de riesgo no son consideradas habilidades, pero corresponden a manifestaciones en el ámbito socioemocional que potencialmente influyen sobre los aprendizajes y el bienestar (Moreno y Martínez, 2009). Por lo tanto, se considera importante su inclusión en la evaluación, sobre todo a nivel de la educación media.

FIGURA 2

MARCO PARA LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL INEEd



Este modelo marca el horizonte de lo que se considera pertinente evaluar para tener un primer acercamiento a las habilidades socioemocionales de nuestros estudiantes. No obstante, su traducción a un instrumento de evaluación se ve limitada por consideraciones prácticas y éticas, principalmente guiadas por el nivel de desarrollo esperado de los evaluados y las limitaciones del dispositivo de evaluación: un formulario de autoinforme para estudiantes, que exige ciertos niveles de comprensión lectora y abstracción. Por lo tanto, se resolvió no evaluar las habilidades socioemocionales de los alumnos de tercer año de primaria en Aristas. Para esa etapa evolutiva se exigen otras técnicas de manera de poder lograr una adecuada evaluación de las habilidades socioemocionales, que incluyan la mirada de observadores externos como docentes o familiares (Kyllonen y Bertling, 2013).

De la misma forma, considerando la trayectoria evolutiva de las habilidades socioemocionales, se identificaron habilidades socioemocionales para ser evaluadas en alumnos de sexto año de educación primaria. Tal como indica la literatura, las habilidades que suponen ciertas creencias abstractas y actitudes críticas (por ejemplo, autoeficacia académica, valoración de la tarea), competencias que dependen en gran medida de la maduración neurológica (Steinberg, 2005), no fueron incluidas en el instrumento para la evaluación de las habilidades socioemocionales en estudiantes de sexto año de primaria. De modo similar, algunas dimensiones que se adecuan particularmente al contexto y la etapa evolutiva adolescente —el uso de las redes sociales, las conductas de riesgo— solamente fueron incluidas en el instrumento para la evaluación de las habilidades socioemocionales en estudiantes de tercer año de educación media.

DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES A SER EVALUADAS EN SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A continuación, se profundiza en cada una de las dimensiones seleccionadas para la evaluación en sexto año de educación primaria, definiendo las habilidades específicas que las componen. A la vez, se reflexiona sobre su relevancia para los procesos educativos, a partir de las evidencias que respaldan su relación con el aprendizaje, vida escolar y bienestar, y su maleabilidad. La selección de dimensiones a incluir en educación primaria se apoya en las características evolutivas de la etapa evaluada, así como en la relevancia con relación al proceso de escolarización y aprendizaje.

Motivación y autorregulación del aprendizaje

Entre enfrentarse a una tarea académica y llegar a cumplirla con éxito hay una serie de procesos —por ejemplo, movilizarse para empezar el trabajo, planificar los pasos para su abordaje, mantener el foco a pesar de posibles distracciones, revisar si su fin fue cumplido y los pasos tomados fueron los correctos— que van más allá de los conocimientos o las competencias cognitivas en cierta área de conocimiento en particular. Ahí la motivación y autorregulación del aprendizaje van mano a mano, para poder abordar y terminar una tarea con éxito.

La autorregulación se refiere al proceso en el cual se ponen en marcha de forma sistemática cogniciones, conductas y emociones que permiten llevar a cabo las conductas dirigidas a metas (Schunk y Zimmerman, 1996; Vohs y Baumeister, 2011). La motivación, por su parte, es considerada como un elemento clave para la autorregulación del aprendizaje, más específicamente, en la activación, dirección y persistencia de la conducta (González Cabanach y otros, 1996; Pintrich y Schunk, 2006). A la vez, la motivación misma está sujeta a procesos de autorregulación, para poder movilizarse y mantenerse (Valle y otros, 2010).

Un estudiante puede considerarse autorregulado cuando es un participante activo en su propio proceso de aprendizaje (Lamas Rojas, 2008). Para eso, usa estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales, comportamentales y afectivas, que permiten que sus habilidades cognitivas se transformen en habilidades académicas (Panadero, 2017). La motivación y autorregulación son entendidas como un proceso, en el que influyen fundamentalmente los pensamientos, las creencias y las emociones de las personas, más que los instintos, la voluntad o el deseo (Pintrich y Schunk, 2006).

Distintas teorías han pretendido concebir la relación entre la motivación, la autorregulación y el aprendizaje, poniendo el énfasis en diferentes aspectos del complejo proceso que es el



aprendizaje autorregulado. Entre ellos se encuentran la teoría de orientación de metas, que pone el foco en el tipo de metas que el estudiante se propone al abordar una tarea (Dweck, 1986) y la creencia de poder influir a su propia situación (Dweck, Chiu y Hong, 1995), la teoría de motivación intrínseca (Harter, 1981), autoeficacia (Bandura, 1997) y la teoría de expectativa-valor (Eccles y otros, 1993).

A partir de las evidencias que surgen desde estos marcos, se identifican componentes que inciden de forma significativa sobre los aprendizajes, a la vez que corresponden a habilidades que puedan ser formadas y estimuladas a través de abordajes educativos. En grandes líneas, se distinguen creencias que facilitan la motivación y la regulación del esfuerzo, las emociones, los pensamientos y las conductas (autoeficacia académica, mentalidad del crecimiento, valoración de la tarea), por un lado, y actitudes y estrategias cognitivas-conductuales que apuntan a las metas que uno se propone (autorregulación metacognitiva, motivación intrínseca, perseverancia académica), por otro.

Autorregulación metacognitiva

Definición de autorregulación metacognitiva: la conciencia y control de actividades cognitivas a través de la planificación, el monitoreo y la corrección continua de las actividades cognitivas durante la ejecución de una tarea (basado en Pintrich y otros, 1991)

La autorregulación, en su sentido amplio, se refiere a la capacidad de manejar las propias emociones, conductas y cogniciones, en función de una meta (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2009; Vohs y Baumeister, 2011). La aparición de habilidades de autorregulación es un componente clave del desarrollo, fundamental para la competencia social (Shields, Cicchetti y Ryan, 1994), la adquisición de competencias escolares y el rendimiento académico (Efklides, 2008; Trías y Huertas, 2009), y la habilidad para afrontar estrés (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2009). La autorregulación metacognitiva es considerada un campo particular de la autorregulación, que hace referencia a los procesos o habilidades para conocer y controlar los propios procesos cognitivos (Efklides, 2008)¹¹.

En el marco del aprendizaje autorregulado, la autorregulación metacognitiva abarca principalmente tres procesos: la planificación, el monitoreo y la regulación (Pintrich y otros, 1991).

La planificación implica la determinación de la meta a lograr, y el análisis de la tarea para determinar los pasos a seguir para su resolución. También incluye la organización de los materiales (hacer un esquema, buscar materiales) y la activación de los conocimientos que facilitan la comprensión y estructuración de la tarea.

El término monitoreo se refiere a actividades como el seguimiento de la atención (darse cuenta cuando uno está distraído o llegó a perder el foco), la revisión y el cuestionamiento. Ayudan a procesar bien la información, y a que la actividad cognitiva sea efectiva. Refiere, por ejemplo, a la diferencia entre leer un texto y entender un texto: a veces leemos sin

¹¹ Por otro lado, la regulación emocional se refiere a habilidades y procesos para manejar el afecto, y es abordada en nuestro marco bajo la dimensión "habilidades intrapersonales".

realmente procesar o entender lo leído, atribuyéndole un significado en función de nuestros conocimientos previos. La toma de conciencia de nuestro estado mental es entendido como un acto de monitoreo.

La regulación propiamente dicha alude a los ajustes y la corrección continua de los propios procesos cognitivos durante la ejecución de una tarea, que se hacen en función de las actividades de planificación y monitoreo, y ayudan a cumplir la meta final. Siguiendo con el ejemplo anterior, frente a la lectura de un texto en función de una consigna en particular, serían actividades como volver a leer el texto, subrayar palabras importantes para identificar conceptos claves para su mejor comprensión, reflexionar sobre la consigna tras cada párrafo leído para cuestionar cuánto aporta su contenido a cumplirla, entre otras actividades de regulación.

El uso de estrategias de autorregulación metacognitiva ha sido asociado con una mejora en los niveles de comprensión de textos (Pintrich y De Groot, 1990; Trías y Huertas, 2009), en el desempeño en matemática (Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008), en ciencias (Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008; Pintrich y De Groot, 1990) y en el bienestar (Hattie, Biggs y Purdie, 1996).

Las estrategias específicas que usan los niños dependen de la etapa evolutiva: los adolescentes suelen usar estrategias más complejas como el cuestionamiento y la autoevaluación, mientras que los niños más chicos regulan sus actividades de aprendizaje de forma menos encubierta (por ejemplo, el hablar solo para guiar la ejecución de la tarea) (Pintrich y Zusho, 2002). En la adolescencia, no obstante, por más que se dispone de capacidades lógicas y cognitivas más avanzadas, los procesos de autorregulación se pueden ver determinados por factores sociales y emocionales —dificultades para controlar impulsos, la susceptibilidad para influencias de pares y la comparación social, por ejemplo— característicos para la edad (Steinberg, 2005).

Varios estudios han mostrado que las estrategias de autorregulación pueden ser aprendidas por los estudiantes en la escuela (Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008) y el liceo (Osés y otros, 2014; Trías y Huertas, 2009), a través de su enseñanza explícita por parte de psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y —más importante— docentes (Durlak y otros, 2011). De todos modos, resulta esencial el involucramiento y compromiso de los docentes con este tipo de intervenciones para aumentar su efectividad (Osés y otros, 2014).

Mentalidad de crecimiento

Definición de mentalidad de crecimiento: la creencia fundamental de que nuestras cualidades básicas, como la inteligencia, pueden ser cultivadas a través del esfuerzo (basado en Dweck, 2010).

Nuestras ideas y creencias implícitas determinan nuestra conducta y las interpretaciones que hacemos de las situaciones que enfrentamos (Dweck, Chiu y Hong, 1995). En este sentido, los estudiantes pueden concebir a la inteligencia como un aspecto fijo que se posee o no, o como una cualidad maleable que puede ser incrementada a través del esfuerzo y



el aprendizaje. Esa última actitud es referida con el término mentalidad de crecimiento (Dweck, Walton y Cohen, 2014). Cuando poseen esta mentalidad de crecimiento, los estudiantes son más propensos a automotivarse, persistir e involucrarse en conductas académicas, promoviendo el aprendizaje y el abordaje de tareas académicas (Cury y otros, 2006). Ven en las tareas difíciles un desafío que permite potenciar su inteligencia y ayuda a mejorar en su rendimiento académico (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007).

Por lo tanto, la mentalidad de crecimiento es considerada un fuerte predictor del desempeño académico, en todas las edades (Blackwel, Trzesniewski y Dweck, 2007; Boaler, 2013; Farrington y otros, 2012). Se asocia fuertemente con la perseverancia para el logro de metas académicas (Hochanadel y Finamore, 2015) y la valoración de la tarea escolar (Aronson, Fried y Good 2002).

Algunos estudios demuestran que, aun habiendo disparidades en el desempeño de estudiantes provenientes de diferentes sectores socioeconómicos, la mentalidad de crecimiento puede funcionar como un mediador, mejorando el desempeño (Aronson, Fried y Good, 2002; Claro, Paunesku y Dweck, 2016; Yeager y otros, 2016). Además, se considera que la mentalidad de crecimiento es altamente maleable (Boaler, 2013).

Las intervenciones educativas en esta área consisten principalmente de programas de enseñanza explícita —de forma presencial o en línea— que abordan la plasticidad del cerebro, la maleabilidad de la inteligencia a través del ciclo vital y entienden que el aprendizaje es un proceso determinado por el esfuerzo (por ejemplo, Dweck, 2006). No obstante, se considera que, para mantener su efecto a través del tiempo, es preciso contar con un encuadre coherente con estas ideas (Hochanadel y Finamore, 2015). En este sentido, Boaler (2013) problematiza que las prácticas de enseñanza suelen propagar y basarse en ideas de una mentalidad fija (por ejemplo, la agrupación homogénea por nivel o el uso de elogios para estudiantes con buenos desempeños como “inteligentes” o “listos”). Por lo tanto, para poder promover la mentalidad de crecimiento de los estudiantes, esta también debe ser promovida en sus docentes. Esto implica trabajar la noción y la expectativa de que todos los estudiantes son capaces de aprender y obtener logros académicos, a la vez de fomentar prácticas educativas que promueven el esfuerzo y la maleabilidad del nivel de logros (por ejemplo, abordando errores cometidos por estudiantes como una oportunidad para el aprendizaje) (Boaler, 2013).

Motivación intrínseca

Definición de motivación intrínseca: la participación en una tarea como un fin en sí mismo, por razones tales como el desafío, la curiosidad o el dominio de una tarea o materia (basado en Pintrich y otros, 1991).

La motivación es un concepto complejo que involucra diferentes aspectos. No solamente nos diferenciamos en cuanto a nuestros niveles de motivación cuando enfrentamos una tarea en particular, sino que variamos en cuanto a nuestra orientación motivacional, o sea, el tipo de motivación que guía nuestras acciones (Ryan y Deci, 2000). Una forma de distinguir estas orientaciones es a partir de la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca.



La motivación intrínseca refiere a la tendencia de moverse por el deseo de dominio, la curiosidad y el desafío, mientras que la extrínseca alude a la consecución de metas orientadas a la recompensa externa, como la obtención de notas o aprobación de padres y profesores (Harter, 1981). Aunque las dos orientaciones no son mutuamente excluyentes, se ha demostrado que la motivación intrínseca redundante en aprendizajes más profundos, y en un mejor rendimiento, en comparación a orientaciones principalmente extrínsecas (Aleman, Trías y Curione, 2011; Taylor y otros, 2014; Walker, Greene y Mansell, 2006).

Rotgans y Schmidt (2012) proponen que la relación entre motivación intrínseca y desempeño académico está mediada por estrategias de aprendizaje y conductas dirigidas hacia la realización de tareas académicas. De la misma forma, Pintrich y De Groot (1990) identifican una serie de componentes que facilitan el aprendizaje, que mantienen una relación positiva con la motivación intrínseca. Entre otros, se vincula a la autoeficacia académica —que refiere a las creencias sobre la capacidad de realizar una tarea— y a las metas o intereses personales del estudiante para involucrarse en una tarea. A la vez, incide sobre el vínculo afectivo que el estudiante presente hacia una tarea (por ejemplo: ansiedad, orgullo, culpa, etc.).

En general, a medida que el niño crece, tiende a disminuir su motivación intrínseca debido a un aumento de los controles externos (por ejemplo, pruebas, calificaciones, recompensas, etc.) durante el trayecto por el sistema educativo (Cerasoli, Nicklin y Ford, 2014; Lepper, Henderlong Corpus e Iyengar, 2005). El incremento de la comparación social, principalmente marcada por un mayor número de evaluaciones y la socialización de las notas, contribuye en este sentido, poniendo más énfasis en los resultados académicos que en el proceso de aprendizaje (Harter, 2001). A pesar de ello, durante el proceso de escolarización ciertos elementos pueden promover el desarrollo de la motivación intrínseca. Por ejemplo, la retroalimentación positiva, la promoción de autonomía y un autoconcepto positivo ayudan a su desarrollo, mientras que el sentido de incompetencia o *feedbacks* negativos la entorpecen (Ryan y Deci, 2000). Harter (1981) plantea incluso que algunos motivadores extrínsecos pueden fortalecer la motivación intrínseca, por ejemplo, a través del uso de devoluciones informativas acerca del proceso de aprendizaje o la aprobación por parte del docente.

El análisis metaanalítico de Lazowski y Hulleman (2016a), que incorpora a más de 90 estudios sobre intervenciones en el área de la motivación implementadas con estudiantes de primaria y secundaria, demuestra la maleabilidad de la motivación intrínseca, logrando —en promedio— efectos de moderados a altos en la motivación de los estudiantes.

Uno de los abordajes que cuenta con mayor consenso en cuanto a su efectividad se centra en la orientación hacia metas de los estudiantes, promoviendo su autonomía en el proceso de aprendizaje más allá del producto obtenido. Se estimula que los estudiantes logren dominar una tarea, ya sea a nivel individual o de forma grupal, centrando la evaluación en el proceso y quitando peso al resultado final (Morrison Gutman y Schoon, 2013). Se concuerda que este tipo de intervenciones tiene un efecto positivo sobre el bienestar del estudiante, además de reducir sus preocupaciones y ansiedad (Lazowski y Hulleman, 2016b).

Otras intervenciones se centran en analizar los procesos de aprendizaje, identificando fortalezas y analizando las causas que se encuentran por detrás de los errores o fallas. A



partir de este análisis, se pueden establecer nuevos objetivos o estrategias para superar las dificultades. Alternativamente, otro conjunto de intervenciones buscan identificar en las tareas académicas aspectos de interés del estudiante en su vida cotidiana. Esto produce un mayor compromiso con la tarea, estimulándolo a involucrarse en su propio proceso de aprendizaje (Lasowski y Hulleman, 2016a).

Para diseñar estrategias que busquen promover la motivación en estudiantes, se deben tomar en cuenta las características individuales de los alumnos, la dinámica con la tarea, la interacción con el profesor y el clima del aula (Alonso Tapia, 1997). Entendiendo que la motivación del estudiante se constituye en la interacción entre sus características individuales y el entorno, una tarea propuesta por el docente puede resultar muy motivante para ciertos alumnos, mientras tiene el efecto contrario para otros.

Perseverancia académica

Definición de perseverancia académica: compromiso con tareas académicas, foco y persistencia en la persecución de metas académicas, a pesar de obstáculos, dificultades y distracciones (basado en Farrington y otros, 2012)

La perseverancia refiere a la capacidad del individuo de comprometerse en la consecución de una tarea u objetivo, ya sea individual o grupal. Implica una serie de comportamientos, sentimientos y pensamientos relativos a ese compromiso con la tarea (tales como esfuerzo, persistencia, concentración, atención y contribución a una meta común), así como la capacidad de mantener un objetivo a mediano o largo plazo (Morrison Gutman y Schoon, 2013). Se manifiesta desde edades muy tempranas y se desarrolla —junto a las capacidades de autorregulación y planificación— desde la primera infancia hasta más allá de la adolescencia (Cabrera y otros, 2017)

El University of Chicago Consortium on School Research (Farrington y otros, 2012) asigna un rol central a la perseverancia en su modelo de factores no cognitivos relacionados al desempeño académico, puesto que incide directamente sobre una serie de conductas académicas (por ejemplo, asistir a clase, realizar los deberes, organizar los materiales y estudiar la materia). A la vez, los autores plantean que, para poder persistir en una tarea, el estudiante debe concentrarse en un objetivo y, para ello, debe ser capaz de postergar una gratificación inmediata, tener autodisciplina y autocontrol. La mentalidad de crecimiento también tiene una influencia en el desarrollo de la perseverancia, ya sea contribuyendo a que el estudiante establezca sus propios objetivos de aprendizaje, que se evidencian en un mayor desempeño escolar (como una forma de probar las capacidades del estudiante) o en el aprendizaje (como una forma de mejorar la habilidad del estudiante) (Dweck, Walton y Cohen, 2014). La OCDE (2014), por su lado, relaciona la perseverancia a la consecución de metas, el autocontrol y el compromiso con los objetivos propuestos.

Es amplia la evidencia generada sobre la relevancia de la perseverancia para los procesos de aprendizaje en el ámbito educativo. Ha sido relacionada con las notas obtenidas al final del curso, el uso de estrategias de aprendizaje y comportamientos positivos con respecto a la realización de tareas (Duckworth y otros, 2007; Duckworth y otros, 2011; Reed, Pritschet



y Cutton, 2012 en Morrison Gutman y Schoon, 2013). A la vez, la perseverancia ha sido asociada a la prevención de conductas problemáticas y de la desvinculación al sistema educativo (Li y otros, 2011 en Morrison Gutman y Schoon, 2013). Duckworth y otros (2007) establecen que la validez predictiva de la perseverancia para el desempeño académico es aún mayor que el coeficiente intelectual del estudiante.

Dweck, Walton y Cohen (2014) identifican una serie de aspectos que pueden ser promovidos en las prácticas educativas para estimular la perseverancia académica de los estudiantes, y que puede ser incluida dentro del currículo ya establecido. Estos elementos son: desafíos, andamiaje y sentido de pertenencia.

En cuanto al componente *desafíos*, se entiende que un estudiante que se sienta desafiado para llegar a ciertos logros en su proceso de aprendizaje se compromete en mayor medida con él. Es favorable que la sensación de desafío en el estudiante esté acompañada por una percepción de que los profesores o maestros tienen expectativas altas con relación a sus logros. El *andamiaje* refiere al tipo de apoyo que recibe el estudiante por parte de los profesores. Debería ser promovido en la medida justa para que pueda progresar con cierto sentido de autonomía y seguir motivado para aprender. Por último, el *sentido de pertenencia* refiere a la conexión afectiva del estudiante con el centro educativo, incluso con sus pares y los referentes adultos en el centro. Este sentido de pertenencia es de especial importancia para la prevención de la desvinculación educativa y la repetición, particularmente en los años de transición entre la educación primaria y primeros años de educación media.

Habilidades interpersonales

Definición de habilidades interpersonales: capacidad de lograr y mantener relaciones saludables y satisfactorias con otros y en concordancia con las normas sociales, es considerada una competencia esencial para poder incorporarse socialmente en el centro educativo, a la vez de tratarse de un elemento clave para la trayectoria de desarrollo de la vida interpersonal (Weissberg y otros, 2015; Zins y Elias, 2006).

Existen diferentes formas de denominar las habilidades vinculadas al relacionamiento con otros: *habilidades de relacionamiento* (CASEL, 2013; Fundación Botín, 2008; Weissberg y otros, 2015), *habilidades sociales* (Farrington y otros, 2012; Morrison Gutman y Schoon, 2013; OCDE, 2014), *habilidades interpersonales* (National Research Council, 2011; Partnership for 21st Century Learning¹²), o *conducta prosocial* (Caprara y otros, 2000). Aunque no existe un consenso general en cuanto a cómo etiquetar este conjunto de habilidades, se suele agrupar a la misma serie de habilidades o conductas, como la empatía, la cooperación, la capacidad para compartir, ayudar y relacionarse positivamente con otros. Implican un componente cognitivo y otro comportamental y se basan en la habilidad de entender los comportamientos y actitudes propios y ajenos, y la destreza para traducir eso a comportamientos apropiados en una situación social determinada (Adolphs, 2003).

El desarrollo de las habilidades sociales puede ser considerado como un objetivo de los procesos educativos en sí, a la vez que ha sido relacionado con ciertas conductas académicas

¹² Marco publicado en: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.

y resultados en cuanto al desempeño estudiantil (por ejemplo, Durlak y otros, 2011; Malecki y Elliot, 2002; Wentzel, 1991). En este sentido, se entiende que la capacidad para trabajar en equipo y aportar a discusiones en clase pueda facilitar los aprendizajes y, por lo tanto, los desempeños. Estas ideas se alinean tanto a lo planteado por Vygotsky (1978) —en cuanto a su noción de que la interacción con pares no solamente aporta, sino que es necesaria para desarrollar nuevos conocimientos y habilidades— como a la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura (1997). Esta última sugiere que los niños aprenden a partir de la observación de otros, y que también regulan su aprendizaje por procesos de regulación interna —llevando al monitoreo moral y la autocorrección de conductas no deseadas— que se desarrollan por aprendizajes sociales e influencias ambientales. Estas teorías dan cuenta del rol de las habilidades interpersonales sobre el aprendizaje, a la vez que proveen los argumentos para establecer como meta para la educación el fomento de las habilidades sociales.

A pesar de las evidencias que confirman el rol de las habilidades sociales para el desempeño académico, Farrington y otros (2012) señalan que su efecto dependerá de las prácticas pedagógicas que prevalezcan en el aula, pudiendo promover o no el aprendizaje colaborativo y la participación activa e interactiva en la clase. Esta observación pone en evidencia el carácter normativo de las habilidades interpersonales, no solamente en cuanto a las habilidades valoradas como metas educativas, sino también en cuanto a las conductas que se consideran aceptables y adecuadas, dentro de cierto marco sociocultural en particular.

Concebidas como habilidades que promueven y facilitan interacciones sociales —como las que se dan entre pares y las que ocurren entre estudiantes y sus docentes— es esencial entender a las habilidades interpersonales desde la capacidad y posibilidad del individuo para conocer, entender y seguir las normas sociales vigentes —en este caso, las del contexto escolar específico— y conformarse con las expectativas sociales en cuanto a su rol de estudiante (Malecki y Elliot, 2002). El cumplimiento con estas normas sociales puede facilitar su desempeño académico, al aportar a la creación de un contexto social propenso para el aprendizaje escolar —acorde con la norma— y al apropiarse metas de aprendizaje escolar como objetivos personales y sociales (Wentzel, 1991).

A la vez, desde la sociología de la educación que sigue en la línea de la obra de Pierre Bourdieu, ciertos procesos de exclusión se naturalizan a partir de la consideración del mundo adulto de que los niños y adolescentes no logran adecuarse a los imperativos normativos de la cultura escolar (por ejemplo, al desconocer la autoridad, portarse mal o faltar el respeto). Esto pone en discusión el papel de la institución escolar y su potencialidad para redefinir sus prácticas educativas para promover espacios de intercambio más igualitarios e inclusivos (Viscardi y Alonso, 2013).

Siempre teniendo en cuenta la normatividad de las conductas sociales valoradas, varios estudios confirman la maleabilidad de las habilidades interpersonales a través de intervenciones educativas, tanto en edades tempranas (por ejemplo, Aksoy y Baran, 2010) como a nivel de educación primaria (por ejemplo, Durlak y otros, 2011) y media (por ejemplo, Rosa y otros, 2002). Lacunza (2012), realizando una revisión de estudios empíricos sobre experiencias de intervención en habilidades sociales con niños y jóvenes llevados a cabo en Latinoamérica, también llega a concluir su efectividad para la promoción de habilidades

interpersonales. Analizando los factores particulares que inciden sobre su efectividad, Durlak y otros (2011) concluyen que el efecto de las intervenciones suele ser mayor cuando están implementadas por profesionales externos al centro educativo, frente a las realizadas por docentes. Este dato pone en evidencia la necesidad de la formación específica para docentes en el área, para poder lograr efectos integrales y duraderos en la competencia interpersonal de sus alumnos.

Empatía

Definición de empatía: capacidad de entender y compartir el estado emocional de otros, y responder de forma compatible con él a través de la toma de perspectiva, el reconocimiento de emociones y su contexto (basado en Dadds y otros, 2008).

La empatía implica una capacidad cognitiva que permite responder a las emociones (propias y ajenas) de una forma adecuada (Dadds y otros, 2008). Esta capacidad es especialmente relevante para el desarrollo de conductas prosociales, el cuidado de otros y la regulación de respuestas agresivas. Estas conductas tienen una relevancia directa para el clima de aula y la calidad de las relaciones entre pares y con docentes (Feshbach y Feshbach, 2009).

La empatía le brinda al niño herramientas para desarrollar su propia madurez emocional, en cuanto genera un vínculo emocional con el otro, y esto a su vez genera un aprendizaje, reflejando así la naturaleza social de las emociones (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1990 en Parker y otros, 2004). El niño comienza a desarrollar esta habilidad en los primeros años de vida (incluso antes de ser capaz de expresarla), y continúa desarrollándola durante toda la vida, con mayores grados de complejidad, ya que es un elemento que se pone en práctica para el establecimiento de vínculos sociales significativos. A medida que los procesos cognitivos se complejizan, aumenta la capacidad de comprender los estados emocionales propios y ajenos (Anderson y Keltner en Parker y otros, 2004; Dadds y otros, 2008).

En tanto la empatía mejora la conducta prosocial, se da una relación inversa con conductas agresivas o disruptivas en clase, lo cual tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje. A su vez, los estudiantes con mejores capacidades interpersonales obtienen mejores resultados en las pruebas académicas (Feshbach y Feshbach, 2009; Lovett y Sheffield, 2007; Parker y otros, 2004).

La empatía puede ser promovida y desarrollada a partir de intervenciones específicas, demostrando su capacidad de ser una habilidad aprendida a través del entrenamiento (Feshbach y Feshbach, 2009; Durlak, Weissberg y Pachan, 2010). Esta habilidad puede ser desarrollada en los niños a través de diferentes actividades, dentro de las que se encuentran el trabajo con la comunidad (por ejemplo, experiencias de voluntariado), la ayuda entre pares, o intervenciones específicas del docente para promover la empatía entre estudiantes cuando emerge un conflicto. La forma en que el docente aborda el conflicto, o se vincula con los alumnos, genera oportunidades para trabajar la empatía de los estudiantes. Actividades como el juego de roles promueven la toma de conciencia sobre la perspectiva del otro, así como la tutoría entre pares a través del aprendizaje cooperativo (Feshbach y Feshbach, 2009; Parker y otros, 2004; Quann y Wien, 2006).



Habilidades de relacionamiento

Definición de habilidades de relacionamiento: habilidades de comportamiento, socialmente aceptables, que permiten interactuar de forma efectiva con otros (basado en Gresham y Elliot, 1990).

Las habilidades de relacionamiento refieren a aquellas habilidades que permiten el relacionamiento interpersonal —inclusive el que opera como vehículo de aprendizajes en el ámbito académico—, así como habilidades para la comunicación efectiva y la cooperación. Promueven en gran medida la capacidad de adaptación al entorno, considerado en gran parte un entorno social (Gresham y Elliot, 1990; Morrison Gutman y Schoon, 2013). Marcos internacionales como CASEL, la OCDE, el Consorcio de Chicago o la Fundación Botín, proponen las habilidades de relacionamiento como un componente esencial para pensar un modelo de habilidades socioemocionales (CASEL, 2013; Farrington y otros, 2012; Fundación Botín, 2008; OCDE, 2014).

Desde el inicio de la vida, el niño interactúa con otros a partir de conductas sencillas (por ejemplo, escuchando, tocando, mirando). Luego, estas conductas se van complejizando a partir de la experiencia, la necesidad innata de compartir con otros ciertas actividades (como el juego) y por la maduración cognitiva del niño. El relacionamiento provee el contexto ideal para el desarrollo de las habilidades sociales, a la vez que genera experiencias que permiten entender el contexto social y las conductas esperables en cada contexto. La retroalimentación entre aprendizaje y experiencia hace que se produzcan interacciones cada vez más complejas y significativas, ya sea entre pares como con adultos (California Department of Education¹³; Farrington y otros, 2012; Soto-Icaza y Billeke, 2017; Weissberg y otros, 2015).

El desarrollo de las habilidades de relacionamiento —acordes a las normas sociales vigentes— influye sobre el rendimiento escolar, ya que optimiza las condiciones para cooperar con otros, participar en clase de forma considerada como adecuada o colaborar en la resolución de problemas (Farrington y otros, 2012). Estas habilidades también han sido asociadas con un mayor bienestar a lo largo de la vida, incluso en la vida adulta y especialmente vinculado al ámbito laboral, donde se precisan habilidades como la comunicación efectiva, trabajo con otros y la solución de trabajos colaborativos (Farrington y otros, 2012; Morrison Gutman y Schoon, 2013; Schoon y Duckworth, 2012). Estas habilidades presentan también una interacción con el desarrollo de habilidades intrapersonales y conductas académicas como el ausentismo o la desvinculación educativa (Cava y Musitu, 2001).

Diferentes estudios han demostrado que el contexto escolar es un escenario propicio para la promoción de estas habilidades a través de intervenciones específicas y a lo largo de todo el ciclo escolar (Aksoy y Baran, 2010; Durlak, Weissberg y Pachan, 2010; Lacunza, 2012; Rosa y otros, 2002). Estas intervenciones suelen basarse en una serie de técnicas, que implican tanto la instrucción sobre las conductas adecuadas, el modelado (demostraciones consistentes de conductas deseables), la puesta en práctica de esas conductas (ya sea a

¹³ California Department of Education, "Foundation: Interactions with Peers. California Infant/Toddler Learning & Development Foundations", <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09socemofdiwp.asp>.

través del juego de roles o en situaciones concretas en el salón de clase) y la transmisión de conductas o actividades concretas que facilitan la generación de estrategias para mejorar las habilidades del estudiante. Es importante que el alumno pueda ensayar nuevas respuestas, tener un lugar donde pensar alternativas y que se refuercen comportamientos considerados adecuados (García Saiz y Gil, 1995 en Lacunza 2012). Estas intervenciones pueden incorporar técnicas diversas, como reflexiones en grupo, representaciones, ejercicios prácticos (en situaciones reales) o autorregistros, entre otras (Cingolani y Castañeiras, 2011).

Habilidades intrapersonales

Mientras que las habilidades previamente abordadas ponen el foco en la tarea y las metas académicas, y la interacción con otros, las habilidades intrapersonales refieren a las herramientas del individuo para manejar su mundo interno. Este concepto surge principalmente de la propuesta de Gardner sobre inteligencias múltiples, donde la inteligencia intrapersonal es entendida como el “sentido de sí mismo” (Gardner, 1999). Son habilidades que permiten conocer, entender e incluso manejar los comportamientos y emociones propias, orientadas hacia un fin centrado en el sujeto (por ejemplo, resolver un conflicto interno, calmarse, lograr un estado mental positivo). Implica la autoobservación y comprensión de sí mismo y la habilidad para regularse, entendiendo tanto fortalezas como debilidades (Carver y Scheier, 2004; Weissberg y otros, 2015).

La comprensión de sí mismo refiere al dominio cognitivo sobre las emociones propias, objetivos y valores personales. La regulación alude a la capacidad para manejar sus emociones, pensamientos y conductas, para lograr las metas propuestas, visualizarse a sí mismo de manera positiva, y expresar sus emociones de forma constructiva (Bar-On, 2006; Ugarriza y Pajares Del Águila, 2005). Para el desarrollo de estas habilidades es importante reconocer cómo los pensamientos, emociones y acciones se interrelacionan. A la vez, las habilidades intrapersonales se relacionan a la capacidad para postergar la gratificación, manejar el estrés, controlar los impulsos y superar los desafíos (Weissberg y otros, 2015).

Este tipo de habilidades se van constituyendo desde los primeros años de la vida, y su capacidad se sigue expandiendo a través de esta, por procesos de maduración y la incorporación de nuevas experiencias, abriendo oportunidades para su maleabilidad (Tyng y otros, 2017; Steinberg, 2005). Son especialmente importantes hacia el final de la infancia y el comienzo de la adolescencia, donde el sujeto va moldeando su personalidad, ya que implican el establecimiento de metas personales y la sensación de dominio sobre sí mismo (Anees y Vijayalaxmi, 2017).

Siguiendo el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2005), la comprensión de las emociones y la gestión de los sentimientos y conductas son consideradas habilidades básicas para el aprendizaje (Fundación Botín, 2008). A la vez, son entendidas como clave para desarrollar la perseverancia académica (Farrington y otros, 2012), y el bienestar personal y social dentro del centro educativo (Sánchez Santiago, 2011). Se entiende que estas habilidades determinan la capacidad de adaptación de un individuo —manejar situaciones nuevas o cambiantes, responder al estrés y a diferentes contextos a partir del control de la respuesta emocional— y su capacidad de



automotivarse y monitorearse a sí mismo, dos cualidades consideradas como principales para el desarrollo personal en ámbitos tanto educativos como laborales (National Research Council, 2011).

Consistentes con estas ideas, las evidencias muestran que las habilidades intrapersonales predicen el desempeño académico (por ejemplo, Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004b; Durlak y otros, 2011; Morrison Gutman y Schoon, 2013; Tyng y otros, 2017). Un estudio realizado por Duckworth y Seligman (2005) muestra que el efecto de la capacidad de la regulación interna sobre el rendimiento académico es incluso mayor que el peso del coeficiente intelectual.

Varios procesos explican la importancia de estas habilidades. Por un lado, la regulación interna y el autocontrol permiten un mayor compromiso con las tareas cognitivas, y facilitan la conducta dirigida a metas. Por otro lado, mejoran el control de la conducta en el aula, mecanismo por el cual se promueven ciertas conductas académicas que suelen asociarse con mejores aprendizajes (Masten y otros, 2005). Por último, las habilidades intrapersonales inciden sobre las habilidades interpersonales, por lo cual se relacionan con una mejor interacción con docentes y pares, facilitando por ese lado los aprendizajes escolares (Pianta y Stuhlman, 2004).

A nivel del bienestar de los estudiantes, estas habilidades han sido asociadas con la mayor satisfacción personal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento para solucionar problemas, así como mayor puntuación en evaluaciones de autoestima y satisfacción vital (Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004b). A la vez, las personas con mejores habilidades intrapersonales suelen presentar menos dificultades relativas a la ansiedad, depresión o problemas de conducta, implicando su relevancia más allá de los procesos educativos (Carver y Scheier, 2004; Tyng y otros, 2017).

Regulación emocional

Definición de regulación emocional: refiere a estrategias cognitivas para el manejo de la información emocional interna, y la regulación de la expresión emocional. Las estrategias remiten a recursos como la capacidad de desviar la atención, de tomar perspectiva o reformular la reacción emocional (basado en Garnefski y Kraaij, 2007; Gross, 2002).

La regulación emocional hace referencia a herramientas cognitivas y emocionales que implican: estar abierto a estados emocionales tanto positivos como negativos, reflexionar sobre las emociones y utilizar esa información para definir estrategias de respuesta, reflexionar sobre las emociones y reconocer su influencia (Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2005). Conllevan siempre una activación emocional y un cambio en las emociones (su intensidad o duración), así como cambios en la activación fisiológica que produce la emoción (Cole, Martin y Dennis, 2004).

En este proceso, se ponen en juego dinámicas para seleccionar las mejores respuestas posibles en relación con la propia experiencia y las capacidades cognitivas. La respuesta emocional no implica necesariamente una respuesta correcta o incorrecta, sino que depende

del contexto y necesidades específicas del individuo (Gross, 2002). Estas respuestas, a la vez, tendrán consecuencias tanto en el mundo intrapersonal del niño (en cuanto implican un desarrollo emocional e intelectual) como interpersonal, por sus consecuencias en el relacionamiento con pares y adultos. Por esta razón, la regulación emocional tiene un efecto directo sobre el bienestar del niño (Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2006; Gross, 2002) y contribuye de forma significativa al rendimiento escolar (Gumora y Arsenio, 2002).

La regulación consciente de las emociones exige una maduración emocional y cognitiva, permitiendo procesos de mayor complejidad. Más allá de procesos de maduración neurológica, se produce un proceso de aprendizaje a través de la experiencia (Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2005). En la primera infancia, el niño aprende a controlar los comportamientos según el contexto, y las estrategias se vuelven cada vez más deliberadas y complejas, según sus capacidades neurológicas. A su vez, a medida que el niño crece y las demandas del contexto aumentan, sus habilidades de regulación emocional se siguen desarrollando cualitativamente, con relación al tipo de capacidades que se desarrollan, y cuantitativamente en cuanto aumenta el repertorio de respuestas posibles (Ziv, Benita y Sofri, 2017).

En este marco, Gross (1999) plantea que los procesos de regulación emocional pueden ser automáticos o controlados, conscientes o inconscientes, y afectan a la vivencia emocional en general, por ejemplo, a través del aprendizaje. Este autor distingue dos procesos básicos de regulación emocional que ayudan a entender los diferentes mecanismos implicados frente a una respuesta emocional.

Por un lado, considera procesos vinculados a un cambio cognitivo que permite reevaluar la situación que provoca la emoción, disminuyendo así la respuesta emocional (por ejemplo, cambiar la interpretación de una situación). Esta estrategia se reconoce como *reelaboración* y produce un cambio en la forma de experimentar la emoción (Gross, 2002).

Por otro lado, la *supresión* se entiende como estrategia de inhibición de la expresión emocional en el momento en el que la emoción aparece. Esta estrategia disminuye el comportamiento expresivo de la emoción, pero no se disminuye la experiencia emocional (como, por ejemplo, el aumento de la actividad cardiovascular, sudoración, etc.), incluso puede aumentar las respuestas fisiológicas debido al esfuerzo asociado con la inhibición de la conducta emocionante-expresiva en curso (Gross, 2002).

Diferentes programas analizados han demostrado que las habilidades de regulación emocional son posibles de ser aprendidas y mejoradas a partir de estrategias tendientes a incrementar la comprensión emocional, tanto en niños como en jóvenes. La capacidad de reflexión y procesamiento de la dimensión cognitiva de la regulación emocional promueve respuestas emocionales más ajustadas (Sprung y otros, 2015; Webb, Miles y Sheeran, 2012).

Las estrategias de intervención para promover la regulación emocional pueden presentarse de diversas maneras. Existen programas que se centran especialmente en la respuesta emocional, a partir de ejercicios como la respiración profunda, la escucha atenta y el ensayo



de respuestas emocionales posibles, con el objetivo de crear ambientes positivos en el salón de clase (Durlak y otros, 2011; Oberle y Schonert-Reichl, 2017).

Webb, Miles y Sheeran (2012), en un estudio de metaanálisis, proponen dividir las estrategias de intervención en dos categorías. La primera, se basa en los antecedentes de la situación, e implica la selección de situaciones que puedan promover una emoción determinada (por ejemplo, exponerse a hablar en frente a toda la clase), la modificación de esas situaciones, la desviación de la atención o el cambio en la interpretación cognitiva de la situación para alterar el impacto emocional de esa situación (llamado reestructuración cognitiva). La otra categoría refiere a la respuesta emocional, luego de que se genera esa reacción frente a una situación determinada. Esta categoría incluye modulación de la respuesta (cambios en la conducta) dirigida generalmente a suprimir o encontrar estrategias alternativas frente a conductas o expresiones emocionales poco adaptativas (por ejemplo, la conducta violenta).

Autocontrol

Definición de autocontrol: la habilidad para controlar reacciones impulsivas frente a situaciones tanto positivas como negativas con el objetivo de cumplir obligaciones y metas a corto plazo. Implica, por lo tanto, la capacidad de cambiar respuestas y evitar conductas indeseables según un contexto determinado (basado en Bandy y Moore, 2010; Duckworth y otros, 2007 y Tangney, Baumeister y Boone, 2004).

El autocontrol es una habilidad que implica resistir a los impulsos a corto plazo cuando estos son indeseables o poco ajustados al contexto, con la meta de priorizar objetivos a largo plazo. Implica la capacidad de alterar respuestas individuales y automatizadas, adaptándolas a ideas, valores o expectativas que permitan la adquisición de esos objetivos a largo plazo. Supone el control sobre los comportamientos, sentimientos y pensamientos, y, por lo tanto, tiene una fuerte asociación con la postergación de la gratificación (Baumeister, Vohs y Tice, 2007 en Morrison-Gutman y Schoon, 2013; Frieze y otros, 2017).

Si bien se relaciona con la perseverancia, se diferencia de esta ya que el autocontrol refiere principalmente a actividades a corto plazo, mientras que la perseverancia implica necesariamente objetivos a largo plazo. No obstante, el autocontrol es requisito necesario para lograr la perseverancia. A su vez, el autocontrol se asocia con conductas académicas (por ejemplo, leer las consignas antes de realizar un trabajo, o elegir realizar los deberes antes de jugar o mirar la televisión), en la medida que requiere sobreponerse a distracciones a corto plazo, lo que favorece el desempeño académico (Farrington y otros, 2012).

La falta de autocontrol implica una serie de dificultades tales como problemas de conducta, síntomas depresivos, conductas disruptivas (por ejemplo, consumo de sustancias o agresiones) y dificultades en la atención, y afecta de manera directa e indirecta el rendimiento académico (para una revisión de las evidencias, Riaño-Hernández, Guillen y Buela-Casal, 2015). Por otro lado, mayores niveles de autocontrol han sido relacionados con un mejor rendimiento académico, una mayor permanencia en el sistema educativo, relacionamiento social adecuado y aceptación por parte de pares, y un estilo de vida saludable (Bandy y Moore, 2010; Tangney, Baumeister y Boone, 2004).



Tomando en cuenta la perspectiva de maduración neurológica, el autocontrol es especialmente maleable durante los primeros 12 años de vida (Morrison Gutman y Schoon, 2013). Luego de esta edad, el autocontrol sigue en desarrollo principalmente a través de procesos de socialización, y la mayor integración de procesos cognitivos y emocionales (Steinberg, 2005). La habilidad de controlar respuestas conductuales aumenta con la edad, ya que implica también la capacidad de establecerse objetivos a largo plazo frente a una mayor maduración cognitiva.

Diferentes estudios han demostrado que la capacidad de autocontrol se construye con la práctica: la realización de pequeños actos repetidos de autocontrol fomentan esta habilidad (Candelaria, Fedewa y Ahn, 2012; Muraven, 2010; Piquero, Jennings y Farrington, 2009). Varias estrategias de intervención —entre otros, programas en *mindfulness* o técnicas de meditación, el entrenamiento deportivo, comportamental o en artes marciales, programas basadas en la utilización de estrategias verbales para la mediación (por ejemplo, pensar en voz alta antes de realizar una acción) y el entrenamiento en la resolución de problemas sociales— han demostrado tener un efecto en la mejora del autocontrol y, como consecuencia secundaria, una reducción de problemas de conducta (Bandy y Moore, 2010; Morrison Gutman y Schoon, 2013). No obstante, se señala que para fomentar el autocontrol se deben proponer metas alcanzables en función del nivel de maduración neurológica, para que se puedan desarrollar las estrategias regulatorias de forma positiva (Morrison Gutman y Schoon, 2013).

EL ABORDAJE DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN: AVANCES NACIONALES

Para desarrollar una evaluación nacional a gran escala de habilidades socioemocionales es necesario contar con un marco que se ajuste a la realidad y contexto nacional, que incorpore aportes conceptuales nacionales y antecedentes de trabajo en el área en nuestro sistema educativo. Si bien no existe un abordaje global de referencia de la temática a nivel nacional, existen iniciativas y experiencias concretas que abren camino a un marco nacional para la evaluación de habilidades socioemocionales en el sistema educativo.

Su incorporación en el sistema educativo

Como documento base, a nivel del sistema educativo uruguayo se destacan los avances en cuanto al desarrollo del Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2017), en el cual se plantean los lineamientos generales para garantizar una educación de calidad, poniendo foco en el estudiante y su continuidad educativa desde el inicio de la educación formal hasta el egreso de la educación media superior. Si bien no plantea un marco explícito para el abordaje de las habilidades socioemocionales en nuestro sistema educativo, el documento da cuenta de algunos elementos socioemocionales como elementos transversales, basados principalmente en la idea de que la interacción con el medio es un factor imprescindible para el aprendizaje. Aborda también las características individuales, la autorregulación y la importancia de tomar en cuenta los procesos personales para el aprendizaje. Se plantea: “el aprendizaje vinculado a una ética del bienestar que supone el desarrollo emocional y afectivo (estima de sí mismo y la apertura a la otredad en un marco de socialización y convivencia)” (ANEP, 2017: 37).

A su vez, se proponen algunos elementos en los diferentes perfiles de tramos educativos, que pueden relacionarse con ciertas habilidades socioemocionales. Si bien estos elementos establecidos por el marco curricular no proponen explícitamente la formación y el desarrollo de habilidades socioemocionales como objetivo central del sistema educativo, su presencia en el documento indica que existe un interés y necesidad por abordar estos elementos en la política educativa nacional. En la tabla 2 se ejemplifican algunas habilidades o componentes socioemocionales abordados en el marco curricular (ANEP, 2017).

TABLA 2

ELEMENTOS SOCIOEMOCIONALES EN EL MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL

Marco curricular: principio orientador	Área	Habilidades socioemocionales relacionadas
Necesidad de generar ambientes de aprendizaje motivadores y desafiantes (ANEP, 2017: 32)	Principios orientadores de la educación	Motivación
Desarrollar vínculos afectivos positivos (ANEP, 2017: 43)	Aprendizajes fundamentales	Habilidades de relacionamiento
Valorar el aprendizaje como una condición del ser y estar en el mundo (ANEP, 2017: 43)	Aprendizajes fundamentales	Valoración de la tarea, perseverancia académica
Construye argumentos, analiza pertinencia de resultados, piensa y actúa creativamente (ANEP, 2017: 56)	Perfil de egreso – educación primaria Nivel 6	Autorregulación metacognitiva
Logra trabajar en equipo, llegar a acuerdos y empatizar con otros (ANEP, 2017: 57)	Perfil de egreso – educación media básica Nivel 9	Habilidades de relacionamiento, empatía
Es capaz de cuidar de sí mismo y de los otros, desarrollar su afectividad (ANEP, 2017: 61)	Competencias del estudiante	Regulación emocional, habilidades de relacionamiento

Fuente: elaboración propia a partir de ANEP (2017).

Más allá del marco curricular como contexto general, existen algunas experiencias concretas dentro del sistema educativo que incorporan elementos relacionados al desarrollo de habilidades socioemocionales como medio para el logro de sus objetivos específicos. Es así que se encuentran programas como Escuelas Disfrutables del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), que realiza intervenciones interdisciplinarias para el abordaje de factores que generan malestar institucional. Algunas de sus intervenciones son la realización de talleres anuales para el autocuidado de colectivos docentes o intervenciones en escuelas con situaciones para abordar¹⁴. También el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), a través de su unidad de formación permanente, ofrece cursos de formación en habilidades socioemocionales en el ámbito educativo para docentes¹⁵. Por otro lado, el Consejo de Educación Secundaria (CES), a través de su *Guía de adecuaciones curriculares*, propone el abordaje y promoción de habilidades socioemocionales para los alumnos tales como la motivación, conciencia y regulación emocional y autonomía (CES, 2017). Existe también una experiencia internacional, que se aplica en Uruguay a través del Plan Ceibal, denominada Red Global de Aprendizajes. Este programa propone el abordaje de ciertas competencias a través del trabajo colaborativo y por proyectos, y la evaluación por rúbricas que permita valorar la progresión del estudiante, y no un resultado final como única información de evaluación. Las competencias propuestas por la Red Global de Aprendizajes son: creatividad, pensamiento crítico, carácter, ciudadanía, colaboración y comunicación¹⁶.

Existen también experiencias privadas dentro del sistema educativo público, que promueven diferentes tipos de abordajes para la promoción de habilidades socioemocionales dentro

¹⁴ Por información detallada del programa: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped>.

¹⁵ Por más información: <http://observatorio.utu.edu.uy/portal/index.php/unidadesyproyectos/ureps>.

¹⁶ Por más datos: <http://redglobal.edu.uy/competencias-para-aprendizaje-profundo/>.



del aula. Este tipo de experiencias generalmente se desarrollan a partir de la iniciativa de diferentes organizaciones no gubernamentales, que a nivel particular generan un acuerdo con el centro educativo y abordan, a través de talleres o estrategias de intervención con el alumnado o formación docente, habilidades socioemocionales específicas (motivación, resolución de conflictos, entre otras)¹⁷.

Avances académicos nacionales

Si bien a nivel de políticas educativas la inclusión de las habilidades socioemocionales se encuentra en una fase incipiente, se observa un interés del mundo académico nacional para incorporar ciertas habilidades socioemocionales en sus agendas de investigación.

En los últimos diez años, investigadores vinculados a distintas universidades y grupos de investigación en el país han estudiado las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo. Aunque no se han abordado estas habilidades como constructo general, contamos con la acumulación de conocimientos nacionales acerca de algunos de sus componentes particulares, como la motivación, la autorregulación metacognitiva, la regulación emocional, y las conductas internalizantes y externalizantes. La tabla 3 resume las publicaciones científicas de trabajos de investigación realizadas en el país, relacionadas a componentes socioemocionales en población estudiantil¹⁸. Suponen una base importante para un primer acercamiento a las habilidades socioemocionales de nuestros estudiantes, sus determinantes y asociaciones con diversas áreas de su funcionamiento.

TABLA 3

RESUMEN DE ESTUDIOS URUGUAYOS QUE INVOLUCRAN ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES

MOTIVACIÓN			
Autores	Población objetivo	Instrumentos utilizados para la medición de aspectos socioemocionales	Año de publicación
Karina Curione y Marina Míguez	19 estudiantes que se encontraban en la mitad (12) o el final (7) de la carrera de Ingeniería de la Universidad de la República	Entrevistas en profundidad	2014
María José Alemán, Daniel Trías y Karina Curione	116 estudiantes que cursaban quinto grado de educación media en un colegio privado de nivel sociocultural medio alto	Cuestionario de autorreporte	2011

¹⁷ El INEEd ha realizado un esfuerzo de sistematización de estas prácticas a través de un repositorio disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/observatorio-socioemocional.html>.

¹⁸ Este relevamiento fue realizado en la fase de consulta de antecedentes académicos en Uruguay que, si bien intentó ser lo más exhaustiva posible, no necesariamente contiene todas las experiencias vinculadas a la temática. Tres fueron los procedimientos de búsqueda utilizados. En primer lugar, se utilizó el portal Timbó para buscar artículos publicados en revistas arbitradas por aquellos investigadores nacionales que abordan aspectos socioemocionales y que el equipo del INEEd había identificado en sus primeros relevamientos en la temática. En segundo lugar, se consultaron todos los currículums vitae de los investigadores del área social y humanidades que integran el Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (SNI-ANII), revisando cada uno de los artículos arbitrados y publicados que reportaban. Finalmente, nuevamente través del portal Timbó, se realizó una extensa búsqueda utilizando como palabras clave aquellas detectadas en la revisión de marcos de referencia tales como: "motivación", "empatía", "autoeficacia", "regulación", "autorregulación", etc.

Marina Míguez	106 estudiantes de la asignatura Introducción a la Inmunología de la Facultad de Química de la Universidad de la República	Encuestas diagnósticas de aprendizajes	2010
		Observaciones de clase	
		Entrevistas	
		Encuestas de opinión	
Karina Curione, Marina Míguez, Carolina Crisci y Alejandro Maiche	222 estudiantes que ingresan a la carrera de Ingeniería de la Universidad de la República	Cuestionario Motivación de Aprendizaje y Ejecución (MAPE)	2010

AUTORREGULACIÓN METACOGNITIVA

Autores	Población objetivo	Instrumentos utilizados para la medición de aspectos socioemocionales	Año de publicación
Daniel Trías y Juan Antonio Huertas	81 estudiantes del penúltimo año de educación media de un colegio privado de Montevideo	Actividades específicas para evaluar las estrategias de autorregulación	2009
Marina Míguez, Carolina Crisci, Karina Curione, Silvia Loureiro y Ximena Otegui	1.081 estudiantes que en el año 2005 ingresaron a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República	Cuestionario autoadministrado	2007

REGULACIÓN EMOCIONAL

Autores	Población objetivo	Instrumentos utilizados para la medición de aspectos socioemocionales	Año de publicación
Delfina Míller	82 escolares de entre 5 y 8 años que asisten a tres escuelas pertenecientes a contextos socioeconómico bajo, medio y alto en Montevideo	Historia de Desarrollo Protocolizada	2013
		Child Behavior Check List	
		Cuestionario a maestros	
		Técnica proyectiva MacArthur Story Stem Battery	
		Prueba de Conductancia Dérmica	
		Juego naturalístico	

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Autores	Población objetivo	Instrumentos utilizados para la medición de aspectos socioemocionales	Año de publicación
Lilián Daset	362 estudiantes de entre 12 y 18 años de centros educativos privados del nivel secundario de Montevideo	Autoinforme de Adolescente (ADA)	2015
María Rodríguez y María Eugenia Sotelo	218 estudiantes de entre 18 y 29 años de la carrera de Química de la Universidad de la República	Versión en español del Mathematics Value Inventory (MVI)	2015
María Rodríguez y María Eugenia Sotelo	369 estudiantes universitarios de Química de la Universidad de la República de entre 17 y 36 años para la validación concurrente y el análisis de la estructura interna del instrumento; 188 para analizar su validez predictiva	Cuestionario de Adaptación a la Vida Universitaria (CAVU)	2014
Cindy Mels y Daniel Trías	529 estudiantes de entre 12 y 16 centros educativos privados católicos de Montevideo	Características psicométricas preliminares del HSCL-A adaptado para adolescentes uruguayos en contexto de violencia	2014

HACIA UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY

El INEEed se propone incorporar la evaluación de habilidades socioemocionales dentro de la evaluación nacional Aristas, a partir de la elaboración de un instrumento propio que dé cuenta de estas habilidades a nivel del sistema educativo, y a través de un instrumento adecuado y desarrollado para el contexto uruguayo. Para ello, se llevó adelante un proceso exhaustivo para el desarrollo de un instrumento que cumpliera con estas características, a partir de un proceso de validación y discusión a nivel nacional.

Contar con este tipo de evaluaciones permite no solo contextualizar mejor los aprendizajes de los estudiantes uruguayos, sino que además otorga elementos para pensar áreas de fortaleza y debilidad del sistema educativo pensadas desde un abordaje integral. El instrumento desarrollado por el INEEed en este período es un primer acercamiento para conocer la realidad de los estudiantes uruguayos, con el objetivo de generar insumos útiles en los diferentes niveles del sistema educativo.

La necesidad de desarrollar un instrumento propio se debe a que los grandes marcos conceptuales internacionales (si bien han aportado de forma significativa a la instalación de las habilidades socioemocionales en la agenda educativa), debido a su falta de comparabilidad, especificidad y consenso, impiden su traducción a un marco concreto para la evaluación educativa en Uruguay. Desde el año 2000 se registran experiencias de medición de habilidades socioemocionales a gran escala y con alcance internacional, impulsadas por el Banco Mundial (Skills Toward Employment and Productivity, STEP, 2012 y 2014), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Desconectados: Encuesta de Trayectorias y Habilidades, ETH por su sigla en inglés, 2008 y 2010), la Corporación Andina de Fomento-Banco de Desarrollo de América Latina (CAF, 2016) y la OCDE.

En cuanto a estos antecedentes, se observan dos tendencias en sus abordajes que dependen en gran medida de las instituciones a cargo y el alcance de la evaluación. Por un lado, se destaca el desarrollo de instrumentos propios, principalmente en evaluaciones llevadas a cabo por institutos de evaluación educativa a nivel nacional e internacional. Por otro, se recurre a instrumentos existentes que fueron desarrollados en el campo de la psicología.

Evaluación a gran escala de habilidades socioemocionales: institutos internacionales

En lo que refiere a la evaluación a gran escala con el desarrollo de instrumentos propios, los antecedentes son escasos y cuentan con varios desafíos y limitaciones. Sin embargo, por



su alcance e impacto las evaluaciones internacionales pueden ser concebidas tanto como el reflejo de una tendencia mundial, como una guía para la práctica evaluativa del futuro.

TABLA 4

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN A GRAN ESCALA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Nombre de la experiencia	Alcance y ciclos	Habilidades socioemocionales incluidas
Skills Toward Employment and Productivity- STEP (Banco Mundial)	ALCANCE: muestra representativa de personas de 15 a 64 años que viven en zonas urbanas de países de ingresos medios y bajos. CICLOS: entre el año 2012 y 2014.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Grit</i> (perseverancia) - Locus de control externo (atribución hostil) - Toma de decisiones - Extroversión - Apertura - Neuroticismo - Responsabilidad - Amabilidad - Actitud frente al riesgo
Desconectados: Encuesta de Trayectorias y Habilidades- ETH (BID)	ALCANCE: muestra representativa de jóvenes entre 25 y 30 años que viven en hogares urbanos en Argentina y Chile. CICLOS: año 2008 y 2010.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias metacognitivas - Habilidades sociales - Autoeficacia
Encuesta de la Corporación Andina de Fomento- ECAF (Banco de Desarrollo de América Latina)	ALCANCE: muestra representativa de individuos que viven en hogares urbanos de las principales ciudades de América Latina. Para el año 2015 se incluyó a la población de 15 a 55 años. CICLO: anual desde el año 2008.	<ul style="list-style-type: none"> - Extroversión - Amabilidad - Responsabilidad - Neuroticismo - Apertura - Tolerancia al riesgo - Autoeficacia - <i>Grit</i> (perseverancia) - Depresión - Estrés percibido



Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (OCDE)	ALCANCE: muestra representativa de jóvenes de 15 años que asisten a alguna modalidad de educación formal de nivel medio en los países miembros y asociados de la OCDE.	Dominio general: - Ansiedad - Bienestar subjetivo en general - Sentido de pertenencia con la escuela - Motivación intrínseca - Motivación instrumental - Aspiraciones profesionales - Disposición de trabajo en equipo y colaboración
	CICLOS: cada 3 años desde el año 2000.	Dominio específico: - Autoeficacia - Motivación intrínseca e instrumental - Interés y disfrute para aprender - Creencias

Entre estos antecedentes, las pruebas PISA constituyen un precedente importante para nuestro país y nuestra labor, ya que han generado los únicos datos relativos a esta temática a gran escala para Uruguay¹⁹. Desde el año 2000 viene incorporando una serie de componentes no cognitivos en la evaluación²⁰. En 2015 se llega a una propuesta que incorpora cinco dimensiones: motivación intrínseca e instrumental, creencias y actitudes, autoeficacia, ansiedad y bienestar subjetivo. No obstante, la incorporación de estos elementos no cognitivos se motiva desde un marco que busca explicar la varianza observada en los desempeños en las pruebas (o sea, como factores asociados a los desempeños en matemáticas, ciencias o lectura), y no por el interés en el desempeño socioemocional en sí.

Dos tendencias dificultan la comparabilidad de los datos no cognitivos obtenidos en los distintos ciclos de PISA: el foco en áreas de conocimiento específicas (algunas habilidades evaluadas —por ejemplo, autoeficacia o motivación intrínseca— dependen de las áreas foco de cada ciclo particular de PISA²¹; no obstante, la motivación para estudiar matemática es independiente y, por lo tanto, incomparable con la motivación para estudiar lenguaje) y los cambios técnicos en cuanto a las dimensiones evaluadas y su operacionalización. Son pocas las dimensiones no cognitivas que se han repetido entre un ciclo y otro de PISA, e incluso han cambiado los ítems utilizados para evaluar las mismas dimensiones entre ciclos²².

Por último, llama la atención la inconsistencia entre el marco conceptual propuesto por la OCDE (2014) y su operacionalización en las pruebas PISA. Mientras que la OCDE en su documento *Skills for Social Progress* (2014) maneja el término habilidades socioemocionales y propone abordar dimensiones como la consecución de metas, el trabajo con otros y el manejo de emociones, PISA (OCDE, 2016), por otro lado, propone hablar de aspectos no cognitivos, incorporando dimensiones más amplias como el bienestar u otras principalmente ligadas al ámbito académico, como son la motivación, creencias y actitudes o el autoconcepto académico.

¹⁹ Uruguay participa en las pruebas PISA desde el año 2003.

²⁰ Algunos resultados se encuentran publicados en INEEd (2015), ANEP (2014b) y OCDE (2013).

²¹ En 2006 y 2015 el área foco era ciencias, en 2009 lectura y en 2012 matemática

²² En las últimas dos ediciones (PISA 2012 y 2015) las dimensiones mantenidas son: motivación intrínseca, motivación instrumental, autoeficacia y ansiedad. Dimensiones como la perseverancia, el locus de control y la apertura no se mantuvieron entre dichos ciclos.

De modo general, se exige cierta precaución en cuanto a las evaluaciones internacionales comparativas, dado al sesgo cultural que pueden presentar. Las habilidades socioemocionales responden en gran medida a factores culturales (Farrington y otros, 2012; Hecht y Shin, 2015) y, por lo tanto, es difícil establecer puntos de corte comparativos para alumnos de diferentes contextos y en diferentes países. Como establecen Kyllonen y Bertling (2013), existe un efecto importante con relación al grupo y contexto de pertenencia y la forma en la que se contestan las escalas de respuesta²³.

Evaluación a gran escala con el desarrollo de instrumentos propios: institutos nacionales

La medición a gran escala de habilidades socioemocionales en la región ha florecido en los últimos años, generalmente en el marco de la evaluación nacional de aprendizajes. En este documento se presentan las experiencias de Chile, Argentina y México (ver tabla 5).

TABLA 5

EXPERIENCIAS REGIONALES DE MEDICIÓN DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES A ESCALA NACIONAL

Nombre de la experiencia	Alcance y ciclos	Habilidades socioemocionales incluidas
Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia - ELPI (Universidad de Chile, Ministerio de Educación y Ministerio del Trabajo y Previsión Social)	ALCANCE: muestra representativa de niños y niñas menores de 7 años de edad que viven en zonas urbanas y rurales de Chile. CICLOS: año 2010 y 2012.	<ul style="list-style-type: none"> - Autorregulación - Cumplimiento de órdenes - Comunicación - Funcionamiento adaptativo - Autonomía - Afectividad - Interacción con personas - Reactividad emocional - Ansiedad/depresión - Quejas somáticas - Autismo - Problemas atencionales - Conductas agresivas - Problemas de sueño
Indicadores de Desarrollo Personal y Social - IDPS (Agencia de Calidad de la Educación de Chile)	ALCANCE: censo de estudiantes del nivel primario y medio de Chile. CICLOS: anual junto a la aplicación de las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima académica - Motivación escolar

²³ Por ejemplo, cuando se le pregunta a un estudiante si cree que tiene buenas habilidades en matemáticas, esta respuesta va a depender de las habilidades de sus compañeros y cómo se sienta en relación con el resto. A nivel macro, esto también sucede por diferencias culturales entre países, por ejemplo, en conceptos como "llegar en hora" u "ordenar los materiales para estudiar".



Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes - PLANEA (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México)	ALCANCE: muestra representativa de estudiantes de preescolar (tercer grado), primaria (sexto grado) y secundaria (tercer grado) y último grado de educación media superior de México.	- Habilidades socioafectivas (atención a la diversidad, equidad de género, educación para la salud, prevención de la violencia escolar, educación para la paz y los derechos)
	CICLOS: anual desde el ciclo 2015-2016.	
Operativo Nacional de Evaluación de Calidad Educativa: APRENDER (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina)	ALCANCE: muestra representativa de estudiantes de tercer grado de primaria y secundaria y censo de estudiantes de sexto grado de primaria y secundaria de Argentina.	- Habilidades de relacionamiento - Autoeficacia académica
	CICLOS: anual desde el año 2016 junto a la aplicación de las pruebas APRENDER.	

Aplicación a gran escala de instrumentos existentes

En el caso de evaluaciones llevadas a cabo por actores académicos, se suele acudir a instrumentos existentes que provienen del campo de la psicología. Aunque en muchos casos no fueron desarrollados para ese fin, pueden aportar a la evaluación de ciertas habilidades socioemocionales específicas en contextos educativos.

CASEL ha identificado una serie de instrumentos que abordan alguno o algunos de sus elementos centrales, pero no cuenta con un instrumento propio de evaluación. Estos instrumentos cubren desde la edad preescolar hasta la educación media. Algunos son de aplicación individual para el niño, otros completados por padres o maestros. Evalúan desde conductas asociadas a la resiliencia, comportamientos positivos, optimismo, regulación emocional, conductas orientadas a metas, responsabilidad, toma de decisiones, relacionamiento social, entre otros. El listado detallado de instrumentos se encuentra en Denham (2015).

A nivel regional, el Instituto Ayrton Senna, en colaboración con la OCDE, realizó un relevamiento de instrumentos de evaluación de diferentes habilidades socioemocionales. Tomando como referencia aquellas habilidades que la literatura demuestra como más relevantes en el ambiente escolar, y también capaces de ser modificadas por este, se conformaron categorías que agrupan aquellos instrumentos que demuestran mayor robustez y evidencia empírica. Es así que el listado de 72 instrumentos se organizó según las siguientes dimensiones: tests de personalidad (que cubren los cinco grandes factores: neuroticismo, responsabilidad, estabilidad emocional, apertura y amabilidad); habilidades sociales; conductas internalizantes y externalizantes y características del estado de ánimo; motivaciones y creencias (que incluye locus de control, autoconcepto, autoeficacia y autoestima) e intereses profesionales (que incluye aspectos como valoración de la tarea y motivación). El listado detallado de instrumentos se encuentra en Santos y Primi (2014).

A pesar del gran arsenal de instrumentos desarrollados para evaluar habilidades socioemocionales específicas, en nuestro país son pocos los instrumentos adaptados y validados para población infantil o adolescente uruguayo. La tabla 6 resume los instrumentos que evalúan componentes específicos de las habilidades socioemocionales, desarrollados principalmente para trabajar a nivel clínico o a nivel de aula²⁴. Se trata principalmente de herramientas —adaptaciones de instrumentos internacionales o el resultado de un proceso de desarrollo propio— que abordan elementos específicos vinculados a la motivación, la autorregulación y las conductas de riesgo.

TABLA 6

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES VALIDADOS PARA URUGUAY

Instrumento	Autor/es	Áreas evaluadas	Validado para Uruguay
CBCL: Child Behavior Checklist	Thomas Achenbach	Trastornos emocionales Trastornos de la conducta	Gabriela Garrido, Laura Viola y Alicia Varela (Validación de Achenbach y Rescorla, 2001)
Inventario de Desarrollo Infantil (INDI)	Alejandro Vázquez	Desarrollo infantil, desarrollo cognitivo, desarrollo socioemocional, disposición para la escolarización	Elaboración propia
Autoinforme de Adolescentes (ADA)	Lilián Daset, María Eugenia Fernández, Daniel Costa-Ball, Concepción López Soler y Wouter Vanderplasschen	Depresión-ansiedad Comportamiento disocial Desregulación disruptiva Ansiedad social Resiliencia-prosocialidad Obsesión-compulsión	Elaboración propia
Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	Pintrich Paul R. y Elisabeth De Groot	Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado	Karina Curione, Virginia Gründler, Lucía Píriz y Juan Antonio Huertas (validación de Pintrich y De Groot, 1990)
Escala de Motivación Extrínseca vs Intrínseca en el salón de Clases (EMEI)	Susan Harter	Preferencia por el desafío vs. preferencia por el trabajo fácil Curiosidad e interés vs. agrandar al maestro y obtener buenas calificaciones Dominio dependiente vs dominio independiente del maestro Juicio dependiente vs. juicio independiente del maestro Criterios de éxito y fracasos internos vs. criterios externos	Diego Cuevasanta, Karina Curione, Victor Ortuño, Florencia Sandin, Martina Burghi y Alejandro Vázquez (validación de Harter, 1981)
Hopkins Symptom Checklist para Adolescentes (HSCL-A)	Tammy Bean, Ilse Derluyn, Elizabeth Eurelings-Bontekoe, Eric Broekaert y Philip Spinhoven	Problemas internalizantes: síntomas de depresión y ansiedad Problemas externalizantes: trastorno disocial y trastorno negativista desafiante y abuso de sustancias	Cindy Mels y Daniel Trías, 2014 (validación de Bean y otros, 2007)

²⁴ Los instrumentos hallados son el resultado de un relevamiento realizado en la fase inicial (julio 2014 a julio 2015) de consulta en nuestro proceso de desarrollo y validación de un instrumento propio. Este consistió en un mapeo a partir de una búsqueda bibliográfica y entrevistas con investigadores nacionales ubicados a través de un muestreo por bola de nieve. Si bien se intentó ser lo más exhaustivo posible, la sistematización no necesariamente contiene todas las experiencias vinculadas a la temática hasta la fecha.



En suma, sin desconocer el valor de estos antecedentes nacionales e internacionales, tanto teóricos como instrumentales, se considera que los avances marcan un camino a seguir, en relación con el desarrollo de un marco propio, y un instrumento de evaluación en habilidades socioemocionales que sea lo suficientemente comprensivo y ajustado para el sistema educativo uruguayo.

Desarrollo del instrumento de evaluación de habilidades socioemocionales del INEEd

Durante el período 2014-2015 se desarrolló una revisión de marcos conceptuales y experiencias en evaluación socioemocional que permitió conformar una base sólida para el desarrollo de un marco de evaluación de las habilidades socioemocionales en nuestro sistema educativo. A su vez, este trabajo permitió conocer antecedentes, prácticas e instrumentos de evaluación nacionales e internacionales, que luego fueron usados como insumo en la construcción de nuestro propio instrumento. Simultáneamente, en esta etapa se realizaron actividades de formación, difusión y consulta con expertos nacionales e internacionales en la materia.

En el período agosto-septiembre de 2015 el equipo se abocó a la elaboración del estudio: *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012* (INEEd, 2015). Esto constituyó un antecedente de suma importancia para el desarrollo de la línea de evaluación socioemocional por parte del Instituto, en tanto aportó datos sobre el efecto de ciertas habilidades en el desempeño académico, y los desafíos que conlleva la evaluación a gran escala.

El equipo de trabajo siguió avanzando en la delimitación de dimensiones y selección de ítems para el desarrollo de un instrumento propio, así como en la justificación de estas dimensiones a partir de la revisión de antecedentes científicos en evaluación socioemocional, ajustando la selección de dimensiones y subdimensiones según las características evolutivas de los niños y adolescentes correspondientes a cada ciclo escolar a ser evaluado. Finalmente, se llegó a la selección de las dimensiones resumidas en la tabla 7²⁵, consideradas oportunas para la evaluación de las habilidades socioemocionales en sexto año de primaria y tercer año de educación media.

²⁵ En el capítulo "Dimensiones y subdimensiones a ser evaluadas en sexto año de educación primaria" del presente documento se presenta una operacionalización para cada subdimensión correspondiente a educación primaria.

TABLA 7

RESUMEN DE DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES ESPECÍFICAS A SER EVALUADAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y MEDIA

Sexto año educación primaria	
I. Motivación y autorregulación del aprendizaje	Autorregulación metacognitiva
	Mentalidad de crecimiento
	Motivación intrínseca
	Perseverancia académica
II. Habilidades interpersonales	Empatía
	Habilidades de relacionamiento
III. Habilidades intrapersonales	Regulación emocional
	Autocontrol
Tercer año de educación media	
I. Motivación y autorregulación del aprendizaje	Autorregulación metacognitiva
	Mentalidad de crecimiento
	Motivación intrínseca
	Perseverancia académica
	Autoeficacia académica
	Valoración de la tarea
II. Habilidades interpersonales	Empatía
	Habilidades de relacionamiento
	Habilidades en redes sociales
III. Habilidades intrapersonales	Regulación emocional
	Autocontrol
IV. Conductas de riesgo	Conductas internalizantes
	Conductas externalizantes

El marco de evaluación se fue consolidando en un proceso cíclico retomando consideraciones conceptuales y empíricas. Basado en los marcos teóricos vigentes, y la revisión sistemática de evidencias que existen a nivel nacional, regional e internacional, se definieron las dimensiones y subdimensiones a incorporar en la evaluación, y se comenzó un proceso de elaboración y selección de ítems para someter a un proceso de validación con método mixto. En primera instancia, este proceso consistió de la revisión de ítems utilizados en instrumentos consolidados, seleccionando aquellos que correspondían a las definiciones operativas establecidas en nuestro marco teórico, y buscando abordar la totalidad de la dimensión correspondiente.

En la tabla 8 se presentan los insumos utilizados en la etapa inicial de la construcción del instrumento.



TABLA 8

INSTRUMENTOS POR SUBDIMENSIÓN UTILIZADOS COMO INSUMO PARA LA ELABORACIÓN DE ÍTEMS PROPIOS

Dimensión y subdimensión	Instrumento
1. Motivación y autorregulación del aprendizaje	
1.1. Autorregulación metacognitiva	Academic Perseverance Questionnaire (Van Blerkom, 1996)
	Conscientiousness and procrastination measure (Lay y otros, 1989)
	MSLQ (Pintrich y De Groot, 1990) - Abreviado - (Curione, Gründler, Píriz y Huertas, 2017)
	MSLQ (Pintrich y otros, 1991)
	Self-Regulated Learning Interview Schedule (Zimmerman y Martínez-Pons, 1988)
1.2 Autoeficacia académica	MDI (University of British Columbia: Schonert-Reichl, 2011)
	MSLQ (Pintrich y De Groot, 1990) - Abreviado - (Curione, Gründler, Píriz y Huertas, 2017)
	MSLQ (Pintrich y otros, 1991)
1.3 Mentalidad de crecimiento	Implicit theory of intelligence measure (Dweck, Chiu y Hong, 1995)
1.4 Valoración de la tarea	Eccles y otros (1993)
	MSLQ (Pintrich y De Groot, 1990) - Abreviado - (Curione, Gründler, Píriz y Huertas, 2017)
	Student Engagement Instrument (Appleton y otros, 2006)
1.5 Motivación intrínseca	MAPE I (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992)
	MAPE II (Montero-García y Alonso Tapia, 1992)
	MSLQ (Pintrich y otros, 1991)
	MSLQ (Pintrich y De Groot, 1990) - Abreviado - (Curione)
	Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom (Harter, 1981)
1.6 Perseverancia académica	Academic Perseverance Questionnaire (Van Blerkom, 1996)
	Grit scale (Duckworth y otros, 2007)
	MAPE I (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992.)
	MSLQ (Pintrich y De Groot, 1990) - Abreviado - (Curione)
	Self-efficacy Scale (Sherer y otros, 1982)
2. Habilidades interpersonales	
2.1 Empatía	Bar-On Emotional Inventory (Bar-On y Parker, 2000 / Adaptación y traducción Ugarriza y Pajares Del Águila, 2005)
	Index of Empathy for Children and Adolescents (autoinforme) (Bryant, 1982)
	MDI (University of British Columbia: Schonert-Reichl, 2011)
	SSIS Rating scales (Gresham y Elliot, 2007)



2.2 Habilidades de relacionamiento	Bar-On Emotional Inventory (Bar-On y Parker, 2000 / Adaptación y traducción Ugarriza y Pajares Del Águila, 2005)
	MDI (University of British Columbia: Schonert-Reichl, 2011)
	Positive Interpersonal and Intrapersonal Functioning (Barber, 2005)
	Social Skills Rating System (Gresham y Elliot, 1990)
	Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997)
2.3 Habilidades en redes sociales	Kids Online (UNICEF, 2016)
	The Generalized Problematic Internet Use Scale (GPIUS) (Caplan, 2002)

3. Habilidades intrapersonales

3.1 Regulación emocional	Bar-On Emotional Inventory (Bar-On y Parker, 2000 / Adaptación y traducción: Ugarriza y Pajares Del Águila, 2005)
	Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ-k) - (Garnefski, Kraaij, Spinhoven, 2002)
	Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) - (Guzmán-González y otros, 2014)
	(IPIP) AB5C Abridged Big Five-dimensional Circumplex model (Hofstee, de Raad y Goldberg, 1992)
	(IPIP) NEO = Revised version of the NEO Personality Inventory (NEO-PI-R: Costa y McCrae, 1992)
	MAPE I (Alonso Tapia y Javier Sánchez Ferrer, 1992)
	MDI (University of British Columbia: Schonert-Reichl, 2011)
	The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA) (Gullone y Taffe, 2011)
3.2 Autocontrol	TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera Pacheco y Ramos, 2004)
	Bar-On Emotional Inventory (Bar-On y Parker, 2000 / Adaptación y traducción Ugarriza y Pajares Del Águila, 2005)
	MAPE I (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992)
	MDI (University of British Columbia: Schonert-Reichl, 2011)
	Self-control scale (Tangney y otros, 2004)

4. Conductas de riesgo

4.1 Conductas internalizantes	Autoinforme para adolescentes - ADA (Daset y otros, 2015)
4.2 Conductas externalizantes	Cuestionario de capacidades y dificultades- SDQ-Cas (Goodman y otros, 2000)
	Hopkins Symptom Checklist para Adolescentes (Bean y otros, 2007, adaptado por Mels y Trías, 2014)
	Listado Breve de Síntomas / LSB - 50 (Abuín y de Rivera, 2014)

Para la selección final de ítems se realizó un proceso de traducción y retrotraducción, así como la elaboración de ítems propios cuando no se contaba con insumos suficientes para cubrir el constructo definido en su totalidad. Se definieron también los formatos de respuesta: escala de respuesta de tipo Likert de 1 a 4 en términos de acuerdo (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo) o frecuencia (siempre, algunas veces, pocas veces, nunca).



A partir de este trabajo se elaboró una versión preliminar del instrumento, para pasar a un proceso de validación cualitativa. Los pasos de este proceso de validación fueron los siguientes:

1. *Validación por parte de expertos:* en esta etapa se envió el cuestionario preliminar junto con las definiciones operativas para cada dimensión a diferentes expertos en la materia a nivel nacional, quienes realizaron un análisis del instrumento siguiendo los siguientes criterios:
 - a. Comprensión del ítem y adecuación para el contexto nacional.
 - b. Relación entre el ítem y la dimensión que pretende medir.
 - c. Suficiencia de la operacionalización de las dimensiones.
2. *Validación por parte de docentes:* se realizaron entrevistas y grupos focales con docentes de varios departamentos del país para chequear la adecuación del instrumento, así como relevar sugerencias.
3. *Validación con estudiantes:* se realizaron entrevistas cognitivas con estudiantes en varios departamentos del país para chequear la adecuación lingüística y contextual del instrumento.

Luego de este proceso de validación se realizó el ajuste de los ítems con el objetivo de lograr mayor adecuación contextual y comprensión lingüística, constituyendo así el instrumento para la prueba piloto.

Con posterioridad a la implementación del piloto se realizaron análisis psicométricos para verificar la estructura interna y validez psicométrica del instrumento. A partir de este análisis se realizaron los últimos ajustes del instrumento para la aplicación definitiva.



ANEXO: TABLA DE DIMENSIONES DEL INEEd, OPERACIONALIZACIÓN Y MARCOS INTERNACIONALES DE REFERENCIA

Dimensión	Subdimensión	Definición	Presente en:	
			Institución	Dimensiones
I. Motivación y autorregulación del aprendizaje	Autorregulación metacognitiva	La conciencia y control de actividades cognitivas a través de la planificación, el monitoreo y la corrección continua de las actividades cognitivas durante la ejecución de una tarea (basado en Pintrich y otros, 1991)	CASEL OCDE CAF University of Chicago Consortium on School Research	Autorregulación Consecución de metas Responsabilidad Comportamientos académicos
	Mentalidad de crecimiento	La creencia fundamental de que nuestras cualidades básicas, como la inteligencia, pueden ser cultivadas a través del esfuerzo (basado en Dweck, 2010)	CASEL University of Chicago Consortium on School Research	Autoconsciencia Mentalidad académica
	Motivación intrínseca	La participación en una tarea como un fin en sí mismo, por razones tales como el desafío, la curiosidad o el dominio de una tarea o materia (basado en Pintrich y otros, 1991)	CASEL OCDE CAF Fundación Botín	Automotivación Consecución de metas Determinación (<i>grit</i>) Autoconcepto
	Perseverancia académica	Compromiso a tareas académicas, foco y persistencia en la persecución de metas académicas, a pesar de obstáculos, dificultades y distracciones (basado en Farrington y otros, 2012)	CASEL OCDE CAF University of Chicago Consortium on School Research Fundación Botín	Autorregulación Consecución de metas Responsabilidad Determinación (<i>grit</i>) Perseverancia académica Estabilidad emocional
II. Habilidades interpersonales	Empatía	Capacidad de entender y compartir el estado emocional de otro, y responder de forma compatible con él a través de la toma de perspectiva, el reconocimiento de emociones y su contexto (basado en Dadds y otros, 2008)	CASEL CAF Fundación Botín	Consciencia social Amabilidad Consciencia social
	Habilidades de relacionamiento	Habilidades de comportamiento, socialmente aceptables, que permiten interactuar de forma efectiva con otros (basado en Gresham y Elliot, 1990)	CASEL OCDE CAF Fundación Botín OCDSB	Habilidades de relacionamiento Trabajo con otros Extraversión Habilidades de relacionamiento



III. Habilidades intrapersonales	Regulación emocional	Refiere al proceso que implica la conciencia sobre las propias emociones, y la forma en que gestionamos qué emociones tenemos, cuándo las tenemos y cómo las experimentamos o las expresamos (basado en Gross, 2002)	CASEL OCDE CAF Fundación Botín OCDSB	Autoconsciencia Manejo de emociones Estabilidad emocional
	Autocontrol	La habilidad para controlar reacciones impulsivas frente a situaciones tanto positivas como negativas con el objetivo de cumplir obligaciones y metas a largo plazo (basado en Bandy y Moore, 2010; Duckworth y otros, 2007)	CASEL OCDE CAF University of Chicago Consortium on School Research Fundación Botín	Autorregulación Consecución de metas Responsabilidad Perseverancia académica Estabilidad emocional



BIBLIOGRAFÍA

ABUÍN, Manuel y DE RIVERA, Luis (2014), “La medición de síntomas psicológicos y psicosomáticos: el Listado de Síntomas Breve (LSB-50)”, *Clínica y Salud*, 25, 131-141.

ACHENBACH, Thomas y RESCORLA, Leslie (2001), *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*, Research Center for Children, Youth & Families, University of Vermont, Burlington.

ADOLPHS, Ralph (2003), “Cognitive Neuroscience: Cognitive Neuroscience of Human Social Behaviour”, *Nature Reviews Neuroscience*, 4(3), 165-178.

Agastiti, Tommaso; Avvisati, Francesco; Borgonovi, Francesca y Longobardi, Sergio (2018), “Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA”, *Education Working Papers*, n°167, OCDE, París.

AKSOY, Pinar y BARAN, Gülen (2010), “Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 663-669.

ALEMÁN, María José; TRÍAS, Daniel y CURIONE, Karina (2011), “Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato”, *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 159-166.

ALONSO TAPIA, Jesús y SÁNCHEZ FERRER, Javier (1992), “El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje”, en Alonso Tapia, Jesús (coord.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

ALONSO TAPIA, Jesús (1997), *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*, Edebé, Barcelona.

ANEES, Rabiya y VIJAYALAXMI, A. H. M. (2017), “The Influence of Intrapersonal Skills Intervention Program on Happiness State of Adolescents”, *Language in India*, 17(7), 328-343.

ANEP (2014a), *Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la educación media básica*, ANEP, Montevideo.

ANEP (2014b), *Uruguay en PISA 2012. Primer Informe*, ANEP, Montevideo.

ANEP (2017), *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*, ANEP, Montevideo.

ARONSON, Joshua; FRIED, Carrie y GOOD, Catherine (2002), “Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125.

ARTELT, Cordula; BAUMERT, Jürgen; JULIUS-McELVANY, Nele y PESCHAR, Jules (2003), *Learners for life: Student approaches to learning. Results from PISA 2000*, OCDE, París.



- ATHANASSOPOULOS, Néstor; LÓPEZ-FERNÁNDEZ, Verónica y EZQUERRO CORDÓN, Armando (2017), “Inteligencias múltiples y aprendizaje: Un enfoque comparativo en alumnos de conservatorio”, *ReiDoCrea*, 6, 50-63.
- BANDURA, Albert (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H. Freeman, Nueva York.
- BANDY, Tawana y MOORE, Kristin (2010), “Assessing self-regulation: a guide for out-of-school time program practitioners”, *Child Trends*, (23), 1-8.
- BARBER, Brian (2005), “Positive Interpersonal and Intrapersonal Functioning: An Assessment of Measures among Adolescents”, en Anderson Moore, Kristin (ed.), *What do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*, Springer, Nueva York.
- BAR-ON, Reuven (2006), “The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)”, *Psicothema*, 18, 13-25.
- BAR-ON, Reuven y PARKER, James (2000), *EQi:YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual*, Multi-Health Systems Inc., Toronto.
- BARRIOS-TAO, Hernando (2016), “Neurociencias, educación y entorno sociocultural”, *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415.
- BASSI, Marina; BUSSO, Matías; URZUA, Sergio y VARGAS, Jaime (2012), *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo.
- BEAN, Tammy; DERLUYN, Ilse; EURELINGS-BONTEKOE, Elizabeth; BROEKAERT, Ercy y SPINHOVEN, Philip (2007), “Comparing Psychological Distress, Traumatic Stress Reactions, and Experiences of Unaccompanied Refugee Minors With Experiences of Adolescents Accompanied by Parents”, *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 195(4), 288-297.
- BERGER, Christian; ALCALAY, Lidia; TORRETTI, Alejandra y MILICIC, Neva (2011), “Socioemotional wellbeing and academic achievement: Evidence from a multilevel approach”, *Psicologia, Reflexao e Critica*, 24, 344-351.
- BLACKWELL, Lisa; TRZESNIEWSKI, Kali y DWECK, Carol (2007), “Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention”, *Child Development*, 78(1), 246-263.
- BOALER, Jo (2013), “Ability and Mathematics: the mindset revolution that is reshaping education”, *FORUM*, 55(1), 395-413.
- BRONFENBRENNER, Urie (1989), “Ecological systems theory”, *Annals of child development*, 6, 187-249.
- BRYANT, Brenda (1982), “An Index of Empathy for Children and Adolescents”, *Child Development*, 53(2), 413-425.
- BUCKNER, John; MEZZACAPPA, Enrico y BEARDSLEE, William (2009), “Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths”, *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19-30.
- CABRERA, Verónica; CARAZO, Viviana; CORRALES, Jéssica; FERNÁNDEZ, Adriana; GUTIÉRREZ, Esteban; LOAIZA, Margarita y ROMERO, Shirley (2017), *Funciones ejecutivas centrales: fundamentos para el desarrollo en la primera infancia*, INIE, San José.
- CAF (2016), *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*, CAF, Bogotá.



CANDELARIA, Ashley; FEDEWA, Alicia y AHN, Soyeon (2012), "The effects of anger management on children's social and emotional outcomes: A meta-analysis", *Education and Psychological Studies*, 33(6), 596-614.

CAPLAN, Scott. (2002), "Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measure", *Computers in Human Behavior*, 18, 533-575.

CAPRARA, Gian Vittorio; BARBARANELLI, Claudio; PASTORELLI, Concetta; BANDURA, Albert y ZIMBARDO, Philip (2000), "Prosocial foundations of children's academic achievement", *Psychological science*, 11(4), 302-306.

CARVER, Charles y SCHEIER, Michael (2004), "Self-regulation of action and affect", en Vohs, Kathleen y Baumeister, Roy (eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, The Guilford Press, Nueva York.

CASEL (2013), *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*, CASEL, Estados Unidos.

CAVA, María Jesús y MUSITU, Gonzalo (2001), "Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.

CERASOLI, Christopher; NICKLIN, Jessica y FORD, Michael (2014), "Intrinsic Motivation and Extrinsic Incentives Jointly Predict Performance: A 40-Year Meta-Analysis", *Psychological Bulletin. Advance online publication*, 1-29.

CES (2017), *Guía de adecuaciones curriculares*, CES, Montevideo.

CHAUX, Enrique; BUSTAMANTE, Andrea; CASTELLANOS, Melisa; JIMÉNEZ, Manuela; NIETO, Ana María; RODRÍGUEZ, Gloria; BLAIR, Robert; MOLANO, Andrés; RAMOS, Cecilia y VELÁSQUEZ, Ana María (2008), "Aulas en Paz: Estrategias Pedagógicas", *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 123-145.

CINGOLANI, Juan y CASTAÑEIRAS, Claudia (2011), "Diseño y aplicación de un programa de Intervención Psicosocial para adolescentes escolarizados", *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, 11(1), 43-54.

CLARKE, Aleisha; MORREALE, Silvia; FIELD, Catherine-Anne; HUSSEIN, Yomna y BARRY, Margaret (2015), *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*, World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.

CLARO, Susana; PAUNESKU, David y DWECK, Carol (2016), "Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 113 (31), 8664-8668.

COHEN, Jonathan (2006), "Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being", *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

COLE, Pamela; MARTIN, Sarah y DENNIS, Tracy (2004), "Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research", *Child Development*, 75(2), 317-333.

CORDERO FERRERA, José Manuel; PEDRAJA CHAPARRO, Francisco y SIMANCAS RODRÍGUEZ, Rosa (2015), “Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables”, *Revista de Educación*, 370, 172–198.

COSTA, Paul y McCRAE, Robert (1992), *Revised neo Personality Inventory (neo pi-r) and neo Five-Factor Inventory (neo-ffi) Professional Manual*, Psychological Assessment Resource, Florida.

CURIONE, Karina; GRÜNDLER, Virginia; PÍRIZ, Lucía y HUERTAS, Juan Antonio (2017), “MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos”, *Revista Evaluar*, 17(02), 1–17.

CURY, François; ELLIOT, Andrew; DA FONSECA, David y MOLLER, Arlen (2006), “The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666–679.

DADDS, Mark R.; HUNTER, Kirsten; HAWES, David J.; FROST, Aaron D. J.; VASSALLO, Shane; BUNN, Paul; MERZ, Sabine y EL MASRY, Yasmeen (2008), “A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings”, *Child Psychiatry and Human Development*, 39(2), 111–122.

DASET, Lilian; FERNÁNDEZ-PINTOS, María Eugenia; COSTA-BALL, Daniel; LÓPEZ-SOLER, Concepción y VANDERPLASSCHEN, Wouter (2015), “Desarrollo y validación del autoinforme de adolescentes: ADA”, *Ciencias Psicológicas*, 9(1).

DELORS, Jacques (ed.) (1996), *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, Santillana, Madrid.

DENHAM, Susanne (2015), “Assessment of social-emotional learning in educational contexts”, en Durlak, Joseph; Domitrovich, Celene; Weissberg, Roger y Gullotta, Thomas (eds.), *Handbook of social and emotional learning*, Guilford Press, Nueva York.

DIGNATH, Charlotte; BUETTNER, Gerhard y LANGFELDT, Hans-Peter (2008), “How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes”, *Educational Research Review* (3) 2, 101–129.

DUCKWORTH, Angela L. y SELIGMAN, Martin E.P. (2005), “Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents”, *Psychological Science*, 16(12), 939–944.

DUCKWORTH, Angela; GRANT, Heidi; LOEW, Benjamin; OETTINGEN, Gabriele y GOLLWITZER, Peter (2011), Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: benefits of mental contrasting and implementation intentions, *Educational Psychology*, 31(1), 17–26.

DUCKWORTH, Angela; PETERSON, Christopher; MATTHEWS, Michael y KELLY, Dennis (2007), “Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.

DURLAK, Joseph; WEISSBERG, Roger; DYMNIKI, Allison; TAYLOR, Rebecca y SCHELLINGER, Kriston (2011), “The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal interventions”, *Child Development*, 82(1), 405–432.

DURLAK, Joseph; WEISSBERG, Roger y PACHAN, Molly (2010), “A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents”, *Am J Community Psychol*, 45, 294–309.

DWECK, Carol (1986), “Motivational processes affecting learning”, *American Psychologist*, 41, 1040–1048.

DWECK, Carol (2006), *Mindset: The new psychology of success*, Random, Nueva York.



- DWECK, Carol (2010), "Mind-Sets and Equitable Education", *Principal Leadership*, 10(5), 26-29.
- DWECK, Carol; CHIU, Chi-yue y HONG, Ying-yi (1995), "Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: a World From Two Perspectives", *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.
- DWECK, Carol; WALTON, Gregory y COHEN, Geoffrey (2014), *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*, Bill & Melinda Gates Foundation, Seattle.
- EARLS, Felton y CARLSON, Mary (2001), "The social ecology of child health and well-being", *Annual review of public health*, 22(1), 143-166.
- ECCLES, Jacquelynne; WIGFIELD, Allan; HAROLD, Rena y BLUMENFELD, Phyllis (1993), "Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school", *Child Development*, 64(3), 830-847.
- EFKLIDES, Anastasia (2008), "Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self- and co-regulation", *European Psychologist*, 13, 277-287.
- ELIAS, Maurice; ZINS, Joseph; WEISSBERG, Roger; FREY, Karin; GREENBERG, Mark y HAYNES, Norris (1997), *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*, ASCD, Alexandria.
- EVANS, Rhiannon; MURPHY, Simon y SCOURFIELD, Jonathan (2015), "Implementation of a School-Based Social and Emotional Learning Intervention: Understanding Diffusion Processes Within Complex Systems", *Prevention Science*, 16(5), 754-764.
- EXTREMERA PACHECO, Natalio y FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo (2004a), "El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe", *Boletín de Psicología*, 80, 59-78.
- EXTREMERA PACHECO, Natalio y FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo (2004b), "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- FARRINGTON, Camille A.; RODERICK, Melissa; ALLENSWORTH, Elaine; NAGAOKA, Jenny; KEYES, Tasha Seneca; JOHNSON, David W. y BEECHUM, Nicole O. (2012), *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*, University of Chicago Consortium on Chicago School Research, Chicago.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo y EXTREMERA PACHECO, Natalio (2005), "La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo y EXTREMERA PACHECO, Natalio (2006), "Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history", *Psicothema*, 18, 7-12.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo y RAMOS, Natalia (2002), *Corazones Inteligentes*, Kairós, Barcelona.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; EXTREMERA PACHECO, Natalio y RAMOS, Natalia (2004), "Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale", *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- FESHBACH, Norma Deitch y FESHBACH, Seymour (2009), "Empathy and Education", en Decety, Jean e Ickes, William (eds.), *The Social Neuroscience of Empathy*, MIT Press, Cambridge.

- FRIESE, Malte; JOB, Veronika; FRANKENBACH, Julius y LOSCHELDER, David (2017), "Do Self-Control Trainings Improve Self-Control? A meta-analysis", *Perspectives on Psychological Science*, 12(6), 1077-1099.
- FUNDACIÓN BOTÍN (2008), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe 2008*, Fundación Botín, Madrid.
- GARCÍA RETANA, José Ángel (2012), "La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje", *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- GARDNER, Howard (1999), *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, Nueva York.
- GARNEFSKI, Nadia y KRAAIJ, Vivian (2007), "Cognitive Emotion Regulation. Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and Anxiety in Adults", *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- GARNEFSKI, Nadia; KRAAIJ, Vivian y SPINHOVEN, Philip (2002), *Manual for the Use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*, DATEC, Leiderdorp.
- GIFRE, Mariona y ESTEBAN, Moisés (2012), "Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner", *Contextos educativos*, 15, 79-92.
- GONZÁLEZ CABANACH, Ramón; VALLE ARIAS, Antonio; NÚÑEZ PÉREZ, José Carlos y GONZÁLEZ PIENDA, Julio Antonio (1996), "Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar", *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- GOODMAN, Robert (1997), "The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note", *Journal of Child Psychological Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- GRESHAM, Frank M. y ELLIOT, Stephen (1990), *Social Skills Rating System: Manual*, American Guidance Service, Mineápolis.
- GOODMAN, Robert; FORD, Tamsin; RICHARDS, Hillary; GATWARD, Rebecca y MELTZER, Howard (2000), "The Development and Well-Being Assessment: description and initial validation of an integrated assessment of child and adolescent psychopathology", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 645-655.
- GROSS, James J. (1998), "The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review", *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- GROSS, James J. (2002), "Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences", *Psychophysiology*, (39)3, 281-291.
- GULLONE, Eleonora y TAFPE, John (2011), "The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A Psychometric Evaluation", *Psychological Assessment. Advance online publication*, 1-9.
- GUMORA, Gail y ARSENIO, William (2002), "Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children", *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413.
- GUZMÁN-GONZÁLEZ, Mónica; TRABUCCO, Caterina; URZÚA, Alfonso; GARRIDO, Lusmenia y LEIVA, José (2014), "Validez y Confiabilidad de la Versión Adaptada al Español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en Población Chilena", *Terapia Psicológica*, 32(1), 19-29.
- HARTER, Susan (1981), "A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components", *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

- HARTER, Susan (2001), “Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima y el nivel de voz en los adolescentes”, en Juvonen, J. y Wentzel, K. R. (eds.), *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*, Oxford, Ciudad de México.
- HATTIE, John (2009), *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Nueva York.
- HATTIE, John; BIGGS, John y PURDIE, Nola (1996), “Effects of learning skills intervention on student learning: A meta-analysis”, *Review of Research in Education*, 66, 99-136.
- HECHT, Michael y SHIN, YoungJu (2015), “Cultural and Social and Emotional Competencies”, en Durlak, Joseph; Domitrovich, Celene; Weissberg, Roger y Gullotta, Thomas, *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*, The Guilford Press, Nueva York.
- HECKMAN, James y KAUTZ, Tim (2013), *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*, NBER Working Paper Series, National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- HOCHANADEL, Aaron y FINAMORE, Dora (2015), “Fixed and Growth Mindset in Education and how Grit Helps Students Persist in the Face of Adversity”, *Journal of International Education Research*, 11(1), 47-50.
- HOFSTEE, Willem; DE RAAD, Boele y GOLDBERG, Lewis (1992), “Integration of the Big Five and Circumplex Approaches to Trait Structure”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(1), 146-163.
- HONG, Jun Sung y ESPELAGE, Dorothy (2012), “A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis”, *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322.
- IKESAKO, Hiroko y MIYAMOTO, Koji (2015), *Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan’s educational practices and research*, OECD Education Working Papers, n° 121, París.
- INEED (2015), *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*, INEED, Montevideo.
- INEED (2017), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*, INEED, Montevideo.
- JOHN, Oliver y SRIVASTAVA, Sanjay (1999), “The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives”, en Pervin, Lawrence y John, Oliver (eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, Guilford Press, Nueva York.
- JOHNSON, Eileen S. (2008), “Ecological systems and complexity theory: toward an alternative model of accountability in education”, *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 5(1), 1-10.
- JONES, Damon; GREENBERG, Mark y CROWLEY, Max (2015), “Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness”, *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290.
- KAUTZ, Tim; HECKMAN, James J.; DIRIS, Ron; TER WEEL, Bas y BORGHANS, Lex (2014), *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*, NBER Working Paper Series, National Bureau of Economic Research, Cambridge.

- KYLLONEN, Patrick C. y BERTLING, Jonas P. (2013), "Innovative Questionnaire Assessment Methods to Increase Cross-Country Comparability", en Rutkowski, Leslie; von Davier, Matthias y Rutkowski, David (eds.), *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*, CRC Press, Boca Raton.
- LACUNZA, Ana Betina (2012), "Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica", *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 12, 63-84.
- LAMAS ROJAS, Héctor (2008), "Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico", *Liberabit. Revista de Psicología*, 14(14), 15-20.
- LAY, Clarry; EDWARDS, Jean; PARKER, James y ENDLER, Norman (1989), "An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period", *European Journal of Personality*, 3, 195-208.
- LAZOWSKI, Rory y HULLEMAN, Chris (2016a), "Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review", *Review of Educational Research*, 20(10), 1-39.
- LAZOWSKI, Rory y HULLEMAN, Chris (2016b), "The Intricate Relationship Between Motivation and Achievement: Examining the Mediating Role of Self-Regulated Learning and Achievement-Related Classroom Behaviors", *Review of Educational Research*, 20(10), 1-39.
- LEPPER, Mark; HENDERLONG CORPUS, Jennifer e IYENGAR, Sheena (2005), "Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates", *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- LÓPEZ, Félix y ORTIZ, María José (2001), "El desarrollo del apego durante la infancia", en López, Félix; Etxebarria, Itziar; Fuentes, María Jesús y Ortiz, María José (coord.), *Desarrollo afectivo y social*, Pirámide, Madrid.
- LOVETT, Benjamin y SHEFFIELD, Rebecca (2007), "Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: a critical review", *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1-13.
- MALECKI, Christine y ELLIOT, Stephen Nelson (2002), "Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis", *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- MASTEN, Ann; ROISMAN, Glenn; LONG, Jeffrey; BURT, Keith; OBRADOVIĆ, Jelena; RILEY, Jennifer y TELLEGEN, Auke (2005), "Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years", *Developmental psychology*, 41(5), 733-746.
- MELS, Cindy y TRÍAS, Daniel (2014), "Características psicométricas preliminares del HSCL-A adaptado para adolescentes uruguayos en contexto de violencia", *Prensa Médica Latinoamericana*, 8(2), 139 - 149.
- MONTERO-GARCÍA, Ignacio y ALONSO TAPIA, Jesús (1992), "Cuestionario MAPE-II", en Alonso Tapia, Jesús (coord.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- MORA, Francisco (2015), *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*, Alianza Editorial, Madrid.
- MORENO, Jaime y MARTÍNEZ, Nancy (2009), "Conductas externalizantes, rendimiento académico y atención selectiva en niños con y sin hiperactividad", *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(1), 39-53.



MORRISON GUTMAN, Leslie y SCHOON, Ingrid (2013), *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Literature review*, Education Endowment Foundation, Institute of Education, University of London, Londres.

MUNIST, Mabel y SUÁREZ OJEDA, Elbio Néstor (2007), “Conceptos generales de resiliencia aplicados a adolescentes y jóvenes”, en Munist, Mabel; Suárez Ojeda, Elbio Néstor; Krauskopf, Dina y Silber, Tomás José (comps.), *Adolescencia y resiliencia*, Paidós, Buenos Aires.

MURAVEN, Mark (2010), “Building Self-Control Strength: Practicing Self-Control Leads to Improved Self-Control Performance”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(2), 465-468.

NAGAOKA, Jenny; FARRINGTON, Camille; EHRLICH, Stacy; HEATH, Ryan; JOHNSON, David; DICKSON, Sarah; CURETON TURNER, Ashley; MAYO, Ashley y HAYES, Kathleen (2015), *Foundations for Young Adult Success. A developmental Framework*, University of Chicago Consortium on Chicago School Research, Chicago.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2011), *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop. Committee on the Assessment of 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education*, The National Academies Press, Washington D.C.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD (2004), *Children’s emotional development is built into the architecture of their brains*, Working Paper No. 2.

OBERLE, Eva y SCHONERT-REICHL, Kimberly (2017), “Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children’s Social and Emotional Competence in Schools”, en Matson, Johnny (ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*, Springer International Publishing, Nueva York.

OCDE (2011), *PISA in Focus 5*, OCDE, París.

OCDE (2013), *PISA 2012 Results: Ready to Learn – Students’ Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*, OCDE, París.

OCDE (2014), *Skills for Social Progress*, OCDE, París.

OCDE (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OCDE, París.

OCDE (2016), *PISA 2015. Context Questionnaires Framework*, OCDE, París.

OCDSB (2014), *Framework for Student Well-being*, Ottawa-Carleton District School Board, Ottawa.

OMS (2003), *Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*, World Health Organization, OMS, Ginebra.

OSÉS, Rosa; AGUAYO, Jorge; DUARTE, Efraín y MANUEL, Jorge (2014), “Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 43-55.

PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro y COLL, César (1999), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva*, Alianza Editorial, Madrid.

PANADERO, Ernesto (2017), “A review of self-regulated learning: six models and four directions for research”, *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.



- PARKER, James; SUMMERFELDT, Laura; HOGAN, Marjorie y MAJESKI, Sarah (2004), "Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university", *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- PIANTA, Robert y STUHLMAN, Megan (2004), "Teacher-child relationships and children's success in the first years of school", *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- PINTRICH, Paul R. y DE GROOT, Elisabeth (1990), "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance", *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- PINTRICH, Paul R. y SCHUNK, Dale (2006), *Motivación en contextos educativos*, Pearson, Madrid.
- PINTRICH, Paul R. y ZUSHO, Akene (2002), "The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors", en Wigfield, Allan y Eccles, Jacquelynne S. (eds.), *Development of achievement motivation*, Academic Press, San Diego.
- PINTRICH, Paul R.; SMITH, David; GARCÍA, Teresa y McKEACHIE, Wilbert (1991), *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, Ann Arbor.
- PIQUERO, Alex; JENNINGS, Wesley y FARRINGTON, David (2009), *Effectiveness of Programs Designed to Improve Self-Control*, Swedish National Council for Crime Prevention, Information and Publications, Estocolmo.
- PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel; HAUCK, Nelson; DE FRUYT, Filip y JOHN, Oliver (2016), "Mapping Self-Report Questionnaires for Socio-Emotional Characteristics: What do they measure?", ponencia presentada en *Socioemotional characteristics in the United States and Brazil: Structure, measures, change and school effects*, Washington D.C.
- QUANN, Valerie y WIEN, Carol (2006), "The Visible Empathy of Infants and Toddlers", *ProQuest Education Journals*, 61(4), 22-29.
- RIAÑO-HERNÁNDEZ, Diana; GUILLEN, Alejandro y BUELA-CASAL, Gualberto (2015), "Conceptualización y evaluación de la impulsividad en adolescentes: una revisión sistemática", *Universitas Psychologica*, 14(3), 1077-1090.
- ROSA, Ana; INGLÉS, Cándido; OLIVARES, José; ESPADA, José; SÁNCHEZ-MECA, Julio y MÉNDEZ, Xavier (2002), "Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: de menos a más", *Psicología Conductual*, 1(3), 543-561.
- ROTGANS, Jerome y SCHMIDT, Henk (2012), "The Intricate Relationship Between Motivation and Achievement: Examining the Mediating Role of Self-Regulated Learning and Achievement-Related Classroom Behaviors", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 197-208.
- RUIZ-ARANDA, Desiree; SALGUERO, José Martín; CABELLO, Rosario; PALOMERA, Raquel y FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo (2012), "Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results from the INTEMO Project", *Social Behavior and Personality*, 40(8), 1373-1380.
- RYAN, Richard y DECI, Edward (2000), "La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar", *American Psychological Association*, 55(1), 68-78.
- SAARNI, Carolyn (1999), *The development of emotional competence*, Guilford Press, Nueva York.



- SAARNI, Carolyn (2011), "Emotional Development in Childhood", en Tremblay, Richard E.; Boivin, Michael y Peters, Ray DeV. (eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Sonoma State University, California.
- SÁNCHEZ SANTIAGO, Fátima (2011), "Educación responsable: Un programa educativo en el que las emociones, las relaciones y la creatividad marcan la diferencia", *Padres y maestros*, 337, 27-31.
- SANTOS, Daniel y PRIMI, Ricardo (2014), *Social and emotional development and school learning: A measurement proposal in support of public policy*, OCDE, Instituto Ayrton Senna, Secretaría de Educación-Gobierno de Río de Janeiro, San Pablo.
- SCHONERT-REICHL, Kimberly (2011), *Middle childhood inside and out: The psychological and social worlds of Canadian children ages 9-12, Full Report*, United Way of the Lower Mainland, University of British Columbia, Vancouver.
- SCHOON, Ingrid y DUCKWORTH, Kathrine (2012), "Who becomes an entrepreneur? Early life experiences as predictors of entrepreneurship", *Developmental Psychology*, 48(6), 1719-1726.
- SCHUNK, Dale y ZIMMERMAN, Barry (1996), "Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation", en Wentzel, Kathryn R. y Juvonen, Jaana (eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, Cambridge University Press, Nueva York.
- SHERER, Mark; MADDUX, James; MERCANDANTE, Blaise y PRENTICE-DUNN, Steven (1982), "The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation", *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- SHIELDS, Ann; CICCHETTIA, Dante y RYAN, Richard (1994), "The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children", *Development and Psychopathology*, 6(1), 57-75.
- SOTO-ICAIZA, Patricia y BILLEKE, Pablo (2017), "Developmental Issues", en Matson, Johnny (ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*, Springer, Los Ángeles.
- SPRUNG, Manuel; MÜNCH, Hannah; HARRIS, Paul; EBESUTANI, Chad y HOFMANN, Stefan (2015), "Children's emotion understanding: a meta-analysis of training studies", *Developmental Review*, 1(37), 41-65.
- SROUFE, L. Alan (2005), "Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood", *Attachment & human development*, 7(4), 349-367.
- STEINBERG, Laurence (2005), "Cognitive and affective development in adolescence", *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- TANGNEY, June P.; BAUMEISTER, Roy F. y BOONE, Angie L. (2004), "High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success", *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- TAYLOR, Geneviève; JUNGERT, Tomas; MAGEAU, Geneviève; SCHATTKÉ, Kaspar; DEDIC, Helena; ROSENFELD, Steven y KOESTNER, Richard (2014), "A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation", *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- TAYLOR, Rebecca D.; OBERLE, Eva; DURLAK, Joseph A. y WEISSBERG, Roger P. (2017), "Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects", *Child Development*, 88(4), 1.156-1.171.



- TRÍAS, Daniel y HUERTAS, Juan Antonio (2009), “Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención”, *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 7–16.
- TYNG, Chai; AMIN, Hafeez; SAAD, Mohamad y MALIK, Aamir (2017), “The influences of emotion on learning and memory”, *Frontiers in psychology*, 8, 1454.
- UGARRIZA, Nelly y PAJARES DEL ÁGUILA, Liz (2005), “La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes”, *Persona*, 8, 11–58.
- UNESCO (2016), *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2017), *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.
- UNICEF (2012), *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes. Final Report*, UNICEF, Nueva York.
- UNICEF (2016), *Kids Online. Chic@s conectados. Investigación sobre percepciones y hábitos de niños, niñas y adolescentes en internet y redes sociales*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Buenos Aires.
- VALLE, Antonio; NÚÑEZ PÉREZ, José Carlos; RODRÍGUEZ, Susana; GONZÁLEZ CABANACH, Ramón; GONZÁLEZ PIENDA, Julio Antonio y ROSARIO, Pedro (2010), “Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro”, *Universitas Psychologica*, 9 (1), 109–121.
- VAN BLERKOM, Malcom (1996), “Academic Perseverance, Class Attendance, and Performance in the College Classroom”, conferencia presentada en *104th Annual Convention of the American Psychological Association*, Toronto.
- VISCARDI, Nilia y ALONSO, Nicolás (2013), *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*, ANEP, Montevideo.
- VOHS, Kathleen D. y BAUMEISTER, Roy F. (eds.) (2011), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, The Guilford Press, Nueva York.
- VYGOTSKY, Lev (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- WALKER, Christopher; GREENE, Barbara y MANSELL, Robert (2006), “Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement”, *Learning and individual differences*, 16(1), 1–12.
- WEBB, Thomas; MILES, Eleanor y SHEERAN, Paschal (2012), “Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation”, *Psychological Bulletin*, 138(4), 775–808.
- WEISSBERG, Roger P.; DURLAK, Joseph A.; DOMITROVICH, Celene E. y GULLOTTA, Thomas P. (eds.) (2015), “Social and emotional learning: Past, present, and future”, en Durlak, Joseph A.; Domitrovich, Celene E.; Weissberg, Roger P. y Gullotta, Thomas P. (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, Guilford Press, Nueva York.

WENTZEL, Kathryn R. (1991), “Relations between social competence and academic achievement in early adolescence”, *Child Development*, 62(5), 1066–1078.

YEAGER, David; ROMERO, Carissa; PAUNESKU, Dave; HULLEMAN, Christopher; SCHNEIDER, Barbara; HINOJOSA, Cintia; YEON LEE, Hae; O'BRIEN, Joseph; FLINT, Kate; ROBERTS, Alice; TROTT, Jill; GREENE, Daniel; WALTON, Gregory y DWECK, Carol (2016), “Using Design Thinking to Improve Psychological Interventions: The Case of the Growth Mindset During the Transition to High School”, *Educational Psychology*, 108(3), 374–391.

ZIMMERMAN, Barry y MARTÍNEZ-PONS, Manuel (1988), “Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning”, *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290.

ZINS, Joseph E. y ELIAS, Maurice J. (2006), “Social and emotional learning”, en Bear, George G. y Minke, Kathleen M. (eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, National Association of School Psychologists, Washington D.C.

ZIV, Yair; BENITA, Moti y SOFRI, Inbar (2017), “Self-Regulation in Childhood: a Developmental Perspective”, en Matson, Johnny (ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*, Springer, Los Angeles.