

La evaluación de los aspectos sociales y emocionales en educación

Laura Noboa, María Eugenia Panizza y Pedro Ravela
Noviembre de 2014

Desde los inicios de la escuela como institución moderna la educación formal se ha presentado con el objetivo de desarrollar la integración social, ciudadana y productiva de los niños y adolescentes. No obstante, las prácticas de enseñanza se concentran en los saberes cognitivos, mientras los aspectos socioemocionales se hacen presentes generalmente desde un enfoque de disciplinamiento y sin una guía explícita y consensuada por la comunidad educativa —como sí la hay para los saberes cognitivos— sobre cómo desarrollarlos en el aula y en el centro educativo.

Al menos tres aspectos llevan a reflexionar sobre la coexistencia de un alto valor dado por la educación formal al desarrollo de habilidades sociales y emocionales como un fin educativo y la baja explicitación en las prácticas de aula, la evaluación y la formación docente.¹ Por un lado, dentro de la evaluación educativa (entendida como valoración de saberes y procesos, y como herramienta para repensar las prácticas pedagógicas y el cumplimiento de los objetivos educativos) hoy en Uruguay la evaluación que el docente realiza sobre el estudiante en lo que refiere a aspectos socioemocionales suele reducirse a la calificación de la conducta.²

En segundo lugar, la evaluación a gran escala a nivel nacional e internacional se ha restringido históricamente a la evaluación de saberes cognitivos (y entre ellos principalmente matemática y lectura), sin integrar las habilidades socioemocionales que desarrollan los alumnos en interacción con su entorno (familia, escuela, grupo de pares, comunidad).

Por último, en nuestro país y en la región la formación docente de origen, así como el desarrollo profesional continuo, no integra cómo enseñar y potenciar habilidades sociales y emocionales. A nivel internacional existen algunas experiencias, en general con un desarrollo relativamente reciente.

En los últimos tiempos hay una creciente preocupación internacional por alimentar el desarrollo conceptual, la investigación y las experiencias de enseñanza y evaluación de las habilidades sociales y emocionales como un fin de la educación en sí mismo. En la década de los noventa, la Organización de las Naciones Unidas para la

¹ De algún modo, en ocasiones ello también se refleja en las dificultades de establecer nexos y correspondencias entre psicología, pedagogía y prácticas de enseñanza y evaluación.

² Si bien existen experiencias en las que estos aspectos se abordan de otro modo, la tendencia descrita se mantiene en la educación formal en general y la educación pública en particular.

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) planteó cuatro pilares de lo que denominó educación para la vida, que fueron tomados como punto de partida por varias organizaciones para repensar la educación y su relación con la dimensión socioemocional: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Estos cuatro saberes, todos de importancia crucial, implican una serie de habilidades interpersonales, intrapersonales y cognitivas involucradas en los procesos de aprendizaje, que acompañan al individuo durante toda la vida y para las que el período de escolarización ocupa un importante lugar.

Diversos autores y desde distintas perspectivas han subrayado la necesidad de incorporar la dimensión socioemocional en la educación formal, aportando un interesante desarrollo teórico al respecto. Gardner ha desplegado su teoría de las inteligencias múltiples basada en que cada persona tiene, al menos, siete inteligencias o habilidades cognoscitivas (lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal),³ corriente sobre la cual se basa, a su vez, el desarrollo del enfoque de inteligencia emocional. Heckman y Kautz,⁴ por su parte, han conceptualizado sobre la importancia de la dimensión socioemocional en el desarrollo del individuo, enfatizando su relación con las habilidades cognitivas y con algunos aspectos valorados para el trabajo y el desempeño académico, como la personalidad, la búsqueda de objetivos, las motivaciones y preferencias.

En la relación entre el desarrollo socioemocional y el cognitivo, y de ambos con las trayectorias educativo-laborales, varios estudios e investigaciones han mostrado cómo entre estudiantes con bajos desempeños cognitivos la perseverancia, la estabilidad emocional y la autonomía hacen la diferencia para lograr una mejor inserción social y una mayor participación en el mercado de trabajo traducido en mejores salarios, mejores empleos, o bajos niveles de experiencias de desempleo crónico.⁵ A su vez, varias investigaciones —particularmente realizadas desde las neurociencias— muestran que ciertos aspectos como el estrés crónico (resultado de experiencias traumáticas reiteradas, principalmente en la infancia) son determinantes en el desarrollo cognitivo y no cognitivo de los niños y adolescentes. Esto puede llevar a afirmar que el énfasis en la educación socioemocional es clave para el logro de mejores trayectorias educativas, la inserción social, el desarrollo cognitivo y no cognitivo de los estudiantes y el bienestar en general de los niños y adolescentes.⁶

Más allá de esta creciente producción teórica, de investigación y de políticas educativas en países y organismos que han avanzado en la incorporación de estos aspectos a los currículos y planes de estudio, aún queda camino por recorrer en la

³ Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Michigan, Basic Book Eds., 1983.

⁴ J. Heckman, y T. Kautz, *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition*, IZA Discussion Paper, n° 7750, 2013.

⁵ E. Lindqvist y R. Vestman, “The Labor Market Returns to Cognitive and Noncognitive Ability: Evidence from the Swedish Enlistment”, en *American Economic Journal: Applied Economics*, American Economic Association, vol. 3(1), 101-28, 2011; P. Tough, *How Children Succeed*, Nueva York, Houghton Miffling Harcourt, 2012.

⁶ Tough, o. cit., entre otros.

definición de qué son las habilidades socioemocionales, cuáles de ellas los sistemas educativos valoran y priorizan, y de qué modo se proponen potenciarlas.

¿Qué son las habilidades socioemocionales?

En la literatura sobre el tema es usual encontrar definiciones de las competencias socioemocionales a partir de lo que no son. Así, se definen como habilidades blandas (*soft skills*) o no-cognitivas, en contraposición con los saberes cognitivos (como matemática, lengua y ciencias), frecuentemente sin una explicitación detallada de qué son en sí mismas y adoptando en última instancia una definición con límites difusos entre distintos aspectos (sociales, emocionales, valores, ética, ciudadanía, entre otros).

Otro indicador de la dificultad de explicitar qué son las habilidades sociales y emocionales es la usual definición a partir de las dimensiones asociadas. De este modo, lo socioemocional se define por las dimensiones que incluye: motivación, curiosidad, compromiso, desarrollo psicosocial, esquema de valores, toma de decisión responsable, relacionamiento positivo con otros, entre otras.

Estas tendencias suelen encontrarse en los distintos esfuerzos por definir lo socioemocional. Según CASEL,⁷ el aprendizaje socioemocional es un proceso que involucra la adquisición de ciertos conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para manejar las emociones, conseguir logros positivos, sentir y mostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones de forma responsable.⁸

Por su parte, el marco conceptual “The Big Five Factors” (Los cinco grandes factores), construido por Gordon Allport en la década de 1930,⁹ plantea que existen cinco factores principales en la personalidad: apertura a nuevas experiencias, extroversión, amabilidad, conciencia y estabilidad emocional. Este enfoque, de carácter empirista, es tomado como punto de partida por diferentes propuestas y experiencias en distintos países.

Experiencias como la Cooperación para las Habilidades del Siglo XXI¹⁰ proponen que es necesario preparar a los estudiantes para la complejidad y desafíos que la vida, en especial la vida laboral, les va a proponer. En este sentido, se centran en aspectos como la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y las habilidades de cooperación.

⁷ Organización para el Aprendizaje Académico, Social, y Emocional Colaborativo (CASEL, por su nombre en inglés – Estados Unidos).

⁸ CASEL, <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/>.

⁹ G. Allport y H. Odbert, "Trait names: A psycholexical study", *Psychological Monographs* 47: 211, 1936, citado en D. Santos y R. Primi, *Desenvolvimento Socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, San Pablo, OCDE, I. Ayrton Senna, Secretaría de Educación Río de Janeiro, 2014.

¹⁰ Partnership for 21st Century Skills, *P21 Framework Definitions*, 2012. Disponible en: http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

El enfoque de inteligencia emocional es tal vez el esfuerzo en el que se define con más claridad qué son, de manera más general, las habilidades socioemocionales: la capacidad de reconocer las propias emociones, aprender a manejarlas, reconocer las emociones en los demás, utilizarlas como fuente de motivación para la acción y establecer relaciones positivas con los demás (incorporando dimensiones intrapersonales e interpersonales).

Avances en la evaluación y la educación socioemocional

Son variadas las experiencias internacionales de evaluación de gran alcance sobre habilidades socioemocionales en educación. Algunas se centran en realizar evaluaciones cuantitativas a gran escala (con diversos instrumentos), otras son investigaciones comparadas, de corte más cualitativo. Algunas experiencias son estrictamente de evaluación y otras de evaluación-intervención (al buscar retroalimentar las experiencias educativas de niños y jóvenes a partir de la construcción de apoyos o formación en educación socioemocional a nivel local).

También varían los niveles educativos involucrados (inicial, primaria o media) y mientras algunas experiencias buscan realizar una evaluación más amplia integrando aspectos físicos, socioemocionales y cognitivos, otras se centran en habilidades socioemocionales o en ciertas dimensiones específicas (como la ciudadanía). Algunas experiencias se enfocan principalmente en la evaluación en el estudiante, mientras que otras tienen una perspectiva más sistémica, incorporando al centro educativo (docentes, directores) y a las familias de los estudiantes.

En conjunto, entre las habilidades socioemocionales evaluadas por las diversas experiencias internacionales se encuentran la creatividad, habilidades para la comunicación, capacidad de trabajo en equipo, resiliencia, capacidad para la planificación y la organización, ética, toma de decisiones responsables, perseverancia, curiosidad, autonomía, presencia de bullying (acoso escolar), compromiso intelectual, interés, motivación, esfuerzo, sentido de pertenencia, relaciones positivas, conciencia, autoestima, entre otras. Las evaluaciones que integran dimensiones relacionadas con lo biológico incluyen nutrición, salud física y actividades deportivas.¹¹

En Uruguay, si bien queda mucho camino por construir hacia una incorporación explícita y universalizada de la educación socioemocional en los currículos, las prácticas de enseñanza y la evaluación, existen avances orientados a consolidar la integración de estas dimensiones en las estructuras normativas que regulan la educación.

¹¹ El desarrollo de distintas experiencias internacionales de evaluación, así como una profundización de las dimensiones sociales y emocionales evaluadas, es desarrollado en el Observatorio de Evaluación y Educación Socioemocional del INEE. En esta oportunidad, algunas experiencias sistematizadas fueron: D. Santos y R. Primi, *Desenvolvimento Socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, San Pablo, OCDE, I. Ayrton Senna, Secretaría de Educación Río de Janeiro, 2014; Centre for Education Research and Innovation & Education and Social Progress - OCDE, 2014; Fundación Botín, 2008, 2011 y 2013; P. Fernández-Berrocal y N. Extremera, 2006; entre otras.

Un avance claro es la promoción de la discusión sobre los perfiles de egreso para la educación media básica impulsada recientemente por la ANEP, que tiene como producto concreto un documento de aporte al debate.¹² En él se plantea la educación en su rol fundamental de transmisora de la acumulación cultural y se recupera la dimensión afectiva y vincular involucrada en los procesos educativos: “el desafío es encontrar formas de activar relaciones de alta intensidad evitando el desencantamiento de los educandos, reconstruyendo nuevos sentidos, vínculos y escenarios que propicien el reconocimiento de los intereses y aspiraciones de los actores involucrados en el proceso educativo”.¹³ Avanzando sobre esto, sostiene que “si la puesta en relación es lo que produce sentido y este el que provoca la movilización que desencadena la actividad, entonces resulta esencial la calidad e intensidad de las relaciones que el sujeto desarrolla”.¹⁴

Los perfiles de egreso permiten describir los logros educativos en términos de desempeños esperados como resultado del proceso formativo, son un instrumento para la certificación y un posible camino para diversificar sin perder calidad ni integralidad. Específicamente, el documento mencionado plantea como dimensiones fundamentales del perfil de egreso del estudiante de educación media básica el desarrollo de las siguientes habilidades no cognitivas y socioemocionales: la participación activa, la convivencia saludable, el cuidado de sí mismo, el trabajo colaborativo, el reconocimiento y el respeto por la diversidad, la capacidad de emprender, resolver problemas a partir de la movilización de los saberes apprehendidos y la capacidad de decidir con autonomía.¹⁵

Existen también ejemplos puntuales de evaluación e intervención en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales a nivel público y privado. No obstante, es un tema pendiente el desarrollo de investigaciones y análisis sobre las distintas experiencias y su impacto en el desarrollo socioemocional de niños y jóvenes.¹⁶

¿Por qué ir hacia un marco nacional de evaluación de habilidades socioemocionales?

Diversos estudios, documentos y perspectivas plantean la necesidad de recuperar la dimensión vincular y afectiva de los procesos educativos. Tanto el trabajo de docentes

¹² ANEP, *Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la educación media básica*, ANEP, Montevideo, 2014.

¹³ *Ibidem*, p. 22.

¹⁴ *Ibidem*, p. 36.

¹⁵ *Ibidem*, p. 50.

¹⁶ El Plan CAIF realiza un análisis de la valoración afectiva del grupo familiar y el desarrollo psicomotriz del niño, utilizando instrumentos validados para la población uruguaya. Por su parte, el programa “Convivencia”, si bien no es un programa de educación socioemocional, busca intervenir en ciertas escuelas y liceos públicos para una mejora del clima escolar, la convivencia democrática y la participación en el centro educativo. A nivel privado existen varias experiencias que enfatizan en el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus objetivos y prácticas educativas, si bien en general aún no se han desarrollado investigaciones educativas sobre su propuesta, alcance y resultados.

y autoridades del sistema educativo en materia de perfiles de egreso, como investigaciones realizadas por el INEEd en las que se relevaron, entre otras cuestiones, percepciones y expresiones de adolescentes y jóvenes sobre la educación, colocan a esta dimensión como determinante en los procesos de aprendizaje.

Recuperar esta dimensión supone repensar una educación centrada en el estudiante, reconociendo su singularidad, su biografía y sus trayectorias escolares. En una coyuntura en la que el marco legal establece 14 años de educación obligatoria (desde el nivel inicial hasta la educación media superior) y en la que la vida en el centro educativo es parte sustancial en la sociabilidad del estudiante, cobra centralidad reflexionar sobre una educación socioemocional para el desarrollo social, afectivo y ciudadano en tanto parte constituyente del derecho a la educación para todos los niños y jóvenes.

Si “educar es entendido como el proceso por el cual los estudiantes se apropian del universo simbólico propio de los diferentes lenguajes, a los efectos de que todos puedan participar plenamente en la apropiación y generación de cultura”,¹⁷ es lógico pensar ese proceso de apropiación desde la integralidad, trascendiendo “versiones dicotómicas como las reflejadas en posturas que desagregan el pensar y el hacer, el pensar y el sentir, el conocimiento y la vida, entre otras. Para lograrlo, parece necesario plantear un currículo que haga posible el desarrollo de la afectividad y la dimensión vincular, la construcción y apropiación de saberes asociados a diversos campos, un saber hacer y un saber asociado a las consecuencias éticas del impacto de ese hacer”.¹⁸

Situando a la evaluación como un insumo al servicio de la orientación de los saberes y habilidades relevantes, y de retroalimentación a los procesos de aprendizaje, cobra relevancia el desarrollo de marcos de evaluación que alimenten la reflexión sobre las prácticas a la luz de la importancia dada a las habilidades socioemocionales en los perfiles de egreso.¹⁹ De cara a ello, el INEEd se ha planteado como objetivo el desarrollo de una línea de estudios y evaluación en educación socioemocional, integrando técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas.

Un primer paso para esto ha sido la elaboración, en conjunto con Unicef, de una “Sistematización de marcos conceptuales y experiencias nacionales e internacionales de evaluación de habilidades socioemocionales en educación”. Este estudio, que está en curso, incluye una amplia revisión bibliográfica sobre el tema, la sistematización de marcos conceptuales y de experiencias internacionales de evaluación en educación inicial, primaria y media, así como la exploración de experiencias nacionales.

En segundo lugar, el INEEd está desarrollando [un observatorio](#) de experiencias en educación y evaluación de habilidades sociales y emocionales, a través del cual se difunden experiencias nacionales e internacionales.

¹⁷ ANEP, o. cit., p. 44.

¹⁸ *Ibíd.*, p. 37.

¹⁹ *Ibíd.*

Finalmente, y considerando que la mayor heterogeneidad en las instituciones educativas complejiza las relaciones de los estudiantes con el conocimiento y los demás actores educativos (docentes, administrativos, directivos, entre otros), se vuelve manifiesta la necesidad de potenciar, junto con los saberes cognitivos, la educación social y emocional de niños y jóvenes, no solo para su futura integración social y productiva, sino también y esencialmente para un retorno al presente: aprender a ser y aprender a vivir juntos hoy.

Cómo citar este artículo: Noboa, Laura; Panizza, María Eugenia y Ravela, Pedro (2014), "La evaluación de los aspectos sociales y emocionales en educación", en *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, noviembre, INEE, Montevideo.