

Apuntes
del Icfes



Apuntes del Icfes para la política educativa

Sobre el **Icfes** y la **medición**
de **habilidades sociales** y
emocionales

icfes 

1	Contexto
2	Relación entre las habilidades sociales y emocionales y las competencias básicas
3	Relación entre los factores asociados y las competencias básicas
4	Conclusiones
5	Preguntas abiertas
6	Referencias

2	Director General Andrés Molano Flechas	Elaboración del documento Juan Camilo Escandon Wittsack Sergio Armando López Castillo Jonnathan David Rico Marín
3	Directora de Evaluación Natalia González Gómez	
4	Subdirectora de Análisis y Divulgación Paola Caro	Diseño, diagramación e ilustración César Augusto Páez Ramos
5		
6		
6		

<http://www.icfes.gov.co/>
<https://www.facebook.com/icfescol>
<https://www.instagram.com/icfescol/>
<https://twitter.com/ICFEScol>

1

Contexto:

Sobre el Icfes y la medición de habilidades sociales y emocionales

En las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9° se recoge información sobre las habilidades sociales y emocionales de los y las estudiantes que presentan las pruebas. Estas habilidades

“se refieren a las capacidades que tienen las personas para manejar sus pensamientos, emociones y conducta. Además, permiten identificar qué tan bien se adaptan a su entorno, lo cual resulta importante no solo para su bienestar y desarrollo sino también para el de la sociedad” (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes, 2022, p. 79).

Por definición, así como lo han expresado Jones & Bouffard (2012), las habilidades sociales y emocionales son el conjunto de cogniciones, emociones y relaciones que los estudiantes necesitan para ser exitosos en la escuela y en la vida misma. Estas habilidades son importantes dado que permiten que la persona se ajuste mejor a su entorno, facilitan que alcance sus logros y, por esta vía, influyen en los grupos sociales en los que vivimos permitiendo el desarrollo de mejores comunidades.

El estudio de estas habilidades se realiza hace bastante tiempo desde la psicología y la educación (Jones & Molano, 2010), demostrando que la importancia de las habilidades sociales y emocionales se extiende a todos los aspectos y contextos en los que vive el ser humano: la salud mental y física, la educación o el trabajo, entre otros (Shinn & Yoshikawa, 2008). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE (2015) señala que el desarrollar algún tipo de habilidad permite que otras, que puedan relacionarse o fundamentarse en esta, puedan ser desarrolladas más fácilmente.

La versión más reciente de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°, aplicadas en 2021 y en 2022, incluye un cuestionario independiente para la recolección de información sobre las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. Estas están agrupadas en tres dimensiones: conciencia emocional, que se refiere al reconocimiento de las emociones propias y de los otros; la regulación emocional, que se refiere al manejo de emociones propias y la respuesta adecuada ante las emociones de los demás; y la motivación, que se refiere a la confianza en las habilidades propias para alcanzar las metas propuestas (Icfes, 2021). Con base en la información recolectada en este cuadernillo, los análisis de esta nota se enfocan en los índices de regulación emocional y motivación¹.

Jones y Bouffard (2012) sugieren diferentes formas en las que las habilidades sociales y emocionales se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes. Por ejemplo: los estudiantes con mayores niveles de regulación emocional (e.g. control emocional y empatía) tienen menos dificultades para desenvolverse en el aula de clase e interactuar mejor con sus pares y docentes. De hecho, Korpershoek et al., (2016) encontraron cómo las intervenciones con un enfoque específico en el desarrollo social y emocional de los estudiantes eran el único componente asociado con una mejora significativa en la motivación académica y el compromiso con la escuela. A continuación, se muestran datos obtenidos en la aplicación de 2022 de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, presentando los resultados de la línea base, así como algunas de las relaciones entre las habilidades sociales y emocionales con las competencias básicas y las características de los establecimientos educativos.

¹ Aunque el cuestionario de habilidades sociales y emocionales incluye una dimensión de conciencia emocional, como parte de la medición, solo se presentan dos índices. No se presenta el índice de conciencia emocional ya que, en el análisis de los datos, los resultados no cumplieron la consistencia interna esperada para todos los grados de las pruebas. Sin embargo, los datos de conciencia emocional se integran al índice general de habilidades sociales y emocionales, que puede conocer en el informe nacional de resultados de Saber 3°, 5°, 7° y 9° de 2022.

Con base en esta información, y la recolectada en los siguientes años, el Icfes busca mostrar que los resultados obtenidos en las pruebas de competencias básicas deben ser complementados con información que proviene de otros aspectos, con

el fin de contextualizar mejor dichos resultados y plantear planes de acción que comprendan integralmente el desarrollo humano de los y las estudiantes. Por esta vía se podrá constituir una educación de calidad para todos los estudiantes colombianos.

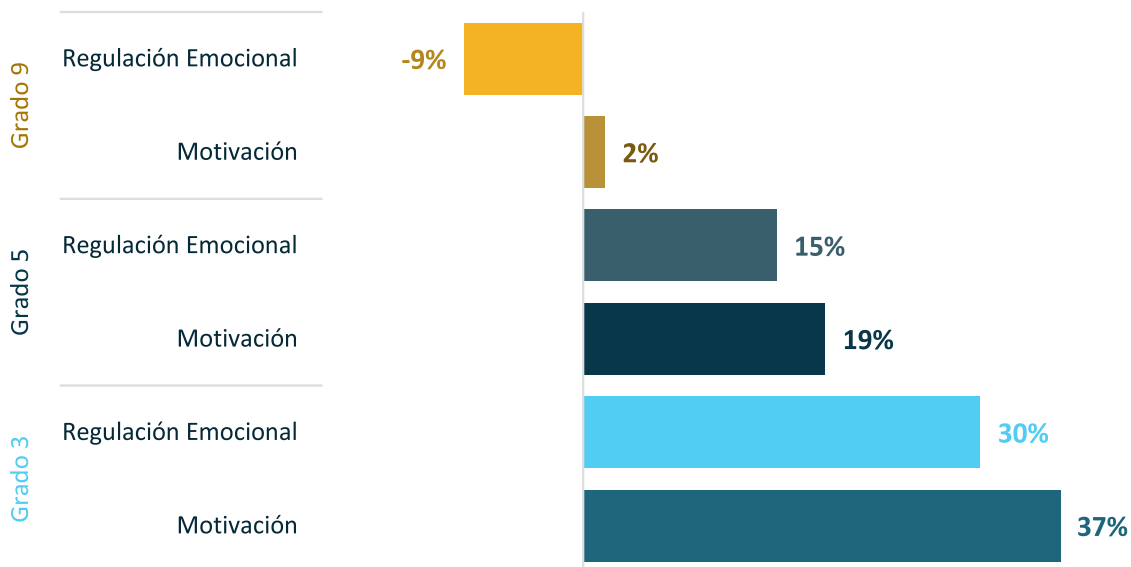
2

Relación entre las habilidades sociales y emocionales y las competencias básicas

Aquí se analizan las asociaciones entre los índices de motivación y regulación emocional con la competencia de Lectura². En el eje vertical de las gráficas que se presentan a continuación están los grados escolares, con el grado 3 en la base de la gráfica. En el eje horizontal, se reporta la intensidad de la relación entre los índices de motivación y de regulación emocional con el puntaje en lectura. Los porcentajes cercanos a

100 indican que la relación entre la habilidad social y emocional y el puntaje en la competencia de lectura es fuerte. Mientras tanto, los porcentajes menores al 10% o negativos³, indican que dicha relación es débil o nula y que las habilidades sociales y emocionales pueden no estar asociadas con el desempeño de los y las estudiantes en Lectura en estos grados.

Figura 1. Asociación entre los puntajes de Competencias Comunicativas en Lenguaje Lectura) y los índices de Regulación Emocional y Motivación, para toda la muestra.



La **Figura 1** muestra que la relación entre los resultados de la prueba de Lectura y los índices de regulación emocional y motivación son más fuertes en grado 3. Y que la intensidad de esta relación disminuye conforme avanza la trayectoria educativa: pasa de 37% en 3° a 2% en 9° (motivación); y de 30% en 3° a -9% en grado 9 (regulación emocional).

menos éxito regulando la expresión emocional, porque se experimentan afectos más extremos (tanto positivos como negativos) y estados de ánimo más variables (Silvers et al., 2012). Así, esta fluctuación es más amplia y menos asociable con los puntajes de la competencia lectora. Por otro, puede ser que las habilidades sociales y emocionales y el desempeño en lectura estén más asociados en grados más bajos porque hay menos diferenciación en los aprendizajes. Por ejemplo: a medida que los y las

² El patrón descrito para Lectura también se presenta para Matemáticas (grados 3, 5, y 9), Ciencias naturales y Pensamiento Ciudadano (grados 5 y 9)

³ Los porcentajes negativos sugieren una relación inversa entre la regulación emocional y el desempeño en lectura. Sin embargo, la intensidad de esa relación es menor al 10%.

estudiantes aprenden a entender sus emociones también aprenden a leer textos.

En cualquier caso, la evidencia recogida en las pruebas Saber 3°, 5° y 9° sugiere que en tercero hay oportunidades a ser aprovechadas en las asociaciones entre las dos dimensiones, mientras que en los grados superiores tal asociación tiene un gran espacio para fortalecerse. Las competencias

sociales y emocionales son factores protectores frente a diversos factores de riesgo individuales, con consecuencias en diferentes ámbitos como el académico, social o legal, tanto en la infancia como en la adolescencia (Cadiña et al., 2012), manteniendo sus efectos inclusive hasta la vida adulta (para una revisión más detallada ver Domitrovich et al., 2017).

3



Relación entre los factores asociados y las competencias básicas

Como se mencionó en la introducción de este documento, las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9° tienen tres cuestionarios auxiliares: el de habilidades sociales y emocionales, el socioeconómico y el de factores asociados. A partir de la información recolectada con este último, se examinaron las relaciones entre los índices de preferencias del aprendizaje y percepción del colegio con la competencia de Lectura. El primer índice de factores asociados mencionado comprende rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores estables de cómo los alumnos perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Icfes, 2022). El segundo responde a la percepción de los estudiantes sobre las relaciones que se establecen en el clima escolar, tanto en el aula como en el establecimiento (Icfes, 2022).

La **Figura 2** muestra la correlación entre el índice de preferencias del aprendizaje, la percepción del colegio y los datos de la prueba de Lectura⁴, para los cuales se observa la misma tendencia descrita para las habilidades sociales y emocionales. Las preferencias del aprendizaje, en las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, tienen un énfasis en el aprendizaje colaborativo, lo que implica que se indaga por conductas como compartir conocimientos con otros, desarrollar capacidades de negociación, entre otros elementos que facilitan el aprendizaje, y que han demostrado su efectividad en el aprendizaje (Albuquerque y Alves (2021); Putri et al. (2019); Zerpa (2022).

Por otro lado, Richard et al. (2002) mencionan que entre más edad tienen los estudiantes, coordinan mejor sus estrategias para adaptarse a la situación, comportándose de manera más competitiva o cooperativa. Por esto se deben tener en cuenta factores como el aula de clase y la experiencia que tienen los estudiantes a través de los años en esta, con el fin de evaluar la naturaleza de las tareas y el acompañamiento que se hace a los estudiantes en los

diferentes grados, para favorecer conductas más cooperativas, que a su vez impactaría el aprendizaje de los estudiantes.

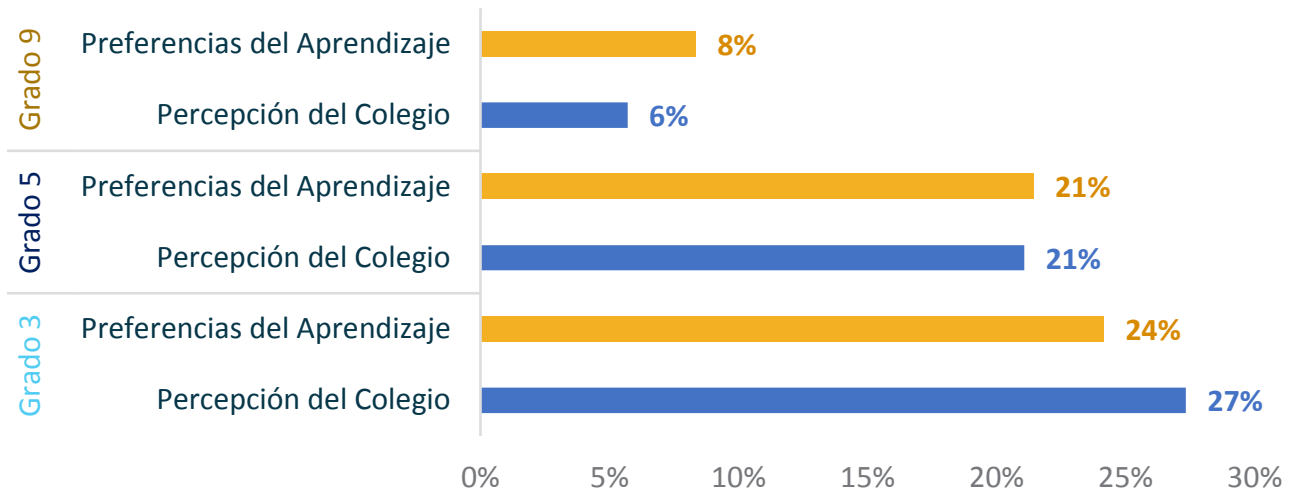
La **Figura 2** muestra la relación entre la percepción del colegio que tienen los estudiantes, y los resultados en Lectura. La medición de percepción está muy relacionada con el clima escolar, lo que podría ayudar a explicar los resultados. En el estudio de Molano et al. (2018), en el que se asocian el clima escolar con el desempeño académico, hay evidencias que factores de riesgo como el consumo de drogas, la intimidación y la discriminación afectan el desempeño escolar medido por las pruebas Saber para los grados 9 y 11, en las áreas de matemáticas, lenguaje y competencias ciudadanas.

En este estudio también se resalta que el impacto de los factores de riesgo descritos es diferencial entre los grados, indicando que para los estudiantes de grado 6 prevalece la intimidación, mientras que para estudiantes de grado 10 el consumo de drogas estaría más presente. En consecuencia, los resultados presentados en la **Figura 2** podrían estar mediados por la percepción de este tipo de conductas, reduciendo la relación entre las dos variables a medida que se avanza en el grado escolar.

La relación entre competencia académica y factores no cognitivos como las habilidades sociales y emocionales (sección 2) o los factores asociados (sección 3) indican cómo las prácticas escolares se estructuran alrededor de las creencias, valores y actitudes compartidos que dan forma a las interacciones entre estudiantes y adultos, estableciendo los parámetros de comportamiento y normas aceptables para la escuela. Esta conjunción de variables cognitivas, emocionales, relacionales y contextuales componen el llamado clima escolar.

4 El patrón descrito para Lectura también se presenta para Matemáticas (grados 3, 5, y 9), Ciencias naturales y Pensamiento Ciudadano (grados 5 y 9)

Figura 2. Asociación entre los índices de preferencias del aprendizaje y percepción del colegio, con los puntajes de Competencias Comunicativas en Lenguaje (Lectura), diferenciada por grado.



En este sentido los resultados de las pruebas Saber son coherentes con lo encontrado en otras investigaciones. Tanto las pruebas Saber con los factores asociados y habilidades sociales y emocionales, como la investigación de Molano et al. (2018) con medición de diferentes factores del clima escolar, apuntan a cómo diferentes variables no cognitivas se relacionan entre ellas, posiblemente impulsando un autoconcepto académico positivo y cómo las escuelas que se caracterizan por la calidad de las relaciones interper-

sonales están mejor preparadas para apoyar las necesidades psicológicas de los estudiantes y para promover un desarrollo óptimo en los dominios académicos.

El siguiente paso es comprender cómo estos factores interactúan entre ellos, cuáles son las diferencias por contextos y cuáles son los factores claves por intervenir para mejorar las condiciones de los niños, niñas y adolescentes durante su estancia en el sistema educativo.

4

Conclusiones

Con base en lo descrito en este documento se pueden destacar las siguientes ideas:

- Los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° son un primer paso hacia entender mejor la relación entre las habilidades sociales y emocionales y el desempeño de los estudiantes en áreas académicas fundamentales.
- Las habilidades sociales y emocionales son importantes para la realización personal y en la experiencia de una vida con bienestar. Además, estas parecen tener un papel relevante en el posterior éxito académico.
- Puntualmente, en los diferentes grados escolares existe un peso diferencial en la importancia de las habilidades sociales y emocionales en el rendimiento, siendo más preponderantes en grado 3.
- También se evidencia una asociación importante entre la percepción del colegio, las preferencias del aprendizaje y la competencia lectora.
- Una medición específica de clima escolar es necesaria y relevante dada la relación de este con las habilidades sociales y emocionales y las competencias académicas de los y las estudiantes.

5



Preguntas abiertas

Los resultados de esta nota de política se centraron en las habilidades sociales y emocionales en las etapas iniciales de la trayectoria educativa de los y las estudiantes, en términos de sector y zona de la institución educativa a la que asisten.

A partir de los resultados:

- ¿Las habilidades sociales y emocionales refuerzan el rendimiento académico? ¿o son las competencias básicas evaluadas las que proveen el fundamento para unas habilidades emocionales adecuadas?
- ¿Cómo la medición de habilidades sociales y emocionales puede asistir en la detección de

estudiantes en riesgo académico que de otra manera pasarían desapercibidos?

- ¿Qué elementos median en la relación entre las competencias académicas y los factores asociados?
- ¿Qué puede explicar que la fuerza de la relación entre los índices de motivación y regulación con el desempeño en lectura crítica disminuya conforme avanza la trayectoria educativa?
- ¿Qué elementos factores de riesgo, que afectan el clima escolar, deben intervenir por grado, con el fin de permitir un mejor desempeño escolar de los estudiantes?

6



Referencias

- Albuquerque, A. & Alves, M. (2021) Invented spelling activities in kindergarten: the role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 96-113. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>.
- Cadima, J., Gamelas, A. M., McClelland, M., & Peixoto, C. (2015). Associations Between Early Family Risk, Children's Behavioral Regulation, and Academic Achievement in Portugal. *Early Education and Development*, 26(5-6), 708-728. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1005729>
- Chau, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., Blair, R., Molano, A., Ramos C. y Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 124-145. https://dhis.hegoa.ehu.es/uploads/resources/4825/resource_files/Aulas_en_paz.pdf
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. Portico. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Engelhard, G., & Monsaas, J. A. (1989). Academic performance, gender, and the cooperative attitudes of third, fifth, and seventh graders. *Journal of Research & Development in Education*, 22(2), 13-17.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes]. (2021a). Habilidades socioemocionales, Saber 3º, 5º, 7º y 9º marzo de referencia para la evaluación. Icfes. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/443682/Marco+de+Referencia+Habilidades+Socioemocionales+-+Saber+3579.pdf/f999c337-9932-0753-878d-4131001a7af2?version=1.0&t=1646321203050>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes]. (2022). Informe nacional Saber 3º, 5º y 9º, aplicación 2021. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/17451208/Informe+Nacional+Saber+359_09_09_22-2_SAYD.pdf
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. Portico. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., & Molano, A. (2010). The influence of schools on adolescent behavior and risk-taking. Unpublished manuscript, Harvard Graduate School of Education. https://www.researchgate.net/profile/Andres-Molano-2/publication/242731773_The_Influence_of_Schools_on_The_Influence_of_Schools_on_Adolescent_Behavior_and_Risk_Taking_Taking/links/5b35163daca2720785f47427/The-Influence-of-Schools-on-The-Influence-of-Schools-on-Adolescent-Behavior-and-Risk-Adolescent-Behavior-and-Risk-Taking-Taking.pdf
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kooij, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Molano, A., Harker, A., & Cristancho, J. C. (2018). Effects of Indirect Exposure to Homicide Events on Children's Mental Health: Evidence from Urban Settings in Colombia. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(10), 2060-2072. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0876-8>
- Molano, A., Harker, A., Gómez, S., & Cristancho, J. C. (2018). Aproximaciones ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares. Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/8333/Perfiles%20de%20Riesgo%20-%20Clima%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Putri, R., Zaim, M. & Hamzah. (2019). The Effect of Collaborative Learning Technique on Students' Reading Comprehension. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 463, 166-169. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200819.031>
- Richards, J., Fonzi, A., Tani, F., Tassi, F., Tomada, G. & Schneider, B. (2002). Cooperation and competition in K. Smith & C. Hart (Ed.) *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 515-532). Blackwell Publishers Ltd.
- Shinn, M., & Yoshikawa, H. (Eds.). (2008). *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327892.001.0001>
- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D. E., Gross, J. J., Remy, K. A., & Ochsner, K. N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*, 12(6), 1235-1247. <https://doi.org/10.1037/a0028297>
- Zerpa, C. (2002). Aprendizaje cooperativo en estrategias de comprensión de la lectura: Experiencia en un curso introductorio de Ingeniería. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 187-224. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200002&lng=es&ingres=