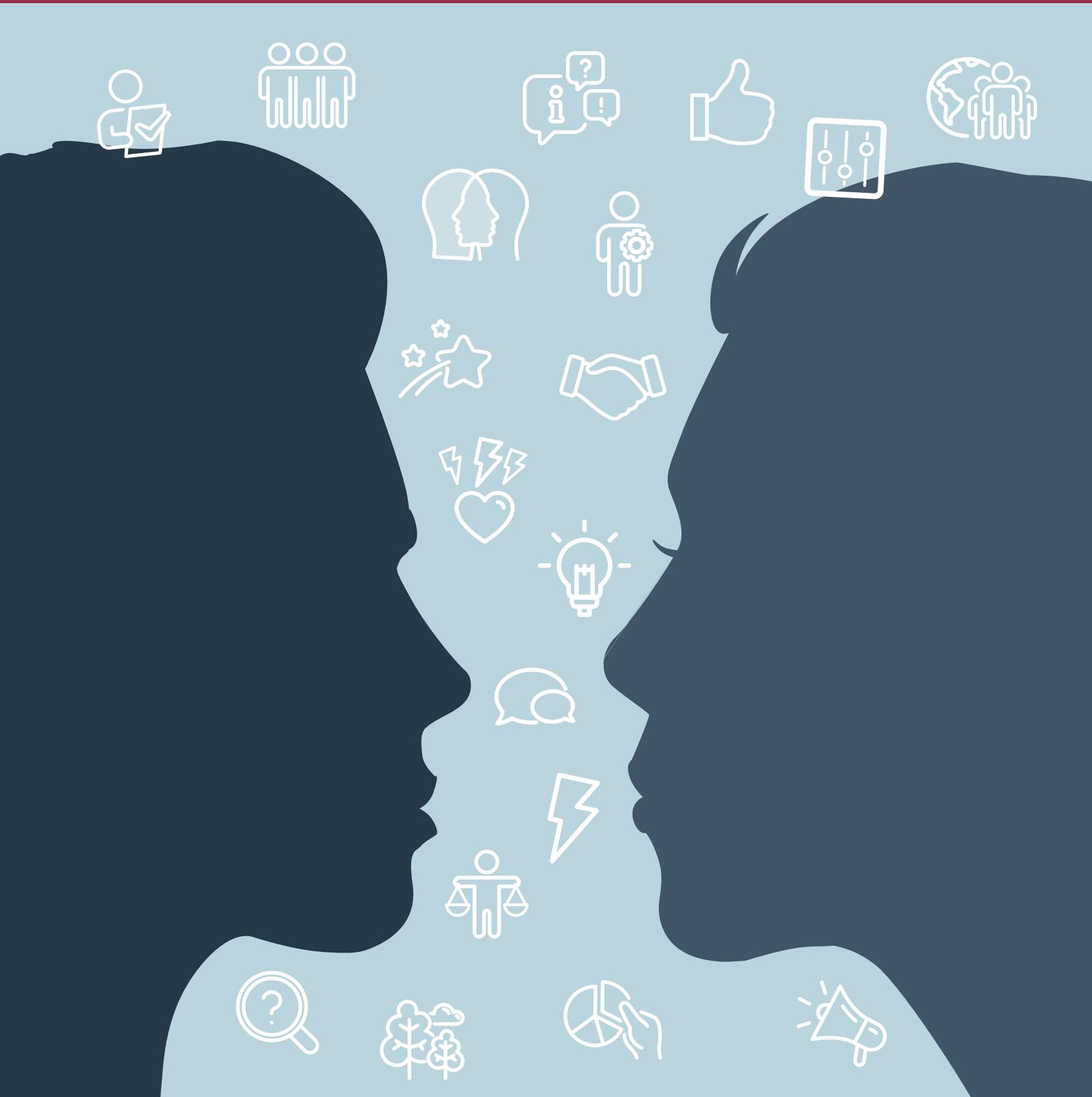


SSES

Ministerio de Educación,
Formación Profesional
y Deportes

Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales

Marco de evaluación



SSES

Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales

Marco de evaluación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2024

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://www.libreria.educacion.gob.es>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es>

SSES

Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales

Marco de evaluación

Esta traducción no ha sido realizada por la OCDE y, por lo tanto, no se considera una traducción oficial de la OCDE. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción solo se considerará válido el texto de la obra original.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES**
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
www.educacion.gob.es/inee

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición: 2024

NIPO línea: 164-24-139-4

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS

Anula y sustituye al mismo documento del 22 de octubre de 2019

**MARCO DE EVALUACIÓN DEL ESTUDIO DE LA OCDE SOBRE LAS
COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES**

Documento de Trabajo de la OCDE sobre Educación n.º 207

Miloš Kankaraš y Javier Suarez-Alvarez (OCDE)

El presente documento de trabajo ha sido autorizado por Andreas Schleicher, Director de la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE.

Miloš Kankaraš (milos.kankaras@oecd.org) y
Javier Suarez-Alvarez (javier.suarez-alvarez@oecd.org)

JT03453280

Agradecimientos

Los autores desean dar las gracias a Rose Bolognini, Elizabeth Cooksey, Filip de Fruyt, Fiona Parsons, Andreas Schleicher y William Thorn por sus valiosos comentarios sobre borradores anteriores del presente documento. Los autores desean asimismo agradecer a los miembros del Grupo de Asesoramiento Técnico y a los delegados de la red SSES sus valiosas aportaciones, que han contribuido a consolidar este marco de evaluación. La traducción (en francés) corrió a cargo de Valentine Bekka. Rose Bolognini editó el borrador inicial de este documento, y Deborah Fernandez proporcionó apoyo editorial para el borrador final.

Resumen

El nuevo Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales de la OCDE pretende proporcionar a los responsables políticos, los educadores, las familias y las comunidades un conjunto completo de herramientas para fomentar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes. El marco de evaluación del estudio - que se presenta en este documento - es el resultado de una amplia revisión bibliográfica de investigaciones anteriores, marcos existentes y enfoques de evaluación en el ámbito de las competencias socioemocionales. El marco, desarrollado por un equipo de expertos en diversos ámbitos, incorpora pruebas procedentes de la psicología, la educación, las ciencias de la organización, la sociología, la economía y las políticas públicas. Este marco describe los objetivos, las características y los resultados esperados del estudio. Presenta el modelo conceptual de las competencias socioemocionales evaluadas en el estudio, su desarrollo, maleabilidad y valor predictivo. El marco analiza asimismo cómo influyen los factores del entorno familiar, escolar y de grupo de los estudiantes en el desarrollo de sus competencias socioemocionales, junto con los cuestionarios de contexto diseñados para recopilar esta información. Además, el marco presenta el diseño del estudio, el enfoque de la evaluación, el proceso de elaboración de los instrumentos, los procedimientos de muestreo y los métodos de recopilación de datos.

Résumé

La nouvelle enquête de l'OCDE sur les compétences sociales et émotionnelles a pour objectif de fournir aux décideurs politiques, aux professionnels de l'éducation, aux familles et aux communautés un ensemble complet d'outils favorisant l'apprentissage social et émotionnel des élèves. Ce document présente le cadre d'évaluation de cette enquête qui est le résultat d'une analyse approfondie de recherches précédentes, de cadres d'évaluations existants et d'approches d'évaluation dans le domaine des compétences sociales et émotionnelles. Le cadre, conçu par des experts de divers domaines, intègre des preuves issues de la psychologie, de l'éducation, des sciences organisationnelles, de la sociologie, de l'économie et des politiques publiques. Ce cadre d'évaluation décrit les objectifs, les caractéristiques et les résultats attendus de l'enquête. Il présente le modèle conceptuel des compétences sociales et émotionnelles évaluées dans l'enquête, leur développement, leur malléabilité et leur valeur prédictive. Le cadre – combiné avec le questionnaire contextuel construit pour rassembler ces informations – examine également comment l'environnement familial, scolaire et le rôle des pairs influencent le développement des compétences sociales et émotionnelles de l'élève. Le cadre présente également la conception de l'enquête, son approche d'évaluation, le processus de développement des instruments, les procédures d'échantillonnage et les méthodes de collecte de données.

Índice

<i>Agradecimientos</i>	2
<i>Resumen</i>	3
<i>Résumé</i>	3
Índice	4
1. Introducción	7
1.1. Antecedentes del estudio.....	8
1.1.1. Cómo se basa el estudio SSES en estudios anteriores de la OCDE	11
1.1.2. Cómo completa el Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales las lagunas de nuestros conocimientos actuales sobre estos temas	13
1.2. Objetivos del estudio	14
1.2.1. Finalidad y objetivos del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales.....	14
1.2.2. Modelo analítico y preguntas clave del estudio	15
1.2.3. Relevancia política del estudio.....	16
1.3. Principales características del estudio.....	19
1.3.1. Competencias socioemocionales evaluadas en el estudio	19
1.3.2. Información contextual recogida en el estudio.....	20
1.3.3. Ciudades participantes.....	21
1.3.4. Encuestados del estudio	22
1.3.5. Instrumentos de recogida de datos	22
1.3.6. Calendario del estudio	23
2. Competencias socioemocionales	24
2.1. Visión general	24
2.2. El modelo de los Cinco Grandes.....	25
2.2.1. La relevancia del modelo de los Cinco Grandes para el alumnado.....	26
2.2.2. Relevancia del modelo de los Cinco Grandes para las políticas educativas y sociales	27
2.3. Identificación de las competencias socioemocionales clave para incluirlas en el estudio.....	29
2.4. Criterios para la selección de competencias socioemocionales	31
2.4.1. Valor predictivo de las competencias socioemocionales	32
2.4.2. Maleabilidad de las competencias socioemocionales.....	33
2.4.3. Comparabilidad transcultural de las competencias socioemocionales	35
2.4.4. Importancia de las competencias socioemocionales para el futuro	35
2.4.5. Otros criterios de selección tenidos en cuenta.....	36
2.5. Competencias seleccionadas para incluir en el Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales.....	37
2.5.1. Desempeño en tareas: hacer las cosas como es debido y a tiempo	37
2.5.2. Equilibrio emocional: tener emociones tranquilas y positivas	40
2.5.3. Interacción con otros: disfrutar y destacar en compañía de otros	41
2.5.4. Colaboración: preocupación por el bienestar de los demás.....	43
2.5.5. Apertura de mente: explorar el mundo de las cosas y las ideas	44
2.5.6. Otras competencias socioemocionales compuestas.....	45
2.5.7. Ejemplos de comportamiento de las competencias seleccionadas	47
3. Cuestionarios de Contexto del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales	50

3.1. Por qué es importante el contexto: entornos en los que se desarrollan los niños/as	50
3.1.1. Estructura de los cuestionarios de contexto	51
3.2. Cuestionario de contexto para el alumnado	52
3.2.1. Sección A: Demografía	53
3.2.2. Sección B: Bienestar, actitudes y aspiraciones	54
3.2.3. Sección C: Relaciones con padres y amigos	54
3.2.4. Sección D: Vida escolar	56
3.2.5. Sección E: Breve medida de la capacidad cognitiva	56
3.3. Cuestionario de contexto para las familias	57
3.3.1. Sección A: Demografía	57
3.3.2. Sección B: Sobre el niño/a	58
3.3.3. Sección C: Bienestar y perfil de competencias de los padres/madres/tutores legales	58
3.3.4. Sección D: Relaciones con sus hijos	58
3.3.5. Sección E: Percepciones de las competencias socioemocionales	60
3.4. Cuestionario de contexto para el profesorado	60
3.4.1. Sección A: Demografía	61
3.4.2. Sección B: Educación y desarrollo profesional	61
3.4.3. Sección C: Prácticas docentes	62
3.4.4. Sección D: El centro educativo	63
3.4.5. Sección E: Percepciones de las competencias socioemocionales	63
3.5. Cuestionario de contexto para directores de centros escolares	63
3.5.1. Sección A: Datos demográficos de los directores y estructura del centro	64
3.5.2. Sección B: Población de estudiantes y profesores	65
3.5.3. Sección C: Recursos escolares	65
3.5.4. Sección D: Prácticas pedagógicas, planes de estudios y evaluación	65
3.5.5. Sección E: Clima escolar	65
3.5.6. Sección F: Políticas y prácticas	65
4. Diseño del estudio	66
4.1. Desarrollo de instrumentos	66
4.1.1. Desarrollo de instrumentos para la evaluación de las competencias socioemocionales de los estudiantes	67
4.1.2. Desarrollo de los cuestionarios de contexto	69
4.2. Métodos de evaluación	70
4.2.1. Enfoques de medición	70
4.2.2. Formatos de respuesta	77
4.2.3. Elementos innovadores en el diseño de la evaluación	78
4.2.4. Modo de administración del estudio	83
4.2.5. Tiempo para los cuestionarios	84
Evaluados en el estudio	85
Comparabilidad transcultural	86
4.3. Adaptación y traducción	88
4.4. Normas Técnicas del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales	90
5. Referencias	91
Anexo	113
Organización del proyecto y principales partes interesadas en el estudio	113
Secretaría de la OCDE	113
Grupo Asesor Informal	114
Contratista Internacional	114

Grupo de Asesoramiento Técnico	115
Equipos Ciudades/Países	115

Tablas

Tabla 2.1. Descripción de las competencias incluidas en el Estudio de la OCDE sobre las Competencias Socioemocionales	47
Tabla 4.1. Desarrollo de escalas de informes individuales.....	67
Tabla 4.2. Desarrollo de instrumentos de autoevaluación de los estudiantes.....	69
Tabla 4.3. Ejemplo de viñetas de anclaje	81
Tabla 4.4. Orden de administración de los instrumentos en los cuatro grupos de encuestados	84
Tabla 4.5. Tiempo para los cuestionarios entre los encuestados	84

Figuras

Figura 1.1. Aprendizaje permanente: ¿Cómo mide la OCDE el desarrollo de competencias a lo largo de la vida?.....	13
Figura 1.2. ¿Qué es el Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales?.....	15
Figura 1.3. Estructura de los cuatro cuestionarios del estudio	23
Figura 2.1. Subdominios de desempeño en tareas.....	38
Figura 2.2. Subdominios de equilibrio emocional.....	40
Figura 2.3. Subdominios de interacción con otros	41
Figura 2.4. Subdominios de colaboración	43
Figura 2.5. Subdominios de apertura de mente	44

Cuadros

Cuadro 1.1. Definición de las competencias socioemocionales	10
Cuadro 3.1. Estructura del cuestionario de contexto para estudiantes	53
Cuadro 3.2. Estructura del cuestionario de contexto para padres.....	57
Cuadro 3.3. Estructura del cuestionario de contexto para profesores.....	61
Cuadro 3.4. Estructura del cuestionario de contexto para directores de centros escolares.....	64

1. Introducción

El desarrollo de las competencias socioemocionales no solo ayuda a las personas a adaptarse a su entorno y determina su éxito, sino que también da forma a las comunidades y sociedades más amplias en las que vivimos. Los ciudadanos ingeniosos, respetuosos y tolerantes que trabajan bien con los demás y asumen responsabilidades personales y colectivas se están convirtiendo cada vez más en la base de una sociedad que trabaja por el bien común (OECD, 2017^[1]; OECD, 2015^[2]).

Las competencias socioemocionales son maleables y pueden ser moldeadas por diversos factores individuales y contextuales, incluyendo las intervenciones políticas directas (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018^[3]). Los niños/as desarrollan continuamente dichas competencias a través de las interacciones con la familia, los amigos y los docentes, en casa y en la escuela. A medida que sus redes sociales se amplían durante la adolescencia y los primeros años de la edad adulta, se abren nuevos entornos de aprendizaje dentro de la comunidad y el lugar de trabajo. Aunque las competencias socioemocionales pueden desarrollarse a una edad más avanzada, un desarrollo precoz y continuo logra los mejores resultados (Shuey and Kankaraš, 2018^[4]).

La OCDE inició el Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales (SSES) con el objetivo de reunir pruebas empíricas sobre las competencias socioemocionales de los jóvenes en los centros educativos. Mediante la recopilación de un amplio conjunto de información sobre las familias de los estudiantes, los centros y los contextos de aprendizaje de la comunidad, el estudio pretende proporcionar a los responsables políticos y a los educadores información relevante sobre las condiciones y prácticas que fomentan o dificultan el desarrollo de las competencias sociales y emocionales en los centros educativos y otros entornos.

En este documento se presenta el marco de evaluación del estudio, describiendo sus objetivos, características y resultados. Este marco de evaluación se organiza del siguiente modo:

- La Sección 1 comienza con una narración de los antecedentes del estudio, que proporciona el contexto de los objetivos subyacentes y la justificación del mismo. A continuación, se ofrece una visión general del estudio, en la que se describe cómo se basa en estudios anteriores de la OCDE y cómo completará las lagunas de nuestra actual base de conocimientos.
- La Sección 2 presenta el modelo conceptual de competencias socioemocionales utilizado en este estudio. La sección se centra en los resultados de la investigación sobre el desarrollo, la validez predictiva, la maleabilidad y la comparabilidad transcultural de cada destreza evaluada.
- La Sección 3 analiza la posible influencia de los factores contextuales, como la familia, el centro y el entorno de los compañeros, en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Las preguntas sobre muchos de estos factores se incluyen en cuatro Cuestionarios de Contexto dirigidos a padres/madres/tutores legales, profesores, directores de centros escolares y a los propios alumnos. En esta sección se describe el contenido de cada uno de los cuestionarios, incluyendo una descripción de los conceptos y su relevancia para el desarrollo infantil.

- La Sección 4 se centra en cómo evalúa este estudio las competencias socioemocionales y los factores contextuales relacionados. Presenta múltiples aspectos del diseño del estudio, incluyendo una visión general de los procedimientos de muestreo, los métodos de recogida de datos, la elaboración de instrumentos de estudio, los enfoques de evaluación y un calendario para la elaboración de los instrumentos del estudio.

1.1. Antecedentes del estudio

El mundo actual se compone de condiciones económicas, sociales y medioambientales entrelazadas y en continuo cambio, que modifican el modo de vida de las personas y las familias, así como el funcionamiento de las comunidades y las economías. El ritmo creciente de las innovaciones tecnológicas también está cambiando exponencialmente nuestro entorno, lo que exige constantes ajustes en la forma en que interactuamos con el mundo que nos rodea y entre nosotros. Tales transformaciones significan que los estudiantes de hoy crecen en un mundo mucho más diverso y menos fácil de definir que el que vivieron sus familias y docentes cuando tenían su misma edad. Por este motivo, es crucial que los líderes educativos y los responsables de la toma de decisiones consideren hasta qué punto sus sistemas educativos están preparando a los estudiantes de hoy para el mundo de mañana, y qué es necesario cambiar para seguir siendo relevantes para el futuro de nuestros hijos. Permitir que los sistemas educativos promuevan mejor el desarrollo de las competencias socioemocionales de los niños/as podría ser una de las mejores formas de cumplir esa función.

El interés por las competencias socioemocionales está arraigado desde hace tiempo en la investigación psicológica y educativa. La gran cantidad de pruebas acumuladas demuestra que las competencias socioemocionales tienen grandes consecuencias para muchos resultados importantes en la vida, como el rendimiento educativo, el empleo, la salud o el bienestar personal (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018_[3]; Kankaraš, 2017_[5]; Kautz et al., 2014_[6]; OECD, 2015_[2]). Las pruebas empíricas también demuestran que, en muchas situaciones, estas competencias también desempeñan un papel en la mejora de los resultados educativos, la empleabilidad y el rendimiento laboral, y el compromiso cívico. Incluso se ha descubierto que las competencias socioemocionales están más estrechamente relacionadas con una amplia gama de resultados de calidad de vida, como la salud mental y el bienestar subjetivo, que con el CI y otras competencias cognitivas (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018_[3]). Contribuyen asimismo a reducir los comportamientos antisociales y delictivos y a aumentar la seguridad (Heckman and Kautz, 2012_[7]; Heckman and Kautz, 2014_[8]; Heckman and Kautz, 2014_[9]; Kankaraš, 2017_[5]; Kautz and Zaroni, 2014_[10]; OECD, 2015_[2]; Roberts et al., 2007_[11]). Asimismo, la investigación ha identificado la naturaleza *interrelacionada* de las competencias cognitivas y socioemocionales (Cunha and Heckman, 2007_[12]; Cunha, Heckman and Schennach, 2010_[13]). Las competencias cognitivas y socioemocionales interrelacionadas capacitan a los niños/as para tener éxito tanto dentro como fuera de los centros. Las pruebas de que las competencias socioemocionales son decisivas para aumentar las competencias cognitivas subrayan su importancia como parte de un modelo para que los niños/as lleven vidas satisfactorias y prósperas (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018_[3]).

Las competencias socioemocionales también se consideran componentes cruciales de las competencias del siglo XXI y de empleabilidad (De Fruyt, Wille and John, 2015_[14]; Trilling and Fadel, 2009_[15]) porque son cada vez más cruciales para el desarrollo personal y

profesional de un individuo y para poder contribuir de forma productiva a la sociedad (National Academy of Sciences, 2012_[16]).

Por tanto, el término «*competencias socioemocionales*» se refiere a las características individuales que se manifiestan como patrones coherentes de pensamientos, emociones y comportamientos, que pueden transformarse a lo largo de la vida e influir en resultados importantes (Kankaraš, 2017_[5]; Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018_[3]). El papel y el impacto de las competencias socioemocionales son cada vez más críticos para que los individuos naveguen con éxito por economías y sociedades diversas y cambiantes. En conclusión, obstaculizar el desarrollo socioemocional influye negativamente en el rendimiento escolar, la transición de la escuela al mercado laboral, la productividad y la satisfacción laboral, la salud mental y física y el bienestar general.

Cuadro 1.1. Definición de las competencias socioemocionales

El ámbito de las competencias socioemocionales es objeto de investigación interdisciplinar por parte de investigadores, académicos, educadores y profesionales, todos ellos procedentes de ámbitos muy diferentes. En consecuencia, son muchos los términos utilizados para describir las competencias socioemocionales y sus marcos conceptuales más amplios (Kankaraš, 2017^[5]). La terminología también difiere entre países, épocas y contextos sociales y de investigación. Por ejemplo, la amplia bibliografía sobre el tema utiliza términos con significados similares, como competencias del siglo XXI, competencias para la vida, competencias esenciales, competencias conductuales, competencias no cognitivas, activos para el desarrollo de los jóvenes, competencias para el lugar de trabajo o la preparación laboral, aprendizaje socioemocional y competencias o fortalezas del carácter (Lippman et al., 2015^[17]). Además, el contexto social determina la terminología utilizada: por ejemplo, los empresarios se refieren a las competencias interpersonales. Además, dentro de determinados campos la terminología también cambia; en psicología, los psicólogos de la personalidad describen los subdominios del modelo de los Cinco Grandes¹ (descrito con más detalle en la Sección 2) como subdominios, subelementos o facetas. Los psicólogos del desarrollo se refieren a estos constructos como activos, tales como activos de desarrollo (Benson, Scales and Syvertsen, 2010^[18]). En el ámbito de la educación, el aprendizaje socioemocional es un término ampliamente utilizado para describir las competencias socioemocionales, las competencias no cognitivas o no académicas, los comportamientos y las mentalidades (Lippman et al., 2015^[17]). En economía, el Premio Nobel James Heckman emplea el término «no cognitivo» para distinguir las competencias socioemocionales de las cognitivas, que suelen medirse mediante el CI o las pruebas académicas estandarizadas (Heckman, Stixrud and Urzua, 2006^[19]). El término no cognitivo implica la ausencia de actividades cognitivas. No obstante, todos los aspectos del funcionamiento mental se basan en alguna forma de procesamiento de la información y de cognición (Duckworth and Yeager, 2015^[20]). Además, las competencias sociales, que dependen fundamentalmente de las capacidades de percepción, memoria y razonamiento, son un buen ejemplo de competencias no cognitivas, hasta el punto de que a menudo se consideran una forma de inteligencia (Murphy and Hall, 2011^[21]; Kankaraš, 2017^[5]).

En este estudio, utilizamos el término **competencias socioemocionales**. La OCDE define las competencias socioemocionales como:

«...las capacidades individuales que pueden ser a) manifestadas por patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, b) desarrolladas a través de experiencias de aprendizaje formales e informales, y c) motores importantes de los resultados socioeconómicos a lo largo de la vida del individuo» (OECD, 2015, p. 35^[21]).

Preferimos el término competencias al de rasgos, ya que el primero indica la posibilidad de cambio y desarrollo. Las competencias que hemos decidido evaluar en este estudio son maleables y representan objetivos potenciales para las intervenciones políticas. Para mayor claridad y coherencia, también utilizamos el término **subdominios** en lugar de subelementos o facetas cuando nos referimos a las subdimensiones de los Cinco Grandes.

El desarrollo de este tipo de competencias es asimismo cada vez más importante para las comunidades y las naciones en su conjunto, ya que se han relacionado con mayores niveles de compromiso cívico, voluntariado e integración social, una mayor confianza y tolerancia interpersonales y una disminución de los comportamientos antisociales y delictivos. A pesar de su importancia, los estudios internacionales a gran escala sobre las competencias socioemocionales siguen siendo escasos. No obstante, la creciente toma de conciencia de su importancia, sobre todo en lo que respecta a los futuros entornos de vida y de trabajo, ha hecho que investigadores, responsables políticos y profesionales presten cada vez más atención a este tema. Los estudios de la OCDE, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de la Población Adulta (PIAAC) y el Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS), se centran principalmente en las competencias cognitivas, como la lectura y las matemáticas. No obstante, en los últimos años, PISA está ampliando su cobertura mediante la evaluación de un conjunto cada vez mayor de competencias socioemocionales, como la autoeficacia académica (creencia en la propia capacidad para completar con éxito la tarea encomendada), la perseverancia, la apertura al conocimiento, la curiosidad y el compromiso cívico. Los resultados de PISA demuestran que estas competencias están relacionadas con importantes resultados en la vida y que pueden compararse dentro y fuera de las fronteras culturales y lingüísticas. La OCDE está llevando este trabajo más allá con una evaluación internacional exhaustiva de las competencias socioemocionales de los niños/as en edad escolar, a través del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales (SSES).

1.1.1. Cómo se basa SSES en estudios anteriores de la OCDE

La Dirección de Educación y Competencias de la OCDE reconoce la importancia de las competencias socioemocionales y está ampliando la métrica más allá de los ámbitos académicos tradicionales, como la lectura y la escritura. Los estudios de la OCDE, como PISA, PIAAC e IELS, abarcan cada vez más competencias socioemocionales.

El Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS) es un estudio que evalúa a niños/as de cinco años, identificando los factores clave que impulsan o dificultan el desarrollo del aprendizaje temprano. Los cinco primeros años de vida de los niños son cruciales para su desarrollo. Durante este periodo, los niños aprenden a un ritmo más rápido que en cualquier otro momento de su vida, desarrollando competencias cognitivas y socioemocionales básicas que son fundamentales para sus futuros logros en la escuela y más adelante como adultos. Estas competencias son asimismo la base de su bienestar general: cómo afrontan los éxitos y fracasos futuros, profesionalmente y en su vida personal. El estudio elabora escalas sobre empatía, confianza, comportamiento prosocial y comportamiento perturbador.

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) es un estudio trienal -desde el año 2000- que se centra en las competencias que los estudiantes de 15 años han adquirido en lectura, matemáticas y ciencias a medida que se acercan al final de la escolaridad obligatoria. PISA incluye asimismo medidas de competencias generales o

¹ El modelo de los «Cinco Grandes» comprende cinco grandes dimensiones de la personalidad: Conciencia, Extroversión, Cordialidad, Estabilidad Emocional (también llamada Neuroticismo) y Apertura a Experiencias. Cada uno de ellos representa un conjunto de pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados.

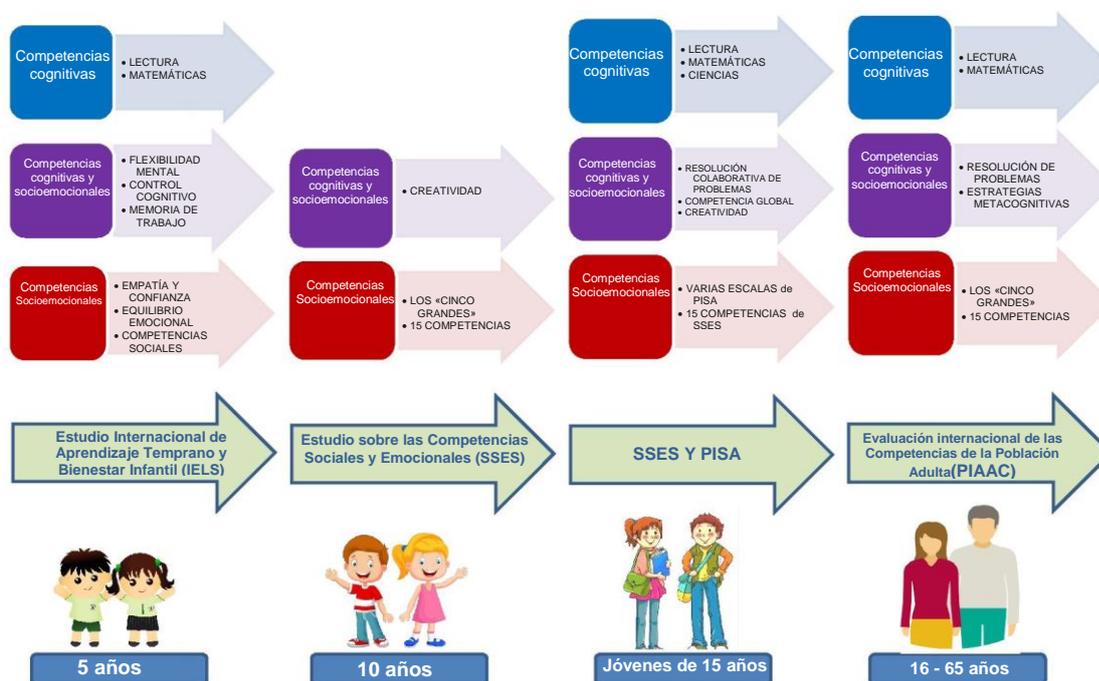
transversales, como la resolución colaborativa de problemas. En concreto, los últimos ciclos de PISA incluyen escalas sobre diversos tipos de autoeficacia académica, persistencia, curiosidad intelectual, metacognición y motivación de logro. En 2015, PISA recabó pruebas internacionales sobre la importancia de las competencias socioemocionales, publicando un volumen en el que se detallan indicadores clave de bienestar positivo y negativo, como la satisfacción vital, el acoso escolar y la ansiedad (OECD, 2017^[11]). En este volumen, *Resultados PISA 2015 (Volumen III): Bienestar de los Estudiantes*, PISA también explora las características positivas que promueven un desarrollo saludable, como el interés, el compromiso y la motivación de logro. Además, por primera vez en 2018, PISA evaluó la competencia global de los estudiantes, proporcionando información sobre sus capacidades para examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar de manera exitosa y respetuosa con los demás, y tomar medidas responsables hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo (OECD, 2018^[22]).

El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC) ha realizado hasta la fecha dos rondas del estudio (2011-12 y 2014-15). Aproximadamente 250 000 adultos de entre 16 y 65 años han participado en más de 40 países. El estudio se centra principalmente en lectura, matemáticas y en la resolución de problemas. La primera ronda de PIAAC incluía asimismo escalas sobre confianza social y curiosidad intelectual. El estudio lleva este trabajo más allá con una evaluación más exhaustiva de las competencias socioemocionales de los adultos en la próxima y tercera ronda de PIAAC en 2021-2022. Además, la recopilación de información y datos sobre cómo utilizan los adultos estas competencias en casa, en el trabajo y en la comunidad en general orientará a los responsables políticos sobre cómo ayudar a las personas a participar en la sociedad y a que las economías prosperen.

El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS) se centra en los profesores, las prácticas docentes y el modo en que aprenden los estudiantes. 24 países participaron en el estudio TALIS inicial realizado en 2008 y 34 en la segunda ronda de 2013. 48 países se han inscrito para participar en el próximo estudio de 2018. TALIS elabora y administra cuestionarios a docentes y directores de centros escolares para determinar cómo pueden preparar los países a los profesores para afrontar los distintos retos de los centros actuales y enseñar con eficacia para producir alumnos de alto rendimiento. Entre otros temas, el estudio también recopila información sobre prácticas docentes, como las pedagogías de aprendizaje activo, especialmente propicias para el fomento del desarrollo de las competencias socioemocionales.

La OCDE continúa desarrollando este trabajo con una evaluación internacional exhaustiva de las competencias socioemocionales de los niños/as en edad escolar, a través del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales. El estudio, junto con otras encuestas de la OCDE a través de la Dirección de Educación y Competencias, está reuniendo pruebas internacionales de la importancia de fomentar el desarrollo de las competencias cognitivas, pero también de las socioemocionales, a lo largo de toda la vida (Figura 1).

Figura 1.1. Aprendizaje permanente: ¿Cómo mide la OCDE el desarrollo de competencias a lo largo de la vida?



1.1.2. Cómo completa el Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales las lagunas de nuestros conocimientos actuales sobre estos temas

La Secretaría de la OCDE ha revisado recientemente los datos empíricos para comprender mejor la dinámica del desarrollo de las competencias y el impacto de las competencias socioemocionales en los resultados socioeconómicos de las personas (OECD, 2015^[2]). No solo concluyeron que las competencias socioemocionales son fundamentales para el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades, y que dichas competencias influyen en los niveles generales de cohesión social y prosperidad, sino que su revisión también descubrió **lagunas** en nuestra base actual de conocimientos sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales de los niños/as:

- Los estudios a gran escala evalúan principalmente *el desarrollo de competencias cognitivas* entre niños/as de edades muy diferentes, dentro de un mismo país y a escala internacional. Y aunque cada vez hay más estudios internacionales a gran escala que recopilan datos sobre las competencias socioemocionales de los adultos, los *estudios a gran escala destinados a recopilar datos comparativos a escala internacional sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales* de los jóvenes siguen siendo escasos. El Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales pretende colmar esta laguna recopilando datos empíricos sobre niños/as de 10 y 15 años que sean sólidos, fiables y válidos en diferentes culturas, idiomas y entornos educativos, nacionales y locales.
- Todavía falta información sobre qué tipos de entornos familiares, relaciones sociales y políticas y prácticas educativas podrían funcionar para mejorar las

competencias socioemocionales. Además, las pruebas acumuladas a este respecto se limitan sobre todo a entornos culturales concretos en un número limitado de países. Al recabar información de padres, docentes y directores de centros escolares, así como de los propios estudiantes, el estudio puede comparar el valor predictivo de distintas aptitudes y factores contextuales del entorno de los alumnos en relación con sus competencias socioemocionales. Asimismo, el estudio examina los efectos variables de los mismos factores familiares y escolares en una gran variedad de entornos culturales y sociales.

- El estudio está diseñado para proporcionar a los responsables políticos, los profesionales de la educación, las familias y los investigadores una base de conocimientos más completa sobre dónde y cómo mejorar los sistemas, las políticas y las prácticas para apoyar mejor el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Mediante la cartografía de un conjunto muy completo de factores contextuales, el estudio puede identificar objetivos políticos importantes para el desarrollo de estas competencias y contribuir a mejorar los resultados previstos.
- No está claro qué competencias socioemocionales individuales (y sus combinaciones) ayudan a los estudiantes a alcanzar el éxito en los centros y más adelante en la vida. La mayor parte de la investigación en este ámbito se refiere a los dominios de los Cinco Grandes, que representan medidas generales de las características de los individuos y, por tanto, son difíciles de traducir en medidas políticas. Este estudio ofrece la oportunidad de examinar los valores predictivos de las competencias socioemocionales individuales, controlando al mismo tiempo los efectos potenciales de una gran variedad de competencias distintas. Como resultado, el estudio arroja luz sobre el valor añadido de las competencias socioemocionales individuales en relación con el amplio conjunto de resultados en la vida.
- También se sabe relativamente poco sobre cómo se desarrollan las competencias socioemocionales a lo largo de la infancia y la adolescencia; se necesita investigación para arrojar luz sobre qué prácticas podrían mejorar el desarrollo positivo de las competencias socioemocionales, y en qué condiciones deberían aplicarse dichas prácticas para apoyar mejor a los estudiantes. El estudio puede abordar estas cuestiones evaluando dos grupos de edad críticos de estudiantes en su transición de la enseñanza primaria al primer ciclo de secundaria y, posteriormente, al segundo ciclo.

1.2. Objetivos del estudio

1.2.1. Finalidad y objetivos del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales

El objetivo general del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales es ayudar a las ciudades y países a apoyar mejor el desarrollo de las competencias socioemocionales de sus estudiantes. El estudio parte de la premisa de que un enfoque holístico, que fomente tanto el desarrollo cognitivo como el no cognitivo, es el más adecuado para que los niños desarrollen todo su potencial. Por lo tanto, dado que los sistemas escolares suelen centrarse en los conocimientos y competencias académicos tradicionales, el estudio pretende ampliar el alcance de las políticas educativas para incluir el dominio de las competencias

socioemocionales, sin dejar de estar en consonancia con los dominios académicos y las competencias cognitivas tradicionales.

Los objetivos más específicos del estudio son:

- Proporcionar a las ciudades y países participantes información sólida y fiable sobre los niveles de competencias socioemocionales de sus estudiantes.
- Aportar ideas sobre las características individuales, familiares, de los compañeros y de los centros que fomentan o dificultan el desarrollo de dichas competencias.
- Aportar pruebas del valor predictivo de las competencias socioemocionales para los resultados en la vida en educación, conducta, salud y bienestar personal.
- Demostrar que se pueden generar conjuntos de datos válidos, fiables y comparables sobre competencias socioemocionales en poblaciones y entornos estudiantiles diversos.

El estudio puede identificar las políticas, las prácticas y las condiciones ambientales que están asociadas al desarrollo de estas competencias esenciales. Asimismo, puede proporcionar una herramienta de evaluación para que los responsables políticos y los profesionales de la educación la utilicen para supervisar el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes y podría medir los impactos de los cambios en las políticas o prácticas sobre dichas competencias.

1.2.2. Modelo analítico y preguntas clave del estudio

El planteamiento analítico general del estudio se basa en un modelo sencillo destinado a dar cabida a interacciones complejas, al tiempo que pone de relieve las principales cuestiones políticas de interés.

Modelo analítico general del SSES:

Figura 1.2. Modelo analítico del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales



El estudio está diseñado expresamente para tratar la multiplicidad de competencias, la gran variedad de factores contextuales y el conjunto diverso de resultados en la vida. En su forma más concisa, tiene dos grandes temas de interés, es decir, dos conjuntos de relaciones estructurales, como se indica en la Figura 1.2:

- Identificación de los factores contextuales que favorecen o dificultan el desarrollo de las competencias.
- Examen de la pertinencia de las distintas competencias para diversos resultados en la vida.

En primer lugar, abordamos la cuestión de los factores que impulsan el desarrollo de competencias investigando las relaciones estructurales entre distintos aspectos del entorno familiar, escolar y de iguales de los estudiantes y sus competencias socioemocionales. A continuación, exploramos las ventajas más amplias de las competencias socioemocionales incorporando una variedad de resultados en la vida. Es importante destacar que arrojamos luz sobre la naturaleza multidimensional de las competencias socioemocionales analizando un conjunto amplio y exhaustivo de dichas competencias y sus relaciones estructurales con los factores contextuales y resultados en la vida.

De este modo, el estudio puede ayudar a abordar numerosas cuestiones que se consideran importantes para los responsables políticos, investigadores, educadores y familias.

Entre ellas figuran:

- ¿Qué contextos familiares de aprendizaje -como los estilos de crianza, la calidad de las relaciones entre padres/madres/tutores legales e hijos y los recursos de aprendizaje disponibles en casa- influyen en el desarrollo socioemocional de los estudiantes?
- ¿Qué contextos de aprendizaje escolar -como la pedagogía de los docentes, el clima escolar y las prácticas escolares- influyen en el desarrollo socioemocional de los alumnos?
- ¿Qué contextos sociales -como la calidad y cantidad de las relaciones con amigos y compañeros de clase- influyen en el desarrollo socioemocional de los estudiantes?
- ¿Qué contextos comunitarios de aprendizaje -como los recursos deportivos y culturales, el apoyo comunitario o la seguridad- influyen en el desarrollo socioemocional de los alumnos?
- ¿En qué se diferencian las competencias socioemocionales de los estudiantes según los grupos demográficos, por ejemplo, según el género, el origen inmigrante y el origen socioeconómico de los estudiantes?
- ¿Qué competencias socioemocionales influyen en los resultados sociales y de aprendizaje de los alumnos, como el rendimiento académico, la salud y su bienestar general?
- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias en los niveles de competencias socioemocionales, los factores que influyen en ellas y sus resultados, entre los estudiantes de 10 y 15 años?
- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias en los factores relacionados con las competencias socioemocionales entre distintas ciudades y países?

1.2.3. Relevancia política del estudio

Los gobiernos de todo el mundo reconocen la importancia de desarrollar las competencias socioemocionales de los jóvenes a través de la educación, con el fin de prepararlos para el futuro. Los planes de estudios nacionales suelen centrarse en competencias como la autonomía, la responsabilidad, la tolerancia, el pensamiento crítico y la comprensión intercultural (OECD, 2015^[2]). Estas pueden desarrollarse de distintas formas:

- ofreciendo oportunidades para aprender competencias socioemocionales

- enseñando a los estudiantes a desarrollar una visión del mundo crítica y basada en los hechos
- dotando a los estudiantes de los medios necesarios para analizar una gran variedad de prácticas y significados culturales
- implicando a los estudiantes en experiencias que faciliten las relaciones interculturales
- promoviendo el valor de la diversidad
- mediante la educación física en la que los estudiantes aprenden a fijarse objetivos, a trabajar para mejorar y a colaborar con los demás
- mediante la educación sanitaria, cuyo objetivo general es desarrollar la autoestima y la estabilidad emocional de los estudiantes
- a través de la educación cívica, cuyos objetivos suelen incluir el desarrollo de las aptitudes de los alumnos para la resolución de conflictos, así como su capacidad para pensar de forma independiente
- mediante una educación ética que intente inculcar valores de igualdad y respeto a los demás, y fomentar aptitudes como el autocontrol o la fuerza de voluntad (Lapsley and Yeager, 2012^[23]).

El objetivo último del estudio es proporcionar una base empírica para las políticas que pueden seguir las ciudades y los países con el fin de promover el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Puede proporcionar información valiosa que las ciudades/países pueden utilizar para evaluar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes y qué factores pueden estar relacionados con la adquisición de competencias. Esta información puede ayudar a los responsables políticos y a los educadores a discernir si existen lagunas o retrasos en el desarrollo de competencias que podrían abordarse a través de los currículos, mediante cambios introducidos en el contexto cultural de los centros o animando a éstos a colaborar más estrechamente con las familias.

Como se afirma en *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*:

«Aunque puede no existir una solución única para todos los casos, dada la diversidad de entornos sociales y culturales de los niños/as, la identificación y expansión de estrategias prometedoras a mayor y más amplia escala podría mejorar la eficacia y eficiencia de los sistemas educativos a la hora de aumentar las competencias socioemocionales». (OECD, 2015, p. 109^[2])

Al considerar la distribución de las competencias, el estudio ofrece información sobre:

- ¿Cómo se distribuyen las competencias socioemocionales entre los subgrupos de las poblaciones generales estudiadas? Por ejemplo, ¿difieren según el género, la situación socioeconómica o la capacidad cognitiva?

A la hora de reflexionar sobre los factores que podrían estar relacionados con la adquisición de competencias socioemocionales, el estudio proporciona material para abordar cuestiones como las siguientes:

- ¿Cómo se relacionan las características del entorno familiar con las competencias socioemocionales de los niños/as?

- ¿De qué manera se esfuerzan las familias, los docentes y los centros escolares por fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales de sus hijos/as?
- ¿Cómo se traducen las políticas oficiales de los centros escolares sobre la importancia de desarrollar las competencias socioemocionales de sus estudiantes en la adquisición de dichas competencias?
- ¿Qué papel desempeña el clima escolar (medido por la tolerancia al acoso, el fomento de la colaboración, etc.) en la adquisición de determinadas competencias socioemocionales?
- ¿En qué medida dependen las competencias de los niños/as de la coincidencia entre las opiniones de las familias y las de los centros?

Las ciudades y países participantes podrán comparar las relaciones estructurales entre las competencias y los factores contextuales de su territorio con las de otros participantes. Del mismo modo, las ciudades y países participantes podrán comparar la relevancia de las distintas competencias socioemocionales con diversos resultados en la vida con la media internacional y con otros participantes individuales. Así, el estudio permitirá a los responsables políticos dar respuesta a preguntas como:

- ¿En qué se diferencia la distribución observada de las competencias socioemocionales en función del género, la condición de inmigrante o el estatus socioeconómico en mi ciudad de la encontrada en otros entornos internacionales? ¿Qué medidas políticas podrían adoptarse para reducir las disparidades en las competencias entre los grupos de estudiantes desfavorecidos, basándose en los datos internacionales observados?
- ¿Qué características y actividades familiares son importantes impulsoras de las competencias socioemocionales en otras ciudades y países participantes? ¿En qué se diferencian de las de mi ciudad?
- ¿Qué aspectos del entorno escolar resultan más congruentes para el desarrollo de competencias en todos los lugares participantes? ¿Cómo se comparan estos resultados con los de mi territorio?
- ¿Cómo influyen las redes comunitarias y entre iguales en el desarrollo de las competencias en los distintos lugares? ¿Cómo se compara con la situación en mi ciudad?
- ¿Las competencias socioemocionales influyen de forma diferente en la vida de los estudiantes de una ciudad a otra? ¿Cuáles podrían ser las razones? ¿Cómo mejorar la calidad de vida de los estudiantes desde una perspectiva internacional comparada?

Por lo tanto, la perspectiva internacional permite a los responsables políticos ir más allá de la observación de las relaciones estructurales entre las competencias y sus antecedentes y resultados en su contexto local. Les permite adquirir importantes conocimientos sobre las diferencias en estas relaciones estructurales entre los distintos lugares participantes, las tendencias internacionales, así como sobre las posibles razones de tales diferencias. Es decir, además de describir situaciones en su propio contexto, tienen la oportunidad de observar la misma situación en otros contextos y comparar cómo varían las mismas relaciones estructurales en esos contextos. Esto permite un examen más exhaustivo y profundo de las interrelaciones entre los aspectos relevantes y, en consecuencia, una mejor

comprensión de las políticas. Estos conocimientos pueden utilizarse para crear intervenciones políticas más adecuadas y afinadas.

1.3. Principales características del estudio

El Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales es complejo y pionero, ya que en él participan decenas de miles de estudiantes, familias y docentes de todo el mundo, y recoge información sobre un amplio conjunto de factores personales y contextuales. En esta sección se describen brevemente los aspectos clave del estudio.

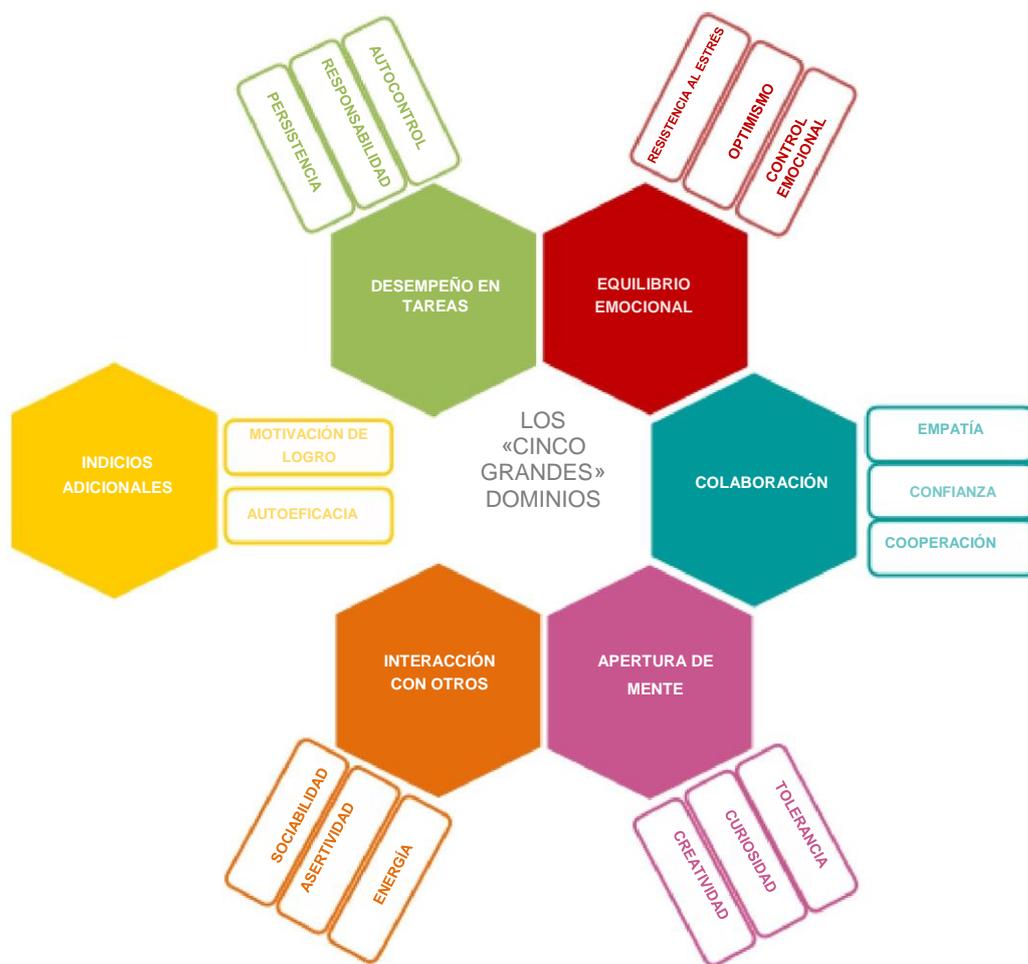
1.3.1. Competencias socioemocionales evaluadas en el estudio

El Estudio Piloto recogió información de los estudiantes sobre 19 competencias socioemocionales. Tras el Estudio Piloto, se seleccionaron 15 competencias socioemocionales para su evaluación en el Estudio Principal. El estudio incluye las siguientes 15 competencias socioemocionales de los dominios del modelo de los Cinco Grandes (ver Sección 2):

- Desempeño en tareas: autocontrol, responsabilidad y persistencia.
- Equilibrio emocional: resistencia al estrés, control emocional y optimismo.
- Interacción con otros: energía, asertividad y sociabilidad.
- Apertura de mente: curiosidad, creatividad y tolerancia.
- Colaboración: empatía, cooperación y confianza.

Asimismo, el Estudio Principal incluirá dos competencias adicionales en forma de índices que se calculan a partir de una selección de ítems que pertenecen a escalas de competencias relacionadas:

- Competencias estimadas a partir de índices: autoeficacia y motivación de logro.



1.3.2. Información contextual recogida en el estudio

Además de evaluar las competencias socioemocionales de los estudiantes, el estudio examina una gran variedad de factores contextuales (ver Sección 3). Pueden dividirse en cinco grandes grupos:

- origen sociodemográfico de los estudiantes
- entorno familiar
- entorno escolar
- entorno de los compañeros
- entorno comunitario más amplio

La recopilación de información contextual es fundamental para ayudar a comprender cómo se han desarrollado las competencias socioemocionales de los estudiantes y cómo pueden mejorarse. Los alumnos aprenden en muchos entornos distintos, como la familia, la escuela y la comunidad, y cada contexto desempeña un papel importante a lo largo de la infancia y la adolescencia. La información contextual nos permite comprender mejor qué ayuda y qué dificulta el desarrollo de las competencias socioemocionales, incluyendo las políticas y prácticas que las apoyan.

Información contextual



Niños

- Origen sociodemográfico
- Actividades diarias
- Relaciones con los padres/madres/tutores legales
- Relaciones con los compañeros
- Bienestar personal
- Vida escolar
- Relaciones con los docentes
- Actividades de clase



Familias

- Contexto familiar
- Entorno doméstico
- Competencias y bienestar de los padres/madres/tutores legales
- Relaciones padres/madres/tutores legales-hijos/as
- Estilos de crianza
- Implicación del niño/a en el centro
- Actitudes y opiniones de de las familias



Profesores

- Formación del profesorado
- Desarrollo profesional del profesorado
- Prácticas pedagógicas docentes
- Clima escolar
- Papel de las competencias socioemocionales en la formación y las prácticas laborales del profesorado



Directores

- Estructura y organización de la escuela
- Datos demográficos de alumnos y profesores
- Recursos escolares
- Clima escolar
- Papel de las competencias socioemocionales en el programa escolar
- Actitudes y opiniones de los directores

1.3.3. Ciudades participantes

En el estudio participan las siguientes 10 ciudades de 9 países:

- Bogotá (Colombia)
- Daegu (Corea del Sur)
- Helsinki (Finlandia)
- Houston, Texas (Estados Unidos)
- Estambul (Turquía)
- Manizales (Colombia)
- Moscú (Federación Rusa)
- Ottawa, Ontario (Canadá)
- Sintra (Portugal)
- Suzhou (República Popular China)

Ciudades y países participantes



1.3.4. Evaluados en el estudio

El estudio evalúa las competencias socioemocionales de dos grupos (cohortes) de estudiantes:

- 10 años (cohorte más joven)
- 15 años (cohorte más mayor)

En cada una de las ciudades participantes, se seleccionan aleatoriamente 3000 estudiantes por cohorte para participar en el estudio (por tanto, 6000 estudiantes en total por ciudad participante).

El estudio recopila asimismo datos de otros tres grupos de encuestados:

- padres/madres/tutores legales de los estudiantes seleccionados
- docentes de los alumnos seleccionados (los que mejor conocen a los estudiantes seleccionados)
- directores de centros escolares de los alumnos seleccionados.

1.3.5. Instrumentos de recogida de datos

El estudio recoge información a través de cuatro cuestionarios elaborados para estudiantes, familias, docentes y directores de los centros escolares.

Hay dos tipos principales de cuestionarios en el estudio:

- Parte A: escalas de evaluación de las competencias socioemocionales de los alumnos
- Parte B: cuestionarios de contexto, empleados para recopilar información sobre el entorno familiar, escolar y de los compañeros de los estudiantes.

Las competencias socioemocionales de los alumnos se evaluaron utilizando tres fuentes distintas de informes:

- informes de autoevaluación de los estudiantes
- informes de las familias sobre los estudiantes
- informes de los docentes sobre los estudiantes.

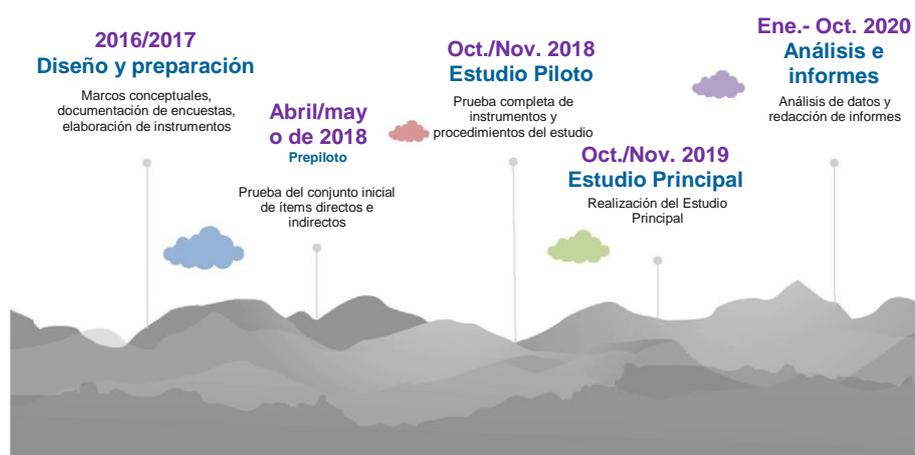
Figura 1.3. Estructura de los cuatro cuestionarios del estudio

ESTRUCTURA DE LOS INSTRUMENTOS		Estudiantes	Familias	Docentes	Directores
PARTE A: Cuestionario de contexto		✓	✓	✓	✓
PARTE B: Evaluación de las competencias de los estudiantes	Informes de autoevaluación	✓	✗	✗	✗
	Informes de terceros	✗	✓	✓	✗

- *Modo de aplicación del instrumento.* Los cuestionarios para estudiantes, docentes y directores se administran digitalmente. Los cuestionarios de las familias también se administran principalmente en línea, pero en algunos lugares participantes también se ofrece la opción de rellenarse en papel.
- *Aplicación del estudio.* Grupos de estudiantes pertenecientes a la misma cohorte realizan la evaluación. La administración se lleva a cabo en los centros de los estudiantes seleccionados.

1.3.6. Calendario del estudio

Los preparativos iniciales del estudio comenzaron a finales de 2016, y los trabajos de elaboración de instrumentos y preparación del estudio se llevaron a cabo a lo largo de 2017 y 2018. El estudio se administrará en octubre y noviembre de 2019. El informe internacional con las principales conclusiones se publicará en septiembre de 2020.



2. Competencias socioemocionales

2.1. Visión general

El marco conceptual del estudio, publicado en un documento aparte, presenta una visión general de la literatura que abarca las competencias socioemocionales (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018^[3]). Describe asimismo la naturaleza y estructura de las competencias socioemocionales, su desarrollo, maleabilidad y factores que influyen en ellas, su comparabilidad transcultural y su relevancia para una amplia gama de resultados educativos, económicos y vitales. Además, expone el modelo de los Cinco Grandes, que constituye la base del estudio. En esta sección se presentan algunos de los aspectos más importantes del marco conceptual del SSES.

El Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales (SSES) ha desarrollado su marco conceptual basándose en extensas revisiones bibliográficas y en la incorporación de una gran variedad de corrientes de investigación en el ámbito de las competencias socioemocionales. Para ello, se examinaron diversos marcos de competencias socioemocionales existentes y se evaluaron sus diferencias y solapamientos por parte de destacados expertos en la materia. Cabe destacar que, además de los análisis conceptuales, los autores del marco SSES han utilizado los resultados empíricos de los estudios que investigaban los solapamientos empíricos entre las medidas pertenecientes a diversos marcos de competencias socioemocionales (John and Mauskopf, 2015^[24]; Primi, John and de Fruyt, 2016^[25]). Todos estos análisis conceptuales y empíricos se tuvieron en cuenta durante la elaboración del marco SSES (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018^[3]). El marco SSES final está alineado estructural y conceptualmente con el modelo de los Cinco Grandes. Al mismo tiempo, se ha compilado intencionadamente de forma que incorpore conceptos y hallazgos empíricos no solo del campo de la psicología de la personalidad, sino también de los campos de la educación, la psicología del desarrollo, las competencias del siglo XXI, etc.

El modelo de los Cinco Grandes es producto de múltiples vías de investigación. El gran número de investigaciones, culminadas a lo largo del tiempo, ha llevado a un consenso general en que el modelo de los Cinco Grandes describe suficientemente las dimensiones básicas de la personalidad humana. La investigación también ha demostrado que los rasgos de la personalidad adulta pueden organizarse de forma jerárquica, dividiendo las características generales de orden superior en otras más específicas de orden inferior (Markon, 2009^[26]) y el modelo de los Cinco Grandes representa una base valiosa para esta jerarquía (John, Naumann and Soto, 2008^[27]). Además, el modelo de los Cinco Grandes puede reproducirse y compararse entre países y culturas (McCrae and Terracciano, 2005^[28]).

En esta sección, comenzamos describiendo el modelo de los Cinco Grandes y su relevancia para el desarrollo de niños/as y adolescentes. A continuación, identificamos conjuntos de subdominios clave para cada uno de los Cinco Grandes dominios. A continuación, se exponen los principales criterios seguidos a la hora de elegir los subdominios de los Cinco Grandes que se incluirán en el estudio. A continuación, analizamos brevemente cada uno de los cinco grandes dominios de orden superior, junto con los subdominios seleccionados por la OCDE para el Prepiloto y el Estudio Piloto.

El estudio se centra en un conjunto más limitado de competencias socioemocionales en lugar de en las dimensiones más amplias de los Cinco Grandes, ya que en muchos estudios recientes estas competencias más limitadas:

- han resultado tener mayor validez predictiva que los dominios más amplios (Ashton, 1998^[29]; Mershon and Gorsuch, 1988^[30]; Paunonen, 1998^[31]; Paunonen and Ashton, 2001^[32]; Roberts et al., 2005^[33])
- proporcionan descripciones más acordes con comportamientos concretos y acciones de política educativa que los ámbitos generales, especialmente cuando los individuos obtienen puntuaciones intermedias en las medidas de las dimensiones generales, ya que estas puntuaciones no reflejan el rendimiento de los individuos en los subdominios, y el número de variaciones puede ser bastante grande
- son más eficaces que los dominios amplios para los docentes y las familias a la hora de intentar establecer intervenciones eficaces para ayudar a desarrollar competencias socioemocionales en un niño/a.

La Sección 2 termina con una descripción de las tres competencias compuestas adicionales que también son esenciales para incluir en el estudio.

2.2. El modelo de los Cinco Grandes

El marco conceptual propuesto por la OCDE se basa en varias estructuras teóricas existentes. La más influyente es la taxonomía de los Cinco Grandes, que distingue cinco dominios básicos de la personalidad (cordialidad, conciencia, extroversión, estabilidad emocional y apertura a experiencias) y proporciona un resumen pausado y eficaz de las competencias socioemocionales (John and De Fruyt, 2015^[34]; Abrahams et al., 2019^[35]; Lipnevich, Preckel and Roberts, 2017^[36]).

El modelo de los Cinco Grandes se desarrolló a partir de varias líneas de investigación (Digman, 1990^[37]; Goldberg, 1982^[38]; McCrae and Costa Jr, 1987^[39]; Norman, 1963^[40]; Tupes and Christal, 1958^[41]). El modelo se desarrolla con el objetivo de identificar la estructura general de los principales dominios de la personalidad humana. Cada dominio representa un conjunto de pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados y, por lo tanto, puede dividirse en subdominios más limitados. La cordialidad, por ejemplo, indica una orientación prosocial y comunitaria hacia los demás e incluye subdominios como el altruismo y la ternura. El modelo de los Cinco Grandes se aplica en muchos países del mundo (McCrae and Terracciano, 2005^[28]; McCrae and Costa Jr., 1997^[42]). No obstante, un modelo de este tipo con solo unos pocos conceptos solo puede abarcar a grandes rasgos el universo de las competencias socioemocionales (Hampson, John and Goldberg, 1986^[43]) y, por lo tanto, los subdominios de los Cinco Grandes pueden ser más útiles en algunas situaciones que los dominios más amplios (Paunonen and Ashton, 2001^[32]; Roberts et al., 2005^[33]). Además, estudios recientes han descubierto que las medidas de subdominios tienen mayor validez predictiva que los dominios amplios (Ashton, 1998^[29]; Paunonen, 1998^[31]; Roberts et al., 2005^[33]). Como las medidas de los subdominios son más descriptivas, específicas y precisas, y señalan más claramente el camino hacia intervenciones potencialmente eficaces, este estudio sigue la sugerencia de John y De Fruyt de incluir medidas de los *subdominios* de los Cinco Grandes (2015^[34]).

Los cinco grandes dominios que se refieren a diferentes conjuntos de comportamientos, pensamientos y sentimientos son los siguientes:

Conciencia (en este estudio: desempeño en tareas): las personas conscientes, autodisciplinadas y perseverantes son capaces de concentrarse en sus tareas y tienden a obtener buenos resultados, sobre todo en el ámbito educativo y laboral.

Estabilidad emocional (en este estudio, equilibrio emocional): engloba las habilidades que permiten a las personas afrontar las experiencias emocionales negativas y los factores de estrés. Ser capaz de regular las propias emociones es esencial en muchas situaciones y es un factor predictivo fundamental de una mejor salud física y mental.

Extroversión (en este estudio: interacción con otros): las personas con una puntuación alta en extroversión son enérgicas, positivas y asertivas. Relacionarse con los demás es fundamental para el liderazgo y suele conducir a mejores resultados laborales. Los extrovertidos también crean redes de apoyo social más rápidamente, lo que beneficia su salud mental.

Cordialidad (en este estudio: colaboración): las personas colaboradoras pueden compenetrarse con los demás y manifestar altruismo. La cordialidad se traduce en relaciones de mejor calidad, más comportamientos prosociales y menos problemas de conducta.

Apertura a experiencias (en este estudio, apertura de mente): la apertura de mente predice los resultados académicos, tiene beneficios positivos a lo largo de la vida y parece preparar mejor a las personas para afrontar los cambios.

2.2.1. Relevancia del modelo de los Cinco Grandes para el alumnado

Dado que el modelo de los Cinco Grandes procede originalmente de la investigación sobre adultos, el Estudio de la OCDE sobre las Competencias Sociales y Emocionales examina si puede aplicarse a los niños en edad escolar. El cúmulo de estudios sobre la infancia que investigan este tema concluyen en su mayoría que la respuesta es afirmativa (Caspi and Shiner, 2006^[44]; De Fruyt and De Clercq, 2014^[45]; Measelle et al., 2005^[46]; Shiner, 1998^[47]; Shiner and Caspi, 2003^[48]; Tackett et al., 2008^[49]; Tackett et al., 2012^[50]). Tres estudios son especialmente relevantes para el estudio. Cada uno de ellos incluye inventarios desarrollados expresamente para niños/as en edad escolar utilizando una «estrategia ascendente» en la que se recoge toda la gama de descriptores sociales y emocionales observados en los grupos de edad objetivo y luego se reduce a un subconjunto de ítems aplicables a múltiples edades y culturas:

- Merviel y DeFruyt (1999^[51]) desarrollaron el Inventario Jerárquico de Personalidad para Niños (HiPIC), analizando más de 3000 descriptores de personalidad encontrados en lengua flamenca y reduciéndolos a 144 ítems, organizados en 18 facetas, que representan las descripciones de personalidad más comunes de los niños/as de 6 a 12 años. A continuación, los ítems se probaron en tres grupos de edad de escolares belgas. Estas facetas pueden agruparse en cinco características generales que se repitieron en los tres grupos de edad y que guardan una buena relación con los Cinco Grandes de los adultos.
- Halverson *et al.* (2003^[52]) describen cómo se desarrolló el Inventario de Diferencias Individuales Infantiles (ICID) a partir de más de 50 000 descriptores parentales de niños de 3 a 12 años, específicos de cada país e idioma, que luego se redujeron a 141 ítems que eran descriptores comunes a todas las culturas y medían 15 características de personalidad restringidas. Empleando el análisis factorial confirmatorio en 1035 valoraciones de padres de cuatro muestras de niños/as de entre 3 y 13 años de la República Popular China, Grecia y Estados Unidos,

Halverson *et al.* volvieron a ajustar las características al modelo de los Cinco Grandes.

- Tackett *et al.* (2012_[50]) analizaron las valoraciones de los padres de niños/as y adolescentes de cinco países sobre 108 ítems del ICID. Entre los niños/as de 9-11 y 12-14 años (es decir, edades próximas a las de los niños/as objeto del estudio), tres de las dimensiones de los Cinco Grandes se repitieron sistemáticamente en los dos grupos de edad. Los otros dos eran menos estables, aunque esto puede deberse, en parte, a las dificultades que entraña medir los aspectos internos de la personalidad de los niños/as basándose únicamente en los informes de los padres.

Estos estudios ilustran que las competencias socioemocionales de los jóvenes (al igual que en el caso de los adultos) pueden organizarse jerárquicamente -lo que significa que cada dominio amplio puede dividirse progresivamente en subdominios más estrechos- y que el modelo de los Cinco Grandes puede medirse de forma fiable en la infancia y la adolescencia (Soto *et al.*, 2008_[53]; Tackett *et al.*, 2012_[50]). Los subdominios subyacentes del modelo también pueden valorarlos de forma fiable familias y docentes, (Halverson *et al.*, 2003_[52]; Mervielde and De Fruyt, 1999_[51]) lo que es importante para el estudio, ya que incorpora informes de padres/madres/tutores legales y docentes sobre el desarrollo social y emocional de los jóvenes, además de los propios informes de los jóvenes. Los lectores interesados pueden consultar una panorámica reciente de los distintos marcos de competencias socioemocionales en el trabajo de (2019_[54]) Abrahams *et al.*

Las pruebas obtenidas en las tres fases empíricas iniciales del estudio (laboratorios cognitivos, Prepiloto y Estudio Piloto) también muestran claramente que las competencias socioemocionales seleccionadas son distintas entre sí y medibles incluso en el caso de estudiantes de tan solo 10 años. En particular, las propiedades psicométricas de las escalas utilizadas para evaluar las competencias socioemocionales de los estudiantes demostraron ser fiables no solo en el caso de la cohorte más mayor, sino también en el caso de los estudiantes de la cohorte más joven. Además, se observó que las relaciones mutuas entre las escalas de evaluación se correspondían en gran medida con las observadas entre la población adulta y las expectativas teóricas basadas en el modelo de los Cinco Grandes. Para más detalles sobre las propiedades psicométricas de nuestras escalas de evaluación en el Estudio Piloto, consulte nuestra reciente publicación (Kankaraš, Feron and Renbarger, 2019_[55])

2.2.2. Relevancia del modelo de los Cinco Grandes para las políticas educativas y sociales

Existe un gran número de pruebas empíricas que indican la importancia de las competencias socioemocionales de los Cinco Grandes para resultados y logros importantes en la vida (Roberts *et al.*, 2007_[11]; Gutman and Schoon, 2013_[56]; Heckman and Kautz, 2012_[7]; Kautz *et al.*, 2014_[6]). Asimismo, las competencias socioemocionales que pertenecen al modelo de los Cinco Grandes resultan ser maleables y susceptibles a las intervenciones formales e informales (Helson *et al.*, 2002_[57]; Roberts, Walton and Viechtbauer, 2006_[58]; Specht, Schmukle and Egloff, 2011_[59]; Srivastava *et al.*, 2003_[60]). En esta sección se presentan algunos resultados de investigaciones relacionadas con la relevancia del modelo de los Cinco Grandes para las políticas educativas y sociales. En las Secciones 2.4.1 y 2.4.2 se ofrece más información sobre la validez predictiva y la maleabilidad de los subdominios específicos de los Cinco Grandes.

Los resultados de la investigación subrayan que las competencias socioemocionales, especialmente las pertenecientes al dominio de la Conciencia, desempeñan un papel

importante en el rendimiento escolar (Almlund et al., 2011_[61]; Heckman, Stixrud and Urzua, 2006_[19]). Otros estudios también han descubierto que las competencias socioemocionales pertenecientes a los Cinco Grandes, como el autocontrol, la persistencia y la responsabilidad, están significativamente relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes, incluso después de controlar las competencias cognitivas (Heckman and Kautz, 2012_[7]; Nofle and Robins, 2007_[62]; Rosander and Backstrom, 2014_[63]). De hecho, en varios estudios se ha comprobado que estas competencias predicen las notas escolares incluso mejor que las medidas de las competencias cognitivas. Otro dominio de los Cinco Grandes, el equilibrio emocional, también es un factor predictivo importante del rendimiento académico. Por ejemplo, Lounsbury *et al.* (2004_[64]) descubrieron que la amplia dimensión de ser capaz de regular las emociones predecía sistemáticamente el absentismo escolar entre los alumnos de 7.º, 10.º y 12.º curso. Asimismo, se ha observado que la apertura de mente y la colaboración están relacionadas con las calificaciones, aunque estos dominios no parecen tener la misma magnitud predictiva que el desempeño en tareas.

Al igual que en el caso de su relación con el rendimiento educativo, numerosos estudios empíricos han demostrado que las competencias socioemocionales en varios dominios de los Cinco Grandes también están relacionadas con los resultados laborales. Se ha comprobado que las competencias pertenecientes al dominio de la Conciencia predicen el rendimiento laboral y los ingresos en una amplia gama de categorías profesionales (ver, por ejemplo, (Sackett and Walmsley, 2014_[65])). También se ha observado que la dimensión de extroversión de los Cinco Grandes (relacionarse con los demás) predice el nivel de ingresos y de rendimiento escolar. El liderazgo es otro resultado altamente relacionado con el dominio de los Cinco Grandes de la extroversión que demostró ser una competencia importante en una serie de profesiones (Bono and Judge, 2004_[66]; Judge et al., 2002_[67]). Se ha demostrado que las competencias pertenecientes al dominio de la apertura a experiencias preparan mejor a los individuos para afrontar el cambio, una competencia que puede tener cada vez más relevancia en el futuro mundo laboral. Utilizando datos de la Encuesta Longitudinal Nacional de la Juventud de Estados Unidos de 1997, Judge *et al.* (2012_[68]) mostraron que el dominio de la cordialidad estaba muy correlacionado con el trabajo continuo y con los ingresos.

Se ha demostrado que las competencias socioemocionales pertenecientes a diferentes dominios de los Cinco Grandes están relacionadas con la salud física y mental de las personas y con diversos comportamientos relacionados con la salud (Strickhouser, Zell and Krizan, 2017_[69]). Por ejemplo, las competencias en el dominio de la conciencia están relacionadas con una serie de comportamientos saludables, como la conducción segura, la alimentación sana y el consumo de sustancias, así como con la salud física y mental, (Bogg and Roberts, 2004_[70]) Moffitt y colaboradores (2011_[71]). En concreto, la responsabilidad se relaciona inversamente con el consumo de drogas, el suicidio y la violencia; y el autocontrol se relaciona inversamente con el consumo excesivo de alcohol, el consumo de drogas, la conducción arriesgada, el consumo de tabaco y la violencia. Los niveles más bajos de competencias en los ámbitos de la conciencia y el equilibrio emocional también se relacionan con comportamientos antisociales, agresivos y de incumplimiento de las normas (Tackett, 2006_[72]). La satisfacción vital y el bienestar personal también se ven fuertemente afectados por las competencias socioemocionales, especialmente por las pertenecientes al dominio del equilibrio emocional de los Cinco Grandes (Tauber, Wahl and Schroder, 2016_[73]) y la salud mental (Strickhouser, Zell and Krizan, 2017_[69]).

Un gran número de investigaciones empíricas demuestran asimismo que las competencias pertenecientes al modelo de los Cinco Grandes no son fijas al nacer, con poco o ningún margen de mejora, sino que son susceptibles de sufrir la influencia del entorno de la persona

y pueden modificarse a lo largo de la vida (Helson et al., 2002_[57]; Srivastava et al., 2003_[60]). Por ejemplo, se ha observado que las competencias pertenecientes a los Cinco Grandes dominios de la conciencia, la cordialidad y la estabilidad emocional, tras un periodo de inestabilidad durante la adolescencia, suelen aumentar con la edad (Roberts, Walton and Viechtbauer, 2006_[58]). Los hechos importantes de la vida, como el matrimonio y el primer empleo, pueden asimismo modificar sustancialmente características de la personalidad como la responsabilidad o la cooperación (Roberts, Walton and Viechtbauer, 2006_[58]; Specht, Schmukle and Egloff, 2011_[59]). Por ejemplo, un estudio longitudinal que evaluó las competencias de los Cinco Grandes en dos periodos distintos a lo largo de cuatro años demostró que los niveles medios de cordialidad, conciencia y apertura cambiaron significativamente en hombres y mujeres que habían perdido su empleo entre los dos periodos. Por otra parte, los cambios fueron limitados para aquellos que seguían trabajando o habían vuelto a trabajar (Boyce et al., 2015_[74]). La investigación empírica también demuestra que fomentar la conciencia desde una edad temprana puede ser una forma eficaz de reducir el desempleo en la edad adulta (Egan et al., 2017_[75]).

Aunque las intervenciones de aprendizaje temprano son especialmente eficaces para el desarrollo de competencias en el dominio de los Cinco Grandes, dichas competencias son maleables incluso en la etapa más tardía de la vida, a veces incluso más que las competencias cognitivas (Cunha and Heckman, 2007_[12]; Cunha, Heckman and Schennach, 2010_[13]). Estudios recientes sobre la eficacia de las intervenciones formativas indican asimismo que es posible que se produzcan cambios sustanciales en las características de personalidad de los Cinco Grandes, incluso tras periodos de tratamiento relativamente cortos (Roberts et al., 2017_[76]). Por ejemplo, la intervención de *mindfulness* se asoció con cambios en la conciencia, la cordialidad, la empatía y la estabilidad emocional entre los residentes de medicina (Krasner et al., 2009_[77]). Del mismo modo, un programa de formación en competencias sociales para drogodependientes en fase de recuperación aumentó los niveles de cordialidad, conciencia y estabilidad emocional (Piedmont, 2001_[78]). Del mismo modo, la intervención de entrenamiento cognitivo para adultos mayores se asoció asimismo con mayores niveles de apertura a experiencia de los encuestados (Jackson et al., 2012_[79]).

2.3. Identificación de las competencias socioemocionales clave para incluirlas en el estudio

Dado que las competencias socioemocionales se organizan jerárquicamente, los cinco dominios generales del marco de los Cinco Grandes pueden dividirse en subdominios más limitados y de orden inferior. Cada uno de estos amplios dominios engloba un conjunto de competencias socioemocionales más limitadas y relacionadas entre sí. El desempeño en tareas, por ejemplo, incluye la motivación de logro, el autocontrol/autodisciplina, la responsabilidad/confianza y la persistencia. Estas agrupaciones demuestran la similitud mutua de las competencias pertenecientes a un mismo dominio, pero también garantizan una consideración sistemática, exhaustiva y equilibrada de las competencias socioemocionales de las personas (Kankaraš, 2017_[5]; OECD, 2015_[2]). Las competencias socioemocionales individuales que queremos evaluar en el estudio pueden, por tanto, considerarse manifestaciones más contextualizadas de dominios amplios (Roberts, 2006_[80]). No obstante, decidir qué competencias socioemocionales estudiar no es una cuestión trivial, ya que «*podría haber cientos, si no miles, de formas diferentes de agrupar*

patrones típicos de comportamientos, pensamientos y sentimientos» (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018, p. 62_[3]).

Aunque el modelo de los Cinco Grandes goza de una amplia aceptación, no se ha investigado lo suficiente -y, por tanto, hay cierto desacuerdo- sobre la estructura de subdominios que subyace a cada dominio (John, Naumann and Soto, 2008_[27]). En el pasado se han utilizado distintos métodos para crear un conjunto de subdominios que abarquen las distintas dimensiones de los dominios más amplios, lo que ha dado lugar a una estructura de orden inferior algo diferente propuesta para cada medida de personalidad existente. Muchos de los primeros modelos de personalidad se derivaban racionalmente de entrevistas (Thomas and Chess, 1977_[81]). Y las taxonomías de facetas estrechas se establecieron mediante un método puramente empírico de análisis de las respuestas a un conjunto diverso de indicadores de personalidad mediante la realización de una serie de análisis factoriales (Saucier and Ostendorf, 1999_[82]; Ashton et al., 2004_[83]; DeYoung, Quilty and Peterson, 2007_[84]).

Se combinaron taxonomías de enfoques tanto derivados racionalmente como basados empíricamente para identificar subdominios clave para el Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales. Se consideraron para su posible inclusión los subdominios que se identificaron de forma coherente y se reprodujeron transculturalmente. Esto no solo garantiza que un subdominio pertenezca a un dominio concreto, sino que también maximiza la posibilidad de aplicar las conclusiones del estudio a los marcos de personalidad existentes. A fin de representar diversos puntos de vista de la estructura de orden inferior de los dominios de los Cinco Grandes tanto de adultos como de niños/as, nos basamos en siete taxonomías a nivel de subdominio:

1. El modelo de comportamiento de Thomas y Chess (1977_[81]) consta de nueve características conductuales básicas. Dado que los instrumentos de evaluación se elaboraron para niños/as en edad preescolar, primaria y secundaria, el modelo es útil para el estudio (Thomas and Chess, 1977_[81]; Hegvik, McDevitt and Carey, 1982_[85]).
2. Los 18 subdominios del Inventario jerárquico de personalidad para niños (HiPIC) de Mervielde y De Fruyt (1999_[51]) De Mervielde y De Fruyt (HiPIC) (ver también (Mervielde, De Fruyt and De Clercq, 2009_[86])) se aplica al estudio porque todos los ítems del HiPIC están escritos en primera persona para que los niños/as puedan responder o en tercera persona del singular para los padres u otros cuidadores. Esta estructura factorial también ha demostrado ser altamente replicable tanto en la infancia como en la adolescencia con amplios dominios que se alinean estrechamente con los de los Cinco Grandes.
3. Los 15 subdominios de personalidad del Inventario de Diferencias Individuales Infantiles (ICID) (Halverson et al., 2003_[52]) se relacionan con el estudio porque 50 000 descriptores parentales de niños/as de 3 a 12 años, específicos de cada país e idioma, contribuyeron al conjunto común reducido de 141 ítems libres de sesgos culturales.
4. La estructura de 15 subdominios del Next Big Five Inventory (BFI-2) (Soto and John, 2017_[87]) está diseñada racionalmente y proporciona «*continuidad con el [modelo de los Cinco Grandes] original y con la investigación previa sobre la estructura de la personalidad*» (Soto and John, 2017, p. 121_[87]).
5. Una taxonomía de 18 facetas derivada empíricamente y compuesta por los cinco grandes factores, cada uno de los cuales comprende entre tres y cuatro

facetas estrechas, se basa en el estudio léxico ampliamente citado de Saucier y Ostendorf (1999_[82]) que analizó por factores las respuestas a adjetivos de personalidad en alemán e inglés.

6. La taxonomía de 24 subdominios del inventario de personalidad HEXACO (Lee and Ashton, 2004_[88]) se basa en ocho investigaciones independientes en siete idiomas distintos y se aplica al estudio porque los ítems desarrollados eran comparables entre culturas.
7. Los 21 subdominios derivados empíricamente implementados en el Sistema de Evaluación de la Personalidad Adaptativa a Medida (TAPAS) (Drasgow et al., 2012_[89]) se extrajeron de siete de los principales inventarios de personalidad para adultos: el Inventario de Personalidad NEO revisado (NEO-PI-R) (Costa, McCrae and Dye, 1991_[90]) el Cuestionario de los Dieciséis Factores de la Personalidad (16PF) (Conn and Reike, 1994_[91]) el Inventario de Personalidad de California (IPC) (Gough, 1987_[92]) el Cuestionario Multidimensional de Personalidad (MPQ) (Tellegen, 1982_[93]) el Inventario de Personalidad de Jackson - Revisado (JPI-R) (Jackson, 1994_[94]) el Inventario de Personalidad de Hogan (HPI) (Hogan and Hogan, 1992_[95]) y las escalas *Abridged Big Five-Dimensional Circumplex* (AB5C) del *International Personality Item Pool* (Goldberg, 1999_[96]). Todos ellos han sido ampliamente investigados, traducidos a varios idiomas y han demostrado su pertinencia intercultural.

Estas siete taxonomías se examinaron en busca de solapamientos, similitudes y diferencias conceptuales y, a continuación, sirvieron como punto de partida del desarrollo de un marco común en el que se basa el Estudio de la OCDE sobre Competencias Socioemocionales (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018_[3]). Asimismo, se añadieron escalas de subdominios de varios inventarios de personalidad de adultos muy conocidos, como el AB5C, el NEO-PI, el 16PF y el Cuestionario de Personalidad Ocupacional (OPQ) (Saville et al., 1984_[97]).

2.4. Criterios para la selección de las competencias socioemocionales

A partir del conjunto de taxonomías de referencia reseñadas, se ha propuesto una gran variedad de subdominios para dar cuenta del espacio conceptual de los Cinco Grandes de forma exhaustiva. No obstante, el estudio no podía incluir medidas que tuvieran en cuenta todas estas competencias sin sobrecargar a aquellos a quienes se pide información sobre las competencias de los estudiantes: estudiantes, padres y docentes. A fin de proporcionar un conjunto amplio y equilibrado de competencias socioemocionales con suficiente profundidad y significado, todas las partes participantes en el diseño del estudio acordaron que el conjunto final de competencias seleccionadas debería:

- Incluir de 2 a 3 subdominios dentro de cada uno de los Cinco Grandes, intentando ser lo más exhaustivo posible en esta selección.

Asimismo, las competencias socioemocionales seleccionadas también deben:

- tener *valor predictivo* en cuatro categorías de resultados y hechos vitales esenciales: rendimiento escolar, resultados económicos, salud y calidad de vida
- ser *maleables* y susceptibles de intervenciones y medidas políticas, especialmente durante los primeros años de vida del individuo

- ser *apropiadas* para niños/as y adolescentes de 10 y 15 años
- arrojar puntuaciones *comparables* entre culturas y naciones, teniendo en cuenta la sensibilidad a los problemas interculturales y el hecho de que la forma en que se expresan conductualmente algunos subdominios puede diferir de una cultura a otra
- ser *relevantes* para el mundo en el futuro en lugar de serlo solo ahora
- estar *bien investigadas* y contar con un amplio *corpus* de pruebas empíricas acumuladas.

2.4.1. Valor predictivo de las competencias socioemocionales

Numerosos estudios y metaanálisis han descubierto que las dimensiones de los Cinco Grandes están relacionadas con el rendimiento académico, la salud y el bienestar, el rendimiento laboral y los logros profesionales (Roberts et al., 2007_[11]; Gutman and Schoon, 2013_[56]; Heckman and Kautz, 2012_[7]; Kautz et al., 2014_[6]) y, en algunos casos, el valor predictivo de las dimensiones de los Cinco Grandes rivaliza con el de las medidas de las competencias cognitivas establecidas desde hace tiempo. Además, las características de la personalidad influyen en los resultados de la vida tanto de forma directa (por ejemplo, la inteligencia social puede ayudar a una persona a superar con éxito una entrevista de trabajo) como indirecta (por ejemplo, ser curioso, abierto de mente y tener un enfoque activo del aprendizaje son competencias importantes para desarrollar y mejorar las competencias cognitivas innatas) (Kankaraš, 2017_[5]).

En esta sección se presentan algunos resultados de la investigación relacionados con el valor predictivo de los dominios más amplios del desempeño en tareas, el equilibrio emocional, la interacción con otros, la colaboración y la apertura de mente. En las Secciones 2.5.1 a 2.5.5, en las que nos centramos en los subdominios elegidos para su inclusión en el Prepiloto del estudio, se presenta más información sobre la validez predictiva de subdominios específicos.

El rendimiento escolar se considera uno de los resultados más importantes para los jóvenes, y es bien conocido el impacto de las competencias cognitivas en toda una serie de medidas de rendimiento escolar. Los resultados de la investigación también subrayan que las competencias socioemocionales, como el desempeño en tareas, también desempeñan un papel importante en el rendimiento escolar. (Almlund et al., 2011_[61]; Heckman, Stixrud and Urzua, 2006_[19]). Los resultados de Heckman y Kautz (2012_[7]) son especialmente destacables porque también controlaron las competencias cognitivas en sus análisis. En un amplio estudio de muestras múltiples de estudiantes de la Universidad de California, Nofle y Robbins (2007_[62]) descubrieron asimismo que el desempeño en tareas (o la conciencia) era un factor predictivo coherente de las calificaciones, incluso después de controlar el sexo y el CI, y en varios casos era un factor predictivo más fiable de las calificaciones que las puntuaciones verbales y matemáticas del SAT. El estudio longitudinal de Rosander y Backstrom en 197 estudiantes suecos de secundaria también halló que las puntuaciones de conciencia se correlacionaban con las calificaciones académicas tres años más tarde, y que esta relación se mantenía incluso después de controlar las puntuaciones de competencia cognitiva (Rosander and Backstrom, 2014_[63]). El equilibrio emocional también es un factor predictivo importante del rendimiento académico. Por ejemplo, Lounsbury *et al.* (2004_[64]) descubrieron que la amplia dimensión de ser capaz de regular las emociones predecía sistemáticamente el absentismo escolar entre los estudiantes de 7.º, 10.º y 12.º curso. Asimismo, se ha observado que la apertura de mente y la colaboración están relacionadas

con las calificaciones, aunque estos dominios no parecen tener la misma magnitud predictiva que el desempeño en tareas.

Un mayor nivel educativo y unas mejores notas suelen traducirse en menores probabilidades de desempleo y mayores niveles de renta (OECD, 2015_[2]). Aunque las competencias cognitivas, como el CI, se han considerado durante mucho tiempo los principales determinantes del éxito laboral, diversos estudios han demostrado que las competencias socioemocionales también están relacionadas con los resultados laborales. La realización de tareas parece predecir el rendimiento y los salarios en una amplia gama de categorías profesionales [ver, por ejemplo, (Sackett and Walmsley, 2014_[65])]. También se ha demostrado que la dimensión general de la extroversión (interacción con otros) predice los niveles de ingresos y el rendimiento escolar. El liderazgo es otro resultado muy relacionado con la extroversión (Bono and Judge, 2004_[66]; Judge et al., 2002_[67]). Ser capaz de interactuar con otros es fundamental para el éxito del liderazgo y, por lo tanto, suele llevar a mejores resultados laborales. Tener apertura de mente es una dimensión que parece dotar mejor a los individuos para enfrentarse al cambio, y esta es una competencia que puede tener cada vez más importancia en el futuro mundo laboral. Utilizando datos de la Encuesta Longitudinal Nacional de la Juventud de Estados Unidos de 1997, Judge *et al.* (2012_[68]) mostraron que la cordialidad estaba muy correlacionada con el trabajo continuo y con los ingresos.

Se ha comprobado que algunos dominios, como la realización de tareas, tienen validez predictiva en una gran variedad de resultados: además del rendimiento escolar y el éxito profesional, se ha comprobado que el desempeño en tareas predice una serie de comportamientos saludables, como la conducción segura, la alimentación sana y el consumo de sustancias (Bogg and Roberts, 2004_[70]) así como la salud física y mental (Strickhouser, Zell and Krizan, 2017_[69]) y la satisfacción general con la vida (OECD, 2015_[2]). Asimismo, se ha observado que los niños/as con puntuaciones bajas en el desempeño en tareas presentan tasas más elevadas de conductas antisociales, agresivas y de incumplimiento de las normas (Tackett, 2006_[72]). Otros dominios, como la estabilidad emocional, predicen algunos tipos de resultados más que otros, como la satisfacción vital entre los adultos (Tauber, Wahl and Schroder, 2016_[73]) y la salud mental (Strickhouser, Zell and Krizan, 2017_[69]). Aunque, como señalan Schoon y sus colaboradores (2015_[98]) cuando se trata de predecir resultados económicos posteriores, las pruebas de la capacidad predictiva de la estabilidad emocional son dispares. No obstante, las competencias socioemocionales pueden afectar *indirectamente* a los resultados en la vida. Por ejemplo, la estabilidad emocional no influye directamente en el empleo y los ingresos, pero puede influir en otros factores, como el rendimiento escolar, los comportamientos relacionados con la salud o la calidad de las relaciones sociales, que a largo plazo afectan a la situación laboral, la salud en general y el bienestar personal (Kankaraš, 2017_[51]).

2.4.2. Maleabilidad de las competencias socioemocionales

Examinar si las competencias socioemocionales son maleables introduce la posibilidad de cambiarlas o desarrollarlas para mejor. Numerosas investigaciones demuestran que los niños/as no nacen con un conjunto fijo de competencias y poco margen de mejora, sino que tienen un potencial considerable para desarrollar competencias en las que influye su entorno a lo largo de su vida (Helson et al., 2002_[57]; Srivastava et al., 2003_[60]). Por ejemplo, los niveles de conciencia, cordialidad y estabilidad emocional suelen aumentar con la edad (Roberts, Walton and Viechtbauer, 2006_[58]). Los hechos importantes de la vida, como el matrimonio y el primer empleo, pueden asimismo tener una gran influencia en las características de la personalidad (Roberts, Walton and Viechtbauer, 2006_[58]; Specht,

Schmukle and Egloff, 2011^[59]) y se ha observado que la conciencia aumenta en las personas cuando empiezan su primer trabajo y disminuye cuando se jubilan (Specht, Schmukle and Egloff, 2011^[59]).

Aunque las intervenciones de aprendizaje temprano son especialmente eficaces para el desarrollo de todas las competencias, las competencias socioemocionales son más maleables en etapas posteriores de la vida que las cognitivas (Cunha and Heckman, 2007^[12]; Cunha, Heckman and Schennach, 2010^[13]). Estudios recientes sobre la eficacia de las intervenciones de entrenamiento indican asimismo que es posible que se produzcan cambios sustanciales en las características de la personalidad, incluso tras periodos de tratamiento relativamente cortos. Aunque, a nivel individual, la personalidad se vuelve cada vez más estable a lo largo de la edad adulta, entre los 6 y los 18 años, la personalidad puede cambiar sustancialmente (Roberts and DelVecchio, 2000^[99]). Esto ocurre especialmente durante la adolescencia (Soto, 2016^[100]; Soto and Tackett, 2015^[101]) cuando los jóvenes se ven cada vez más influidos por sus compañeros (Grusec and Davidov, 2010^[102]) y necesitan desarrollar competencias como la negociación, la resolución de conflictos, la empatía y la comprensión (Kerr et al., 2003^[103]). Durante este periodo se producen también multitud de cambios físicos, hormonales y psicosociales, ya que los adolescentes se enfrentan a una mayor autonomía y responsabilidad. Basta convivir con un adolescente para saber que la adolescencia es una fase de aprendizaje caracterizada por cambios turbulentos en las competencias socioemocionales, como la sociabilidad y la regulación de las emociones (Soto et al., 2011^[104]). Si las familias sobreviven a esta etapa, se verán recompensados con un joven adulto que vuelve a ser agradable, más sociable, menos irritable y con una mayor capacidad para asumir más responsabilidades. Desde la infancia hasta la adolescencia, hay muchas oportunidades para que las familias, docentes y centros educativos proporcionen entornos de aprendizaje en los que se puedan desarrollar, mejorar y reforzar las competencias a través de la práctica y las experiencias cotidianas.

Invertir en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes no solo es crucial para obtener resultados como tener un trabajo mejor o reducir la probabilidad de comportamientos antisociales, sino también para desarrollar las competencias cognitivas (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018^[3]). No ocurre lo mismo con las competencias cognitivas, ya que tienen un impacto limitado en el futuro desarrollo de las competencias socioemocionales (Cunha and Heckmann, 2008^[105]; Cunha, Heckman and Schennach, 2010^[13]; OECD, 2013^[106]).

Se han realizado menos estudios observacionales sobre el desarrollo social y emocional en niños/as y adolescentes que en adultos. En parte, porque los instrumentos de evaluación adaptados a la edad de los adultos se desarrollaron antes que los de los niños/as. Además, gran parte de la investigación sobre poblaciones de adultos y jóvenes solo abarca los grandes dominios de los Cinco Grandes. Por ejemplo, la conciencia es uno de los Cinco Grandes dominios que cambia durante los primeros años, ya que parece disminuir desde el final de la infancia hasta el principio de la adolescencia, y luego se desarrolla rápidamente desde el final de la adolescencia hasta el principio de la edad adulta. El estudio de Soto y John (2014^[107]) es una excepción reciente al investigar únicamente los dominios principales; sus hallazgos sugieren que los patrones de desarrollo no siempre son válidos para todos los subdominios de un determinado dominio de los Cinco Grandes.

Dado que el estudio de la OCDE sobre las Competencias Sociales y Emocionales se centra en subdominios y desarrolla instrumentos de evaluación explícitos para dos grupos de niños/as de edades distintos, tiene el potencial de contribuir a nuestra comprensión del desarrollo de las competencias socioemocionales y de aportar ideas sobre los tipos de

centros, aulas y entornos familiares que podrían promover el desarrollo de dichas competencias.

2.4.3. Comparabilidad transcultural de las competencias socioemocionales

Otra cuestión importante del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales es su comparabilidad transcultural. El estudio se realiza en diversas ciudades y países de todo el mundo, y en todos los sitios se utilizan los mismos cuestionarios. No obstante, si el mismo conjunto de preguntas tiene significados diferentes para personas de distintos entornos culturales, dichas preguntas pueden medir constructos algo diferentes en cada cultura (Kankaraš and Moors, 2010_[108]). Por lo tanto, el estudio debe garantizar la comparabilidad transcultural, es decir, que los constructos medidos en distintos lugares geográficos arrojen los mismos atributos (Horn and McArdle, 1992_[109]).

Existen numerosas pruebas de que las dimensiones de los Cinco Grandes y sus subdominios son conceptualmente comparables entre culturas, países y economías (Paunonen et al., 1996_[110]; McCrae and Costa Jr., 1997_[42]) tanto para adultos (Schmitt et al., 2007_[111]; McCrae and Terracciano, 2005_[28]) como para niños/as de distintos orígenes culturales (Tackett et al., 2012_[50]). No obstante, también hay pruebas de que una simple comparación de puntuaciones de escala entre culturas (por ejemplo, calculadas sumando o promediando las respuestas a los ítems de la escala *Likert*) puede no funcionar debido al posible sesgo del método derivado de las diferencias culturales en la interpretación de las preguntas. Un ítem *Likert* típico utiliza cinco opciones de respuesta que van de «totalmente de acuerdo» a «totalmente en desacuerdo». Se ha observado que los individuos de culturas occidentales muestran un estilo de «respuesta extrema» en el que tienden a elegir opciones de respuesta en los extremos de la escala, independientemente del significado de la pregunta. Por el contrario, los individuos de culturas orientales tienden a mostrar un estilo de «respuesta central» eligiendo opciones del centro de la escala (Kankaraš and Moors, 2011_[112]). Otro problema es que puede no haber una correspondencia unívoca entre palabras de distintas lenguas.

El sesgo instrumental derivado de la deseabilidad social, los estilos de respuesta y el significado de determinadas palabras son objeto de especial atención en el estudio. Para minimizar en la medida de lo posible el sesgo de la comparabilidad transcultural, la OCDE ha trabajado con destacados expertos en la materia para desarrollar colectivamente procedimientos metodológicos, de traducción y estadísticos exhaustivos que reduzcan al mínimo la posibilidad de sesgos metodológicos. Estos procedimientos se detallan en la Sección 4.

2.4.4. Importancia de las competencias socioemocionales para el futuro

Los subdominios de competencias socioemocionales son importantes para el contexto actual y también para el futuro. La capacidad de pensar críticamente y actuar con independencia es cada vez más importante debido al aumento exponencial de las plataformas mediáticas, que nos abruman con información que hay que cribar y evaluar para separar la paja del grano. Los niños/as que se convierten en aprendices permanentes están mejor preparados para adaptarse al cambio. La disminución de los niveles de confianza social e institucional y la menor capacidad para confiar en las redes sociales tradicionales como consecuencia del aumento de la migración ponen un énfasis adicional en el sentido de confianza de las personas y en su capacidad para colaborar con los demás y sentir compasión por ellos. Los trabajos cada vez más automatizados en diversos sectores

obligan a la sociedad a ser innovadora y a replantearse la forma de trabajar, lo que exige que las personas comprendan las emociones de los demás y las situaciones sociales.

El fomento de las competencias socioemocionales también está relacionado con las prioridades de la política educativa, como la excelencia y la equidad. La excelencia en la educación sin equidad puede conducir a disparidades económicas y sociales sustanciales, mientras que la equidad en la educación a expensas de la calidad puede conducir al estancamiento. Los sistemas educativos más avanzados fijan ahora objetivos ambiciosos para todos los estudiantes, centrándose tanto en la excelencia como en la equidad. Asimismo, dotan a sus docentes de las competencias pedagógicas que han demostrado su eficacia, como la flexibilidad, la colaboración y el aprecio por la diversidad y la metacognición, y de la autonomía suficiente para que los profesores puedan utilizar su propia creatividad a la hora de determinar el contenido y la enseñanza que imparten a sus estudiantes (Guerrero, 2017_[113]). La equidad en la educación significa que las circunstancias personales o sociales, como el sexo, el origen étnico o el entorno familiar, pero también las competencias socioemocionales, no sean obstáculos para alcanzar el potencial educativo (equidad), y que todos los individuos alcancen al menos un nivel mínimo básico de aptitudes (inclusión). La promoción de la excelencia, la equidad y la inclusión son objetivos fundamentales de la educación. La investigación empírica muestra que las competencias socioemocionales tienen el potencial de compensar los efectos de las disparidades socioeconómicas en el rendimiento académico (Steinmayr, Dinger and Spinath, 2012_[114]; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso and Muñiz, 2014_[115]; Tucker-Drob and Harden, 2012_[116]). Las políticas de equidad dirigidas a minimizar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes actúan como factor potenciador de las intervenciones sobre competencias socioemocionales. Al garantizar que los estudiantes desfavorecidos desarrollen tanto las competencias cognitivas como las socioemocionales, los centros y los sistemas educativos pueden estar a la vanguardia de la creación de sociedades más integradoras y justas.

2.4.5. Otros criterios de selección tenidos en cuenta

Adecuado para niños/as de 10 a 15 años

Cada competencia seleccionada debe ser una competencia socioemocional distinta y medible ya a la edad de 10 años. Es probable que la mayoría de los subdominios identificados en este documento satisfagan este criterio. No obstante, algunos subdominios son más apropiados para los adultos, como la introspección del dominio de la apertura a experiencias, la modestia del dominio de la cordialidad y la honestidad/virtud del dominio de la conciencia.

No sea engorroso para el conjunto de los evaluados

El estudio no debe suponer una carga para estudiantes, padres, profesores y directores. Esta es una consideración importante y la razón principal por la que no se pueden evaluar los 31 subdominios identificados en las siete taxonomías.

Datos empíricos

Las competencias seleccionadas deben estar bien documentadas y ser o bien un subdominio crítico de uno de los Cinco Grandes o bien una competencia de especial relevancia fuera de los Cinco Grandes. Los subdominios que se identifican con frecuencia en diversas

taxonomías e inventarios son prioritarios, ya que garantizan la exhaustividad del conjunto de competencias seleccionadas.

Amplio y equilibrado en su conjunto

El estudio evalúa los seis dominios socioemocionales² para garantizar su amplitud y exhaustividad. Las competencias seleccionadas deben proporcionar información a nivel de subdominio individual para dar unos resultados más significativos y procesables. Cada uno de los Cinco Grandes dominios está representado por dos o tres subdominios. Las competencias seleccionadas se consideraron como un conjunto y no individualmente a la hora de decidir cuáles se incluían en el estudio. Este enfoque garantiza la selección de un conjunto equilibrado de competencias que no se solapen entre sí, minimizando así las redundancias y maximizando el valor analítico de la información obtenida.

2.5. Competencias seleccionadas para incluir en el Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales

Esta sección se centra en los 15 subdominios elegidos para representar cada uno de los Cinco Grandes y las competencias compuestas adicionales, basándose en los criterios ya expuestos. La sección comienza describiendo cada uno de los dominios generales y sigue con una descripción de cada uno de los subdominios, incluyendo información sobre su valor predictivo, maleabilidad y relevancia para niños/as y adolescentes.

2.5.1. Desempeño en tareas: hacer las cosas como es debido y a tiempo

Conocido en los Cinco Grandes como conciencia, el desempeño en tareas incluye una serie de constructos que describen la propensión a ser autónomo, responsable ante los demás, trabajador, motivado para conseguir logros, honrado, ordenado, perseverante y respetuoso con las normas (Roberts et al., 2009_[117]). Desde la década de 1990, se han publicado cientos de trabajos de investigación sobre la naturaleza y la utilidad de los subdominios de la conciencia, y varios trabajos se han centrado exclusivamente en la comprensión de la estructura subyacente de orden inferior de este dominio esencial (Roberts et al., 2005_[33]; Roberts, Lejuez and Krueger, 2014_[118]).

El estudio incluye los siguientes subdominios del desempeño en tareas:

- autocontrol/autodisciplina
- responsabilidad/confianza
- persistencia
- motivación de logro (índice)

² El estudio incluye los cinco grandes dominios -desempeño en tareas, equilibrio emocional, colaboración, apertura de mente e interacción con otros- y una competencia compuesta: la autoeficacia.

Figura 2.1. Subdominios de desempeño en tareas



La *persistencia* puede definirse como la capacidad de perseverar en tareas y actividades a pesar de los retos y las distracciones. Mientras que, en los inventarios de adultos, ser perseverante ante los retos es sinónimo de ser trabajador y, por tanto, se incluye en la motivación de logro, en las taxonomías basadas en niños/as (por ejemplo, el HiPIC), ser aplicado se separa en dos subdominios: motivación de logro y *persistencia*. El estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales también hace esta distinción. El *autocontrol* representa la propensión a controlar los impulsos, posponer lo gratificante y mantener la concentración. Un ejemplo del HiPIC es «trabaja con atención sostenida». La *responsabilidad* refleja la tendencia a cumplir las promesas hechas a los demás. Los adjetivos utilizados para describir este subdominio son: fiable, seguro, rápido y puntual frente a no fiable o poco fiable. La *motivación de logro* implica trabajar duro para alcanzar los altos niveles que uno se ha fijado, esforzarse de forma constante, ser muy productivo y aspirar a la excelencia. Los adjetivos positivos identificados en la taxonomía de Saucier y Ostendorf (1999^[82]) pertenecientes a este subdominio son ambicioso, trabajador y resuelto, mientras que entre los adjetivos negativos se encuentran sin rumbo, negligente y perezoso.

Bogg y Roberts (2004^[70]) realizaron un metaanálisis en el que se investigaron las relaciones entre varias subdimensiones del desempeño en tareas y los comportamientos relacionados con la salud. Descubrieron que la responsabilidad se relaciona inversamente con el consumo de drogas, el suicidio y la violencia; y el autocontrol se relaciona inversamente con el consumo excesivo de alcohol, el consumo de drogas, la conducción arriesgada, el consumo de tabaco y la violencia.

El subdominio más analizado en los estudios sobre la primera infancia es el autocontrol. En varios estudios que examinaron el autocontrol entre una muestra de preescolares estadounidenses procedentes de una comunidad universitaria, el hecho de posponer lo gratificante a los 4 años se asoció con mayores niveles de competencia cognitiva y autorreguladora y de superación a los 16 años, incluyendo puntuaciones más altas en los exámenes estandarizados de acceso a la universidad (SAT) (Shoda, Mischel and Peake, 1990^[119]). En otro estudio realizado en EE. UU., se observó que los niños/as de 10 años que mostraban altos niveles de autocontrol tenían un mayor rendimiento académico cuatro años más tarde (Duckworth, Tsukayama and May, 2010^[120]).

Utilizando datos de la cohorte Dunedin de Nueva Zelanda, Moffitt y sus colaboradores (2011^[71]) relacionaron la falta de autocontrol en la infancia con un menor nivel socioeconómico y de ingresos y más dificultades económicas autodeclaradas a los 32 años. Mientras que un mayor sentido del autocontrol se asoció a una mayor salud física en etapas posteriores de la vida (por ejemplo, ausencia de anomalías metabólicas, enfermedad periodontal, limitación del flujo aéreo, etc.). Los niños/as que mostraban un mayor

autocontrol eran asimismo menos propensos a abusar de sustancias en la edad adulta, incluyendo el tabaco, el alcohol, el cannabis y los fármacos de venta callejera o con receta. Estas asociaciones eran independientes de factores como la inteligencia y el estatus socioeconómico.

Un estudio que utilizó otra cohorte neozelandesa (la cohorte de Christchurch) descubrió que la falta de autocontrol a los 6 años estaba relacionada con una serie de resultados en la edad adulta, incluyendo los delitos violentos, la dependencia de la asistencia social, el nivel educativo y los ingresos (controlando el estatus socioeconómico, los trastornos de conducta infantil, el CI y el sexo) (Fergusson, Boden and Horwood, 2013_[121]). Los datos del National Child Development Study (NCDS) del Reino Unido también sugieren que el autocontrol en la infancia minimiza el desempleo en la edad adulta (Daly et al., 2015_[122]). Además, los criminólogos señalan a menudo la inclinación por la gratificación inmediata como un factor esencial que lleva a algunos jóvenes a adoptar conductas antisociales en lugar de abstenerse, sabiendo que más tarde se producirían consecuencias negativas.

Estudios anteriores también han analizado la coherencia de varios subdominios del desempeño en tareas. Por ejemplo, Soto y sus colaboradores (2011_[104]) utilizaron una amplia muestra transversal de más de un millón de participantes de entre 10 y 65 años y descubrieron que la autodisciplina disminuía en niveles medios entre los 10 y los primeros años de la adolescencia, cuando tocaba fondo. A lo largo de los últimos años de la adolescencia, la autodisciplina aumenta bruscamente y, a partir de los 20 años, lo hace de forma gradual. Más recientemente, de Haan *et al.* (2017_[123]) utilizaron datos longitudinales de dos muestras independientes en Flandes. Centrándonos en las edades de 10 y 15 años, las mismas que en el estudio, la motivación de logro y el autocontrol disminuyeron de un grupo de edad a otro. Por otra parte, la persistencia solo disminuyó en el caso de los chicos y no en el de las chicas.

La investigación ha demostrado que las competencias socioemocionales son maleables entre los 6 y los 18 años, una franja que abarca los dos grupos de edad incluidos en el estudio. No obstante, el estudio debe analizar si las intervenciones sistemáticas pueden influir positivamente en el desarrollo de competencias en los niños/as. Un metaanálisis de 213 programas escolares de aprendizaje social y emocional en los que participaron más de 270 000 niños/as de primaria y secundaria, realizado por Durlak y sus colaboradores (2011_[124]) demostró que las intervenciones planificadas y sistemáticas dirigidas a limitar los comportamientos indeseables y aumentar los positivos pueden, de hecho, tener éxito. Además, estas competencias socioemocionales también se traducen en mejores resultados académicos, económicos y vitales para aquellos niños/as que se beneficiaron de estos programas de aprendizaje social y emocional a lo largo de su infancia.

La motivación de logro y la responsabilidad/confianza tienen importancia teórica y buena validez predictiva: la motivación de logro predice especialmente la calidad de vida, y la responsabilidad/confianza los resultados económicos. Ambas son pertinentes para contextos escolares y han demostrado una buena comparabilidad transcultural. Ambas son también maleables y, por tanto, buenas candidatas para el estudio. Un estudio reciente sobre el acoso escolar en Corea, un problema importante en muchos países de la OCDE, sugiere que la implicación en el acoso por parte de los jóvenes de 14 años está fuertemente impulsada por la falta de responsabilidad de los estudiantes hacia los demás (Sarzos and Urzua, 2015_[125]). El autocontrol y la autodisciplina han atraído la atención de investigadores de numerosos campos, y la literatura empírica señala su gran relevancia para los niños/as, su importancia teórica y su validez predictiva, aunque este subdominio es ligeramente menos predictivo de futuros resultados socioeconómicos y de salud que la

motivación de logro y la responsabilidad/confianza. La persistencia parece predecir los logros educativos y se considera una competencia muy relevante para los niños/as.

2.5.2. *Equilibrio emocional: tener emociones tranquilas y positivas*

El equilibrio emocional (o estabilidad emocional, como se denomina en los Cinco Grandes) caracteriza las diferencias individuales en la frecuencia e intensidad de los estados emocionales (Clark and Watson, 2008_[126]; Widiger, 2009_[127]). Se refiere a la capacidad de afrontar las experiencias emocionales negativas y los factores estresantes, y es fundamental para gestionar las emociones. El equilibrio emocional incorpora varios conceptos, como la ansiedad, el miedo, la irritabilidad, la depresión, la timidez, la impulsividad y la vulnerabilidad en el lado negativo, y nociones como la resiliencia, el optimismo y la autocompasión en el lado positivo.

El estudio incluye las siguientes subdimensiones del equilibrio emocional:

- Resistencia al estrés/resiliencia frente a ansiedad
- Control emocional
- Optimismo/emoción positiva

Figura 2.2. Subdominios del equilibrio emocional



Al examinar la capacidad de predicción de las subdimensiones de la estabilidad emocional medidas por separado, el optimismo predijo sistemáticamente el absentismo escolar en los cursos 7.º, 10.º y 12.º (Lounsbury et al., 2004_[64]). También se ha comprobado que el optimismo está muy relacionado con la satisfacción vital (Steel, Schmidt and Shultz, 2008_[128]). El *optimismo* puede definirse como tener expectativas positivas para uno mismo y las personas optimistas tienden a anticipar el éxito en las acciones que emprenden y a tener una mentalidad de «sí se puede». En cambio, se ha observado que la ansiedad y el retraimiento a edades tempranas también predicen la ansiedad y la depresión en etapas posteriores de la vida, tanto en el estudio de cohortes de Dunedin (Goodwin, Fergusson and Horwood, 2004_[129]) como en el Christchurch Health and Development Study (Jakobsen, Horwood and Fergusson, 2012_[130]). Las personas ansiosas son incapaces de resolver los problemas con calma y no manejan bien el estrés.

Soto *et al.* (2011_[104]) se centraron en los cambios evolutivos, especialmente en los cambios de ansiedad y depresión entre los 10 y los 65 años. Descubrieron que la ansiedad y la depresión aumentan bruscamente en las niñas entre los 10 y los 15 años y luego disminuyen gradualmente en la edad adulta. No obstante, el patrón en los varones es distinto. La

ansiedad disminuye de forma bastante notable entre los 10 y los 20 años de edad y luego disminuye gradualmente en la edad adulta. Por otra parte, la depresión permanece relativamente constante entre los 10 y los 20 años y luego aumenta hasta los 30, momento a partir del cual la depresión vuelve a disminuir gradualmente hasta los 65 años. De Haan *et al.* (2017_[123]) también descubrieron que los patrones de desarrollo tanto de la ansiedad como de la confianza (es decir, el optimismo) difieren en función del género. En el caso de las chicas, la confianza disminuye ligeramente, mientras que la ansiedad aumenta entre los 6 y los 17 años. En el caso de los chicos, parece darse una relación cuadrática para la ansiedad, con un aumento inicial seguido de un descenso sustancial en los últimos años de la adolescencia. Los chicos también pierden confianza en sí mismos hasta los 14 años, momento en que vuelve a aumentar.

Las subdimensiones de resistencia/resiliencia al estrés, control emocional y optimismo predicen la calidad de vida y, en menor medida, la salud. Asimismo, todos ellos son muy pertinentes para los niños/as y comparables entre sí desde el punto de vista cultural. Para el estudio, los subdominios deben estar abiertos al cambio, y estos tres subdominios se ajustan a este criterio. Estos subdominios también pueden influir positivamente en los resultados de la vida.

2.5.3. Interacción con otros: disfrutar y destacar en compañía de otros

La interacción con otros está relacionada con la extroversión, una de las cinco grandes dimensiones. En las primeras investigaciones, hubo un importante desacuerdo sobre qué comportamientos incluir como parte del dominio de la extroversión, pero estudios más recientes sugieren centrarse en la atención social como un valioso subdominio (Ashton, Lee and Paunonen, 2002_[131]). Empezando por las siete taxonomías de facetas y los cinco inventarios de personalidad de adultos, y sobre todo por las tres taxonomías basadas en los niños (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018_[3]) tres subdominios destacaron repetidamente y han sido elegidos por la OCDE para incluirlos en el estudio:

- Energía/entusiasmo
- Asertividad/dominio general
- Sociabilidad

Figura 2.3. Subdominios de interacción con otros



La *energía/entusiasmo* se refiere a la tendencia de la persona a abordar las actividades cotidianas con energía, entusiasmo y espontaneidad. Las personas con estas cualidades suelen tener pasión y ganas de vivir. Quienes son *asertivos* pueden hacer valer su propia voluntad para lograr objetivos frente a la oposición. Saben hablar, adoptan una postura y

no temen enfrentarse a los demás. Hay que tener valor para expresar las propias opiniones, necesidades y sentimientos, y las personas asertivas suelen asumir funciones de liderazgo. La *sociabilidad* es la capacidad de acercarse a los demás e iniciar y mantener relaciones sociales. Las personas sociables saben trabajar en equipo, son extrovertidas y se sienten cómodas con los demás.

La investigación ha vuelto a mostrar fuertes correlaciones entre estos subdominios del compromiso con los demás y diversos resultados. Por ejemplo, Lounsbury *et al.* (2013_[132]) descubrieron que la asertividad/dominancia está relacionada con la ciudadanía organizativa, y se ha descubierto que tanto el dominio general como la sociabilidad están fuertemente correlacionados con el liderazgo (Judge *et al.*, 2002_[67]; Legree *et al.*, 2014_[133]). Asimismo, se ha demostrado que la sociabilidad en la infancia está relacionada con una mayor competencia laboral a los 20 años (Masten and Tellegen, 2012_[134]) la situación empresarial a los 34 años y los ingresos de los autónomos a los 34 años (Obschonka, Silbereisen and Schmitt-Rodermund, 2012_[135]).

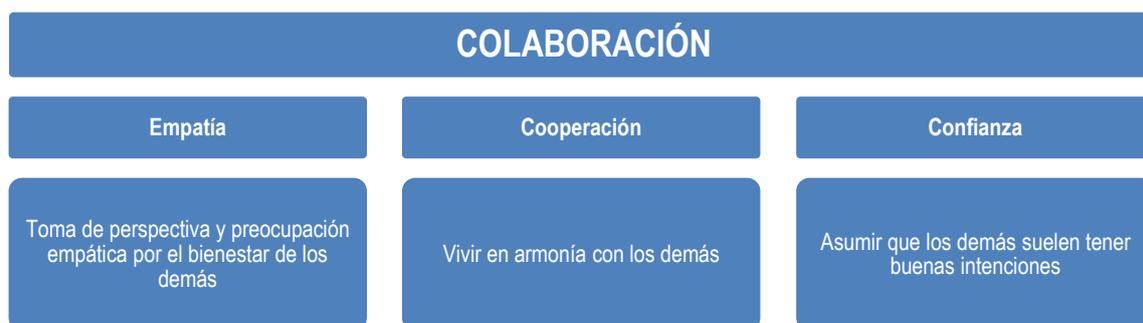
Se ha observado que los subdominios de la extroversión cambian con el tiempo, desde la infancia hasta la adolescencia. Por ejemplo, de Haan *et al.* (2017_[123]) mostraron que tanto la energía como el entusiasmo disminuyen de los 6 a los 17 años. Este importante descenso pone de manifiesto la maleabilidad y, por tanto, las oportunidades de intervenciones destinadas a mitigar estas tendencias negativas.

2.5.4. Colaboración: preocupación por el bienestar de los demás

Las personas que pueden colaborar con éxito con otras lo hacen manteniendo relaciones positivas y minimizando los conflictos interpersonales. Mostrar una preocupación emocional activa por el bienestar de los demás, tratar bien a los demás y tener creencias generalizadas positivas sobre los demás son ejemplos de colaboración (Soto and John, 2017^[87]). De las siete taxonomías de facetas y los cinco inventarios de personalidad de adultos estudiados por Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow (2018^[3]) destacan varios subdominios, tres de los cuales han sido seleccionados por la OCDE para el estudio:

- Empatía/compasión
- Cooperación/vivir en armonía
- Confianza

Figura 2.4. Subdominios de colaboración



Las personas con una puntuación alta en *empatía/compasión* se describen como cálidas y sensibles, mientras que las que puntúan bajo se consideran frías, antipáticas e insensibles. El subdominio *cooperación/armonía relacional*, distingue a los individuos cordiales, acrílicos, amables y con los que es fácil convivir. Las personas con una puntuación alta en *confianza* tienden a suponer lo mejor de la gente y a actuar de forma confiada.

Las personas colaboradoras valoran las relaciones interpersonales (Graziano and Tobin, 2002^[136]) son más cooperativas y serviciales (Graziano and Eisenberg, 1997^[137]; LePine and Van Dyne, 1998^[138]) y caen mejor a sus compañeros (Jensen-Campbell et al., 2002^[139]). Aunque la colaboración tiene muchos beneficios sociales positivos y se ha comprobado que está negativamente relacionada con el absentismo escolar de los estudiantes de 10.º y 12.º curso (Lounsbury et al., 2004^[64]) también tiene una relación negativa con los ingresos y las ganancias (Judge, Livingston and Hurst, 2012^[68]; Spurk and Abele, 2010^[140]). La capacidad de colaborar con los demás se traduce en relaciones más sólidas, comportamientos más prosociales y, entre los niños, menos problemas de conducta.

Algunos estudios sobre la primera infancia centrados en la empatía han descubierto que la falta de empatía se asocia a resultados adversos en los adolescentes (por ejemplo, Fontaine et al. (2011^[141]) estudio de niños británicos). Daniel et al. (2014^[142]) observaron también que la simpatía entre los niños/as suizos de 6 y 9 años está asociada a valores de justicia social, como la creencia en tratar a los demás con justicia y minimizar las desigualdades, a la edad de 12 años.

Soto y sus colaboradores (2011_[104]) descubrieron que la cooperación disminuye entre los 10 y los primeros años de la adolescencia, antes de volver a los niveles iniciales a los 20 años. De Haan *et al.* (2017_[123]) también constataron un ligero descenso de la cooperación entre los 6 y los 17 años. Estos resultados muestran de nuevo el potencial de maleabilidad.

Aunque ninguno de estos tres subdominios parece predecir los resultados educativos, económicos o sanitarios, la empatía y la confianza tienen cierta validez predictiva en lo que respecta a las medidas de calidad de vida. Por otra parte, se ha observado que la cordialidad y sus subdominios están relacionados negativamente con diversas formas de conductas externalizadoras (por ejemplo, acoso, violencia, etc.) tanto en niños/as como en adultos. Tener empatía, confiar en los demás y ser capaz de cooperar son marcadores críticos de la colaboración, y son competencias muy relevantes para los niños de hoy y del futuro.

2.5.5. Apertura de mente: explorar el mundo de las cosas y las ideas

La apertura de mente (o apertura a experiencias en la terminología de los Cinco Grandes) se considera una de las competencias clave para explicar y comprender el comportamiento de las personas en entornos caracterizados por altos niveles de incertidumbre y cambio (Hough, 2003_[143]). Históricamente, las opiniones de los investigadores han divergido sobre la estructura precisa de este amplio constructo. En consecuencia, el uso de medidas de apertura en la investigación aplicada ha sido limitado (Ashton *et al.*, 2000_[144]). Incluso a un nivel más amplio, existe desacuerdo sobre si la apertura a experiencias debe considerarse únicamente como un ámbito intelectual (capacidad para procesar información de forma eficaz o crear nuevas ideas) o si también debe incluir otros comportamientos menos intelectualizados, como la tolerancia, la fantasía y el interés por las experiencias artísticas (Digman, 1990_[37]; Goldberg, 1993_[145]; McCrae, 1996_[146]).

El estudio incluye los siguientes subdominios de la apertura de mente:

- Curiosidad intelectual
- Creatividad/imaginación
- Tolerancia/flexibilidad cultural

Figura 2.5. Subdominios de la apertura de mente



La curiosidad intelectual despierta el interés por las ideas y el amor por el aprendizaje, la comprensión y la exploración intelectual. La *creatividad/imaginación* se refiere a la capacidad de generar formas novedosas de hacer las cosas o de tener ideas nuevas, de pensar las cosas a través del juego, de aprender del fracaso o de tener perspicacia o visión.

Los subdominios pertenecientes al ámbito de la cultura se consideran con menos frecuencia. No obstante, un subdominio que sale a la luz es el de *tolerancia cultural/flexibilidad cultural*, en el que los que tienen una puntuación alta valoran la diversidad, aprecian a las personas de diferentes países y culturas y están abiertos a diferentes puntos de vista.

Diversos estudios han encontrado relaciones significativas entre varios subdominios de la apertura a experiencias, como la creatividad, la curiosidad intelectual y la tolerancia, y la nota media (GPA) tanto en secundaria como en la universidad (Noftle and Robins, 2007^[62]; von Stumm, Hell and Chamorro-Premuzic, 2011^[147]). Woo *et al.* (2014^[148]) también muestran que las relaciones entre la apertura y sus subdominios con la competencia cognitiva (medida por el rendimiento académico) no son muy fuertes, lo que indica que su relación con las calificaciones no es redundante ni se solapa. Lo anterior quiere decir que es poco probable que el control de la capacidad cognitiva disminuya sustancialmente la capacidad de los subdominios de apertura para predecir el rendimiento académico. Otros estudios han descubierto que el aspecto intelectual de la apertura de mente predice la graduación universitaria y los ingresos [por ejemplo, Judge *et al.* (2012^[68])].

Tanto Woo *et al.* (2014^[148]) como Judge *et al.* (2013^[132]) descubrieron que los subdominios de apertura no estaban relacionados con los resultados del rendimiento laboral. La única excepción notable fue que los subdominios de curiosidad y tolerancia cultural mostraron un mayor valor predictivo con una medida agregada de criterios de rendimiento adaptativo. Dicha medida incluía estimaciones de la adaptabilidad interpersonal, la adaptación de los expatriados, el rendimiento creativo y el afrontamiento del cambio organizativo (Woo *et al.*, 2014^[148]).

Asimismo, hay pruebas de que estas competencias socioemocionales son maleables. Por ejemplo, Soto *et al.* (2011^[104]) muestran que los niveles medios de curiosidad parecen descender desde los 10 años hasta los primeros años de la adolescencia, y este descenso es especialmente acusado en el caso de las niñas. De Haan *et al.* (2017^[123]) también constataron un descenso de la creatividad y la curiosidad entre los 6 y los 17 años.

La curiosidad intelectual, la creatividad/imaginación y la tolerancia/flexibilidad cultural parecen predecir moderadamente el rendimiento educativo y, por tanto, los resultados económicos. En concreto, la curiosidad intelectual es una competencia fundamental que mejora los resultados del aprendizaje y proporciona incentivos intrínsecos para el desarrollo personal a lo largo de la vida. La tolerancia y la flexibilidad cultural son competencias con una importancia social cada vez mayor en sociedades cada vez más diversas y complejas. La creatividad/imaginación es una competencia que puede aportar beneficios sustanciales tanto a los individuos como a las sociedades.

2.5.6. Otras competencias socioemocionales compuestas

El estudio incluye asimismo otro tipo de competencias, las compuestas, que combinan aspectos de dos o más competencias distintas. Por ejemplo, la autoeficacia combina competencias de las categorías de conciencia, estabilidad emocional y extroversión de los Cinco Grandes. Las competencias compuestas son útiles para describir y comprender determinados aspectos del comportamiento, y se ha demostrado que afectan a importantes resultados en la vida (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018^[3]).

Los subdominios de los Cinco Grandes tienden a ser bastante homogéneos. En cambio, las competencias compuestas no son unidimensionales, ya que combinan múltiples competencias homogéneas. Las competencias compuestas son ventajosas porque pueden

predecir resultados importantes, ya que combinan varias características útiles en un dominio general. No obstante, se encuentran en desventaja porque a menudo no está claro qué parte de la medida compuesta está impulsando la validez. Al igual que los cinco grandes ámbitos carecen de especificidad para las intervenciones, lo mismo ocurre con las competencias compuestas.

El estudio incluyó tres competencias compuestas en el Prepiloto y en el Estudio Piloto:

- Autoeficacia
- Autorreflexión/metacognición
- Independencia/pensamiento crítico

La autoeficacia se selecciona para su inclusión en el Estudio Principal en forma de índice.

Autoeficacia

La autoeficacia refleja la fuerza de las creencias de los individuos en su capacidad y en su esfuerzo y dedicación para emprender tareas desafiantes y alcanzar objetivos (Bandura, 1993^[149]). Y la autoeficacia suele predecir mejor el rendimiento de los estudiantes que el nivel real de sus capacidades, ya que estas creencias determinan cómo y en qué medida utilizan sus conocimientos y competencias. Las personas con alta autoeficacia creen que pueden hacer frente a la mayoría de los problemas que surgen y, por lo tanto, no intentan evitar las situaciones que perciben como difíciles. Las diferencias en las creencias sobre la autoeficacia ayudan a explicar por qué personas con el mismo nivel de competencias pueden diferir significativamente en su rendimiento. Las personas capaces pueden dudar de sí mismas y, por lo tanto, rendir por debajo de sus posibilidades, mientras que otras con competencias modestas pueden lograr más de lo esperado debido a que creen firmemente en sus capacidades.

Las creencias sobre la autoeficacia vienen determinadas por cuatro factores generales: los esfuerzos realizados con éxito por los individuos; el aprendizaje a partir de ejemplos de éxito (modelado); la persuasión social o las creencias de los demás en la capacidad de los individuos; y los factores fisiológicos. La autoeficacia se ve influida principalmente por los principales actores sociales en la infancia -familias, compañeros y otras personas influyentes en la escuela o en su comunidad- y la siguen moldeando experiencias e influencias sociales a lo largo de la vida.

Numerosas pruebas empíricas indican que la autoeficacia influye en todos los aspectos de la vida de una persona. Son fundamentales para la motivación intrínseca, la realización personal y el bienestar, ya que influyen en la capacidad de las personas para afrontar retos y en su motivación para iniciar acciones y persistir ante las dificultades. Además, tienen una gran influencia en las elecciones vitales de las personas y en la forma en que interpretan los resultados de sus acciones y esfuerzos: las personas con una alta autoeficacia tienden a atribuir el fracaso a factores externos, mientras que los individuos con una baja autoeficacia lo relacionarán con sus capacidades inadecuadas.

Se ha demostrado que la autoeficacia predice múltiples resultados. Es probable que los estudiantes con alta autoeficacia tomen la iniciativa de aprender por su cuenta y participen activamente en las clases (Bandura et al., 1996^[150]; Andrew, 1998^[151]) lo que influye positivamente en su rendimiento académico. Del mismo modo, las creencias de las familias sobre la autoeficacia académica de sus hijos/as afectan a la autoeficacia de los estudiantes y, en consecuencia, a su rendimiento académico. Las creencias de los docentes sobre la autoeficacia de los estudiantes influyen en los tipos de entornos de aprendizaje que crean

para ellos (Bandura, 1993_[149]). La autoeficacia es asimismo un determinante esencial a la hora de elegir carrera (Betz and Hackett, 2006_[152]; Betz, 2000_[153]), actitudes laborales (Saks, 1993_[154]), la competencia formativa (Martocchio and Judge, 1997_[155]) y rendimiento laboral (Stajkovic and Luthans, 1998_[156]; Lunenberg, 2011_[157]). Una alta autoeficacia está relacionada con una mayor satisfacción laboral y una menor rotación de personal (Cherian and Jacob, 2013_[158]; Bradley and Roberts, 2004_[159]). No obstante, el metaanálisis del efecto de la autoeficacia en el rendimiento laboral tras controlar los dominios de los Cinco Grandes (capacidad mental general y experiencia en el trabajo o la tarea) reveló que el poder predictivo global de la autoeficacia era relativamente pequeño (Judge et al., 2007_[160]). La autoeficacia predijo mejor el rendimiento en los trabajos o tareas de baja complejidad que en los de complejidad media o alta.

Las creencias de autoeficacia también se relacionan notablemente con la infrarrepresentación observada de las mujeres en determinadas profesiones, como en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM). Las diferencias de género en las expectativas de autoeficacia parecen influir en la elección de carrera de las mujeres jóvenes; las que son muy competentes en matemáticas o ciencias a menudo eligen otras carreras debido a la baja percepción de su competencia (Zeldin and Pajares, 2000_[161]; Herbert and Stipek, 2005_[162]).

La autoeficacia también afecta a una gran variedad de comportamientos relacionados con la salud, como el tabaquismo, el ejercicio, la dieta, la higiene y la autoexploración (Conner, 1996_[163]). Contribuye al inicio de conductas de mejora o prevención de la salud, al establecimiento de objetivos sanitarios más ambiciosos y a la persistencia en la superación de obstáculos. En general, la autoeficacia es una competencia que ha sido ampliamente estudiada y tiene un alto valor predictivo. Es relativamente maleable y especialmente crucial en el entorno escolar.

2.5.7. Ejemplos de comportamiento de las competencias seleccionadas

En la Tabla 2.1 se presenta una breve descripción de cada una de las competencias seleccionadas, acompañada de algunos comportamientos típicos relacionados con ellas.

Tabla 2.1. Descripción de las competencias incluidas en el Estudio de la OCDE sobre las Competencias Sociales y Emocionales

LOS «CINCO GRANDES» DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS DE COMPORTAMIENTO
APERTURA DE MENTE (Apertura a experiencias)	CURIOSIDAD	Interés por las ideas y amor por el aprendizaje, la comprensión y la exploración intelectual; mentalidad inquisitiva.	Le gusta leer libros y viajar a nuevos destinos. Lo contrario: no le gustan los cambios, no le interesa explorar nuevos productos.
	TOLERANCIA	Está abierto a diferentes puntos de vista, valora la diversidad y aprecia a las personas y culturas extranjeras.	Tiene amigos de diferentes orígenes. Lo contrario: le desagradan los extranjeros o las personas de orígenes diferentes.

DESEMPEÑO EN TAREAS (Conciencia)	CREATIVIDAD	Generar formas novedosas de hacer o pensar las cosas mediante la exploración, el aprendizaje del fracaso, la perspicacia y la visión.	Tiene ideas originales, crea obras de arte valiosas Lo contrario: actúa de forma convencional, no le interesan las artes.
	MOTIVACIÓN DE LOGRO	Exigirse mucho a uno mismo y esforzarse por conseguirlo.	Disfruta alcanzando un alto nivel de dominio en alguna actividad. Lo contrario: falta de interés por dominar cualquier actividad, incluyendo las competencias profesionales.
	RESPONSABILIDAD	Capacidad para cumplir los compromisos y ser puntual y fiable.	Llega puntual a las citas, hace las tareas enseguida. Lo contrario: no cumple lo acordado/las promesas.
	AUTOCONTROL	Capaz de evitar las distracciones y los impulsos repentinos y centrar la atención en la tarea actual para alcanzar los objetivos personales.	Postpone las actividades divertidas hasta que se hayan completado las tareas importantes, no se precipita. Lo contrario: es propenso a decir las cosas antes de pensarlas. Bebe en exceso.
	PERSISTENCIA	Perseverar en las tareas y actividades hasta terminarlas.	Termina los deberes o trabajos una vez empezados. Lo contrario: se rinde fácilmente ante los obstáculos/distracciones.
INTERACCIÓN CON OTROS (Extroversión)	SOCIABILIDAD	Capaz de acercarse a los demás, tanto amigos como desconocidos, iniciando y manteniendo contactos sociales.	Hábil en el trabajo en equipo, bueno hablando en público. Lo contrario: puede tener dificultades para trabajar con un equipo más grande, evita hablar en público.
	ASERTIVIDAD	Capaz de expresar con confianza opiniones, necesidades y sentimientos, y de ejercer influencia social.	Toma el mando en una clase o equipo. Lo contrario: espera a que otros marquen el camino, se calla cuando no está de acuerdo con los demás.
	ENERGÍA	Afrontar la vida cotidiana con energía, ilusión y espontaneidad.	Siempre está ocupado; trabaja muchas horas. Lo contrario: se cansa fácilmente sin causa física.
COLABORACIÓN (cordialidad)	EMPATÍA	Comprender y preocuparse por los demás y por su bienestar, lo que lleva a valorar las relaciones cercanas e invertir en ellas.	Consuela a un amigo disgustado, se compadece de los sin techo. Lo contrario: tiende a malinterpretar, ignorar o hacer

	CONFIANZA	Asumir que los demás suelen tener buenas intenciones y perdonar a quienes han actuado mal.	<p>caso omiso de los sentimientos de los demás.</p> <p>Presta cosas a la gente, evita ser duro o crítico. Lo contrario: es reservado y desconfiado en las relaciones con la gente.</p>
	COOPERACIÓN	Vivir en armonía con los demás y valorar la interconexión entre todas las personas.	<p>Le resulta fácil llevarse bien con la gente, respeta las decisiones tomadas en grupo. Lo contrario: es propenso a discusiones o conflictos con los demás, no tiende a llegar a compromisos.</p>
EQUILIBRIO EMOCIONAL (estabilidad emocional)	RESISTENCIA AL ESTRÉS	Eficacia para modular la ansiedad y ser capaz de resolver problemas con calma (está relajado, maneja bien el estrés).	<p>Está relajado la mayor parte del tiempo, se desenvuelve bien en situaciones de alta presión. Lo contrario: la mayor parte del tiempo se preocupa por cosas, dificultades para dormir.</p>
	OPTIMISMO	Expectativas positivas y optimistas de sí mismo y de la vida en general.	<p>Generalmente de buen humor. Lo contrario: a menudo se siente triste, tiende a sentirse inseguro o indigno.</p>
	CONTROL EMOCIONAL	Estrategias eficaces para regular el temperamento, la ira y la irritación ante las frustraciones.	<p>Controla las emociones en situaciones de conflicto. Lo contrario: se enfada con facilidad; está de mal humor.</p>
COMPETENCIAS COMPUESTAS	AUTOEFICACIA	La fuerza de las creencias de los individuos en su capacidad para ejecutar tareas y alcanzar objetivos.	<p>Mantiene la calma ante hechos inesperados. Lo contrario: evita las situaciones difíciles.</p>

3. Cuestionarios de Contexto del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales

3.1. Por qué es importante el contexto: entornos en los que se desarrollan los niños/as

Los niños/as viven y se desarrollan en muchos entornos sociales, como la familia, los centros educativos, los amigos y la comunidad. Cada uno de estos contextos desempeña un papel esencial en su desarrollo a lo largo de la infancia y la adolescencia. Las características de los distintos entornos, su coherencia y el modo en que interactúan conforman el desarrollo social y emocional de los niños/as. El estudio no solo evalúa las competencias sociales y emocionales de los estudiantes en distintos contextos culturales y lingüísticos, sino que también pretende proporcionar información exhaustiva sobre las características del entorno en el que viven los estudiantes. Esta información, obtenida de los propios alumnos, pero también de sus familias, docentes y directores de los centros escolares, nos ayuda a comprender cómo afectan y potencian el desarrollo de diversas capacidades los contextos familiares y escolares.

Los estudiantes pasan mucho tiempo con sus padres/madres y demás miembros de la familia, como hermanos y otros parientes. Aunque durante la adolescencia los estudiantes pasan menos tiempo con sus familias, estos siguen teniendo una gran influencia en la vida de sus hijos. Las familias pueden moldear el desarrollo social y emocional de los niños/as proporcionándoles orientación, desarrollando rutinas y hábitos, impartiendo valores y compartiendo expectativas. La investigación sugiere que las familias comprensivas y cálidas que ofrecen actividades estimulantes mejoran las competencias socioemocionales de los niños/as, al igual que ayudan a potenciar sus competencias cognitivas (Baxter and Smart, 2011_[164]; Cabrera, Shannon and Tamis-LeMonda, 2007_[165]; Cunha, Heckman and Schennach, 2010_[13]). Las actitudes de las familias y sus prácticas disciplinarias también desempeñan un papel importante en la creación del entorno social y emocional de los niños/as (Kiernan and Huerta, 2008_[166]). Las relaciones de apoyo que generan vínculos afectivos sanos también afectan positivamente a su comprensión y a su capacidad para regular las emociones, a sus sentimientos de seguridad y a sus deseos de explorar y aprender.

Además de la edad del niño/a, hay muchos otros factores que influyen en el grado en que las familias se implican y promueven el desarrollo social y emocional de sus hijos. Las características de los padres/madres/tutores legales, como su educación o empleo, pueden influir en las expectativas académicas y profesionales de sus hijos, así como en el tiempo y la energía que tienen para dedicarles. Hay quien sostiene que si los padres/madres trabajan, sobre todo las madres, puede dificultar el vínculo entre padres e hijos (Belsky, 1988_[167]; Belsky and Eggebeen, 1991_[168]). Otros han observado que el hecho de que las madres trabajen apenas influye en el ajuste del comportamiento de sus hijos, si es que influyen en algo (Cooksey, Joshi and Verropoulou, 2009_[169]). Además, el hecho de que ambos progenitores trabajen se traduce en más ingresos familiares y, por tanto, en la posibilidad de adquirir materiales, servicios y experiencias que promuevan positivamente el desarrollo cognitivo y de las competencias socioemocionales de los niños.

Los centros educativos también desempeñan un papel esencial en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes a través de actividades curriculares y

extracurriculares, o de manera más informal dentro y fuera del aula. Los docentes pueden desempeñar un papel especialmente destacado en la autoestima, la motivación y el bienestar emocional de los niños cuando son mentores eficaces y les ayudan a aprender de la mejor manera posible. Los profesores pueden asimismo influir en la forma en que los niños interactúan con sus compañeros en el aula fomentando la colaboración en proyectos escolares, el compromiso y la negociación, y la sociabilidad entre los alumnos. Un estudio reciente de Jackson (2013_[170]) sobre estudiantes de 9.º curso en Estados Unidos reveló que la capacidad de los profesores para influir en las competencias cognitivas y en las competencias socioemocionales era en gran medida independiente. Lo anterior sugiere que algunos docentes pueden ser especialmente buenos en la formación de las competencias socioemocionales de los niños, pero no necesariamente tan buenos en la formación de sus competencias cognitivas, y viceversa. Este hallazgo también sugiere que las características específicas de los profesores pueden ser particularmente propicias para mejorar las competencias socioemocionales (OECD, 2015_[2]).

Las actividades extracurriculares también ofrecen amplias oportunidades para que los niños/as desarrollen competencias socioemocionales, tanto si se centran en el deporte, la música, las artes o los estudios, como si giran en torno a la gestión escolar o actividades de voluntariado. La disciplina, la capacidad de trabajar en equipo, la responsabilidad, la negociación, la perseverancia, el autocontrol, la autoestima, la autoeficacia y la curiosidad son los beneficios potenciales de este tipo de actividades (Covay and Carbonaro, 2010_[171]; Bailey, 2006_[172]; Winner, Goldstein and Vincent-Lancrin, 2013_[173]).

Los compañeros representan otro pilar esencial de las influencias sociales en el desarrollo de los alumnos, cuyo papel gana importancia y supera al de los padres/madres en la adolescencia (Tarrant, 2002_[174]). La calidad y cantidad de las relaciones entre compañeros, ya sea con compañeros de clase o con otros niños, influyen en todos los aspectos de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Con los grupos de iguales, los niños/as tienen la oportunidad de relacionarse en sus propios términos, sin el control de los adultos. Los grupos de iguales atraen cada vez más a niños y adolescentes como forma de explorar la socialización y desarrollar su sentido de la identidad, sirviendo como fuente de información sobre costumbres, normas sociales e ideologías. Sirven de escenario para enseñar roles de género y otros roles sociales, así como para fomentar la cohesión del grupo y los comportamientos colectivos (Maslach, Santee and Wade, 1987_[175]). Los adolescentes también utilizan cada vez más los grupos de iguales para practicar la preparación para la vida adulta, aprendiendo a negociar relaciones y a estar en contacto con distintas personas del sistema social fuera de la supervisión de sus familias y docentes.

3.1.1. Estructura de los cuestionarios de contexto

La información sobre las características de los estudiantes y sus padres, así como sobre los contextos de aprendizaje familiar, escolar y comunitario, se recogió mediante cuatro cuestionarios de contexto elaborados para los:

- estudiantes
- padres/madres/tutores legales
- docentes
- directores de los centros

Los cuestionarios de contexto pretenden captar la información más relevante que influye en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes, de acuerdo con

las características de este estudio, que tienden a ser más receptivas a las intervenciones políticas y a la adaptación de los métodos de enseñanza. Asimismo, son una información relativamente fiable y válida que puede recogerse en los informes de los encuestados, y con conceptos que tienen una base firme en la investigación empírica y teórica. Además de la serie de variables demográficas que debe incluirse, la elección de los contenidos se ha guiado por tres preguntas:

- ¿Qué podemos aprender de la literatura y de los estudios anteriores?
- ¿Se puede influir en una característica contextual si resulta ser un factor significativo en el desarrollo socioemocional del estudiante?
- ¿Puede un factor contextual medirse de forma válida y fiable cuando lo comunican personas pertenecientes a esos mismos contextos?

En el resto de la Sección 3 se expone el contenido de los cuatro cuestionarios de contexto, junto con una breve explicación de la importancia y pertinencia de los temas seleccionados para el estudio.

3.2. Cuestionario de contexto para el alumnado

El estudio administra asimismo un cuestionario de contexto a los estudiantes para recabar información sobre aspectos importantes de su entorno familiar, escolar y de iguales. Algunas preguntas se repiten en los cuestionarios para familias y docentes. No obstante, recabar información sobre las opiniones de los propios estudiantes acerca de aspectos críticos de su contexto social, como las relaciones con los padres/madres/tutores legales, los profesores y los amigos, es importante por razones sustantivas y metodológicas. Las familias y los estudiantes suelen percibir de forma distinta la calidad de las relaciones entre padres e hijos, y cada perspectiva puede correlacionarse de forma distinta con las competencias socioemocionales de los alumnos. Además, cada perspectiva puede aportar nuevos conocimientos sobre el modo en que el entorno de los estudiantes determina sus competencias. Asimismo, obtener información tanto de los estudiantes como de las familias garantiza que esta información se recoge de al menos una fuente, dado que los índices de participación de los padres/madres en evaluaciones como esta suelen ser relativamente bajos.

Las investigaciones demuestran que los factores ambientales que influyen en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los niños/as y adolescentes son casi exclusivamente no compartidos (Plomin, Kovas and Haworth, 2007_[176]). Esto significa que, tras tener en cuenta las influencias genéticas de los padres/madres, los factores ambientales comunes a todos los hermanos de una misma familia (por ejemplo, el estatus socioeconómico de la familia, la educación de los padres y las posesiones del hogar) no son tan importantes, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las competencias socioemocionales de los niños/as. Lo que parece mucho más importante para desarrollar estas competencias son aquellos factores que los hermanos no tienen en común (Plomin and Daniels, 2011_[177]). Esto no significa necesariamente que los estilos de crianza o la calidad de las relaciones entre padres e hijos o entre padres y profesores no sean importantes. Al contrario, significa que los estudiantes pueden percibir una misma situación o entorno de forma diferente y que es esta percepción la que influye en el desarrollo de los alumnos, en lugar de la realidad objetiva de una situación concreta, por ejemplo, la observación objetiva de un estilo de crianza determinado. Además, estos resultados indican que los propios niños/as moldean el comportamiento y la calidad de sus interacciones con su familia y sus compañeros, creando así relaciones y experiencias

personales que son distintas entre hermanos o entre niños/as de la misma clase. Por ejemplo, un hermano más activo, extrovertido y optimista evocará reacciones diferentes de un padre/madre/tutor legal en comparación con su hermano o hermana introvertido y retraído, creando así influencias ambientales diferentes (entorno no compartido) dentro de un entorno familiar aparentemente compartido.

El estudio reconoce que la forma en que los estudiantes perciben su entorno social es fundamental para determinar su experiencia y desarrollo, y por ello recoge información relevante sobre el contexto en el que viven a partir de los propios estudiantes. Volviendo al ejemplo de los estilos de crianza, dado que la *percepción* de los niños/as y adolescentes sobre cómo son criados tiende a ser más determinante que los propios informes de las familias sobre su crianza, el estudio pide a los estudiantes que den su opinión sobre esto.

Cuadro 3.1. Estructura del cuestionario de contexto para estudiantes

- Sección A: Demografía
- Sección B: Bienestar, actitudes y aspiraciones
- Sección C: Relaciones con padres/madres/tutores legales y amigos
- Sección D: Vida escolar
- Sección E: Breve medida de la capacidad cognitiva

3.2.1. Sección A: Demografía

En esta sección se recoge información de contexto para medir los indicadores sociodemográficos clave que pueden influir en las competencias socioemocionales de los estudiantes y en sus resultados educativos y de bienestar. Las preguntas incluyen la fecha de nacimiento, el curso, el género, los antecedentes de inmigración y la lengua hablada en casa. Los estudiantes también facilitan información sobre la situación socioeconómica de sus padres/madres/tutores legales.

El índice de estatus económico, social y cultural (ISEC) del estudio es similar desde el punto de vista conceptual al índice correspondiente utilizado en PISA. El índice ISEC incluye las siguientes variables: la profesión de los padres, utilizando el Índice Socioeconómico Estándar Internacional (ISEI); el nivel educativo más alto de los padres/madres/tutores legales, convertido en años de escolarización; el capital cultural de la familia, utilizando información sobre el número de libros y otros artículos culturales en las posesiones familiares, y el índice de otros tipos de posesiones materiales en el hogar familiar³. Desde el año 2000, el índice PISA ISEC se considera una de las variables más importantes de la política educativa. Influye en los resultados educativos, pero también ha sido clave en el desarrollo de indicadores de equidad y en la investigación sobre la resiliencia de los estudiantes. En el contexto del estudio, el origen socioeconómico también se correlaciona positivamente con el desarrollo de competencias socioemocionales, y dichas competencias pueden compensar el efecto de las disparidades socioeconómicas en el rendimiento académico (Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso and Muñiz, 2014_[115]).

³ El índice SSES de estatus económico, social y cultural (ISEC) difiere del utilizado en PISA en que distingue una dimensión adicional: el capital cultural de la familia, es decir, separa las posesiones del hogar en dos categorías: ítems que indican riqueza e ítems que indican capital cultural.

3.2.2. Sección B: Bienestar, actitudes y aspiraciones

En esta sección se evalúan la satisfacción vital y el bienestar personal de los estudiantes, sus propias aspiraciones educativas y profesionales, su salud mental percibida, el apoyo social percibido por parte de compañeros, familia y profesores, y la presión externa percibida para superar los objetivos. Las teorías implícitas de los estudiantes sobre la maleabilidad de las competencias cognitivas y no cognitivas también se examinan con un breve conjunto de preguntas. Algunas preguntas se han tomado de PISA 2015, especialmente de los indicadores validados utilizados para elaborar *los Resultados de PISA 2015 (Volumen III): Bienestar de los estudiantes* (OECD, 2017_[11]).

Estas preguntas abarcan indicaciones importantes sobre la calidad de vida y el bienestar general de los estudiantes. En el estudio, son útiles para determinar la posible relación entre las competencias socioemocionales de los estudiantes y distintos resultados, como la calidad de vida.

3.2.3. Sección C: Relaciones con padres y amigos

En secciones anteriores ya se ha abordado cómo influyen las relaciones con las familias y los compañeros en el desarrollo de los niños/as en general y, en concreto, en sus competencias socioemocionales. En esta sección se pregunta a los estudiantes por su propia opinión sobre la calidad de estas relaciones, teniendo en cuenta, como se ha comentado anteriormente, que su perspectiva puede ser algo distinta y más predictiva que las obtenidas de familias y docentes. Las preguntas incluyen: ¿Qué probabilidades hay de que los niños/as compartan sus problemas con los miembros de su familia? ¿En qué medida perciben que sus relaciones con sus familias y hermanos son estrechas? ¿Se sienten los niños/as queridos por sus padres/madres/tutores legales? ¿Pueden hablar con sus familias de las cosas que les importan? ¿Participan en actividades conjuntas? ¿Cómo perciben los comportamientos de sus padres? El análisis de la cantidad y la calidad de las interacciones sociales entre amigos, compañeros de clase y familias arroja luz sobre cómo influyen estas relaciones en los resultados del aprendizaje y ayuda a orientar la aplicación de cambios (Grunspan, Wiggins and Goodreau, 2014_[178]).

Los aspectos de la cultura familiar más relevantes para el estudio hacen hincapié en la implicación y la conexión, o la falta de ellas. Tres grupos de preguntas del cuestionario de contexto del alumnado miden el apoyo social percibido de familias, docentes y amigos. Estas preguntas analizan cómo valoran los estudiantes hasta qué punto les comprenden los demás, les ayudan cuando tienen problemas y les aceptan cuando no están de buen humor. El apoyo social percibido es un factor de protección establecido para los trastornos mentales (Cohen, 2004_[179]) y reduce el estrés general (Lindorff, 2000_[180]). Asimismo, se ha comprobado que el apoyo social presenta una invariabilidad de medición transcultural (Bieda et al., 2017_[181]).

En esta sección también se pregunta a los estudiantes por una dimensión del perfeccionismo: la presión externa para superar los objetivos. El perfeccionismo se ha asociado a los resultados de los alumnos, como la ansiedad, la depresión y la satisfacción vital, y a factores que influyen en él, como los estilos de crianza. También se relaciona con los Cinco Grandes, especialmente con la conciencia (Stoeber, Otto and Dalbert, 2009_[182]). Los estudiantes de tan solo 10 años pueden dar signos de perfeccionismo, lo que es importante para el estudio (Flett et al., 2016_[183]; Lozano, Valor-Segura and Lozano, 2015_[184]) y parece aplicarse tanto a las culturas orientales como a las occidentales (Smith et al., 2016_[185]). La investigación empírica muestra asimismo que la presión externa para superar los objetivos se asocia con mayores niveles de ansiedad y depresión en niños/as de

10 a 15 años (Hewitt et al., 2002_[186]). Incluir la presión externa en el cuestionario de contexto del alumnado añade valor analítico como evaluación directa de la motivación de logro, pero también conecta los contextos de estudiantes, familias y docentes.

Las investigaciones sugieren que en las últimas décadas el número de conexiones sociales está disminuyendo constantemente, lo que también refleja el aumento de los niveles de soledad y alienación en las sociedades modernas (Neal and Collas, 2000_[187]). Un estudio fundamental realizado en Estados Unidos reveló que el número medio de personas en las que se podía confiar había descendido de 3 en 1985 a 2 en 2004 (McPherson, Smith-Lovin and Brashears, 2006_[188]). El estudio también reveló que 1 de cada 4 adultos no tiene a nadie en quien confiar.

Se trata de tendencias preocupantes, ya que las conexiones sociales son uno de los factores más decisivos para la salud y el bienestar general de la persona. La conexión social representa la experiencia subjetiva de proximidad interpersonal dentro de la sociedad (Lee, Robbins and Steven, 1995_[189]). Se basa en la cantidad y la calidad de las relaciones que tienen las personas, en cómo evalúan la relación y su importancia en sus vidas (van Bel et al., 2009_[190]). Estas relaciones permiten a los individuos intercambiar información, apoyo socioemocional y ayuda material; relacionarse o mostrar empatía, pertenencia e identidad compartida; y fomentar el crecimiento personal y el bienestar.

No todas las relaciones son igual de beneficiosas, y sus efectos dependen de algunos factores: nivel de reciprocidad y confianza mutua, y de su diversidad e intensidad. No obstante, incluso las relaciones positivas pueden ser a veces estresantes y desalentadoras, mientras que las relaciones que pueden considerarse perjudiciales y dañinas pueden tener aspectos positivos. Por ejemplo, una relación con una persona alcohólica puede seguir proporcionándole seguridad, compañía y apoyo (Smyth, Goodman and Glenn, 2006_[191]). La diversidad de las relaciones también es importante, especialmente para los niños/as y los jóvenes, ya que necesitan una variedad de influencias y modelos de conducta para un desarrollo óptimo (Spencer, Basualdo-Delmonico and Lewis, 2011_[192]). Por lo tanto, a la hora de evaluar la conectividad social, es necesario comprender el contexto más amplio y la diversidad y profundidad de las relaciones existentes a largo plazo.

Es importante distinguir entre conexión social real y percibida o subjetiva, ya que una persona puede percibir su red social como pequeña e insuficiente, aunque en realidad sea relativamente grande («soledad en la multitud»). Del mismo modo, incluso un número relativamente bajo de relaciones puede hacer que algunas personas se sientan bien conectadas. Esta percepción de conexión social determina el bienestar de un individuo más que su situación real. Si una persona se siente bien conectada, disfrutará de las ventajas de estarlo independientemente del número real de amigos, y viceversa.

Las personas están mejor cuando reciben apoyo, pero prestar apoyo también se asocia a efectos positivos, como un mayor autocontrol, empatía y confianza, y una mayor autoestima (Thoits, 2011_[193]). Estos resultados influyen en los demás para que confíen y cooperen más, creando así un ciclo positivo de desarrollo y estabilidad socioemocional y física.

La familia influye enormemente en los niños/as durante los primeros años de su desarrollo. Y los compañeros influyen cada vez más en el comportamiento y las actitudes de los niños/as a medida que pasan a la adolescencia (Blakemore and Mills, 2014_[194]; Knoll et al., 2015_[195]) Knoll *et al.*, 2015). La cercanía percibida a otros grupos sociales, como amigos, familiares, vecinos y conciudadanos, también refleja el grado de conexión social de los estudiantes.

El estudio evalúa la cercanía de los estudiantes a diversos grupos sociales utilizando una versión modificada de la escala de los Círculos de Cercanía con un conjunto similar de siete círculos superpuestos (Uleman et al., 2000_[196]). Se pide a los encuestados que indiquen el grado en que se sienten cercanos a siete grupos sociales: familiares directos, otros parientes, amigos, compañeros de clase, vecinos, conciudadanos y otras personas en general. Se presentan a los estudiantes imágenes de dos círculos con diferentes grados de solapamiento y se les pide que elijan qué par de círculos describe mejor su relación con un grupo determinado.

3.2.4. Sección D: Vida escolar

Varias escalas y preguntas se han tomado de PISA o se han desarrollado específicamente para este estudio con el fin de medir el sentimiento de pertenencia al centro del alumnado, su nivel de ansiedad ante los exámenes, su percepción de la seguridad escolar, sus opiniones sobre el clima disciplinario de sus centros y cómo ven la relación con sus docentes, su grado de compromiso en la escuela y sus actitudes hacia el trabajo escolar. Otra dimensión crítica a medir, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de competencias socioemocionales, es la relación que cada estudiante tiene con sus compañeros.

3.2.5. Sección E: Breve medida de la capacidad cognitiva

Por último, el cuestionario del estudiante incluye una breve medida de la capacidad cognitiva. Consta de cinco ítems de razonamiento verbal/lógico/numérico y dos de series numéricas, presentados por orden de dificultad. Los dos últimos ítems solo se presentan a los estudiantes de la cohorte más mayor. Los ítems se obtuvieron del conjunto de medidas de evaluación cognitiva de acceso público del Recurso Internacional de Capacidad Cognitiva (ICAR)⁴. Se seleccionaron los ítems adecuados para ambas cohortes basándose en los datos empíricos disponibles en el proyecto ICAR.

La razón de incluir la medida cognitiva en este estudio es poder examinar mejor el valor de las competencias socioemocionales para diversos resultados en la vida. En concreto, la presencia de esta medida nos permite controlar las diferencias en las capacidades cognitivas de los estudiantes a la hora de estimar la fuerza de la asociación entre las competencias socioemocionales y diversos resultados en la vida. Añadir una medida de la capacidad cognitiva general con fines de control permite a los investigadores responder a la siguiente pregunta: «¿Cuáles son las asociaciones de una determinada competencia socioemocional y un determinado resultado en la vida para individuos/niños con el mismo nivel de capacidad cognitiva?» (para ejemplos de este tipo de resultados, ver (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018_[3]; Kankaraš, 2017_[5]; OECD, 2015_[2])). Dado que la capacidad cognitiva general resulta ser relevante para gran variedad de resultados en la vida y variables contextuales de los estudiantes, la posibilidad de controlarla en nuestros modelos analíticos nos permitiría construir modelos analíticos mucho más sólidos.

Otra razón relacionada con el uso de la medida de la capacidad cognitiva es que permitiría analizar las relaciones entre las competencias socioemocionales y los resultados en la vida de los estudiantes con distintos niveles de competencias cognitivas. Este tipo de análisis podría ofrecer importantes conclusiones políticas, ya que investigaciones anteriores indican

⁴ El proyecto ICAR está financiado conjuntamente por la National Science Foundation (NSF) de EE. UU., la Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) de Alemania y el Economic and Social Research Council (ESRC) del Reino Unido como parte del Open Research Area Plus for the Social Sciences.

que las competencias socioemocionales podrían ser aún más importantes para los estudiantes con competencias cognitivas menos desarrolladas (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018^[3]).

3.3. Cuestionario de contexto para las familias

Dado que los padres/madres/tutores legales son los principales cuidadores, conocen de primera mano los antecedentes y el entorno familiar de sus hijos (Lippman et al., 2014^[197]). En el estudio, uno de los dos padres/tutores legales facilita información sobre las competencias socioemocionales de su hijo/a (escalas de evaluación), así como sobre un conjunto más amplio de características del contexto familiar (cuestionario de contexto).

A un nivel más amplio, los objetivos de la crianza son mejorar los conocimientos, las competencias, el carácter y la salud de la próxima generación. Una medida del éxito de la crianza es que los niños/as desarrollen competencias socioemocionales que les permitan participar plenamente en el lugar de trabajo, en sus familias y con sus amigos. El cuestionario para las familias pretende identificar las características familiares que refuerzan el desarrollo de las competencias socioemocionales de sus hijos/as.

El cuestionario de las familias recoge información sobre la cultura familiar, los antecedentes, los comportamientos de los padres/madres/tutores legales, las actividades del niño/a y las competencias socioemocionales de los padres, así como la percepción que éstos tienen de dichas competencias. Los estudios anteriores de la OCDE, como PISA e IELTS, proporcionan una rica fuente de preguntas sobre los antecedentes familiares y el entorno doméstico. Dada la historia, la profundidad técnica y el amplio uso de las variables contextuales en otros estudios de la OCDE, las preguntas se toman de estas fuentes cuando procede, con el fin de aumentar la coherencia y la comparabilidad entre los estudios.

Cuadro 3.2. Estructura del cuestionario de contexto de las familias

- Sección A: Demografía
- Sección B: Sobre el niño/a
- Sección C: Bienestar y perfil de competencias de los padres/madres/tutores legales
- Sección D: Relaciones con los hijos
- Sección E: Percepciones de las competencias socioemocionales

3.3.1. Sección A: Demografía

Los antecedentes socioeconómicos y las variables demográficas son factores críticos del entorno de los estudiantes y revisten especial importancia para la investigación transnacional (Adler et al., 2000^[198]; Prag, Mills and Wittek, 2016^[199]). Este tipo de variables nos permiten describir y definir los contextos en los que se insertan socioeconómicamente las competencias y los resultados en la vida de los estudiantes. El estatus socioeconómico de los padres/madres/tutores legales puede influir en la calidad y la cantidad de la implicación de los mismos en el desarrollo de sus hijos. Aunque está fuera del alcance de este estudio recopilar un historial completo del hogar o de las relaciones, sí recoge información sobre la situación vital y la estructura familiar. Existe abundante

bibliografía sobre los beneficios de un hogar biparental estable, especialmente para el bienestar emocional (Amato, 2005_[200]). Conocer el estatus migratorio de los padres y el año en que inmigraron son indicadores útiles para determinar la asimilación de las familias en la sociedad (Jasso, 2011_[201]). También se recogió otra información sobre el entorno socioeconómico de las familias que también es relevante para el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes, como la ocupación y la situación laboral de los padres/madres/tutores legales, las posesiones del hogar y el capital cultural.

3.3.2. Sección B: Sobre el niño/a

En esta sección se recoge información relevante sobre los estudiantes desde la perspectiva de los padres. Estas preguntas recogen información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes [por ejemplo, si asistieron a educación infantil], su salud general y sus hábitos, sus redes de iguales (por ejemplo, la diversidad y el tamaño de los grupos de amigos de sus hijos), etc. La obtención de información fiable sobre estos indicadores no solo permite relacionar los resultados con otras encuestas y grupos de edad de la OCDE, como el Estudio Internacional sobre Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil, sino comprender mejor cómo las experiencias tempranas de los estudiantes, su salud y comportamientos relacionados con la salud, y sus compañeros tienen un impacto profundo y duradero en las competencias socioemocionales de los estudiantes.

3.3.3. Sección C: Bienestar y perfil de competencias de los padres/madres/tutores legales

Evaluar el nivel de competencias socioemocionales de los propios padres permite conocer las posibles similitudes entre las competencias socioemocionales de padres e hijos. Además, obtener información sobre el perfil de competencias de los padres permite examinar la relación entre las competencias socioemocionales de los niños/as y diversas medidas contextuales, al tiempo que se pueden controlar las posibles influencias de confusión de las competencias socioemocionales de los padres/madres/tutores legales. También se evalúa el bienestar subjetivo de las familias para examinar su posible influencia en las competencias socioemocionales de los niños/as. Para ello, el estudio utiliza la escala OMS-5 de bienestar subjetivo de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1998_[202]).

3.3.4. Sección D: Relaciones con sus hijos

Los estudios sobre la crianza de los hijos/as se remontan a hace casi un siglo, pero en las últimas tres décadas la investigación sobre la crianza ha aumentado de forma espectacular (Holden, 2010_[203]). Un área esencial dentro de la investigación sobre crianza se refiere a la asociación entre la crianza y los resultados de los niños/as (Fernández-Alonso *et al.*, 2017_[185]). La forma de conceptualizar la crianza ha variado, y, a menudo, se distingue entre estilos de crianza, dimensiones de crianza y conductas de crianza. Los estilos parentales se relacionan con la tipología de Baumrind (1971_[204]) de Baumrind: autoritativo, autoritario y permisivo. Las dimensiones de la crianza incorporan dos constructos principales: la receptividad parental, que se refiere a «*la medida en que los padres fomentan intencionadamente la individualidad, la autorregulación y la autoafirmación, mostrándose atentos, comprensivos y complacientes con las necesidades y demandas especiales de los niños*» (Baumrind, 1971, p. 62_[204]); y el control parental, que es un concepto multidimensional compuesto por el control psicológico y el control conductual (Barber, 2002_[205]). Los comportamientos parentales se refieren a diversos tipos de acciones, como la disciplina o la supervisión (Socolar, 1997_[206]).

Los comportamientos parentales se han analizado de diversas maneras, por ejemplo, entrevistando a padres e hijos (Stormshak et al., 1997^[207]), la observación directa de los comportamientos parentales (Collins et al., 2000^[208]) y mediante cuestionarios de autoevaluación. En los últimos treinta años también se han desarrollado múltiples instrumentos para medir el comportamiento parental, con el resultado de que se han descubierto muchas subescalas. No obstante, no todos se han desarrollado para que los padres informen por sí mismos y para que los niños informen sobre sus percepciones de los comportamientos de sus padres, ni se han traducido a otros idiomas, ni se han replicado sus propiedades psicométricas en diferentes culturas.

Una escala que cumple todos estos requisitos es la Escala de Comportamiento Parental o PBS (por sus siglas en inglés) (Van Leeuwen and Vermulst, 2004^[209]). Esta escala, ampliamente utilizada y validada en numerosos países, se basa en la teoría de la interacción social, que inicialmente se centraba en los comportamientos inadaptados y antisociales de los niños/as y sugería que éstos estaban relacionados con el uso por parte de los padres de técnicas de gestión aversivas e ineficaces (Meunier and Roskam, 2007^[210]; Manrique Millones, Ghesquière and Van Leeuwen, 2014^[211]). Las pruebas mostraron que (a) la crianza positiva está inversamente asociada al comportamiento problemático en los niños/as y los niveles de estrés en los padres, y (b) la crianza inadecuada está positivamente relacionada con el comportamiento problemático y el estrés. Por último, los resultados de estudios recientes de Jannsens *et al.* (2015^[212]) y Van Heel *et al.*, (2017^[213]) muestra que debería añadirse una medida del control psicológico de los padres a cualquier medición exhaustiva de los comportamientos parentales.

Es esencial incluir en el estudio medidas de los comportamientos parentales, ya que pueden contribuir a fomentar o dificultar el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus hijos/as. No obstante, los estudios sugieren que las percepciones de los niños/as y adolescentes sobre cómo son criados pueden ser más relevantes que los informes de los padres/madres/tutores legales para predecir los resultados de los niños/as (Gaylord, Kitzmann and Coleman, 2003^[214]). Por este motivo, el estudio también pregunta a los estudiantes su opinión sobre cómo les educan sus padres.

Además de los comportamientos parentales, hay otras formas en que los padres influyen directa o indirectamente en el desarrollo de sus hijos/as. Participar en la vida de sus hijos/as es uno de esos ejemplos, y uno de los indicadores es la participación de los padres en las escuelas de sus hijos/as. La investigación empírica demuestra que los estudiantes cuyos padres utilizan un estilo de crianza más indirecto tienden a obtener mejores resultados que los de hogares con más control. Los estilos de participación de los padres influyen en el rendimiento escolar e individual, incluso después de tener en cuenta el efecto de las variables contextuales o de fondo (Fernández-Alonso et al., 2017^[215]). Numerosos estudios han demostrado que la disposición de los padres a interactuar con sus hijos suele ir asociada a menos problemas de conducta en los niños/as. Por ejemplo, El Nokali, Bachman y Votruba-Drzal (2010^[216]), descubrieron que las competencias sociales mejoran en los niños/as cuyos padres están más implicados, y que la implicación de los padres es susceptible de intervención.

Los estudios sobre las relaciones entre padres/madres/tutores legales e hijos/as revelan asimismo que los adolescentes que mantienen relaciones positivas con sus padres tienen más probabilidades de experimentar muchos resultados positivos (De Kemp et al., 2007^[217]). Además, no solo son importantes las relaciones entre padres e hijos, sino también las relaciones familiares, ya que son complejas, dinámicas y entrelazadas, en las que cada miembro influye en los demás y es influido por ellos (Minuchin, 1988^[218]; O'Brien,

2005_[219]). Las propias relaciones de los padres son importantes porque los problemas de relación entre ellos suelen afectar negativamente a sus hijos/as. Al mismo tiempo, las interacciones positivas de pareja son beneficiosas para los niños/as que residen con ambos progenitores (Goldberg and Carlson, 2014_[220]). Una forma de examinar estas cuestiones es analizar cómo aborda los problemas una familia.

3.3.5. Sección E: Percepciones de las competencias socioemocionales

El estudio pregunta asimismo a los padres/madres/tutores legales su opinión sobre la maleabilidad de las capacidades sociales y emocionales, y cognitivas (es decir, la inteligencia). En las últimas décadas, el concepto de mentalidad de crecimiento de Carol Dweck ha recibido una atención considerable en los ámbitos de la investigación y la política (Dweck, 2006_[221]). Las personas con una mentalidad de crecimiento piensan que pueden desarrollar o mejorar cualquier capacidad en función de su esfuerzo y trabajo, mientras que las que tienen una mentalidad fija piensan que sus capacidades son en su mayoría innatas y no pueden desarrollarse ni siquiera mediante el esfuerzo. En particular, estos dos grupos de personas se comportan e interpretan las mismas situaciones de manera muy diferente. En concreto, los individuos con mentalidad de crecimiento son más propensos a seguir esforzándose a pesar de los contratiempos encontrados y a vincular los resultados de sus acciones a su motivación y esfuerzo más que a sus talentos y capacidades. Los entornos educativos se benefician especialmente de los estudiantes que tienen una mentalidad de crecimiento, ya que están más motivados para invertir tiempo y esfuerzo en alcanzar los objetivos educativos que los estudiantes con una mentalidad fija (Yeager and Dweck, 2012_[222]).

El estudio evalúa las creencias de los estudiantes sobre la maleabilidad de sus competencias cognitivas y socioemocionales. Además, el estudio también evalúa las mentalidades de crecimiento de familias, docentes y directores de centros escolares en relación con estas competencias, con el fin de examinar si sus creencias subyacentes sobre la maleabilidad de las competencias están relacionadas con las mentalidades de crecimiento de los niños/as y, a largo plazo, con sus competencias socioemocionales.

3.4. Cuestionario de contexto para el profesorado

Los centros educativos desempeñan un papel importante en la preparación de los estudiantes para que participen plenamente y contribuyan a la sociedad, un objetivo compartido universalmente. La escolarización obligatoria hasta los 15 años es la norma en la mayoría de los países, y la mayoría de los niños mayores de 5 años pasan de 6 a 8 horas diarias en la escuela, separados de la familia e influidos por docentes, directores y compañeros. Numerosos estudios se han centrado en el clima escolar y destacan cuatro aspectos que el estudio tiene en cuenta para medir la influencia potencial del entorno escolar en los estudiantes (Thapa et al., 2013_[223]).

Estos son:

- seguridad
- enseñanza y aprendizaje
- relaciones interpersonales
- entorno institucional

El estudio recoge información sobre estos aspectos del entorno escolar a partir de los docentes, ya que interactúan directamente con los estudiantes, pasan más tiempo con ellos y son los que más influyen en el ambiente del aula. Existen pruebas de un gran número de investigaciones sobre los esfuerzos realizados en los centros escolares para promover el aprendizaje social y emocional de los alumnos que Elias *et al.* (1997^[224]) define «*como el proceso de adquisición de competencias básicas para reconocer y gestionar las emociones, establecer y alcanzar objetivos positivos, apreciar las perspectivas de los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar de forma constructiva las situaciones interpersonales*». Una estrategia pedagógica eficaz hace hincapié en la importancia del aprendizaje activo, en el que los estudiantes leen, escriben, debaten y participan activamente, en lugar de escuchar pasivamente (OECD, 2018^[225]; Salas and Cannon-Bowers, 2001^[226]).

El estudio pide asimismo a los docentes que faciliten información sobre cómo ayudan los centros escolares a desarrollar las competencias socioemocionales de los estudiantes, con preguntas centradas en los factores que mejoran las competencias socioemocionales de los alumnos. En este contexto, el estudio examina asimismo las percepciones y la mentalidad de crecimiento de los docentes sobre la maleabilidad de las competencias socioemocionales.

Cuadro 3.3. Estructura del cuestionario de contexto para el profesorado

- Sección A: Demografía
- Sección B: Educación y desarrollo profesional
- Sección C: Prácticas docentes
- Sección D: El centro educativo
- Sección E: Percepciones de las competencias socioemocionales

3.4.1. Sección A: Demografía

Los ítems incluyen información demográfica básica, como el sexo, la edad, la situación laboral y los años de experiencia de los docentes. Esta información proporciona contexto cuando las competencias socioemocionales se relacionan con los resultados educativos y las prácticas docentes.

3.4.2. Sección B: Educación y desarrollo profesional

En esta sección se incluyen datos importantes sobre la formación de los profesores y la medida en que su formación incluye el desarrollo socioemocional. La formación de los docentes influye significativamente en las competencias sociales de los estudiantes en el aula (Alvarez, 2007^[227]). Las preguntas sobre el desarrollo profesional continuo de los

profesores también se centran en las pedagogías de aprendizaje que mejoran las competencias socioemocionales de los estudiantes, ya que los docentes necesitan una formación específica para aplicar prácticas pedagógicas de aprendizaje activo (descritas en la sección siguiente) que promuevan el desarrollo de estas competencias.

3.4.3. Sección C: Prácticas docentes

Las prácticas docentes se centran en si los profesores aplican pedagogías que fomentan el desarrollo de competencias socioemocionales, y cómo lo hacen. Las prácticas pedagógicas de aprendizaje activo son algunas de las más adecuadas para desarrollar dichas competencias (OECD, 2018_[225]). El aprendizaje activo se define generalmente como cualquier método de enseñanza que *«involucra a los estudiantes en hacer cosas y pensar sobre las cosas que están haciendo»* (Bonwell and Elson, 1991_[228]). En el aprendizaje activo, los estudiantes no se limitan a escuchar pasivamente las instrucciones de los docentes. Al contrario, participan activamente en el proceso de aprendizaje, con distintos niveles de aprendizaje activo en función de su grado de participación. El aprendizaje activo anima a los estudiantes a reflexionar sobre el significado y la relevancia del material didáctico, a interactuar con los profesores y a aprender de ejemplos de la vida real relacionados con el contenido y a participar en ellos (OECD, 2018_[225]).

Cada vez hay más pruebas empíricas que demuestran que las prácticas de aprendizaje activo pueden influir en una amplia gama de resultados del aprendizaje (Svinicki, 2001_[229]; Hoellwarth and Moelter, 2011_[230]):

- Mejora la retención de nueva información por parte de los estudiantes, refuerza conocimientos y competencias importantes y mejora el nivel de comprensión y aplicación del material aprendido a nuevas situaciones.
- Los estudiantes se sienten más vinculados a los temas, lo que aumenta su *motivación intrínseca* y su *compromiso*.
- Los estudiantes pueden practicar *competencias interpersonales* esenciales, como la *colaboración*, la *argumentación*, la *comunicación* y el *trabajo en equipo*.
- Fomenta la *autoestima* y el *sentido de autoridad* a través de acciones e interacciones durante el proceso de aprendizaje.
- Mejora *las capacidades de pensamiento de orden superior*, como el análisis, la evaluación, la reflexión y la síntesis.
- Se adapta a los distintos *estilos de aprendizaje* y *preferencias personales* de los estudiantes.
- Crea un *sentimiento de comunidad* en el aula gracias a *una mayor interacción* entre todas las partes.

El estudio pregunta a los profesores con qué frecuencia aplican distintas prácticas de aprendizaje activo, como actividades de aprendizaje en grupo que pueden fomentar la colaboración, el aprendizaje a ritmo propio que da al alumno más responsabilidad de su rendimiento, y proyectos a largo plazo que requieren que los estudiantes planifiquen, asuman responsabilidades y muestren iniciativa en actividades creativas. *«Los profesores social y emocionalmente competentes marcan la pauta de la clase desarrollando relaciones de apoyo y aliento con sus estudiantes, diseñando lecciones que se basan en los puntos fuertes y las capacidades de los estudiantes, estableciendo y aplicando pautas de comportamiento de manera que promuevan la motivación intrínseca, orientando a los*

alumnos en situaciones de conflicto, fomentando la cooperación entre los estudiantes y actuando como modelo de comunicación respetuosa y adecuada y de exhibición de comportamientos prosociales». (Jennings and Greenberg, 2009, p. 492_[231]). Aparte de las prácticas docentes, en esta sección también se pregunta a los profesores por los criterios y procedimientos que utilizan para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes. Estas preguntas ponen de relieve hasta qué punto la evaluación que hacen los docentes del rendimiento de los estudiantes depende de su participación en clase, de las prácticas e iniciativas de aprendizaje activo e incluso de la autoevaluación de los alumnos.

3.4.4. Sección D: El centro educativo

Esta sección se centra en identificar qué hacen los centros escolares para fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Las preguntas se refieren a si el centro incluye el desarrollo de estas competencias en el currículo formal o si se evalúan interna o externamente. Recopilar información sobre estos temas relevantes ayuda a conectar mejor las políticas escolares específicas con el desarrollo de competencias socioemocionales.

Esta sección también evalúa el clima escolar; los docentes informan sobre la frecuencia con que los estudiantes incumplen las normas escolares y sobre la calidad de las relaciones entre los distintos grupos escolares. Asimismo, se evalúa la satisfacción laboral de los profesores, ya que puede estar relacionada con los resultados de la enseñanza.

3.4.5. Sección E: Percepciones de las competencias socioemocionales

El estudio evalúa la mentalidad de crecimiento de los profesores sobre la maleabilidad de las competencias cognitivas y socioemocionales. Las competencias que los profesores creen que no pueden cambiarse tienen menos probabilidades de fomentarse en el aula, aunque se afirmen expresamente en el currículo y en los objetivos del centro escolar. Los centros educativos podrían ser más eficaces en la promoción de las competencias socioemocionales cuando los docentes y el director comparten la misma mentalidad de crecimiento sobre la posibilidad de cambiar y mejorar las competencias de los estudiantes.

3.5. Cuestionario de contexto para directores de centros escolares

Los centros a los que asisten los niños/as -especialmente el clima escolar- influyen enormemente en el desarrollo social y emocional de los estudiantes, ya que pasan la mayor parte de sus horas del día en dichos centros. El clima escolar comprende muchos factores: el entorno de aprendizaje, el clima disciplinario, las normas y reglamentos, las relaciones de los estudiantes con el personal y la moral del personal (OECD, 2013_[232]). Las prácticas pedagógicas mencionadas anteriormente, como el aprendizaje activo, pueden ayudar a desarrollar las competencias socioemocionales de los estudiantes de forma positiva. La dirección y las normas generales del centro, por ejemplo, el entorno institucional del centro o la seguridad escolar también pueden afectar a la enseñanza y el aprendizaje. Y el clima escolar general puede tener un papel importante a la hora de influir en las relaciones interpersonales que se desarrollan en el entorno escolar. Por ejemplo, Caravita y sus colaboradores (2009_[233]) encontraron una asociación positiva entre mostrar empatía y defender a las víctimas de acoso.

Los sistemas educativos de todo el mundo han reconocido la importancia de fomentar un clima escolar positivo y la necesidad de medirlo con precisión para evaluar las mejoras, o la falta de ellas, a lo largo del tiempo (Cohen, 2012_[234]). Los investigadores no solo han

documentado los resultados positivos asociados a las intervenciones socioemocionales, sino que sugieren que dichas competencias y el clima escolar son interdependientes: el desarrollo socioemocional no solo prospera en un entorno escolar positivo, sino que también facilita un clima de apoyo (Zins and Elias, 2006^[235])

Por lo tanto, en el estudio se pide a los directores de los centros (o a sus auxiliares administrativos) que faciliten información general sobre el centro, su currículo, las actividades extraescolares, la composición del alumnado, el nivel general de participación de las familias y el nivel de conflictividad o delincuencia en el centro.

El cuestionario para la dirección del centro proporciona información contextual pertinente sobre los datos demográficos de estudiantes y profesores. Aunque no es fácil de cambiar, la demografía escolar puede contribuir a explicar los resultados de los alumnos. Los datos demográficos de los centros escolares incluyen información como lugar, matriculación, porcentaje de estudiantes inmigrantes o con necesidades especiales, tipo de centro (público o privado), fuentes de financiación, etc.

Las iniciativas, como las normas y gestión del centro, influyen en el clima escolar. Aunque pueden diferir considerablemente según la jurisdicción, tienen puntos en común que son esenciales para el desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos. Por ejemplo, el seguimiento de los estudiantes en función de sus capacidades académicas; las prácticas pedagógicas de los centros, como los proyectos a largo plazo y las experiencias de aprendizaje activo; la oferta de actividades extraescolares; o las razones para utilizar las evaluaciones de los alumnos. Además, el cuestionario escolar puede captar el modo en que los centros gestionan los conflictos y las competencias socioemocionales a las que dan prioridad los directores.

El Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales coincide en muchos ítems con el cuestionario del centro de PISA. Pero como el estudio se centra en las competencias socioemocionales y PISA más en las cognitivas, el estudio abarca más preguntas sobre las políticas y prácticas escolares que se relacionan directamente con el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Cuadro 3.4. Estructura del cuestionario de contexto para directores de centros escolares

- Sección A: Datos demográficos de los directores y estructura del centro
- Sección B: Población de estudiantes y profesores
- Sección C: Recursos escolares
- Sección D: Prácticas pedagógicas, currículos y evaluación
- Sección E: Clima escolar
- Sección F: Políticas y prácticas

3.5.1. Sección A: Datos demográficos de los directores y estructura del centro

En esta sección se recoge información sobre los datos demográficos y la experiencia laboral de los directores. También incluye preguntas sobre el tipo de comunidad en la que se encuentra el centro, la matriculación por sexos, el tamaño medio de las clases, así como el tipo de fuente de financiación.

3.5.2. Sección B: Población de estudiantes y profesores

Esta sección incluye información sobre las características generales de la población escolar de estudiantes y docentes, centrándose en aquellos aspectos que son relevantes para las competencias socioemocionales de los estudiantes. Las preguntas incluyen el perfil educativo de los profesores y los tipos de desarrollo profesional interno de que disponen.

3.5.3. Sección C: Recursos escolares

En esta sección se ofrece información sobre el número y el tipo de recursos escolares dedicados al desarrollo de competencias socioemocionales. Entre las preguntas figuran si el centro educativo ofrece formación formal sobre el desarrollo de competencias socioemocionales, la falta de personal docente o el porcentaje de profesores con más de 20 años de experiencia.

3.5.4. Sección D: Prácticas pedagógicas, planes de estudios y evaluación

En esta sección se recoge información sobre prácticas que pueden estar relacionadas con las competencias socioemocionales, como el uso de prácticas de enseñanza de aprendizaje activo, las actividades extraescolares, el compromiso del centro y las familias con la comunidad, la inclusión de competencias socioemocionales en el currículo del centro, el código de conducta del centro y cómo se aplica. En esta sección se examina asimismo cómo incorpora el centro el aprendizaje social y emocional en las evaluaciones, cómo se utilizan las evaluaciones de los estudiantes y cómo se evalúa el rendimiento de los docentes y el aprendizaje de los alumnos. Estas preguntas podrían señalar algunos de los elementos pedagógicos o factores más amplios del currículo y del centro que obstaculizan o fomentan el desarrollo de las competencias socioemocionales, proporcionando orientación para posibles intervenciones políticas destinadas a mejorar estas prácticas y superar las barreras identificadas.

3.5.5. Sección E: Clima escolar

Esta sección se basa en gran medida en las preguntas de PISA sobre los comportamientos de estudiantes y profesores que perjudican el aprendizaje y el bienestar general de los estudiantes. Las preguntas se centran asimismo en la tendencia de los alumnos a mezclarse socialmente con distintos grupos, y en los comportamientos que pueden interferir en el aprendizaje de los estudiantes y la participación de las familias en diversas actividades relacionadas con los centros.

3.5.6. Sección F: Políticas y prácticas

Esta sección incluye información sobre los procedimientos del centro para promover la diversidad y la tolerancia multicultural y sus criterios de selección/admisión de alumnos. Por último, en esta sección se evalúa la percepción que tienen los directores de los centros escolares de lo maleables que son las competencias cognitivas y socioemocionales, con el objetivo de compararlas con las teorías implícitas de docentes, padres y estudiantes sobre la maleabilidad de estas competencias.

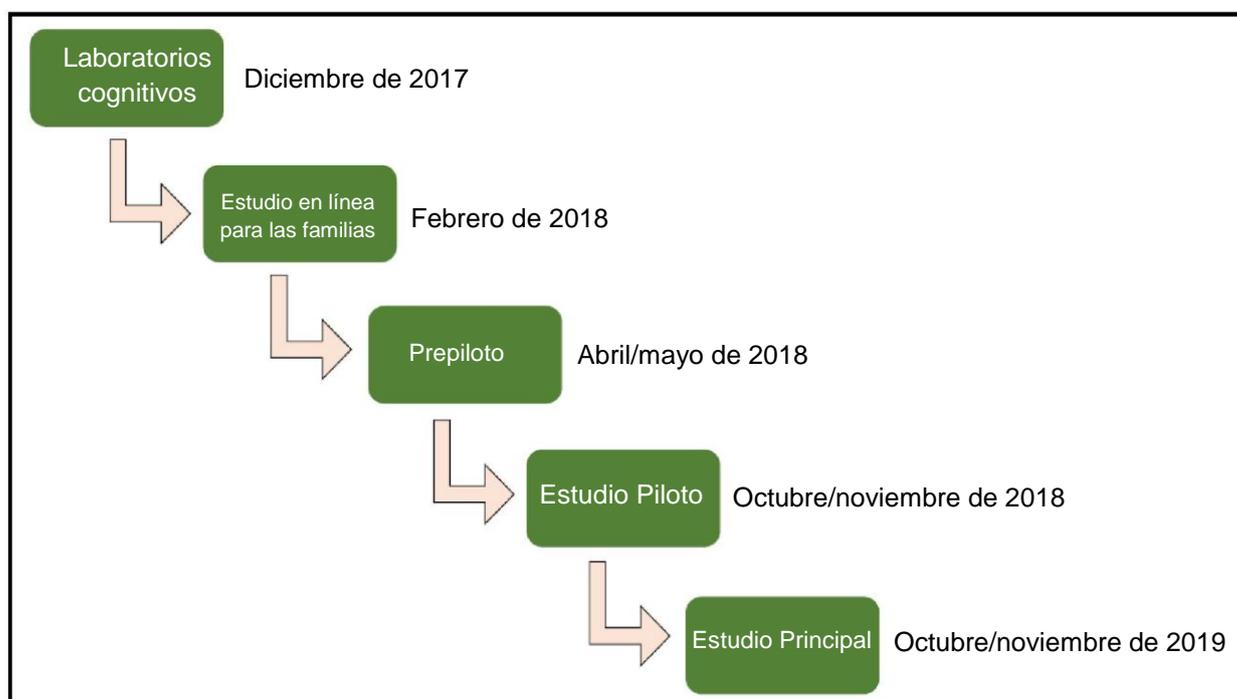
4. Diseño del estudio

En esta sección se describe el diseño del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales: cómo se evalúan las competencias socioemocionales seleccionadas y los factores contextuales y cómo se lleva a cabo el estudio. En esta sección asimismo se analizan otros posibles métodos de investigación y enfoques de evaluación, así como las consecuencias y ventajas de los distintos planteamientos. En esta sección también se analizan el proceso de elaboración de los instrumentos, los métodos de recopilación de datos, los procedimientos de muestreo y el planteamiento del estudio sobre la cuestión de la comparabilidad transcultural.

4.1. Desarrollo de instrumentos

Para el estudio ha sido necesario elaborar escalas de evaluación de las competencias y cuestionarios de contexto. Siempre que ha sido posible, se han utilizado escalas o preguntas existentes en su forma original o ligeramente modificadas, como los ítems de los cuestionarios de contexto de las familias, docentes y centros escolares de PISA que se adaptaron al estudio.

El proceso de desarrollo de instrumentos fue exhaustivo y elaborado, e incluyó multitud de rondas de pruebas empíricas en diversos formatos (tanto cualitativos como cuantitativos) y ámbitos, con el fin de producir instrumentos de evaluación fiables, válidos y comparables. Las escalas de evaluación se elaboraron específicamente para los estudiantes de los grupos de edad objetivo, prestando especial atención a que fueran sencillas, claras y tuvieran un nivel de lectura adecuado.



4.1.1. Desarrollo de instrumentos para la evaluación de las competencias socioemocionales de los estudiantes

El proceso de desarrollo de los instrumentos de evaluación comenzó con la creación de un banco de ítems inicial de 20 ítems por competencia (o en total 20 ítems x 19 competencias = 380 ítems). Una parte sustancial de estos ítems se seleccionó de la base de datos *International Personality Item Pool (IPIP)*, que contiene más de 3000 ítems pertenecientes a más de 250 escalas diseñadas y utilizadas para la evaluación de diferentes características de la personalidad. También se utilizaron ítems de otras escalas existentes de competencias socioemocionales. Por último, se redactaron nuevos ítems, cuando fue necesario, con el mismo formato de los demás ítems obtenidos de las escalas existentes.

Informes de autoevaluación de los estudiantes

Los instrumentos de evaluación del estudio se dividen en dos grandes grupos: informes de autoevaluación e informes de otros. Las escalas de los informes de autoevaluación piden a los estudiantes que respondan sobre su propio comportamiento, pensamientos y sentimientos. En las escalas de los informes de otros, se pide a padres/madres/tutores legales y docentes que señalen los comportamientos, pensamientos y sentimientos de los estudiantes. A efectos de comparación, se utilizan los mismos ítems en ambos tipos de instrumentos, aunque el número de ítems por escala varía en función de los evaluados. El proceso de desarrollo de instrumentos para escalas de los informes de autoevaluación, incluyendo el número de ítems en cada una de las fases, se describe en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Desarrollo de escalas de informes de autoevaluación

Fase de estudio	Cronología	Ítems por competencia		Número de competencias	
		Cohorte más mayor	Cohorte más joven	Cohorte más mayor	Cohorte más joven
Recopilación inicial de ítems	Nov. 2017	20	20	19	19
Reducción del número de ítems tras la respuesta del TAG	Dic. 2017	15	12	19	19
Laboratorios cognitivos	Dic. 2017		12	19	19
Prepiloto	Abr. 2018	15	10	19	19
Estudio Piloto	Oct./Nov. 2018	10	8	19	19
Estudio Principal	Oct./Nov. 2019	8	8	15	15
Estudio Principal (total de ítems)				120	120

Nota: TAG - Grupo de Asesoramiento Técnico.

Los equipos del Contratista Internacional y de la OCDE recopilaron en primer lugar un conjunto inicial de 20 ítems para cada una de las 19 escalas de competencias. Estos ítems se seleccionaron a partir de un amplio abanico de escalas existentes, la gran mayoría de

ellas procedentes del *International Personality Item Pool (IPIP)*⁵. Este conjunto inicial de ítems fue evaluado por un grupo de expertos del Grupo de Asesoramiento Técnico (TAG). A partir de sus comentarios, el banco de ítems se redujo a 15 ítems por competencia para la cohorte más mayor (estudiantes de 15 años). De estos 15 ítems, se seleccionaron 12 ítems para la cohorte más joven (alumnos de 10 años).

A continuación, se examinaron estos 12 ítems por competencia en los laboratorios cognitivos con estudiantes de 10 años de Estados Unidos. Basándose en los resultados observados y en los comentarios de los miembros del TAG, se reformularon algunos ítems y se excluyeron dos ítems por escala de las pruebas posteriores con la cohorte más joven para reducir su carga de respuesta. Así, en el Prepiloto, se evaluaron 15 ítems por competencia para la cohorte más mayor y 10 ítems por cada competencia para la cohorte más joven.

El Prepiloto tuvo lugar en abril y mayo de 2018 en 6 centros participantes con 300 estudiantes en cada una de las dos cohortes. Basándose en los datos de esos ensayos, se seleccionaron los 10 mejores ítems para la cohorte más mayor y los 8 mejores ítems para la cohorte más joven para ser aplicados en el Estudio Piloto.

El Estudio Piloto se desarrolló en octubre y noviembre de 2018 en 10 ciudades. Se utilizó un diseño de muestreo aleatorio completo en dos etapas con 500 estudiantes seleccionados en cada una de las dos cohortes, así como sus padres/madres/tutores legales, docentes y directores de centros (Kankaraš, Feron and Renbarger, 2019^[55]). Los resultados del Estudio Piloto se utilizaron para reducir aún más el número de ítems de evaluación para el Estudio Principal. El número de ítems por competencia para la cohorte más mayor se redujo de 10 a 8, mientras que se mantuvo igual (8 ítems por destreza) para la cohorte más joven. Además, el número de competencias socioemocionales se redujo de 19 a 15 para ambas cohortes. Por lo tanto, las escalas de informes de autoevaluación completas para ambas cohortes tenían 120 ítems.

Informes de evaluación de familias y profesores

En los informes de padres/madres/tutores legales y docentes se utilizan los mismos ítems que en las escalas de los informes de autoevaluación de los estudiantes de las cohortes más jóvenes y más mayores. Esto facilita la comparación de los instrumentos y la información sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes obtenida de múltiples evaluados.

Muchos ítems de evaluación requieren autorreflexión, como los relacionados con la regulación emocional o la metacognición. Para que los ítems sean comparables entre los evaluados, deben centrarse en comportamientos observables como indicadores de las competencias socioemocionales, ya que las autoevaluaciones y los informes proporcionados por otras personas son más similares en el caso de los ítems que reflejan comportamientos observables y, por tanto, pueden compararse más fácilmente (Varni et al., 2015^[236]). La redacción, la sintaxis y la semántica de las preguntas se han mantenido lo más sencillas posible para minimizar la carga cognitiva en los tres grupos de respuesta, maximizar la comparabilidad de las evaluaciones y facilitar la traducción de las escalas. Mientras que los estudiantes y las familias informan sobre un solo alumno, los docentes suelen hacerlo sobre varios. Por ello, las escalas de evaluación para los profesores se han mantenido lo más breves posible, a fin de reducir su carga de respuesta.

⁵ <https://ipip.ori.org>

Las escalas de evaluación de padres y profesores se probaron por primera vez en febrero de 2018 en un estudio en línea para las familias, en el que participaron 1000 padres/madres/tutores legales de Estados Unidos. Este estudio permitió examinar inicialmente las propiedades de medición de 19 escalas de evaluación basadas en los informes de las familias, incluyendo su validez predictiva con una serie de resultados vitales. En este estudio, los instrumentos de evaluación constaban de 10 ítems por competencia. Después, en el Prepiloto, padres y profesores evaluaron sus escalas de evaluación mediante laboratorios cognitivos. Aportaron información sobre su comprensión de las preguntas, si estas estaban bien formuladas y eran adecuadas, y sobre el tiempo necesario para completar estas escalas.

Las escalas de evaluación de padres y profesores se administraron durante el Estudio Piloto, con 8 ítems por escala para los informes de los padres y 3 ítems por escala para los informes de los profesores (para cada uno de los estudiantes). A partir de los resultados del Estudio Piloto, incluyendo los de las escalas de informes de autoevaluación de los estudiantes, se revisaron las escalas de padres y profesores para el Estudio Principal. Esta revisión se realizó con el objetivo de seleccionar los 8 mejores ítems para la escala de padres y los 3 mejores ítems para la escala de profesores, basándose en las propiedades de los ítems en todas las escalas que se utilizaron. El proceso de desarrollo de los instrumentos de las escalas de evaluación de **padres/madres/tutores legales y docentes**, incluyendo el número de ítems en cada una de las fases, se presenta en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2. Desarrollo de instrumentos de autoevaluación de los estudiantes

Fase de estudio	Cronología	Ítems por competencia		Número de competencias	
		Padre/madre/tutor legal	Docente	Padre/madre/tutor legal	Docente
Estudio en línea de las familias	Feb. 2018	10		19	
Prepiloto	Abr. 2018	10	10	19	19
Estudio Piloto	Oct./Nov. 2018	8	3	19	19
Estudio Principal	Oct./Nov. 2019	8	3	15	15
Estudio Principal (total de ítems)				120	45 por estudiante

4.1.2. Desarrollo de los cuestionarios de contexto

El objetivo de la elaboración de los cuestionarios de contexto era, en primer lugar, revisar la bibliografía para determinar los factores del entorno de los estudiantes que pueden influir en el desarrollo de sus competencias socioemocionales, como la familia, el centro escolar, los compañeros y el entorno comunitario en general. La segunda fase consistió en examinar las pruebas empíricas sobre la importancia de cada uno de los factores contextuales previamente seleccionados, sus características y relaciones con otras variables relevantes. En la tercera fase, se evaluaron las medidas existentes para los factores contextuales

esenciales seleccionados, como los cuestionarios de contexto de otros estudios de la OCDE, principalmente PISA, para ver si ya se habían desarrollado preguntas sobre temas de interés. Las preguntas de otros estudios de la OCDE no solo han sido bien investigadas y probadas, sino que ofrecen la oportunidad de realizar comparaciones entre estudios. Se han traducido a varios idiomas, reduciendo así el tiempo y los costes del estudio. El estudio también se basó en otros estudios que habían elaborado cuidadosamente las preguntas.

Las versiones nuevas o modificadas de las preguntas utilizadas en el estudio se probaron inicialmente durante el Prepiloto con el grupo inicial de seis ciudades y países mediante laboratorios cognitivos a familias y docentes. Los resultados se utilizaron para mejorar las preguntas y su formulación como preparación para la administración de los cuestionarios de contexto en el Estudio Piloto.

Tras el Estudio Piloto, se analizaron y evaluaron exhaustivamente los resultados de los ítems y las escalas del cuestionario de contexto. A partir de este examen, se tomaron decisiones sobre qué preguntas y escalas debían estar en los cuestionarios, cuáles debían modificarse y, por último, qué preguntas o escalas debían suprimirse. Fue necesario reducir al máximo el número de preguntas sin dejar de captar los factores más importantes del entorno de los estudiantes, a fin de limitar la carga de respuesta de cada uno de los cuatro cuestionarios de contexto. Esta situación ha llevado inevitablemente a tomar decisiones difíciles, pero también garantiza un uso más eficaz del tiempo de los encuestados.

4.2. Métodos de evaluación

4.2.1. Enfoques de medición

Existe una larga tradición de medición de las competencias socioemocionales tanto en el ámbito académico como en el aplicado, y se ha desarrollado una amplia gama de instrumentos y técnicas de evaluación para estos fines. No obstante, la medición de las competencias socioemocionales no ha alcanzado el mismo nivel de calidad que la de las competencias cognitivas (Heckman and Kautz, 2012^[7]). Además, la falta de calidad en la medición de las competencias socioemocionales puede ser una de las principales razones de que estén ausentes de los debates políticos (Brunello and Schlotter, 2011^[237]). Esto no resulta sorprendente, ya que las competencias socioemocionales han demostrado ser más difíciles desde el punto de vista conceptual que las cognitivas en cada paso del proceso de medición. Son más difíciles de definir y diferenciar de otros conceptos similares; los constructos son más difíciles de transformar en escalas fiables y válidas, o de observar en el comportamiento; y es un desafío establecer las relaciones hipotetizadas con constructos similares o relacionados y con diversos resultados en la vida.

Para evaluar las competencias socioemocionales se utilizan muchos métodos de medición, como los informes de autoevaluación, los informes de otras personas (compañeros, profesores, padres, etc.), las observaciones del comportamiento, las tareas de rendimiento, los datos biográficos, los experimentos de laboratorio, las pruebas de juicio situacional y los protocolos de pensamiento en voz alta (Kankaraš, 2017^[5]).

Informes de autoevaluación

Con diferencia, la mayoría de las medidas de las competencias socioemocionales se basan en cuestionarios de autoevaluación, es decir, las personas cuyas competencias se evalúan informan sobre sus comportamientos, pensamientos y sentimientos típicos. Los informes de autoevaluación presentan diversos pros y contras. En el lado positivo, los cuestionarios de autoevaluación ofrecen una forma sencilla y eficaz de recopilar información de un gran

número de personas. Son rentables y fáciles de administrar, tienen resultados coherentes y, en muchos casos, proporcionan una aproximación notablemente buena a las medidas objetivas (Duckworth, Tsukayama and May, 2010_[120]; Connelly and Ones, 2010_[238]).

Por ejemplo, una de las escalas de evaluación del estudio SSES, cada una de las cuales consta de ocho ítems de evaluación, requiere por término medio alrededor de un minuto del tiempo de respuesta de los estudiantes. Así pues, las 15 escalas de evaluación pueden administrarse en unos 15 minutos por alumno de la cohorte más mayor y en unos 20 minutos por alumno de la cohorte más joven. Esta cifra es muy superior a los tiempos de respuesta necesarios en las pruebas de rendimiento de competencias cognitivas y no cognitivas. Por ejemplo, la evaluación de la inteligencia emocional basada en el rendimiento (Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso) dura entre 30 y 45 minutos. Del mismo modo, la evaluación PISA de las competencias en Matemáticas o Lectura requiere 50 minutos por ámbito.

Una limitación similar en términos de eficacia se da en el caso de las evaluaciones de tipo juicio situacional, en las que se presenta a los niños/as una descripción de la situación y tienen que seleccionar la respuesta más adecuada de entre un conjunto predefinido de reacciones. Los principales problemas de este tipo de evaluación es que suelen abarcar una gama muy reducida de constructos en relación con el número de ítems y el tiempo necesarios para medir un constructo de forma fiable. Además, estos métodos identifican si las personas son capaces de seleccionar aquella respuesta concreta para la que los expertos en la materia coinciden en que es la más adecuada, lo cual es muy distinto de explicar cómo reaccionará la gente en la vida diaria.

Asimismo, una gran cantidad de estudios en ciencias sociales indican que, por lo general, las personas reaccionan razonablemente bien a los cuestionarios y son capaces de describir su comportamiento típico de la forma prevista (Krosnick, 1999_[239]; Heine, Buchtel and Norenzayan, 2008_[240]). Desde un punto de vista práctico, son en realidad la única forma de medición factible para su uso en encuestas internacionales a gran escala.

Una de las limitaciones más importantes de las escalas de informes de autoevaluación es que los evaluados pueden malinterpretar las preguntas de varias maneras. Esto puede deberse al uso de palabras o formulaciones difíciles o ambiguas, o a la falta de motivación, el cansancio o características específicas de los mismos (por ejemplo, ser inmigrante). Los estudiantes tampoco informan con la misma fiabilidad de sus estados internos, como los sentimientos o la percepción de sí mismos. También pueden tener dificultades para obtener la información requerida, en cuyo caso pueden recurrir a dar una respuesta deseable desde el punto de vista social. Incluso cuando están motivados e interpretan correctamente la pregunta, pueden ser sospechosos de diversos sesgos de memoria e incoherencias.

La deseabilidad social es otra amenaza para la validez de los informes de autoevaluación. Representa la tendencia de los evaluados a responder a las preguntas de un modo que creen que será visto favorablemente por los demás. Esta tendencia puede llevar a exagerar los comportamientos «deseables» o a subestimar los «indeseables». La deseabilidad social es difícil de disociar de las interpretaciones sustantivas de la escala. Se trata de una cuestión especialmente importante en situaciones de diagnóstico individual de alto riesgo, como la selección de empleo o el cribado clínico, en las que los evaluados pueden intentar presentarse de la mejor manera posible. No obstante, la presencia de respuestas sociales deseables también es posible en estudios de baja exigencia como el SSES. Para evitar o reducir los efectos de la deseabilidad social, las preguntas deben redactarse de forma neutra, evitando palabras demasiado favorables y equilibrando la deseabilidad de las opciones de respuesta opuestas.

Siempre que se utilizan las llamadas escalas *Likert* -es decir, en las que se pide a los encuestados que determinen el nivel de acuerdo con una afirmación concreta, en la mayoría de los casos utilizando cinco opciones de respuesta, desde «totalmente de acuerdo» hasta «totalmente en desacuerdo»-, las respuestas están sujetas a diversos sesgos de estilo de respuesta. El más común es el estilo de respuesta de «aquiescencia», es decir, la tendencia a estar de acuerdo con las afirmaciones independientemente de su contenido. El estilo de respuesta de aquiescencia puede controlarse utilizando afirmaciones tanto positivas como negativas en una escala (ver nuestro enfoque para controlar este estilo de respuesta en la Sección 4.2.3).

Otra amenaza para la validez de ambos informes de autoevaluación es el denominado «sesgo de referencia», es decir, una situación en la que personas de distintos países responden a la misma pregunta utilizando normas de referencia diferentes. En concreto, una pregunta como: «Me veo a mí mismo como alguien que tiende a ser perezoso» (una pregunta de la escala de conciencia de un cuestionario de los Cinco Grandes) puede responderse de forma diferente en función de los estándares o puntos de referencia de una persona con respecto a lo que significa ser perezoso. En la Sección 4.2.3 se describe nuestro enfoque para controlar la aparición del sesgo de referencia.

Una de las cuestiones críticas para el estudio SSES es la capacidad de los estudiantes más jóvenes para proporcionar información válida y fiable sobre sus comportamientos, pensamientos y sentimientos típicos. Por este motivo, la edad de nuestra cohorte más joven se determinó de acuerdo con investigaciones anteriores que han establecido que los informes de autoevaluación de los estudiantes sobre personalidad y competencias socioemocionales pueden utilizarse a partir de los 10 años de edad (Soto et al., 2011_[104]). Esta capacidad depende de una serie de factores críticos, entre ellos el dominio de la lengua, pero también el desarrollo cognitivo y social (John and De Fruyt, 2015_[34]). En primer lugar, los niños/as deben haber adquirido cierto vocabulario y un nivel básico de lectura para estar en condiciones de realizar la evaluación. De todos modos, la sencillez y claridad del lenguaje es un requisito importante para los ítems descriptivos de las capacidades, ya que las evaluaciones no solo las tienen que completar los propios niños/as y adolescentes, sino a menudo también familias de distintas clases socioeconómicas y docentes que tendrán que puntuar a varios niños/as de su clase. Estas limitaciones requieren ítems gramaticalmente simplificados y breves, un formato de escala de respuesta fácilmente comprensible e instrucciones claras.

Probablemente sea más importante que los niños/as también hayan desarrollado unas primeras competencias de autorreflexión y comparación social. Según Barenboim (1981_[241]) los niños/as hacen primero comparaciones de comportamiento (por ejemplo, «Ricardo corre más rápido que Patrick»), y después empiezan a utilizar activamente términos de rasgo (por ejemplo, «Eva es tímida»). Asimismo, las competencias de percepción de la persona de los niños/as deben desarrollarse en un esquema multidimensional, hasta el punto de que tengan noción de que múltiples atributos de rasgos independientes pueden aplicarse a sí mismos o a otra persona. Durante el desarrollo, los niños/as asocian en primer lugar a un solo individuo con una característica [ver, por ejemplo, las figuras representadas en libros infantiles y cómics que incluso reciben el nombre de un solo rasgo, como los distintos pitufos, cada uno con sus características tipificadoras, Astérix (pequeño pero listo) y Obélix (fuerza bruta), el gnomo «Lui» (perezoso), ...], y esta perspectiva debe progresar hacia un espacio multidimensional de percepción de la persona que pueda utilizarse para describir las diferencias entre las personas, pero también dentro de ellas. Las pruebas de que se dispone en este momento

sugieren que esto se consigue a los 10-11 años, en consonancia con la aparición del pensamiento formal-operativo (John and De Fruyt, 2015^[34]; Soto et al., 2011^[104]).

Valoraciones de los demás

Muchos de los constructos pueden medirse tanto a través de la autoevaluación como de las evaluaciones de los demás. La ventaja de este enfoque frente a la autoevaluación es que otras personas pueden ser evaluadores más objetivos y fiables de algunas características de un individuo que los propios individuos. Algunas investigaciones sugieren que, para determinadas características del comportamiento, como los logros académicos o el rendimiento laboral, las valoraciones de los demás pueden ser más precisas, imparciales y predictivas que las autovaloraciones (Connelly and Ones, 2010^[238]). El factor importante es el grado en que los evaluadores conocen a la persona a la que evalúan, pero incluso en situaciones en las que los evaluadores formados conocen al sujeto desde hace poco tiempo, el valor predictivo de estas evaluaciones puede ser mayor que el de las obtenidas mediante autoevaluación (Lindqvist and Vestman, 2011^[242]). Las valoraciones de los profesores tienen una gran validez predictiva para algunos indicadores de comportamiento de los estudiantes (Segal, 2011^[243]) y son especialmente valiosas para los alumnos más jóvenes, cuyas autoevaluaciones tienden a ser menos fiables.

Las valoraciones de los demás también son útiles cuando se combinan con las autovaloraciones, ya que proporcionan información complementaria para crear una evaluación más completa e identificar y corregir determinados tipos de problemas de medición, como la deseabilidad social o el sesgo de memoria. Además, las valoraciones de otras personas procedentes de distintas fuentes pueden añadir validez predictiva entre sí (Connelly and Ones, 2010^[238]). Por ejemplo, las evaluaciones de los estudiantes por parte de las familias y docentes pueden complementar la autoevaluación del alumno, añadiendo valor predictivo a los resultados de los estudiantes (MacCann et al., 2010^[244]).

Las valoraciones de los demás también están sujetas a algunos de los mismos problemas de medición que las autoevaluaciones, como la falta de conocimiento, el sesgo de memoria, la deseabilidad social (especialmente cuando los evaluadores están cerca de la persona a la que evalúan), el sesgo de referencia y el sesgo de estilo de respuesta (Connelly and Ones, 2010^[238]). Además, cuando la experiencia personal, los sentimientos internos y los pensamientos son el centro de la investigación, las valoraciones de los demás son menos apropiadas, ya que los observadores externos solo tienen acceso indirecto a estos estados mentales.

Otros enfoques de la evaluación de las competencias socioemocionales

Aunque los enfoques de evaluación alternativos pueden evitar algunos de los riesgos comunes de las escalas de los informes de autoevaluación y los informes de los demás, cada uno de estos métodos alternativos tiene sus propias limitaciones que impiden en gran medida su uso generalizado para la evaluación de las competencias socioemocionales (Duckworth and Yeager, 2015^[20]; Connelly and Ones, 2010^[238]). Las tareas de rendimiento y las observaciones tienen la ventaja de que no dependen de los juicios subjetivos de estudiantes, familias o docentes. De este modo evitan el sesgo de referencia, el sesgo de deseabilidad social, el sesgo de acuerdo y la falsificación. Además, al medir el rendimiento en un único momento de tiempo, podrían ser más sensibles que los informes de autoevaluación y los informes de los demás a los cambios sutiles de comportamiento. Por otro lado, uno de sus principales inconvenientes es que el comportamiento manifiesto puede deberse a distintos factores situacionales y características personales que no están

relacionados con el constructo medido. Esto es especialmente cierto en el ámbito de las competencias socioemocionales, donde el rendimiento en una tarea conductual puede estar influido por un conjunto interrelacionado de competencias. Así pues, aunque el rendimiento en sí es un fenómeno objetivo, su interpretación se basa en la fuerte y a menudo cuestionable suposición de que un determinado rendimiento es consecuencia de una sola característica psicológica medida de un encuestado.

Es importante destacar que, dado que las pruebas de rendimiento suelen centrarse en evaluar el rendimiento máximo de un encuestado, es posible que no representen adecuadamente su comportamiento típico en la situación cotidiana (Duckworth and Yeager, 2015^[20]). No obstante, para la mayoría de las competencias socioemocionales (por ejemplo, la empatía, la cooperación, el control emocional, la curiosidad, etc.), lo que más importa es cómo se comporta la persona habitualmente, en lugar de cómo puede comportarse si realmente se esfuerza al máximo. Las pruebas de rendimiento también son susceptibles de sufrir los efectos de la práctica, es decir, la influencia sesgada de la familiaridad con la prueba en los resultados de sucesivas administraciones de una prueba. Las tareas de observación y rendimiento también son bastante más largas que los informes sobre comportamientos típicos y suelen ser más costosas y difíciles de aplicar.

Las pruebas de juicio situacional evitan algunas de las limitaciones de los informes de autoevaluación y los informes de los demás, como tener un punto de referencia/norma diferente o malinterpretar la pregunta. Esta técnica también supera el mayor inconveniente del enfoque observacional, ya que invoca directamente las situaciones de prueba pertinentes (y la respuesta relacionada), en lugar de esperar a que ocurra en la realidad, lo que a menudo puede resultar poco práctico o costoso. No obstante, aparte de su larga administración, la técnica del test de juicio situacional también adolece de algunas de las mismas limitaciones que los informes de autoevaluación y los informes de otros. Por ejemplo, también son sospechosos de la tendencia de los evaluados a dar respuestas deseables desde el punto de vista social. Además, la concreción de su material de evaluación, aunque es un punto fuerte desde el punto de vista de su validez ecológica, puede limitar su aplicabilidad en poblaciones diversas en términos de edad, antecedentes socioeconómicos, cultura, etc.

Los biodatos ofrecen otra vía potencial para evaluar las competencias sociales y emocionales. Su principal ventaja radica en la validez potencial de utilizar resultados de comportamiento objetivos y concretos como medidas de determinadas competencias. De este modo, estos datos podrían evitar muchos de los escollos de los cuestionarios. Pero el uso de biodatos para estimar las competencias pertinentes está muy limitado debido a que es difícil determinar marcadores biográficos válidos y fiables de competencias específicas. Además, los problemas de privacidad y otras consideraciones éticas restringen el alcance de los posibles temas de investigación y aplicaciones que utilizan estas fuentes de información.

Triangulación de los datos relativos a las competencias socioemocionales de los estudiantes

Las competencias socioemocionales de los estudiantes de primaria y secundaria son el objetivo principal de este estudio y se evalúan utilizando tanto los informes de autoevaluación de los estudiantes como los informes de otras personas proporcionados por sus familias y profesores. Por lo tanto, algunos de los inconvenientes de los informes de autoevaluación de los estudiantes pueden compensarse utilizando información procedente de los informes de familias y docentes y viceversa, lo que permite la validación mutua de

las estimaciones de destrezas procedentes de distintas fuentes (Kankaraš, Feron and Renbarger, 2019^[55]).

La triangulación de la evaluación de las competencias socioemocionales de los alumnos es un componente fundamental del estudio. En primer lugar, la evaluación a través de familias y profesores aumenta la validez de contenido de las estimaciones de las competencias socioemocionales de los estudiantes, ya que proporciona información sobre los comportamientos de los alumnos en distintos contextos. La investigación muestra que todas las perspectivas tienen puntos de vista únicos y valiosos sobre las diferencias individuales, con informes correlacionados entre sí entre 0,30 - 0,60 (John and De Fruyt, 2015^[34]). La magnitud de estas correlaciones sugiere que todas las perspectivas comparten cierta varianza, pero también tienen su propio punto de vista específico e informativo. Se trata de un aspecto fundamental, ya que los estudiantes pueden comportarse de forma distinta en distintos entornos y elegir información de cualquiera de ellos puede proporcionar una representación algo sesgada de las competencias socioemocionales de los estudiantes. La posibilidad de combinar información sobre las competencias de los estudiantes desde las perspectivas personal, escolar y familiar permite obtener una mejor representación y comprensión de los comportamientos de los estudiantes en los contextos más importantes que afectan a los estudiantes en edad escolar. Asimismo, la posibilidad de obtener información de otras fuentes que conocen bien al alumno permite controlar diversas fuentes de error de medida que se presentan en los informes de autoevaluación, como la deseabilidad social o las autopercepciones poco realistas.

Los padres/madres/tutores legales son una valiosa fuente de información sobre los comportamientos, pensamientos y sentimientos típicos de sus hijos/as, especialmente a una edad temprana. Mantienen relaciones estrechas y duraderas con sus hijos/as, les han visto crecer y desarrollarse y conocen de primera mano su situación vital, sus preferencias personales y sus prácticas. Han observado a sus hijos/as en el contexto familiar, pero también en diversas situaciones, incluidas las relaciones de los niños/as con otras personas influyentes, como sus amigos y compañeros.

Dado que el estudio se centra en las competencias socioemocionales de los estudiantes, los informes de los docentes son muy valiosos porque tienen mucha experiencia en el trato con muchos niños/as y pueden evaluar las competencias socioemocionales de los alumnos como un miembro no familiar razonablemente objetivo. Además, los profesores tienen experiencia con los niños/as en el contexto más estructurado del aula, y están en una buena posición para observar competencias más interpersonales y orientadas a las tareas, mientras que los padres proporcionan valoraciones basadas en el contexto del hogar (John and De Fruyt, 2015^[34]). Asimismo, los docentes se basan en un marco de referencia mucho más amplio para describir las características de los estudiantes, porque acumulan experiencia profesional con decenas de nuevos alumnos en su aula cada año, mientras que el alcance de los padres suele ser mucho menor y más idiosincrásico.

Los informes de las familias y profesores, al igual que los informes de autoevaluación de los estudiantes, siguen un formato estándar tipo *Likert*, con afirmaciones que describen patrones de conducta típicos de los estudiantes y categorías de respuesta que representan diversos grados de acuerdo con la afirmación. Además, los ítems de evaluación son una selección de los utilizados en los informes de autoevaluación de los alumnos. Esto mejora la comparabilidad de las estimaciones de las competencias socioemocionales de los estudiantes y las propiedades de los instrumentos en los tres grupos de evaluados. Para un examen más exhaustivo del enfoque de triangulación aplicado en el estudio y sus resultados

basados en los datos de los Estudios Piloto, consultar la reciente publicación sobre el tema (Kankaraš, Feron and Renbarger, 2019_[55]).

Escalas breves de autoevaluación y de evaluación de los demás

En las encuestas a gran escala, los instrumentos existentes diseñados para evaluar las competencias socioemocionales suelen ser demasiado largos para su uso. En las últimas décadas, los estudios han intentado acortar la duración de los instrumentos, con resultados positivos y negativos. Reducen la carga y el aburrimiento del evaluado, lo que puede aumentar la calidad de las respuestas, y múltiples estudios han constatado que las escalas breves tienen los mismos niveles comparables de validez de criterio que las escalas más largas que miden el mismo constructo (Burisch, 1984_[245]; Robins, Hendin and Trzesniewski, 2001_[246]; Thalmayer, Saucier and Eigenhuis, 2011_[247]). Otros estudios han demostrado que las escalas más cortas tienen una fiabilidad test-retest y una validez de convergencia satisfactorias (Gosling, Rentfrow and Swann, 2003_[248]; Robins, Hendin and Trzesniewski, 2001_[246]). Además, las evaluaciones más breves y rápidas las hacen más rentables y dejan más margen para evaluar otros conceptos y factores contextuales relevantes, lo que enriquece el potencial analítico global de un estudio. En el lado negativo, el uso de escalas breves tiende a conducir a un mayor error de medición y, en consecuencia, a una menor fiabilidad de las estimaciones (Kankaraš, 2017_[5]). Asimismo, un menor número de ítems significa que se pueden evaluar menos aspectos de un constructo medido, lo que reduce la validez de contenido. Por último, cuando las medidas solo tienen uno o dos ítems por escala, no pueden utilizarse para identificar estructuras de escala subyacentes o estadísticamente latentes. Esto tiene consecuencias tanto metodológicas como sustantivas y puede afectar al objetivo del estudio de evaluar constructos latentes que no pueden medirse directamente.

Por lo tanto, el estudio intenta utilizar el menor número de preguntas para evaluar cada una de las competencias socioemocionales seleccionadas, garantizando al mismo tiempo niveles satisfactorios de fiabilidad, validez y comparabilidad de las estimaciones de competencias obtenidas. Se utilizó un amplio proceso de desarrollo del instrumento para seleccionar los mejores ítems que proporcionasen la mayor cantidad de información por unidad de tiempo de respuesta. De este modo, el estudio ha desarrollado un conjunto de instrumentos de evaluación de las competencias socioemocionales de los estudiantes basados en los informes de autoevaluación de los estudiantes, así como en los informes de familias y docentes. Estos instrumentos pueden aplicarse en el contexto restringido de los estudios internacionales a gran escala, en diferentes culturas, en diferentes momentos y para niños/as de diferentes edades.

Desarrollo futuro de instrumentos de evaluación

Los informes de autoevaluación y los informes de otros que se desarrollan para su uso en este estudio son, con mucho, el método de evaluación más común en el ámbito de la evaluación de las competencias socioemocionales. Esto tiene que ver con su conjunto único de ventajas, como la eficacia y la gran calidad psicométrica que las distingue de otros enfoques de evaluación. Las importantes limitaciones de los enfoques alternativos, como las pruebas de rendimiento, han reducido su aplicabilidad y la cantidad de su uso.

No obstante, en los últimos años se han producido muchos descubrimientos y avances importantes en el ámbito de la evaluación psicológica en general y de la evaluación de las competencias socioemocionales en particular. La disponibilidad de tecnologías de la información ha mejorado enormemente la posibilidad de disponer de métodos de

evaluación interactivos, adaptativos y formativos, así como de análisis estadísticos potentes y rápidos. Esto, unido a la creciente atención que tanto los investigadores como los responsables políticos prestan a este ámbito, ha dado lugar a la proliferación de nuevos tipos de instrumentos y enfoques de evaluación (por ejemplo, pruebas basadas en juegos, pruebas adaptativas por ordenador, pruebas de juicio situacional, uso de datos de registro, etc.). La mayoría de estos métodos nuevos se encuentran en fases relativamente tempranas de desarrollo y, por el momento, ninguno de ellos parece tener superioridad psicométrica sobre las medidas más tradicionales, sobre todo si se tienen en cuenta los costes de desarrollo y los tiempos de respuesta. No obstante, dado el ritmo de progreso y la cantidad de investigaciones en este campo, parece que es solo cuestión de tiempo que los nuevos tipos de instrumentos superen con éxito algunos de los escollos de las medidas más antiguas.

Por eso, en la estrategia a largo plazo del estudio existe la posibilidad de probar y desarrollar nuevos tipos de enfoques de evaluación. Estos métodos podrían utilizarse junto con las escalas existentes de informes de autoevaluación y de informes de terceros para mejorar aún más la calidad de nuestros datos de evaluación.

4.2.2. *Formatos de respuesta*

El tipo de formato de respuesta que utilizan los ítems de evaluación también tiene pros y contras. Consideremos un subdominio hipotético: la sociabilidad. Como ya se ha indicado en el apartado anterior, a menudo se pide a los encuestados que se califiquen a sí mismos o a un conocido en función de una serie de afirmaciones. Con frecuencia, se les presenta un formato de respuesta estandarizado, y los investigadores deducen puntuaciones sobre la variable de interés a partir de estas valoraciones. Por ejemplo, un indicador de sociabilidad podría ser la afirmación «Me gusta asistir a fiestas». A partir de ahí, son posibles varios formatos de respuesta normalizados para una declaración de este tipo.

El formato de respuesta más utilizado es la escala *Likert* de acuerdo/desacuerdo con cuatro o cinco opciones. Esta escala también se presenta a veces como una escala dicotómica de acuerdo/desacuerdo. Hay varios aspectos positivos y negativos asociados a cada una de estas dos opciones. Por ejemplo, una virtud del formato de elección dicotómica es su simplicidad, ya que el encuestado no necesita calibrar en qué *medida* se aplica el ítem. También puede estar menos sujeta a los sesgos de la escala de respuesta que pueden variar sustancialmente de un país a otro. Por ejemplo, He, Bartram, Inceoglu y van de Vijver (2014_[249]) demostraron que existen grandes diferencias culturales en el alcance del estilo de respuesta extrema (ERS; es decir, el uso de 1 y 5 en una escala de valoración de cinco puntos), así como en el estilo de respuesta intermedia (MRS; es decir, el uso de 3 en una escala de valoración de cinco puntos). Reducir el sesgo transcultural de las respuestas es crucial en el estudio para facilitar las comparaciones entre centros de estudio internacionales. No obstante, sigue pendiente la cuestión de si la eliminación de las opciones extremas e intermedias eliminaría o no el problema del sesgo de respuesta. Tampoco ayuda con el sesgo de aquiescencia.

Por otra parte, un formato dicotómico proporciona menos información psicométrica que un formato de opción múltiple. Es decir, los formatos de respuesta dicotómica requieren más preguntas para obtener la misma precisión en la estimación de la destreza en comparación con un formato de opción múltiple de 4 o 5 puntos. Esta disminución de la eficiencia representa una preocupación especialmente importante en los estudios internacionales a gran escala, como el estudio. Además, un formato dicotómico puede no ofrecer una opción significativa en todas las situaciones y para todos los participantes.

Otra decisión importante en relación con el formato de la escala de respuesta es la inclusión o no de una categoría de puntos neutros. A algunas personas, sinceramente, ni les gusta ni les disgusta asistir a fiestas. Por lo tanto, para ellos, la opción de respuesta neutra (por ejemplo, «ni de acuerdo ni en desacuerdo») es la respuesta más válida, es decir, la que mejor representa su situación con respecto al constructo medido. Un argumento en contra de incluir una categoría neutra es que algunas personas que se inclinan más en un sentido o en otro podrían utilizarla como categoría de «escape», es decir, podrían elegir una respuesta no comprometida.

Por otra parte, los niños/as pequeños pueden tener dificultades para emitir los juicios necesarios para responder de forma significativa a una escala *Likert* estándar con anclajes que van desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo* (Chambers and Johnston, 2002_[250]; Mellor and Moore, 2013_[251]) - un problema especialmente importante en la evaluación de niños de 10 años realizada en este estudio.

Ya sean dicotómicas o politómicas, las escalas con formatos de respuesta *de acuerdo/desacuerdo* tienden a estar influidas por el estilo de respuesta de aquiescencia (Krosnick, 1999_[239]; Saris et al., 2010_[252]). Una estrategia para mitigar este problema consiste en proporcionar un conjunto equilibrado de ítems, en el que la mitad representen niveles altos del constructo latente (ítems redactados positivamente) y la otra mitad representen niveles bajos del constructo (ítems redactados negativamente). A continuación, se realiza una puntuación inversa antes del análisis. De nuevo, esta opción no está exenta de problemas, ya que la inclusión de ítems con palabras negativas tiende a complicar la dimensionalidad de una medida (Edwards et al., 2010_[253]; Woods, 2006_[254]) la inversión de los ítems puede crear complicaciones a la hora de traducir las medidas entre poblaciones con distintos antecedentes sociolingüísticos (Wong, Rindfleisch and Burroughs, 2003_[255]) y los ítems escritos en negativo pueden resultar confusos para los niños de 10 años (Suárez-Álvarez et al., 2018_[256]). Por lo tanto, el uso de ítems con palabras negativas es un tema de continuo debate entre los metodólogos.

Se seleccionó para el estudio una escala *Likert* de cinco puntos de acuerdo/desacuerdo debido a la cantidad de pruebas empíricas sobre sus propiedades de medición y a la familiaridad de esta escala entre los encuestados de diferentes edades, procedencias y nacionalidades. Asimismo, dado el límite de tiempo, los estudiantes solo pueden responder a un número limitado de ítems. El uso de una escala de respuesta de cinco puntos aumenta la cantidad de información obtenida por pregunta, lo que reduce la carga de respuesta y aumenta la eficacia de los instrumentos de evaluación.

4.2.3. Elementos innovadores en el diseño de la evaluación

Desde el año 2000, las encuestas de la OCDE como PISA, PIAAC y TALIS utilizan una escala tipo *Likert* para los ítems de los informes de autoevaluación con el fin de medir los factores contextuales en sus cuestionarios. Los informes de autoevaluación han proporcionado la mayor cantidad de pruebas de validez en la literatura científica para las evaluaciones de las competencias socioemocionales, y son el diseño de encuesta más utilizado en la investigación de políticas. No obstante, para aumentar la validez de las escalas de autoevaluación de los estudiantes y la comparabilidad entre países, deben tenerse en cuenta algunas consideraciones. Por ejemplo, PISA ha constatado sistemáticamente que la direccionalidad de las relaciones entre algunos constructos de base medidos con escalas *Likert* y los resultados de rendimiento a nivel individual de los estudiantes no coincide con las relaciones a nivel agregado de los países. Aunque estas incoherencias podrían deberse a diferencias reales en la forma en que se desarrollan las relaciones a nivel individual y

nacional o a un sesgo por variables omitidas, en realidad podrían ser el resultado de diferencias sistemáticas entre los países en la forma en que los alumnos interpretan la escala de respuestas de acuerdo o en los estilos de respuesta.

Para abordar estos posibles problemas, en el Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales se introdujeron varios métodos de encuesta nuevos para mejorar la validez de los índices de los cuestionarios, especialmente en las comparaciones entre países. Los siguientes diseños innovadores de evaluación complementan y no sustituyen a la evaluación directa por autoevaluación.

Viñetas de anclaje para mejorar la comparabilidad transcultural

El sesgo de referencia representa una fuente de incomparabilidad transcultural de las medidas de autoevaluación (Kankaraš, 2017_[5]). Se refiere a una situación en la que personas de distintos países responden a la misma pregunta utilizando normas de referencia diferentes. En concreto, una pregunta como: «Me veo a mí mismo como alguien que tiende a ser perezoso» (una pregunta de la escala de conciencia de un cuestionario de los Cinco Grandes) puede responderse de forma diferente en función de los estándares o puntos de referencia de una persona con respecto a lo que significa ser perezoso. Posiblemente como consecuencia de ello, las clasificaciones nacionales en la escala de los Cinco Grandes de la conciencia no se correlacionan con medidas objetivas como la media de horas de trabajo (Schmitt et al., 2007_[111]). El sesgo de referencia es un problema cuando se comparan datos agregados entre culturas, pero no cuando se comparan puntuaciones individuales dentro de la misma cultura. El análisis de los datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) muestra la esperada asociación positiva entre el rendimiento académico autodeclarado y la conciencia dentro de los países, pero los resultados entre países indican una asociación negativa, ya que los países con puntuaciones más altas en conciencia obtienen peores resultados en matemáticas y lectura (Kyllonen and Bertling, 2013_[257]).

Las viñetas de anclaje son conjuntos de preguntas especialmente diseñadas para tener en cuenta el sesgo de referencia. Tienen por objeto identificar el sistema de referencia utilizado por los encuestados para evaluar los comportamientos presentados en una escala determinada. A partir de las respuestas obtenidas en las viñetas de anclaje, las respuestas de los encuestados a las escalas de evaluación se ajustan para tener en cuenta las diferencias en sus sistemas de referencia. Este ajuste podría reducir el posible sesgo introducido por los evaluados de distintas culturas que utilizan diferentes sistemas de referencia para evaluar los mismos comportamientos. La literatura científica parece coincidir en que las viñetas deben utilizarse para corregir puntuaciones de ítems relacionados con el contenido, en lugar de corregir escalas no relacionadas. Lo anterior significa que el estudio debería tener viñetas específicas para cada dominio de los Cinco Grandes, que se utilizarían para corregir los ítems únicamente dentro de ese dominio.

Estudios anteriores realizados con datos de PISA 2012 muestran que las respuestas a las preguntas de las viñetas representan diferencias válidas entre individuos y países y que las respuestas ajustadas tienden a mostrar mayores niveles de comparabilidad (He, Buchholz and Klieme, 2017_[258]). No obstante, la eficacia de esta estrategia depende en gran medida de que se cumplan dos supuestos: que las viñetas de anclaje sean invariables entre los evaluados y que las respuestas a las viñetas no contengan errores y estén estrictamente ordenadas (von Davier et al., 2017_[259]).

Kyllonen y Bertling (2013_[257]) han señalado cierto éxito en la minimización de las diferencias entre países mediante el uso de viñetas de anclaje en PISA. Con esta

metodología, a los encuestados se les presentan tres viñetas a las que responden utilizando una escala de valoración tipo *Likert*. Se utilizan los mismos escenarios en todas las naciones/culturas y se calcula la valoración media de los individuos dentro de cada cultura. Estas medias nacionales se utilizan para ajustar las puntuaciones de los ítems que evalúan los constructos de interés. Dicho de otro modo, cuando los ítems se puntúan basándose en viñetas, los valores numéricos de las respuestas no se asignan en función de la opción de respuesta concreta elegida (por ejemplo, el valor 5 para «*totalmente de acuerdo*» y 4 para «*de acuerdo*»), sino en función de la respuesta autodeclarada en relación con la norma personal captada por la valoración de tres viñetas. El enfoque de viñetas de anclaje se ha utilizado para comparaciones entre países en diversos campos de investigación (Kapteyn, Smith and Van Soest, 2007^[260]; Saloman, Tandon and Murray, 2004^[261]; Kristensen and Johansson, 2008^[262]) pero PISA 2012 es la primera evaluación educativa a gran escala que utiliza este enfoque. Las viñetas de anclaje requieren una administración adicional y un mayor tiempo de evaluación, por lo que es importante explorar y confirmar sus ventajas.

Conscientes de estas consideraciones y de sus posibles limitaciones, y aprendiendo del ciclo PISA 2012, se desarrollaron nuevas viñetas de anclaje para las pruebas iniciales del estudio. Para cada dominio del modelo de los Cinco Grandes, se desarrolló un conjunto de tres viñetas de anclaje, que representaban características de comportamiento para el extremo alto, medio y dentro de esa dimensión. Así, se elaboró un conjunto total de 15 viñetas de anclaje que se probaron en el estudio. La Tabla 4.3 presenta un ejemplo de las tres viñetas de anclaje para el dominio Equilibrio emocional.

Se incluyen las mismas 15 viñetas de anclaje en los cuestionarios de los tres evaluados: estudiantes, familias y docentes. Se probaron por primera vez en estudiantes de ambas cohortes durante el Prepiloto. A partir de los resultados del Prepiloto, se modificaron las viñetas de anclaje y se prepararon para el Estudio Piloto.

En el Estudio Piloto, las viñetas de anclaje se probaron de dos maneras. En primer lugar, se compararon los resultados de las escalas de evaluación de estudiantes, padres y profesores antes y después de corregir sus respuestas a la viñeta de anclaje, haciendo especial hincapié en la medición de la comparabilidad transcultural para comprobar si mejora con el uso de viñetas de anclaje. En segundo lugar, se utilizaron viñetas de anclaje para comprobar si mejoraban la calidad de las respuestas de los informes de evaluación, analizando si responder a viñetas de anclaje antes de las escalas de evaluación ayuda a los evaluados a aprender a utilizar mejor las escalas de respuesta dadas de los ítems de evaluación. Esto, a su vez, podría conducir a que las respuestas de los evaluados fueran una representación más fiel de sus competencias evaluadas, mejorando así las propiedades de medición de las escalas de evaluación. Para probar esta hipótesis, se utilizó un método de diseño dividido en el Estudio Piloto: la mitad de los encuestados asignados aleatoriamente habían completado viñetas de anclaje (antes de las escalas de evaluación) y la otra mitad de los encuestados no habían completado ninguna viñeta de anclaje.

Los resultados del Estudio Piloto indican que las viñetas de anclaje podrían utilizarse para mejorar la comparabilidad transcultural y las propiedades generales de medición de las escalas de evaluación. Por lo tanto, se decidió que las viñetas de anclaje también se utilizarían en el Estudio Principal. No obstante, en el Estudio Principal se aplican en los cuestionarios de estudiantes y docentes utilizando un diseño dividido para reducir la carga de los evaluados. En concreto, cada evaluado respondió a uno de los cinco grupos de tres viñetas relacionadas que se asignaron aleatoriamente a los encuestados. Por otra parte, los cinco conjuntos de 15 viñetas de anclaje se administraron en todos los cuestionarios para las familias.

Tabla 4.3. Ejemplo de viñetas de anclaje

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Equilibrio emocional	+	<p>[María] nunca parece estresada. Está tranquila y se mantiene positiva incluso antes de un examen.</p> <p>¿En qué medida estás de acuerdo en que [María] maneja bien sus emociones?</p>				
	0	<p>[Juan] suele estar tranquilo en clase, pero hay algunos momentos en los que puede alterarse y cambiar de humor.</p> <p>¿En qué medida estás de acuerdo en que [Juan] maneja bien sus emociones?</p>				
	-	<p>[Ana] suele estar de mal humor y se enfada cada vez que alguien hace algo que no le gusta.</p> <p>¿En qué medida estás de acuerdo en que [Ana] controla bien sus emociones?</p>				

Indicadores de comportamiento

Recoger información sobre cómo se comportan los estudiantes -o manifiestan sus competencias socioemocionales- es un complemento importante a los informes de alumnos, familias y docentes sobre estas competencias. En los cuestionarios para estudiantes, familias y docentes se incluye un conjunto de preguntas sobre los comportamientos de los estudiantes en casa o en clase/escuela que se corresponden con las competencias sociales clave, como los comportamientos en clase, el absentismo escolar, los comportamientos con amigos y padres/madres/tutores legales, los comportamientos perturbadores y los comportamientos relacionados con la salud. A partir de datos longitudinales nacionales de Estados Unidos, Segal (Segal, 2011^[243]) creó una medida del mal comportamiento en la que el profesor de los estudiantes calificaba la conducta de estos junto con indicadores concretos de comportamiento. Descubrió que los índices de mal comportamiento predecían un menor nivel educativo y menores ingresos a la edad de 26-27 años (Kyllonen, 2012^[263]). Las competencias socioemocionales pueden expresarse como indicadores de comportamiento, y estos indicadores concretos pueden actuar como paso intermedio entre el desarrollo de estas competencias y la obtención de resultados.

Las evaluaciones educativas suelen presentar los resultados de subdominios (por ejemplo, matemáticas o motivación de logro) y su conexión con resultados clave como el nivel de estudios, el mercado laboral o el bienestar. Este enfoque tradicional de los resultados generales en la vida sigue siendo importante en todos los estudios sobre educación, incluyendo este estudio. En los últimos años, un enfoque complementario, que conecta los resultados de la evaluación con comportamientos observables específicos, ha reunido pruebas de validez en la evaluación de la personalidad (Chapman and Goldberg, 2017_[264]). Lo que es más importante: el uso de indicadores de comportamiento es especialmente relevante para el contexto político, ya que mejora el vínculo entre los resultados de las encuestas y las acciones políticas y su aplicación.

La Secretaría de la OCDE, en consulta con las partes interesadas del proyecto, decidió incluir indicadores de comportamiento en los cuestionarios para estudiantes, familias y docentes. Tras revisar la bibliografía y consultar con los miembros del Grupo de Asesoramiento Técnico, se seleccionaron 24 indicadores de comportamiento para familias y profesores, y 20 indicadores para estudiantes, para su administración en el Estudio Piloto. La mayoría de los indicadores de comportamiento fueron los mismos para los tres grupos de evaluados (estudiantes, familias y docentes). No obstante, también había algunos indicadores que solo se preguntaban a estudiantes y profesores (sobre el comportamiento de los estudiantes en las clases) y a alumnos y padres (sobre su comportamiento en casa). Por último, también hubo algunas preguntas que solo se formularon a los estudiantes de la cohorte más mayor.

Tras el Estudio Piloto, esta lista se redujo a seis indicadores de comportamiento para la cohorte más joven y a cuatro adicionales para la cohorte más mayor. Asimismo, se administraron cinco indicadores a los padres y seis a los profesores. En el Estudio Principal, cada uno de los indicadores de comportamiento se utilizó solo con un grupo de encuestados, es decir, con estudiantes, padres o profesores.

Algunos ejemplos de indicadores de comportamiento relacionados con el estudio son:

- Falta a clase
- Tiene problemas para dormir
- Participa siempre en las actividades de clase
- Realiza tareas domésticas (por ejemplo, limpiar la habitación, hacer la cama, etc.)
- Nunca se mete en peleas

Control del estilo de respuesta de aquiescencia

Siempre que se utilizan las llamadas escalas de *Likert* -es decir, en las que se pide a los evaluados que determinen el nivel de acuerdo con una afirmación concreta, en la mayoría de los casos utilizando cinco opciones de respuesta, desde «totalmente de acuerdo» hasta «totalmente en desacuerdo»-, las respuestas están sujetas a diversos sesgos de estilo de respuesta. Uno de los más comunes entre ellos es el estilo de respuesta de «aquiescencia», es decir, la tendencia a estar de acuerdo con las afirmaciones independientemente de su contenido. Se ha comprobado que este sesgo de respuesta tiene efectos sustanciales en las respuestas de las personas a los ítems del cuestionario y, en consecuencia, un impacto perjudicial en la detectabilidad y claridad de los cinco factores (Rammstedt, Goldberg and Borg, 2010_[265]; Rammstedt and Kemper, 2011_[266]).

Una forma de controlar el estilo de respuesta de aquiescencia consiste en utilizar en una escala enunciados redactados tanto positiva como negativamente, de modo que se puedan identificar y controlar los efectos de la tendencia a estar de acuerdo. En algunos casos, el número de ítems positivos y negativos de una escala es el mismo para lograr un equilibrio total en toda la escala (Rammstedt, Goldberg and Borg, 2010_[265]). No obstante, los ítems redactados en negativo suelen ser más difíciles de entender (con el uso ocasional de «dobles negaciones»), tienen una carga cognitiva y unos tiempos de respuesta más elevados, son más sensibles a las diferencias en los niveles educativos y socioeconómicos de los encuestados (los evaluados con mayor nivel educativo y procedentes de entornos privilegiados tienen más probabilidades de entenderlos de forma correcta) y, en general, tienen más probabilidades de ser malinterpretados y, en consecuencia, son menos válidos. Esta es la razón por la que tienden a tener una calidad psicométrica algo inferior (índices de fiabilidad y validez) y a dar lugar a escalas con menor precisión y consistencia interna. Además, los ítems con palabras negativas se utilizan y desarrollan menos, por lo que es más difícil encontrar el mismo número de ítems con palabras negativas que tengan una base empírica y unas propiedades psicométricas al menos remotamente similares.

Por este motivo, en el conjunto inicial de ítems, así como en el conjunto final de escalas utilizadas en el Estudio Principal, se seleccionó un número desigual de ítems formulados negativamente, en función del número de ítems disponibles formulados negativamente de una calidad satisfactoria. En el Estudio Principal, el número de ítems formulados negativamente en las 15 escalas de evaluación varía de 1 a 7 (de un total de 8 ítems por escala). Los análisis de los datos del Estudio Piloto han demostrado que los ítems formulados negativamente son útiles para la identificación y el control del estilo de respuesta de aquiescencia. Se utilizarán con los mismos fines durante el análisis de los datos del Estudio Principal.

4.2.4. Modo de administración del estudio

Todos los instrumentos de los estudiantes (informes de autoevaluación de los estudiantes y cuestionarios de contexto de los estudiantes) se administran a través de Internet (administración en línea) utilizando ordenadores de sobremesa. El uso de la administración en línea tiene múltiples ventajas: ahorro significativo de costes debido a una forma más eficiente de preparar y administrar los instrumentos; mejora de la calidad de los datos debido a una disminución de los errores de corrección, ya que se capturan automáticamente en tiempo real y no tienen que introducirse manualmente después. La administración centralizada en línea también facilita la aplicación fluida de los instrumentos de evaluación en varios idiomas y para varios evaluados al mismo tiempo, lo que permite administrar las medidas de evaluación a grupos de estudiantes. Por último, la administración en línea facilita la supervisión continua del proceso de recopilación de datos, lo que permite realizar un seguimiento no solo de las tasas de participación, sino también de la información sobre el calendario e incluso de algunos aspectos de la calidad de los datos en cualquier momento de la administración del estudio. Lo que es más importante: la investigación ha demostrado que los jóvenes estudiantes son expertos en responder preguntas en línea (Anderson, 2015_[267]).

Los informes de evaluación de los docentes, así como los cuestionarios de contexto de profesores y directores, también se administran en línea. No obstante, los informes de las familias y los cuestionarios de contexto de las familias se administran tanto en línea como en formato papel. El formato papel es útil si las familias no tienen acceso a Internet o en caso de que prefieran dicho formato.

Dado que los docentes evalúan las competencias socioemocionales de los estudiantes, es importante recabar esta información de un profesor que conozca bien al alumno. En el caso de los niños/as de 10 años, probablemente será su tutor. En el caso de los alumnos de 15 años, puede ser cualquiera de los profesores que lo conozca bien. La selección de estos docentes para cada alumno corrió a cargo de los coordinadores de los centros, que solían ser los directores o personal de administración de los centros escolares que tenían acceso a los datos de la administración escolar y conocían bien la organización escolar y la asignación de clases a los profesores.

Uno de los progenitores o tutores legales rellena el cuestionario de los padres, aunque en este cuestionario se pide alguna información importante sobre el entorno socioeconómico de ambos progenitores.

En la Tabla 4.4 se presenta el orden de las distintas secciones de los instrumentos de evaluación y los cuestionarios de contexto en los cuatro grupos de evaluados.

Tabla 4.4. Orden de administración de los instrumentos en los cuatro grupos de evaluados

Orden	Estudiantes	Padres/madres/tutores legales	Docentes	Directores
1	Viñetas de anclaje	Viñetas de anclaje	Parte A (solo una vez): Cuestionario de contexto	Cuestionario de contexto
2	Instrumento de evaluación	Instrumento de evaluación	Parte A (solo una vez): Viñetas de anclaje	
3	Indicadores de comportamiento	Indicadores de comportamiento	Parte B (para cada alumno asignado): Instrumento de evaluación	
4	Cuestionario de contexto	Cuestionario de contexto	Parte B (para cada alumno asignado): Indicadores de comportamiento	

4.2.5. Tiempo para los cuestionarios

Los evaluados no deben sentirse demasiado agobiados por el tiempo que les lleva rellenar las encuestas. En la Tabla 4.5 se presenta la duración media prevista de la administración de los instrumentos de evaluación y los cuestionarios de contexto para los cuatro evaluados del estudio:

Tabla 4.5. Tiempo para los cuestionarios de los distintos evaluados

Duración prevista	Cuestionario de contexto	Evaluación de las competencias de los estudiantes	Tiempo total (Estudio Principal)
Estudiantes	15 – 25 minutos	15 – 25 minutos	~ 40 minutos
Padres/madres/tutores legales	15 – 25 minutos	~ 15 minutos	30 – 40 minutos
Docentes	15 – 20 minutos	4 – 6 minutos	30 - 40 minutos (con un número medio de estudiantes asignados)
Directores	25 – 35 minutos		25 – 35 minutos

Nota: Estos tiempos previstos se basan en los tiempos de respuesta del Prepiloto y del Estudio Piloto.

Los tiempos de respuesta sugeridos no incluyen los tiempos de inicio de sesión ni, en el caso de los estudiantes, los tiempos para recibir instrucciones. Se asignó un mínimo de 1 hora y 30 minutos para las sesiones de evaluación de los estudiantes⁶ con el fin de dar cabida a aquellos estudiantes que progresan más lentamente a través de los cuestionarios. El número máximo de estudiantes evaluados por profesor está limitado a 15.

Evaluados en el estudio

El estudio incluye a estudiantes de dos cohortes de edad, de 10 y 15 años. Tomar una instantánea de dos grupos de edad -10 y 15 años- permite la comparabilidad transnacional y también facilita la vinculación de los resultados del estudio con la bibliografía pertinente sobre desarrollo infantil, la mayoría de la cual está referenciada por edades.

Evaluar a los estudiantes a los 10 años proporciona información sobre cómo están progresando en el centro educativo y qué pueden necesitar durante los próximos años de escolarización. Y la edad de 15 años es, en muchos países, el último momento en el que casi todos los jóvenes cursan algún tipo de educación formal. Esta es también la edad a la que se evalúa a los alumnos en PISA. Por último, la inclusión de dos niveles de edad permite a las ciudades y países participantes (1) identificar diferencias en las competencias socioemocionales entre dos grupos de edad diferentes, y (2) comprender mejor el desarrollo previsible de las competencias socioemocionales entre dos momentos de la escolarización de los estudiantes.

La inclusión de datos procedentes de los centros escolares y de los padres también permite determinar en qué medida las diferencias en las competencias socioemocionales entre los dos grupos de edad están relacionadas con las características individuales, el entorno familiar y doméstico de los estudiantes y los planteamientos de sus centros escolares y sistemas educativos. Cuando se combinan con información sobre el nivel educativo de los estudiantes, los investigadores pueden examinar en qué medida las dificultan o favorecen las competencias socioemocionales el desarrollo de las competencias cognitivas y cómo puede diferir entre los dos grupos de edad.

- *Población objetivo:* El estudio evalúa a estudiantes de dos cohortes de edad -10 y 15 años- que asisten a centros educativos situados dentro de las fronteras administrativas de las ciudades y países participantes. Se considera que los estudiantes de diez años son los más jóvenes que pueden responder de forma fiable a preguntas sobre su comportamiento, pensamientos y sentimientos. Aunque los jóvenes de 15 años se encuentran en un periodo distinto de su vida, también están en un momento en el que «casi todos» los miembros de su cohorte siguen escolarizados. Además, tienen la misma edad que los adolescentes evaluados en PISA, lo que ofrece la oportunidad de realizar comparaciones entre estudios. Definir la población objetivo por edad en lugar de por curso brinda la oportunidad de comparar los resultados entre países y economías. Asimismo, las muestras basadas en la edad facilitan la vinculación de los resultados del estudio con la bibliografía pertinente sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales, la mayoría de la cual está referenciada a la edad.
- *Muestra de estudiantes:* Se recogen datos de 3000 estudiantes de cada una de las dos cohortes (de 10 y 15 años). El muestreo es un proceso en dos etapas: en primer

⁶ Estos se administraron en las escuelas de las que se tomaron muestras de alumnos, en forma de administración en grupo.

lugar, se seleccionan aleatoriamente los centros de una ciudad/país y, a continuación, se seleccionan aleatoriamente los estudiantes de esos centros. El estudio utiliza un muestreo aleatorio estratificado de los centros, con una probabilidad de selección proporcional al tamaño del centro. Se trata de una práctica estándar para un muestreo riguroso y es el enfoque utilizado en los estudios escolares de la OCDE, como PISA y TALIS. Este diseño de muestreo pretende ser una representación fiable de toda la población objetivo descrita anteriormente.

- *Muestra de padres/madres/tutores legales:* Para cada alumno de la muestra, se pide a los padres o tutores legales que participen en el estudio rellenando un cuestionario de contexto y un instrumento de evaluación (informe sobre las competencias de los estudiantes). Solo uno de los dos padres/tutores rellena el cuestionario, y son los propios padres/tutores quienes deciden.
- *Muestra de docentes:* Para cada estudiante de la muestra, se selecciona al profesor que mejor conoce al alumno o con el que ha pasado más tiempo. A estos profesores se les pide que rellenen el cuestionario de contexto del profesorado, así como un breve cuestionario de evaluación para cada uno de los estudiantes asignados.
- *Muestra de directores de centros escolares:* Para cada centro escolar de la muestra, se pide a los directores que rellenen el cuestionario de contexto para directores.

Comparabilidad transcultural

Un objetivo fundamental del estudio es proporcionar una herramienta de medición reconocida internacionalmente para que los responsables políticos y los profesionales de la educación la utilicen con el fin de evaluar las competencias socioemocionales esenciales de los estudiantes en poblaciones y entornos estudiantiles diversos. No obstante, pueden surgir distintos retos metodológicos, como problemas relacionados con el sesgo y la equivalencia, que dificultan las comparaciones transculturales.

Para que los resultados sean comparables entre culturas y países y estén libres de sesgos de referencia, deben medir el mismo constructo o rasgo en cada grupo. Por lo tanto, no basta con traducir las preguntas a cada lengua local, ya que las personas que responden deben entenderlas de la misma manera que en la versión original (Hui and Trandis, 1985_[268]; Van de Vijver and Leung, 2001_[269]; Kankaraš and Moors, 2010_[108]). Como señalan Van de Vijver y Tanzer (2004_[270]) «*En todos los estudios transculturales hay que preguntarse si las puntuaciones obtenidas en diferentes poblaciones culturales pueden interpretarse de la misma manera en todas esas poblaciones*» (p. 119_[270]). La aplicación de los mismos instrumentos de evaluación en todas las ciudades y países participantes en el estudio no garantiza, por sí sola, que las estimaciones obtenidas sobre las competencias socioemocionales sean directamente comparables. Habría que examinar el grado de comparabilidad y tener en cuenta cualquier sesgo detectado antes de proceder a la comparación directa de los resultados entre los centros participantes en el estudio.

Existen numerosas pruebas de la comparabilidad de los dominios de los Cinco Grandes y sus subdominios entre culturas y países (Paunonen et al., 1996_[110]; McCrae and Costa Jr., 1997_[42]). Aunque la investigación ha demostrado que existen algunos constructos específicos de cada cultura [por ejemplo, Cheung *et al.* (2001_[271])...], las dimensiones comunes de los Cinco Grandes y sus facetas están claramente presentes en la mayoría de las culturas e idiomas, lo que hace factibles las comparaciones transculturales (un examen más completo de este tema se presenta en el marco conceptual del Estudio - Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, (2018_[3]). Por ejemplo, en su proyecto Personality Profiles of Cultures

(PPOC), McCrae y Terracciano (2005_[28]) examinaron la replicabilidad factorial de una medida de personalidad para adultos ampliamente utilizada, el NEO-PI-R, en 50 *culturas* utilizando traducciones a varios idiomas. La estructura factorial se reprodujo en la mayoría de las culturas y fue reconocible en todas ellas (McCrae and Terracciano, 2005_[28]). Ashton *et al.* (2004_[83]) también mostraron que la estructura factorial de los adjetivos era bastante similar en los siete grupos lingüísticos estudiados (neerlandés, francés, alemán, húngaro, italiano, coreano y polaco). Los Cinco Grandes y sus facetas no solo se han reproducido en distintas culturas, sino también en distintos grupos de edad y géneros [ver, por ejemplo, el estudio de Tackett *et al.* (2012_[50]) en el que participaron 3751 niños/as de 5 países y 4 grupos de edades comprendidas entre los 3 y los 14 años].

En la investigación transcultural se dan dos fuentes principales de incomparabilidad: los sesgos de constructo y de método (Van de Vijver and Leung, 1997_[272]). El sesgo de constructo se produce cuando un instrumento mide constructos que tienen significados diferentes o que solo coinciden parcialmente en los distintos países, lo que imposibilita la comparación transcultural. El sesgo metodológico tiene su origen en los aspectos metodológicos y de procedimiento de los estudios transculturales: en las características de las muestras de diferentes culturas (por ejemplo, cuando una muestra de una cultura incluye poblaciones minoritarias y en otras no), en los instrumentos de encuesta a los que los individuos de diferentes grupos culturales reaccionan de forma sistemáticamente distinta (por ejemplo, cuando las diferentes palabras o el contenido de los ítems son más familiares para una cultura que para otras, o los estilos de respuesta difieren de un país a otro), y en el sesgo de administración debido a diversos aspectos de procedimiento de la recogida de datos, por ejemplo, las características del entrevistador o el uso de diferentes formatos de administración en los distintos países.

Dado que el estudio debe ser relevante para todas las ciudades participantes al incluir competencias socioemocionales que no estén sujetas a sesgos de constructo, llevó a cabo una extensa revisión bibliográfica que investigaba la relevancia y el significado de las competencias socioemocionales en diversas culturas (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018_[3]). La revisión confirmó hallazgos anteriores, según los cuales los Cinco Grandes y sus subdominios son generalmente aplicables en todas las culturas y naciones.

Asimismo, se tomaron múltiples medidas para mitigar el sesgo del método. En primer lugar, en lo que respecta al desarrollo del instrumento, los ítems elegidos para evaluar los distintos subdominios fueron: 1) revisados en busca de expresiones idiomáticas, ya que estas casi nunca se traducen bien; 2) revisados en cuanto al contenido de los ítems para identificar el material que podría no ser relevante en todas las culturas; y 3) examinados por un equipo multicultural de expertos procedentes de una amplia gama de entornos. En segundo lugar, se estableció un amplio y cuidadoso proceso de traducción para garantizar traducciones precisas y apropiadas desde el punto de vista cultural que minimizaran los sesgos lingüísticos. Este proceso se describe en la Sección 4.3.1. En tercer lugar, los procedimientos de muestreo y administración de la evaluación se estandarizaron en todos los países participantes de acuerdo con *las Normas técnicas del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales* con el fin de garantizar que las diferencias en los resultados entre las ciudades y países participantes no se deban a las distintas formas en que se administra el estudio en sus territorios.

En cuarto lugar, para que las puntuaciones sean comparables entre culturas y países, la traducción exacta de las preguntas a cada idioma local no es suficiente. El estudio debía garantizar que las personas que respondieran a las preguntas las entendieran de la misma manera (Hui and Trandis, 1985_[268]; Kankaraš and Moors, 2010_[108]; Van de Vijver and

Leung, 2001^[269]). En las distintas fases de este proceso se realizaron amplios conjuntos de análisis psicométricos, tanto a nivel de escala como de ítem, para evaluar rigurosamente la comparabilidad transcultural de todos los instrumentos de evaluación. Después de cada una de estas fases, los resultados de los análisis se utilizaron para excluir o modificar los ítems que se consideraron incomparables desde el punto de vista cultural. Este proceso garantizó que en los instrumentos del Estudio Principal solo se utilizasen los ítems que podían funcionar mejor interculturalmente.

Por último, se desarrollaron e implementaron 15 viñetas de anclaje para mejorar la comparabilidad transcultural controlando el posible sesgo de referencia entre países. Tras el Estudio Piloto y el Estudio Principal, se examinaron las posibles mejoras en la capacidad de comparar las estimaciones de competencias entre los centros participantes tras tener en cuenta las respuestas de los encuestados en las viñetas de anclaje.

4.3. Adaptación y traducción

El estudio se realizó en un gran número de países con idiomas, culturas y sistemas escolares diferentes. Las competencias socioemocionales de los estudiantes se evaluaron mediante informes de autoevaluación e informes de docentes y familias. Además, los instrumentos del estudio incluían asimismo cuatro cuestionarios de contexto utilizados para recoger información sobre los antecedentes familiares de los estudiantes, sus compañeros y su entorno escolar.

Para recopilar datos comparables a escala internacional en el estudio, fue necesario traducir estos instrumentos, y cada una de las versiones nacionales utilizadas por las ciudades y países participantes debe cumplir estrictas normas de calidad. Es fundamental garantizar que el proceso de traducción no introduzca sesgos que puedan distorsionar las comparaciones internacionales:

- modificando involuntariamente el contenido de las preguntas, cambiando su significado o formulándolas de forma que puedan reformular el estímulo y, por tanto, la respuesta
- introduciendo ambigüedades que podrían perjudicar algunas de las variables recogidas a través de los cuestionarios de antecedentes
- adaptando los instrumentos al contexto nacional de forma que se modifiquen en gran medida los datos recogidos (por ejemplo, cuando las adaptaciones provocan cambios no deseados en la administración de las pruebas o en los procedimientos de codificación).

Adaptación

Los términos específicos de las versiones originales de cada cuestionario deben adaptarse para garantizar su aplicabilidad en entornos locales. Algunos ejemplos son los nombres de personas o lugares, que pueden necesitar mantener su significado específico, pero deben ser fáciles de leer y sonar familiares a los estudiantes, o términos relacionados con los sistemas educativos de los países, como el término equivalente para CINE 2.

El Contratista Internacional examinó y registró todas las adaptaciones propuestas por los equipos nacionales. En algunos casos fue necesario adaptar el texto original. Por ejemplo, los equipos locales tuvieron que añadir su propio idioma o títulos de instituciones educativas a algunas preguntas. En otros casos, las adaptaciones eran opcionales y dependían de la evaluación del contexto local por parte de los equipos locales y del

Contratista Internacional. Aunque se permitieron o exigieron adaptaciones de términos concretos cuando fue necesario, no se permitieron cambios estructurales en las preguntas existentes: insertar o añadir filas adicionales para acomodar ítems adicionales, o eliminar filas existentes con ítems existentes dentro de la pregunta. No obstante, las ciudades y países participantes podían añadir hasta diez elementos nacionales al final de cada uno de los cuatro cuestionarios.

Traducción

Todos los instrumentos fuente del estudio se elaboraron en inglés. Las ciudades y países participantes en los que el idioma o idiomas locales no eran el inglés se encargaron de traducir estos instrumentos. El estudio evalúa a los estudiantes en la lengua en la que reciben la enseñanza. Por este motivo, las preguntas de la encuesta se tradujeron a idiomas en los que los estudiantes, profesores y padres se sintieran cómodos respondiendo. Además, incluso los centros participantes en los que la lengua principal de administración es el inglés (Ottawa y Houston) tuvieron que adaptar los instrumentos para asegurarse de que todos los ítems correspondían a sus contextos locales.

El proceso de traducción fue doble. Cada equipo local contrató a tres traductores, con dominio del inglés, para cada idioma empleado en su centro, con el fin de traducir las evaluaciones de los estudiantes, los cuestionarios de contexto y cualquier documentación adicional, como las instrucciones que los administradores de las pruebas leían a los estudiantes. Después, cApStAn se encargó de verificar las traducciones.

El enfoque de traducción en equipo se resume a continuación y se describe en su totalidad en el Manual de Traducción, y se corresponde con las Directrices de la ITC para la traducción y adaptación de test (ITC, 2017_[273]).

- Cada centro contrata a tres traductores.
- ACER⁷ forma a los traductores sobre cómo aplicar el enfoque de traducción en equipo dentro del sistema de *software* de traducción basado en web de ACER.
- Los ítems que hay que traducir se reparten entre los tres traductores del sitio, que trabajan en sus propias secciones.
- A cada traductor se le asigna la traducción de 2/3 del material, lo que garantiza que cada ítem sea traducido por dos traductores independientes.
- Después de traducir 2/3 del material asignado, cada traductor revisa y comenta el trabajo de los otros dos, y luego debaten para llegar a un consenso sobre cada uno de los elementos traducidos.
- A continuación, un experto local en psicometría revisa estas traducciones iniciales, analizando si la traducción y el enunciado de cada uno de los ítems se ajustan a los conceptos que se pretenden medir y a otras consideraciones psicométricas.
- A continuación, los instrumentos traducidos se envían al subcontratista de verificación (cApStAn), que revisa las traducciones y sugiere cambios, si es necesario. Las dos partes discuten los cambios sugeridos y acuerdan la versión conjunta.

⁷ Consejo Australiano de Investigación Educativa.

- A continuación, esta versión se envía a un revisor de traducción independiente, que evalúa las traducciones acordadas por los equipos de traducción locales y cApStAn. Los revisores de la traducción también intervienen en los casos en los que no se llega a un acuerdo entre los equipos locales y cApStAn.
- Después de que los equipos locales, cApStAn y un revisor de la traducción confirmen las traducciones finales, se envían al Contratista Internacional y se suben a la plataforma en línea.

Este amplio proceso de traducción de los instrumentos se llevó a cabo tres veces en los seis lugares que participaron en el Prepiloto, y después en los 10 lugares con 11 idiomas diferentes para el Estudio Piloto y el Estudio Principal. En los casos en que los ítems seguían siendo los mismos entre el Estudio Piloto y el Estudio Principal, los equipos locales utilizaron la traducción existente del ítem del Estudio Piloto. No obstante, en los demás casos en los que se introdujo por primera vez un elemento nuevo o modificado en el Estudio Principal, fue necesario organizar el proceso de traducción de acuerdo con los pasos indicados.

4.4. Normas Técnicas del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales

El Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales se basa en las normas científicas más exigentes en el ámbito de la investigación mediante encuestas a gran escala, que se han desarrollado a fin de garantizar que los datos recogidos sean de la máxima calidad. Las normas y directrices utilizadas en el Estudio se presentan en el documento Normas Técnicas (OECD, Forthcoming^[274]). Las normas de recogida y presentación de datos se elaboraron con tres objetivos principales interrelacionados: (1) coherencia, (2) precisión y (3) generalización de los datos. Además, las normas sirven para garantizar una progresión oportuna del proyecto en general.

Las Normas Técnicas detallan los procedimientos y normas exigidos en los siguientes temas:

- población objetivo y muestreo
- procesos de adaptación y traducción
- procedimientos de administración del Estudio Piloto
- principales procedimientos de administración del Estudio Principal
- protocolos y requisitos de confidencialidad y seguridad
- proceso de control de calidad
- modo de evaluación
- protocolos de comunicación
- gestión de datos

Se invita a los lectores interesados a consultar este documento para una descripción completa de todos los aspectos técnicos del estudio, es decir, cómo se lleva a cabo. Las Normas Técnicas, junto con este Marco de Evaluación y el Marco Conceptual publicado anteriormente (Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018^[31]) son referencias clave del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales.

5. Referencias

- Abrahams L., P. (2019), “Social-Emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical, and Educational Contexts”, *Psychological Assessment*, Vol. 31/4, pp. 460-473. [54]
- Abrahams, L. *et al.* (2019), “Social-emotional skill assessment in children and adolescents : advances and challenges in personality, clinical and educational contexts”, *Psychological Assessment*, Vol. 31/4, pp. 460-473. [35]
- Adler, N. *et al.* (2000), “Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: Preliminary data in healthy, white women”, *Health Psychology*, Vol. 19/6, pp. 586-592. [198]
- Almlund, M. *et al.* (2011), “Personality psychology and economics”, *National Bureau of Economic Research Working Paper 16822*, NBER, Cambridge. [61]
- Alvarez, H. (2007), “The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23/7, pp. 1113-1126. [227]
- Amato, P. (2005), “The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation”, *Future of Children*, Vol. 2005/15, pp. 75-96. [200]
- Anderson, P. (2015), *Teaching Reading in the Early Years: Research Developments*, ACER, Melbourne. [267]
- Andrew, S. (1998), “Self-efficacy as a predictor of academic performance in science”, *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 27, pp. 596-603. [151]
- Ashton, M. (1998), “Personality and job performance: The importance of narrow traits”, *Journal of Organizational Behaviour*, Vol. 19, pp. 289-303. [29]
- Ashton, M., K. Lee y S. Paunonen (2002), “What is the central feature of extraversion? Social attention versus reward sensitivity”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83, pp. 245-252. [131]
- Ashton, M. *et al.* (2004), “A six-factor structure of personality-descriptive adjectives: Solutions from psycholexical studies in seven languages”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 86, pp. 356-366. [83]
- Ashton, M. *et al.* (2000), “Fluid intelligence, crystallized intelligence, and the Openness/Intellect factor”, *Journal of Research in Personality*, Vol. 34, pp. 198-207. [144]
- Bailey, R. (2006), “Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes”, *Journal of School Health*, Vol. 28/2, pp. 117-148. [172]

- Bandura, A. (1993), "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning", *Educational Psychologist*, Vol. 28/2, pp. 117-148. [149]
- Bandura, A. *et al.* (1996), "Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning", *Child Development*, Vol. 67/3, pp. 1206-1222. [150]
- Barber, B. (ed.) (2002), *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents*, American Psychological Association, Washington DC. [205]
- Barenboim, C. (1981), "The development of person perception in childhood and adolescence - from behavioral-comparisons to psychological constructs to psychological comparisons", *Child Development*, Vol. 52/1, pp. 129-144. [241]
- Baumrind, D. (1971), "Current patterns of parental authority", *Developmental Psychology Monographs*, Vol. 4, pp. 1-103. [204]
- Baxter, J. y D. Smart (2011), "Fathering in Australia among couple families with young children", *Occasional Paper No. 37*, Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Government, Canberra. [164]
- Belsky, J. (1988), "The effects of infant daycare reconsidered", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 3/2, pp. 235-272. [167]
- Belsky, J. y D. Eggebeen (1991), "Early and extensive maternal employment and young children's socioemotional development: Children of the National Longitudinal Survey of Youth", *Journal of Marriage and Family*, Vol. 53/4, pp. 1083-1098. [168]
- Benítez, I. *et al.* (2016), "Linking extreme response style to response processes: A cross-cultural mixed methods approach", *International Journal of Psychology*, Vol. 51, pp. 464-473. [296]
- Benson, P., P. Scales y A. Syvertsen (2010), "The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice", *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 41, pp. 197-230. [18]
- Betz, N. (2000), "Self-efficacy theory as a basis for career assessment", *Journal of Career Assessment*, Vol. 8/3, pp. 205-222. [153]
- Betz, N. y G. Hackett (2006), "Career self-efficacy theory: Back to the future", *Journal of Career Assessment*, Vol. 14/1, pp. 3-11. [152]
- Bieda, A. *et al.* (2017), "Universal happiness? Cross-cultural measurement invariance of scales assessing positive mental health", *Psychological Assessment*, Vol. 29/4, pp. 408-421, <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000353>. [181]
- Blakemore, S. y K. Mills (2014), "Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?", *Annual Review of Psychology*, Vol. 65, pp. 187-207. [194]
- Bogg, T. y B. Roberts (2004), "Conscientiousness and health-related behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality", *Psychological Bulletin*, Vol. 130, pp. 887-919, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.887>. [70]

- Bono, J. y T. Judge (2004), "Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, pp. 901-910. [66]
- Bonwell, C. y J. Eison (1991), "Active learning: Creating excitement in the classroom", *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1*, The George Washington University, School of Education and Human Development, Washington DC. [302]
- Bonwell, C. y J. Elson (1991), "Active learning: Creating excitement in the classroom", *ERIC*, <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>. [228]
- Boyce, C. *et al.* (2015), "Personality Change Following Unemployment", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 100/4, pp. 991-1011. [74]
- Bradley, D. y J. Roberts (2004), "Self-employment and job satisfaction: Investigating the role of self-efficacy, depression and seniority", *Journal of Small Business Management*, Vol. 42/1, pp. 37-58. [159]
- Brown, P., M. Corrigan y A. Higgins-D'Alessandro (eds.) (2012), *Measuring and improving school climate: A pro-social strategy that recognizes, educates and supports the whole child and the whole school community*, Rowman and Littlefield. [234]
- Brunello, G. y M. Schlotter (2011), "Non-cognitive skills and personality traits: Labor market relevance and their development in education and training systems", *IZA Discussion Paper no. 5743*. [237]
- Burisch, M. (1984), "Approaches to personality inventory construction: A comparison of merits", *American Psychologist*, Vol. 39, pp. 214-227. [245]
- Cabrera, N., J. Shannon y C. Tamis-LeMonda (2007), "Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K", *Applied Developmental Science*, Vol. 11/4, pp. 208-213. [165]
- Caravita, S., P. Di Blasio y C. Salmivalli (2009), "Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying", *Social Development*, Vol. 18/1, pp. 140-163. [233]
- Caspi, A. y R. Shiner (2006), "Personality development", in Damon, W., R. Lerner and N. Eisenberg (eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, 6th ed., Wiley, New York. [44]
- Chambers, C. y C. Johnston (2002), "Developmental differences in children's use of rating scales", *Journal of Pediatric Psychology*, Vol. 27, pp. 27-36. [250]
- Chapman, B. and L. Goldberg (2017), "Act-frequency signatures of the Big Five", *Personality and Individual Differences*, Vol. 116, pp. 201-205, <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.049>. [264]
- Cherian, J. y J. Jacob (2013), "Impact of self-efficacy on motivation and performance of employees", *International Journal of Business and Management*, Vol. 8/14, pp. 80-88. [158]

- Cherney, I. (2008), "The effects of active learning on students' memories for course content", [301]
Active Learning in Higher Education, Vol. 9/2, pp. 152-171,
<http://dx.doi.org/10.1177/1469787408090841>.
- Chernyshenko, O., M. Kankaraš y F. Drasgow (2018), "Social and emotional skills for student [3]
 success and well-being: Conceptual framework for the OECD Study on Social and Emotional
 Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris,
<http://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.
- Cheung, F. *et al.* (2001), "Indigenous Chinese personality constructs - Is the five-factor model [271]
 complete?", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 32, pp. 407-433,
<http://dx.doi.org/10.1177/0022022101032004003>.
- Clark, L. y D. Watson (2008), "Temperament: An organizing paradigm for trait psychology", in [126]
 John, O. and R. Robins (eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, 3rd ed.,
 Guilford Press, New York, NY.
- Cohen, S. (2004), "Social relationships and health", *American Psychologist*, Vol. 59, pp. 676- [179]
 684.
- Collins, W. *et al.* (2000), "Contemporary research on parenting: The care for nature and [208]
 nurture", *American Psychologist*, Vol. 55, pp. 218-232.
- Conn, S. y M. Reike (eds.) (1994), *The 16PF fifth edition technical manual*, Institute for [91]
 Personality and Ability Testing, Champaign.
- Connelly, B. y D. Ones (2010), "An other perspective on personality: Meta-analytic integration [238]
 of observers' accuracy and predictive validity", *Psychological Bulletin*, Vol. 136/6, pp. 1092-
 1122, <http://dx.doi.org/10.1037/a0021212>.
- Conner, M. (1996), *Predicting Health Behaviour: Research and Practice with Social Cognition [163]
 Models*, Open University Press, Maidenhead.
- Cooksey, E., H. Joshi y G. Verropoulou (2009), "Does mothers' employment affect children's [169]
 development? Evidence from the children of the British 1970 Birth Cohort and the American
 NLSY79", *Longitudinal and Life Course Studies*, Vol. 1/1, pp. 95-115.
- Costa, P., R. McCrae y D. Dye (1991), "Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A [90]
 revision of the NEO personality inventory", *Personality and Individual Differences*,
 Vol. 12/9, pp. 887-898.
- Covay, E. y W. Carbonaro (2010), "After the bell: Participation in extracurricular activities, [171]
 classroom behavior, and academic achievement", *Sociology of Education*, Vol. 83/1, pp. 20-
 45.
- Cunha, F. y J. Heckman (2007), "The technology of skill formation", *American Economic [12]
 Review*, Vol. 97/2, pp. 31-47.
- Cunha, F., J. Heckman y S. Schennach (2010), "Estimating the technology of cognitive and [13]
 noncognitive skill formation", *Econometrica*, Vol. 78/3, pp. 883-931.

- Cunha, F. y J. Heckmann (2008), “Formulating, identifying and estimating the technology of cognition and noncognitive skill formation”, *Journal of Human Resources*, Vol. 43/4, pp. 738-782. [105]
- Daly, M. *et al.* (2015), “Childhood self-control and unemployment throughout the life span: Evidence from two British cohort studies”, *Psychological Science*, Vol. 26, pp. 709-723. [122]
- Daniel, E. *et al.* (2014), “Developmental relations between sympathy, moral emotion attributions, moral reasoning, and social justice values from childhood to early adolescence”, *Journal of Adolescence*, Vol. 37, pp. 1201-1214. [142]
- De Fruyt, F. y B. De Clercq (2014), “Antecedents of personality disorder in childhood and adolescence: Toward an integrative developmental model”, *Annual Review of Clinical Psychology*, Vol. 10, pp. 449-476. [45]
- De Fruyt, F., B. Wille y O. John (2015), “Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills”, *Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 8/2, pp. 276-281. [14]
- de Haan, A. *et al.* (2017), “Long-term developmental changes in children’s lower-order Big Five personality facets”, *Journal of Personality*. [123]
- De Kemp, R. *et al.* (2007), “Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior”, *The Journal of Genetic Psychology*, Vol. 165, pp. 5-18. [217]
- Department of Education and Skills (2012), *A Framework for Junior Cycle*, Department of Education and Skills, Dublin. [278]
- DeYoung, C., L. Quilty y J. Peterson (2007), “Between facets and domains: 10 aspects of the Big Five”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 93, pp. 880-896. [84]
- Digman, J. (1990), “Personality structure: Emergence of the five-factor model”, *Annual Review of Psychology*, Vol. 41, pp. 417-440. [37]
- Drasgow, F. (1984), “Scrutinizing psychological tests: Measurement equivalence and equivalent relations with external variables are the central issues”, *Psychological Bulletin*, Vol. 95, pp. 134-135. [299]
- Drasgow, F. y C. Hulin (1987), “Cross-cultural measurement”, *Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 21, pp. 1-24. [298]
- Drasgow, F. *et al.* (2012), *Development of the Tailored Adaptive Personality Assessment System (TAPAS) to support Army selection and classification decisions*, (Tech. Rep. No. 1311), US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Arlington. [89]
- Duckworth, A., E. Tsukayama y H. May (2010), “Establishing causality using longitudinal hierarchical linear modeling: An illustration predicting achievement from self-control”, *Social Psychological and Personality Science*, Vol. 1, pp. 311-317, <http://dx.doi.org/10.1177/1948550609359707>. [120]

- Duckworth, A. y D. Yeager (2015), "Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes", *Educational Researcher*, Vol. 44/4, pp. 237-251. [20]
- Durlak, J. *et al.* (2011), "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, Vol. 82, pp. 405-432, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>. [124]
- Dweck, C. (2006), *Mindset: The new psychology of success*, Random House, New York. [221]
- Edwards, B. y D. Woehr (2007), "An examination and evaluation of frequency-based personality measurement", *Personality and Individual Differences*, Vol. 43, pp. 803-814. [292]
- Edwards, M. *et al.* (2010), "A reexamination of the factor structure for the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale: Is a one-factor model plausible?", *Psychological Assessment*, Vol. 22, pp. 711-715. [253]
- Egan, M. *et al.* (2017), "Adolescent conscientiousness predicts lower lifetime unemployment", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 102/4, pp. 700-709. [75]
- El Nokali, N., H. Bachman y E. Votruba-Drzal (2010), "Parent involvement and children's academic and social development in elementary school", *Child Development*, Vol. 81/3, pp. 988-1005, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>. [216]
- Elias, M. *et al.* (1997), *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria. [224]
- Fergusson, D., J. Boden y L. Horwood (2013), "Childhood self-control and adult outcomes: Results from a 30-year longitudinal study", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 52, pp. 709-717. [121]
- Fernández-Alonso, R. *et al.* (2017), "Parental involvement and academic performance: Less control and more communication", *Psicothema*, Vol. 29/4, pp. 453-461. [215]
- Flavell, J. (1979), "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry", *American Psychologist*, Vol. 34/10, pp. 906-911. [280]
- Flett, G. *et al.* (2016), "The child-adolescent perfectionism scale: Development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms", *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 34/7, pp. 634-652. [183]
- Fontaine, N. *et al.* (2011), "Predictors and outcomes of joint trajectories of callous-unemotional traits and conduct problems in childhood", *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 120, pp. 730-742. [141]
- Gaylord, N., K. Kitzmann y J. Coleman (2003), "Parents' and children's perceptions of parental behavior: Associations with children's psychosocial adjustment in the classroom", *Parenting*, Vol. 3/1, pp. 23-47, http://dx.doi.org/10.1207/S15327922PAR0301_02. [214]

- Goldberg, L. (1999), “A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models”, in Mervielde, I. et al. (eds.), *Personality Psychology in Europe*, Tilburg University Press, Tilburg. [96]
- Goldberg, L. (1993), “The structure of phenotypic personality traits”, *American Psychologist*, Vol. 48, pp. 26-34. [145]
- Goldberg, L. (1982), “From ace to zombie: Some explorations in the language of personality”, in Spielberger, C. and J. Butcher (eds.), *Advances in Personality Assessment*, Erlbaum, Hillsdale. [38]
- Goldberg, L. y M. Carlson (2014), “Parents’ relationship quality and children’s behavior in stable married and cohabiting families”, *Journal of Marriage and Family*, Vol. 76/4, pp. 762-777. [220]
- Goodwin, R., D. Fergusson y L. Horwood (2004), “Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalising disorders”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 45, pp. 874-883. [129]
- Gosling, S., P. Rentfrow y W. Swann (2003), “A very brief measure of the Big Five personality domains”, *Journal of Research in Personality*, Vol. 37/6, pp. 504-528. [248]
- Gough, H. (1987), *The California Psychological Inventory Administrator’s Guide*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto. [92]
- Graziano, W. y N. Eisenberg (1997), “Agreeableness: A dimension of personality”, in Hogan, R., J. Johnson and S. Briggs (eds.), *Handbook of Personality Psychology*, Academic Press, San Diego. [137]
- Graziano, W. y R. Tobin (2002), “Agreeableness: Dimension of personality or social desirability artifact?”, *Journal of Personality*, Vol. 2002, pp. 695-727. [136]
- Grunspan, D., B. Wiggins y S. Goodreau (2014), “Understanding classrooms through social network analysis: A primer for social network analysis in education research”, *Research Methods*, Vol. 13, pp. 167-178, <http://dx.doi.org/10.1187/cbe.13-08-0162>. [178]
- Grusec, J. y M. Davidov (2010), “Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach”, *Child Development*, Vol. 81, pp. 687-709. [102]
- Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>. [113]
- Gutman, L. y I. Schoon (2013), “The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people”, *Education Endowment Foundation*, London, UK, https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/EEF_Lit_Review_Non-CognitiveSkills.pdf. [56]
- Halverson, C. et al. (2003), “Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The inventory of child individual differences”, *Journal of Personality*, Vol. 71, pp. 995-1026, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.7106005>. [52]

- Hampson, S., O. John y L. Goldberg (1986), “Category breadth and hierarchical structure in personality: Studies of asymmetries in judgments of trait implications”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51, pp. 37-54. [43]
- Harkness, S. y C. Super (2002), “Culture and parenting”, in Bornstein, M. (ed.), *Handbook of Parenting*, Erlbaum, Mahwah. [288]
- Heckman, J. y T. Kautz (2014), “Achievement tests and the role of character in American life”, in Heckman, J., J. Humphries and T. Kautz (eds.), *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, University of Chicago Press, Chicago. [9]
- Heckman, J. y T. Kautz (2014), “Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition”, in Heckman, J., J. Humphries and T. Kautz (eds.), *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, University of Chicago Press, Chicago. [8]
- Heckman, J. y T. Kautz (2012), “Hard evidence on soft skills”, *Labour Economics*, Vol. 19, pp. 451-464. [7]
- Heckman, J., J. Stixrud y S. Urzua (2006), “The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior”, *Journal of Labor Economics*, Vol. 24, pp. 411-482. [19]
- Hegvik, R., S. McDevitt y W. Carey (1982), “The middle childhood temperament questionnaire”, *Journal of Developmental Behavior Pediatrics*, Vol. 3, pp. 197-200. [85]
- Heine, S., E. Buchtel y A. Norenzayan (2008), “What do cross-national comparisons of personality traits tell us? The case of conscientiousness”, *Psychological Science*, Vol. 19/4, pp. 309-313, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02085.x>. [240]
- He, J. et al. (2014), “Response styles and personality traits: A multilevel analysis”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 45/7, pp. 1028-1045. [249]
- He, J., J. Buchholz y E. Klieme (2017), “Effects of anchoring vignettes on comparability and predictive validity of student self-reports in 64 cultures”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 48/3, pp. 319-334, <http://dx.doi.org/10.1177/0022022116687395>. [258]
- Helson, R. et al. (2002), “The growing evidence of personality change in adulthood: Findings from research with personality inventories”, *Journal of Research in Personality*, Vol. 36/4, pp. 287-306. [57]
- Herbert, J. y D. Stipek (2005), “The emergence of gender differences in children’s perceptions of their academic competence”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 26/3, pp. 276-295. [162]
- Hewitt, P. et al. (2002), “Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger”, *Personality and Individuality Differences*, Vol. 32/6, pp. 1049-1061, [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00109-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00109-X). [186]

- Hoellwarth, C. y M. Moelter (2011), "The implications of a robust curriculum in introductory mechanics", *American Journal of Physics*, Vol. 79/5, p. 540, <http://dx.doi.org/10.1119/1.3557069>. [230]
- Hogan, R. y J. Hogan (1992), *Hogan Personality Inventory Manual*, Hogan Assessment Systems, Tulsa. [95]
- Holden, G. (2010), *Parenting: A Dynamic Perspective*, Sage, California. [203]
- Horn, J. y J. McArdle (1992), "A practical and theoretical guide to measurement invariance", *Experimental Aging Research*, Vol. 18, pp. 117-144. [109]
- Hough, L. (2003), "Emerging trends and needs in personality research and practice: Beyond main effects", in Barrick, M. and A. Ryan (eds.), *Personality and Work: Reconsidering the Role of Personality in Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco. [143]
- Hui, C. y H. Trandis (1985), "Measurement in cross-cultural psychology: A review and comparison of strategies", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 16, pp. 131-152. [268]
- Irwin, D. et al. (2009), "Cognitive interviewing methodology in the development of a pediatric item bank: A patient reported outcomes measurement information system (PROMIS) study", *Health and Quality of Life Outcomes*, Vol. 7/3, <http://dx.doi.org/10.1186/1477-7525-7-3>. [294]
- ITC (2017), "ITC Guidelines for translating and adapting tests", *International Journal of Testing*, Vol. 18/2, pp. 101-134, <http://dx.doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>. [273]
- Jackson, C. (2013), "Non-cognitive ability, test scores, and teacher quality: Evidence from 9th grade teachers in North Carolina", *NBER Working Paper No. 18624*. [170]
- Jackson, D. (1994), *Jackson Personality Inventory-Revised Manual*, Sigma Assessment Systems, Port Huron. [94]
- Jackson, J. et al. (2012), "Can an old dog learn (and want to experience) new tricks? Cognitive training increases openness to experience in older adults", *Psychology and Aging*, Vol. 27, pp. 286-292. [79]
- Jakobsen, L., L. Horwood y D. Fergusson (2012), "Childhood anxiety/withdrawal, adolescent parent-child attachment and later risk of depression and anxiety disorder", *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 21, pp. 303-310. [130]
- Janssens, A. et al. (2015), "Parents' and adolescents perspectives on parenting: Evaluating conceptual structure, measurement invariance, and criterion validity", *Assessment*, Vol. 22/4, pp. 473-489. [212]
- Jasso, G. (2011), "Migration and Stratification", *Social Science Research*, Vol. 40, pp. 1292-1336. [201]
- Jennings, P. y M. Greenberg (2009), "The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes", *Review of Educational Research*, Vol. 79/1, pp. 491-525, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>. [231]

- Jensen-Campbell, L. *et al.* (2002), “Agreeableness, extraversion, and peer relations in early adolescence: Winning friends and deflecting aggression”, *Journal of Research in Personality*, Vol. 36, pp. 224-251. [139]
- John, O. y F. De Fruyt (2015), *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*, OECD Publishing, Paris. [34]
- John, O. y S. Mauskopf (2015), *Self-reported socio-emotional qualities: Five factors for 21st century skills?*. [24]
- John, O., L. Naumann y C. Soto (2008), “Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues”, in John, O., R. Robins and L. Pervin (eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, Guildford Press, New York. [27]
- John, O. y S. Srivastava (1999), “The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives”, in Pervin, L. and O. John (eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, Guilford, New York. [286]
- Johnson, T. (1998), “Approaches to equivalence in cross-cultural and cross-national survey”, *ZUMA-Nachrichten Spezial*, Vol. 3, pp. 2-40. [279]
- Judge, T. *et al.* (2002), “Personality and leadership: A qualitative and quantitative review”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, pp. 765-780. [67]
- Judge, T. *et al.* (2007), “Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 92/1, pp. 107-127. [160]
- Judge, T., B. Livingston y C. Hurst (2012), “Do nice guys - and gals - really finish last? The joint effects of sex and agreeableness on income”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 102, pp. 390-407. [68]
- Judge, T. *et al.* (2013), “Hierarchical representations of the five-factor model of personality in predicting job performance: Integrating three organizing frameworks with two theoretical perspectives”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 98, pp. 875-925, <http://dx.doi.org/10.1037/a0033901>. [132]
- Kankaraš, M. (2017), “Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics”, *OECD Education Working Papers*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/8a294376-en>. [5]
- Kankaraš, M. (2009), “Implicit Theories of Creativity: A Cross-Cultural Study”, *Psihologija*, Vol. 42/2, pp. 187-202, <http://dx.doi.org/10.2298/PSI0902187K>. [303]
- Kankaraš, M. (2004), “Metakognicija - nova kognitivna paradigm (Metacognition - a new cognitive paradigm)”, *Psihologija*, Vol. 37/2, pp. 149-161. [281]
- Kankaraš, M., E. Feron y R. Renbarger (2019), *Assessing students' social and emotional skills through triangulation of assessment methods*, OECD Publishing. [55]

- Kankaraš, M. y G. Moors (2011), “Measurement equivalence and extreme response bias in the comparison of attitudes across Europe: A multigroup latent-class factor approach”, *Methodology*, Vol. 7, pp. 68-80. [112]
- Kankaraš, M. y G. Moors (2010), “Researching measurement equivalence in cross-cultural studies”, *Psihologija*, Vol. 43/2, pp. 121-136. [108]
- Kapteyn, A., J. Smith y A. Van Soest (2007), “Vignettes and self-reports of work disability in the US and the Netherlands”, *American Economic Review*, Vol. 97, pp. 461–73. [260]
- Kautz, T. *et al.* (2014), “Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success”, *OECD Education Working Papers*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>. [6]
- Kautz, T. y W. Zannoni (2014), “Measuring and fostering non-cognitive skills in adolescents: Evidence from Chicago public schools and the OneGoal program”, Unpublished manuscript, University of Chicago, Department of Economics. [10]
- Kerr, M. *et al.* (2003), “Relationships with parents and peers in adolescence”, in Lerner, R., M. Easterbrooks and J. Mistry (eds.), *Handbook of Psychology: Developmental Psychology*, Wiley, Hoboken. [103]
- Kiernan, K. y M. Huerta (2008), “Economic deprivation, maternal depression, parenting and children’s cognitive and emotional development in early childhood”, *British Journal of Sociology*, Vol. 59/4, pp. 783-806. [166]
- Knoll, L. *et al.* (2015), “Social influence on risk perception during adolescence”, *Psychological Science*, Vol. 26/5, pp. 583-592, <http://dx.doi.org/10.1177/0956797615569578>. [195]
- Kotchick, B. y R. Forehand (2002), “Putting parenting in perspective: A discussion of the contextual factors that shape parenting practices”, *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 11, pp. 255-269. [289]
- Krasner, M. *et al.* (2009), “Association of an educational program in mindful communication with burnout, empathy, and attitudes among primary care physicians”, *Journal of the American Medical Association*, Vol. 302, pp. 1284-1293. [77]
- Kristensen, N. y E. Johansson (2008), “New Evidence on cross-country differences in job satisfaction using anchoring vignettes”, *Labour Economics*, Vol. 15, pp. 96-117. [262]
- Krosnick, J. (1999), “Survey research”, *Annual Review of Psychology*, Vol. 50, pp. 537-567. [239]
- Kuhn, D. (1999), “A Developmental Model of Critical Thinking”, *Educational Researcher*, Vol. 28/2, pp. 16-46, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X028002016>. [284]
- Kyllonen, P. (2012), “The importance of higher education and the role of noncognitive attributes in college success”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Vol. 49/2, pp. 84-100, <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.7>. [263]

- Kyllonen, P. y J. Bertling (2013), “Innovating questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability”, in Rutkowski, L., M. von Davier and D. Rutkowski (eds.), *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*, Chapman and Hall, New York. [257]
- Lapsley, D. y D. Yeager (2012), “Moral character education”, in Reynolds, W., G. Miller and L. Weiner (eds.), *Handbook of Psychology: Volume 7 Educational Psychology*, John Wiley and Sons Inc, New Jersey. [23]
- Lee, K. y M. Ashton (2004), “Psychometric properties of the HEXACO personality inventory”, *Multivariate Behavioral Research*, Vol. 39, pp. 329-358. [88]
- Lee, R., M. Robbins y B. Steven (1995), “Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales”, *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 42/2, pp. 232-241, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.232>. [189]
- Legree, P. *et al.* (2014), “Identifying the leaders of tomorrow: Validating predictors of leader performance”, *Military Psychology*, Vol. 26, pp. 292-309. [133]
- LePine, J. y L. Van Dyne (1998), “Predicting voice behavior in work groups”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 83, pp. 853-868. [138]
- Lila, M. y E. Grecia (2005), “Determinants of parental acceptance-rejection”, *Psicothema*, Vol. 17, pp. 107-111. [291]
- Lindorff, M. (2000), “Is it better to perceive than receive? Social support, stress and strain for managers”, *Psychology, Health and Medicine*, Vol. 5, pp. 271-286. [180]
- Lindqvist, E. y R. Vestman (2011), “The labor market returns to cognitive and noncognitive ability: Evidence from the Swedish enlistment”, *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 3/1, pp. 101-128, <http://dx.doi.org/10.1257/app.3.1.101>. [242]
- Lipnevich, A., F. Preckel y R. Roberts (2017), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice*, Springer International Publishing, Switzerland. [36]
- Lippman, L. *et al.* (2014), *Flourishing Children: Defining and Testing Indicators of Positive Development*, Springer. [197]
- Lippman, L. *et al.* (2015), “Workforce connections: Key “soft skills” that foster youth workforce success: Toward a consensus across fields”, *Child Trends Publication*, Vol. 24. [17]
- Lounsbury, J. *et al.* (2004), “An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism”, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 33, pp. 457-466, <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOYO.0000037637.20329.97>. [64]
- Lozano, L., I. Valor-Segura y L. Lozano (2015), “Could a perfectionism context produce unhappy children?”, *Personality and Individual Differences*, Vol. 80, pp. 12-17. [184]
- Lunenberg, F. (2011), “Expectancy theory of motivation: Motivating by altering expectations”, *International Journal of Business Administration*, Vol. 15/1, pp. 1-6. [157]

- MacCann, C. *et al.* (2010), “Emotional intelligence and the eye of the beholder: Comparing self- and parent-rated situational judgments in adolescents”, *Journal of Research in Personality*, Vol. 44/5, pp. 673-676, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2010.08.009>. [244]
- Manrique Millones, D., P. Ghesquière y K. Van Leeuwen (2014), “Evaluation of a parental behavior scale in a Peruvian context”, *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 23/5, pp. 885-894, <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9744-z>. [211]
- Markon, K. (2009), “Hierarchies in the structure of personality traits”, *Social and Personality Psychology Compass*, Vol. 3, pp. 812-826. [26]
- Martocchio, J. y T. Judge (1997), “Relationship between conscientiousness and learning in employee training: Mediating influences of self-deception and self-efficacy”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 82/5, pp. 764-773. [155]
- Maslach, C., R. Santee y C. Wade (1987), “Individuation, gender role, and dissent: Personality mediators of situational forces”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53/6, pp. 1088-1093, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1088>. [175]
- Masten, A. y A. Tellegen (2012), “Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study”, *Development and Psychopathology*, Vol. 24, pp. 345-361. [134]
- McCrae, R. (1996), “Social consequences of experiential openness”, *Psychological Bulletin*, Vol. 120, pp. 323-337. [146]
- McCrae, R. y P. Costa Jr. (1997), “Personality trait structure as a human universal”, *American Psychologist*, Vol. 52, pp. 509-516. [42]
- McCrae, R. y P. Costa Jr (1987), “Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, pp. 81-90. [39]
- McCrae, R. y A. Terracciano (2005), “Universal features of personality traits from the observer’s perspective: Data from 50 cultures”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 88, pp. 547-561. [28]
- McPherson, M., L. Smith-Lovin y M. Brashears (2006), “Social isolation in America: Changes in core discussion networks over two decades”, *American Sociological Review*, Vol. 71/3, pp. 353-375, <http://dx.doi.org/10.1177/000312240607100301>. [188]
- Measelle, J. *et al.* (2005), “Can children provide coherent, stable, and valid self-reports on the Big Five dimensions? A longitudinal study from ages 5 to 7”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 89, pp. 90-106. [46]
- Mellor, D. y K. Moore (2013), “The use of Likert scales with children”, *Journal of Pediatric Psychology*, Vol. 39, pp. 369-379. [251]

- Mershon, B. y R. Gorsuch (1988), "Number of factors in the personality sphere: Does increase in factors increase predictability of real-life criteria?", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, pp. 675-680. [30]
- Mervielde, I. y F. De Fruyt (1999), "Construction of the hierarchical personality inventory for children (HiPIC)", in Mervielde, I. et al. (eds.), *Personality Psychology in Europe, Proceedings of the Eighth European Conference on Personality Psychology*, Tilburg University Press, Tilburg. [51]
- Mervielde, I., F. De Fruyt y B. De Clercq (2009), *Hiërarchische Persoonlijkheidsvragenlijst voor Kinderen [Hierarchical Personal Inventory for Children]: Handleiding*, Hogrefe Publishers, Amsterdam. [86]
- Meunier, J. y I. Roskam (2007), "Psychometric properties of a parental childrearing behavior scale for French-speaking parents, children, and adolescents", *European Journal of Psychological Assessments*, Vol. 23, pp. 113-124. [210]
- Minuchin, P. (1988), "Relationships within the family: A systems perspective on development", in Hinde, R. and J. Stevenson-Hinde (eds.), *Relationships Within Families: Mutual Influences*, Oxford University Press, New York. [218]
- Moffitt, T. et al. (2011), "A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 108, pp. 2693-2698. [71]
- Murphy, N. y J. Hall (2011), "Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis", *Intelligence*, Vol. 39/1, pp. 54-63. [21]
- National Academy of Sciences (2012), *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, National Academic Press, Washington. [16]
- National Youth Policy Institution (2009), *Introduction to Creative Activities*, Ministry of Education, Science and Technology Notice 41, National Youth Policy Institution, Seoul, Korea. [275]
- Neal, A. y S. Collas (2000), *Intimacy and Alienation: Forms of Estrangement in Female/Male Relationships*, Psychology Press. [187]
- Noftle, E. y R. Robins (2007), "Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 93, pp. 116-130, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.116>. [62]
- Norman, W. (1963), "Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 66, pp. 574-583. [40]
- O'Brien, M. (2005), "Studying individual and family development: Linking theory and research", *Journal of Marriage and Family*, Vol. 67/4, pp. 880-890. [219]

- Obschonka, M., R. Silbereisen y E. Schmitt-Rodermund (2012), “Explaining entrepreneurial behavior: Dispositional personality traits, growth of personal entrepreneurial resources, and business idea generation”, *Career Development Quarterly*, Vol. 60, pp. 178-190, <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00015.x>. [135]
- OECD (2018), “PISA: Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework”, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>. [22]
- OECD (2018), *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264293243-en>. [225]
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>. [1]
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>. [2]
- OECD (2013), *How the quality of the learning environment is shaped*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>. [232]
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students’ Engagement, Drive and Self-Beliefs*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>. [106]
- OECD (Forthcoming), “Study on Social and Emotional Skills Technical Standards”, *OECD Working Papers*, This will be updated with authors before publishing. [274]
- Patcher, L. y T. Dumont-Mathieu (2004), “Parenting in culturally divergent settings”, in Hoghugh, M. and N. Long (eds.), *Handbook of Parenthood, Theory and Research for Practice*, Sage, London. [290]
- Paunonen, S. (1998), “Hierarchical organization of personality and prediction of behavior”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74, pp. 538-556. [31]
- Paunonen, S. y M. Ashton (2001), “Big Five factors and facets and the prediction of behavior”, *Journal of Personality and Psychology*, Vol. 81, pp. 524-539. [32]
- Paunonen, S. et al. (1996), “The structure of personality in six cultures”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 27, pp. 339-353. [110]
- Piedmont, R. (2001), “Cracking the plaster cast: Big Five personality change during intensive outpatient counseling”, *Journal of Research in Personality*, Vol. 35, pp. 500-520. [78]
- Pintrich, P. y E. De Groot (1990), “Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82/1, pp. 33-40, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>. [283]
- Plomin, R. y D. Daniels (2011), “Why are children in the same family so different from one another?”, *International Journal of Epidemiology*, Vol. 40/1, pp. 563-582, <http://dx.doi.org/10.1093/ije/dyq148>. [177]

- Plomin, R., Y. Kovas y C. Haworth (2007), “Generalist genes: Genetic links between brain, mind, and education”, *International Mind, Brain, and Education*, Vol. 1/1, pp. 11-19, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00002.x>. [176]
- Prag, P., M. Mills y R. Wittek (2016), “Subjective socioeconomic status and health in cross-national comparison”, *Social Science and Medicine*, Vol. 149, pp. 84-92. [199]
- Primi, R., O. John y F. de Fruyt (2016), “Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth”, *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 32, pp. 5-16. [25]
- Rammstedt, B., L. Goldberg y I. Borg (2010), “The measurement equivalence of Big-Five factor markers for persons with different levels of education”, *Journal of Research in Personality*, Vol. 44/1, pp. 53-61, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2009.10.005>. [265]
- Rammstedt, B. y C. Kemper (2011), “Measurement equivalence of the Big Five: Shedding further light on potential causes of the educational bias”, *Journal of Research in Personality*, Vol. 45/1, pp. 121-125, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2010.11.006>. [266]
- Rauthmann, J. y J. Denissen (2011), “I often do it vs. I like doing it: Comparing a frequency- and valency-approach to extraversion”, *Personality and Individual Differences*, Vol. 50, pp. 1283-1288. [293]
- Ravens-Sieberer, U. *et al.* (2014), “The European KIDSCREEN approach to measure quality of life and well-being in children: Development, current applications, and future advances”, *Quality of Life Research*, Vol. 23, pp. 791-803. [295]
- Roberts, B. (2006), “Personality development and organizational behavior”, in Staw, B. (ed.), *Research on Organizational Behavior*, Elsevier Science/JAI Press. [80]
- Roberts, B. *et al.* (2005), “The structure of conscientiousness: An empirical investigation based on seven major personality questionnaires”, *Personnel Psychology*, Vol. 58, pp. 103-139. [33]
- Roberts, B. y W. DelVecchio (2000), “The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies”, *Psychological Bulletin*, Vol. 126, pp. 3-25, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.3>. [99]
- Roberts, B. *et al.* (2009), “Conscientiousness”, in Leary, M. and R. Hoyle (eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior*, Guilford, New York. [117]
- Roberts, B. *et al.* (2007), “The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting life outcomes”, *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 2/4, pp. 313-345, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>. [11]
- Roberts, B., C. Lejuez y R. Krueger (2014), “What is conscientiousness and how can it be assessed?”, *Developmental Psychology*, Vol. 50, pp. 1407-1425. [118]
- Roberts, B. *et al.* (2017), “A systematic review of personality trait change through intervention”, *Psychological Bulletin*, Vol. 143/2, pp. 117-141. [76]

- Roberts, B., K. Walton y W. Viechtbauer (2006), "Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies", *Psychological Bulletin*, Vol. 132, pp. 1-25, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>. [58]
- Robins, R., H. Hendin y K. Trzesniewski (2001), "Measuring global self-esteem: construct validation of a single-item measure and the Rosenberg self-esteem scale", *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 27/2, pp. 151-161. [246]
- Rosander, P. y M. Backstrom (2014), "Personality traits measured at baseline can predict academic performance in upper secondary school three years later", *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 55, pp. 611-618. [63]
- Sackett, P. y P. Walmsley (2014), "Which personality attributes are most important in the workplace?", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 9, pp. 538-551, <http://dx.doi.org/10.1177/1745691614543972>. [65]
- Saks, A. (1993), "Moderating and mediating effects of self-efficacy for the relationship between training and newcomer adjustment", *Academy of Management Proceedings*, Vol. 1, pp. 126-130. [154]
- Salas, E. y A. Cannon-Bowers (2001), "The science of training: A decade of progress", *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, pp. 471-499. [226]
- Saloman, J., A. Tandon y C. Murray (2004), "Comparability of self-rated health: Cross-sectional multi-country survey using anchoring vignettes", *British Medical Journal*, Vol. 328, pp. 258-261. [261]
- Saris, W. *et al.* (2010), "Comparing questions with agree/disagree response options to questions with item-specific response options", *Survey Research Methods*, Vol. 4, pp. 61-79. [252]
- Sarzosa, M. y S. Urzua (2015), "Bullying among adolescents: The role of cognitive and non-cognitive skills", *NBER Working Paper No. w21631*, <https://ssrn.com/abstract=2675909>. [125]
- Saucier, G. y F. Ostendorf (1999), "Hierarchical subcomponents of the Big Five personality factors: A cross-language replication", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 76/4, pp. 613-627. [82]
- Saville, P. *et al.* (1984), *The Occupational Personality Questionnaire (OPQ)*, SHL, London. [97]
- Schmitt, D. *et al.* (2007), "The geographic distribution of big five personality traits: Patterns and profiles and human self-description across 56 nations", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 38, pp. 173-212, <http://dx.doi.org/10.1177/0022022106297299>. [111]
- Schoon, I. *et al.* (2015), "The impact of early life skills on later outcomes", *OECD Education Working Papers*, OECD Publishing, Paris. [98]
- Segal, C. (2011), "Misbehavior, education, and labor market outcomes", *Journal of the European Economic Association*, Vol. 1, pp. 1-40. [243]

- Shiner, R. (1998), "How shall we speak of children's personalities in middle childhood: A preliminary taxonomy", *Psychological Bulletin*, Vol. 124, pp. 308-332. [47]
- Shiner, R. y A. Caspi (2003), "Personality differences in childhood and adolescence: Measurement, development, and consequences", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 44, pp. 2-32. [48]
- Shoda, Y., W. Mischel y P. Peake (1990), "Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions", *Developmental Psychology*, Vol. 26, pp. 978-986. [119]
- Shuey, E. y M. Kankaraš (2018), "The Power and Promise of Early Learning", *OECD Education Working Paper* 186, <https://doi.org/10.1787/f9b2e53f-en>. [4]
- Smith, M. *et al.* (2016), "Cultural similarities in perfectionism: Perfectionistic strivings and concerns generalize across Chinese and Canadian groups", *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, Vol. 49/1, pp. 63-76, <http://dx.doi.org/10.1177/0748175615596785>. [185]
- Smyth, K., F. Goodman y C. Glenn (2006), "The full-frame approach: A new response to marginalized women left behind by specialized services", *The American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 76/4, pp. 489-502, <http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.76.4.489>. [191]
- Socolar, R. (1997), "A classification scheme for discipline: Type, mode of administration, context", *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 2, pp. 355-364. [206]
- Solomon, M. (1993), "Transmission of cultural goals: Social network influences on infant socialization", in Demick, J., K. Bursik and R. DiBlaise (eds.), *Parental Development*, Erlbaum, Hillsdale. [287]
- Soto, C. (2016), "The little six personality dimensions from early childhood to early adulthood: Mean-level age and gender differences in parents' reports", *Journal of Personality*, Vol. 84, pp. 409-422. [100]
- Soto, C. y O. John (2017), "The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 113/1, pp. 117-143. [87]
- Soto, C. y O. John (2014), "Traits in transition: The structure of parent-reported personality traits from early childhood to early adulthood", *Journal of Personality*, Vol. 82, pp. 182-199. [107]
- Soto, C. *et al.* (2011), "Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 100, pp. 330-348, <http://dx.doi.org/10.1037/a0021717>. [104]
- Soto, C. *et al.* (2008), "The developmental psychometrics of Big Five self-reports: Acquiescence, factor structure, coherence and differentiation from ages 10 to 20", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 94, pp. 718-737. [53]

- Soto, C. y J. Tackett (2015), "Personality traits in childhood and adolescence: Structure, development, and outcomes", *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 24, pp. 358-362. [101]
- Specht, J., S. Schmukle y B. Egloff (2011), "Stability and change of personality across the life course: The impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 101, pp. 862-882. [59]
- Spencer, R., A. Basualdo-Delmonico y T. Lewis (2011), "Working to make it work: The role of parents in the youth mentoring process", *Journal of Community Psychology*, Vol. 39/1, pp. 51-59. [192]
- Spurk, D. y A. Abele (2010), "Who earns more and why? A multiple mediation model from personality to salary", *Journal of Business and Psychology*, Vol. 26, pp. 87-103. [140]
- Srivastava, S. *et al.* (2003), "Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change?", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 84, pp. 1041-1053. [60]
- Stajkovic, A. y F. Luthans (1998), "Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, Vol. 124/2, pp. 240-261. [156]
- Standing Council on School Education and Early Childhood (2013), "National Safe Schools Framework", <http://www.safeschoolshub.edu.au/documents/nationalsafeschoolsframework.pdf>. [276]
- Stark, S., O. Chernyshenko y F. Drasgow (2005), "An IRT approach to constructing and scoring pairwise preference items involving stimuli on different dimensions: The multi-unidimensional pairwise-preference model", *Applied Psychological Measurement*, Vol. 29, pp. 184-203. [297]
- Steel, P., J. Schmidt y J. Shultz (2008), "Refining the relationship between personality and subjective well-being", *Psychological Bulletin*, Vol. 134, pp. 138-161, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.138>. [128]
- Steinberg, L. (2005), "Cognitive and affective development in adolescence", *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 9/2, pp. 69-74, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>. [285]
- Steinmayr, R., F. Dinger y B. Spinath (2012), "Motivation as a mediator of social disparities in academic achievement", *European Journal of Personality*, Vol. 26/3, pp. 335-349. [114]
- Stoeber, J., K. Otto y C. Dalbert (2009), "Perfectionism and the Big Five: Conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism", *Personality and Individual Differences*, Vol. 47, pp. 363-368. [182]
- Stormshak, E. *et al.* (1997), "Observed family interaction during clinical interviews: A comparison of families containing preschool boys with and without disruptive behavior", *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 25, pp. 345-357. [207]

- Strickhouser, J., E. Zell y Z. Krizan (2017), “Does personality predict health and well-being? A metasynthesis”, *Health Psychology*, Vol. 36/8, pp. 797-810, [69]
<http://dx.doi.org/10.1037/hea0000475>.
- Suárez-Álvarez, J., R. Fernández-Alonso y J. Muñiz (2014), “Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics”, *Learning and Individual Differences*, Vol. 30, pp. 118-123, [115]
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>.
- Suárez-Álvarez, J. *et al.* (2018), “Using reserved items in Likert Scales: A questionable practice”, *Psicothema*, Vol. 30/2, pp. 149-158, [256]
<http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.33>.
- Svinicki, M. (2001), *EDP 398T College Teaching Methodology*, University of Texas. [229]
- Tackett, J. (2006), “Evaluating models of the personality-psychopathology relationship in children and adolescents”, *Clinical Psychology Review*, Vol. 26, pp. 584-599. [72]
- Tackett, J. *et al.* (2008), “Personality in middle childhood: A hierarchical structure and longitudinal connections with personality in late adolescence”, *Journal of Research in Personality*, Vol. 42, pp. 1456-1462. [49]
- Tackett, J. *et al.* (2012), “The hierarchical structure of childhood personality in five countries: Continuity from early childhood to early adolescence”, *Journal of Personality*, Vol. 80, pp. 847-879, [50]
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00748.x>.
- Tarrant, M. (2002), “Adolescent peer groups and social identity”, *Social Development*, Vol. 11/1, [174]
 pp. 110-123, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00189>.
- Tauber, B., H. Wahl y J. Schroder (2016), “Personality and life satisfaction over 12 years: Contrasting mid- and late life”, *The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry*, Vol. 29, pp. 37-48. [73]
- Tellegen, A. (1982), *Manual for the Multidimensional Personality Questionnaire*, Unpublished manuscript. [93]
- Thalmayer, A., G. Saucier y A. Eigenhuis (2011), “Comparative validity of brief to medium-length Big Five and Big Six personality questionnaires”, *Psychological Assessment*, Vol. 23/4, pp. 995-1009. [247]
- Thapa, A. *et al.* (2013), “A review of school climate research”, *Review of Educational Research*, Vol. 83/3, pp. 357-385, [223]
<http://dx.doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- Thoits, P. (2011), “Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health”, *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 52/5, pp. 145-161, [193]
<http://dx.doi.org/10.1177/0022146510395592>.
- Thomas, A. y S. Chess (1977), *Temperament and Development*, Brunner/Mazel, New York. [81]
- Trilling, B. y C. Fadel (2009), *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, Jossey-Bass, Francisco. [15]

- Tucker-Drob, E. y K. Harden (2012), "Learning motivation mediates gene-by-socioeconomic status interaction on mathematics achievement in early childhood", *Learning and Individual Differences*, Vol. 22/1, pp. 37-45. [116]
- Tupes, E. y R. Christal (1958), *Stability of Personality Trait Rating Factors Obtained Under Diverse Conditions*, Lackland Air Force Base, TX, US Air Force. [41]
- Uleman, J. *et al.* (2000), "The relational self: Closeness to ingroups depends on who they are, culture, and the type of closeness", *Asian Journal of Social Psychology*, Vol. 3, pp. 1-17. [196]
- US Department of Education (2005), "Character education ... Our shared responsibility", US Department of Education, <http://www.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html>. [277]
- van Bel, D. *et al.* (2009), "Social connectedness: Concept and measurement", *Ambient Intelligence and Smart Environments*, Vol. 2, pp. 67-74. [190]
- Van de Vijver, F. y K. Leung (2001), "Personality in cultural context: methodological issues.", *Journal of personality*, Vol. 69/6, pp. 1007-31, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.696173>. [269]
- Van de Vijver, F. y K. Leung (1997), *Methods and Data Analysis for Cross-Cultural Research*, Sage, Newbury Park. [272]
- Van de Vijver, F. y N. Tanzer (2004), "Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an overview", *European Review of Applied Psychology*, Vol. 54/2, pp. 119-135. [270]
- Van Heel, M. *et al.* (2017), "Measuring parenting throughout adolescence: Measurement invariance across informants, mean-level and differential continuity", *Assessment*, <http://dx.doi.org/10.1177/1073191116686827>. [213]
- Van Leeuwen, K. y A. Vermulst (2004), "Some psychometric properties of the Ghent Parental Behaviour Scale", *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 20, pp. 283-298. [209]
- Varni, J. *et al.* (2015), "Item-level informant discrepancies between children and their parents on the PROMIS pediatric scales", *Quality of Life Research*, Vol. 24, pp. 1921-1937. [236]
- von Davier, M. *et al.* (2017), "The effects of vignette scoring on reliability and validity of self-reports", *Applied Psychological Measurement*, Vol. 42/4, pp. 291-306, <http://dx.doi.org/10.1177/0146621617730389>. [259]
- von Stumm, S., B. Hell y T. Chamorro-Premuzic (2011), "A hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 2011, pp. 574-588, <http://dx.doi.org/10.1177/1745691611421204>. [147]
- WHO (1998), *Wellbeing measures in primary health care/the DepCare Project*, http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0016/130750/E60246.pdf. [202]
- Widiger, T. (2009), "Neuroticism", in Leary, M. and R. Hoyle (eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior*, Guilford, New York. [127]

- Winner, E., T. Goldstein y S. Vincent-Lancrin (2013), *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>. [173]
- Wong, N., A. Rindfleisch y J. Burroughs (2003), "Do reverse-worded items confound measures in cross-cultural consumer research? The case of the Material Values Scale", *Journal of Consumer Research*, Vol. 30, pp. 72-91. [255]
- Woods, C. (2006), "Careless responding to reverse-worded items: Implications for confirmatory factor analysis", *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, Vol. 28, pp. 189-194. [254]
- Woo, S. *et al.* (2014), "Openness to experience: Its lower level structure measurement, and cross-cultural equivalence", *Journal of Personality Assessment*, Vol. 96/1, pp. 29-45, <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2013.806328>. [300]
- Woo, S. *et al.* (2014), "Validity of six openness facets in predicting work behaviors: A meta-analysis", *Journal of Personality Assessment*, Vol. 96/1, pp. 76-86, <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2013.806329>. [148]
- Yeager, D. y C. Dweck (2012), "Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed", *Educational Psychologists*, Vol. 47/2, pp. 302-314, <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>. [222]
- Zeldin, A. y F. Pajares (2000), "Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific and technological careers", *American Educational Research Journal*, Vol. 37/1, pp. 215-246. [161]
- Zimmerman, B. (2002), "Becoming a self-regulated learner: An overview", *Theory into Practice*, Vol. 41/2, pp. 64-70. [282]
- Zins, J. y M. Elias (2006), "Social and emotional learning", in Bear, G. and K. Minke (eds.), *Children's Needs*, National Association of School Psychologists. [235]

Anexo

Organización del proyecto y principales partes interesadas en el estudio

En la presente sección se establecen las funciones previstas de la Secretaría de la OCDE y otros actores clave: el Grupo Asesor Informal (IAG), los Coordinadores del Estudio (SPM), el Contratista Internacional (ACER) y el Grupo de Asesoramiento Técnico (TAG).



Secretaría de la OCDE

La Secretaría de la OCDE es responsable de la gestión general del estudio. La Secretaría trabaja en colaboración con las ciudades y países participantes para garantizar que sus prioridades e intereses se reflejen en el diseño y la ejecución del estudio.

La Secretaría de la OCDE dirige o participa activamente en la elaboración de todos los instrumentos, protocolos y procedimientos, documentos e informes, y aprueba todos los documentos antes de su publicación.

La Secretaría de la OCDE es asimismo responsable de:

- implicar activamente a las ciudades y países participantes en el desarrollo y aplicación del estudio
- mantener a los órganos de gobierno de la OCDE informados regularmente de los avances y las cuestiones que vayan surgiendo
- supervisar al contratista internacional y gestionar y controlar los posibles riesgos, problemas y desviaciones de los plazos
- proporcionar un punto central de contacto para resolver cualquier debate entre el Contratista Internacional y los Coordinadores del Estudio sobre responsabilidades,

flujo de trabajo y plazos que no se hayan resuelto a través de los procesos de comunicación establecidos por el Contratista Internacional

- supervisar los presupuestos e hitos del Contratista Internacional y resolver los problemas presupuestarios o contractuales
- crear y tener de un archivo de todos los recursos, documentos, materiales y bases de datos del proyecto
- proporcionar apoyo adicional a los SPM, obtener información periódica de los SPM y tratar las consultas o problemas que no pueda resolver el Contratista Internacional

Grupo Asesor Informal

En el Grupo Asesor Informal participan representantes de las ciudades y países participantes en el estudio y otras partes interesadas en el desarrollo del proyecto. Entre los participantes hay representantes de la administración de países/territorios no participantes, destacados académicos, representantes de institutos de investigación y política, ONG y fundaciones del ámbito del aprendizaje social y emocional y de la educación en general. Los participantes proporcionan asesoramiento y hacen otras contribuciones a la Secretaría de la OCDE sobre el estudio a medida que se desarrollan desde la perspectiva de cada ciudad o país. Cada año se celebran dos reuniones presenciales de dos días de duración del Grupo Asesor Informal, además de seminarios web más breves y conferencias telefónicas.

Contratista Internacional

La Secretaría de la OCDE designó al Consejo Australiano de Investigación Educativa (ACER) como Contratista Internacional para la realización del estudio. Como parte de su función de gestión, el Contratista Internacional mantiene un plan general del proyecto para cada fase, incluyendo los plazos de ejecución para las ciudades y países participantes.

ACER colabora estrechamente con otras tres organizaciones en este proyecto:

- cApStAn: Control de Calidad Lingüística CTM, Bruselas (Bélgica). Gestiona los procedimientos internacionales de verificación de traducciones.
- SoNET, Melbourne (Australia). Se encarga de la plataforma de pruebas.
- Béatrice Halleux, de HallStat SPRL (Lieja, Bélgica). Actúa como revisor de la traducción.

El Contratista Internacional es responsable de la aplicación de los requisitos de muestreo, los manuales y otras herramientas, de la formación de los Coordinadores del Estudio en la administración de la evaluación y del análisis de los resultados.

El Contratista Internacional se encarga de apoyar y supervisar los preparativos y la aplicación de la evaluación en las ciudades/países participantes, desde las primeras fases de traducción, adaptación y pruebas sobre el terreno, hasta la implantación del estudio. El Contratista Internacional debe establecer herramientas y procedimientos para comunicarse eficazmente con los Coordinadores del Estudio, para recopilar y cotejar las actualizaciones periódicas del progreso de los Coordinadores del Estudio, y para mantener a la Secretaría de la OCDE regularmente informada sobre el progreso y los problemas que surjan.

El Contratista Internacional es el principal punto de contacto para Coordinadores del Estudio. El Contratista Internacional debe especificar y aplicar procedimientos que promuevan una excelente comunicación con los Coordinadores del Estudio. Está previsto

que el Contratista Internacional tenga un portal de comunicación, en el que los Coordinadores del Estudio puedan comunicarse sobre las tareas, y en el que puedan encontrar manuales, orientaciones e información actualizada regularmente sobre el progreso del estudio.

Grupo de Asesoramiento Técnico

El Grupo de Asesoramiento Técnico (TAG) de expertos internacionales asesora a la Secretaría de la OCDE y al Contratista Internacional sobre los aspectos sustantivos y metodológicos del estudio. Ayudó a la Secretaría de la OCDE a diseñar el estudio, establecer el proceso de elaboración de instrumentos y perfilar todos los aspectos clave del marco de evaluación del estudio. El Grupo de Asesoramiento Técnico está formado por destacados expertos internacionales en diversos campos pertinentes, como la evaluación psicológica, el desarrollo de competencias, la psicología social, la comparabilidad transcultural, la metodología de encuestas, etc.

Los siguientes expertos internacionales formaron parte del Grupo Asesor Técnico del SSES:

Prof. Dr. **Filip De Fruyt**, Universidad de Gante (Bélgica)

Dr. **Pat Kyllonen**, Director de Investigación, Educational Testing Service (Estados Unidos)

Prof. Dr. **Bruno Losito**, Università Degli Studi Roma Tre, Roma (Italia)

Dra. **Kristin Moore**, Directora Senior del Área de Programas y Académica Senior, Child Trends (Estados Unidos)

Dr. **Ricardo Primi**, Universidade São Francisco, São Paulo (Brasil)

Prof. Dra. **Beatrice Rammstedt**, Vicepresidenta de GESIS - Instituto Leibniz de Ciencias Sociales, Mannheim (Alemania)

Prof. Dr. **Brent Roberts**, Universidad de Illinois Urbana-Champaign (Estados Unidos)

Prof. Dr. **Christopher Soto**, Colby College (Estados Unidos)

Em. Prof. Dr. **Fons van de Vijver**, Universidad de Tilburg (Países Bajos)

Equipos Ciudad/País

Coordinadores del Estudio

Cada ciudad o país participante nombra a un Coordinadores del Estudio, que se encarga de implantarlo en su territorio. Los Coordinadores del Estudio los coordina el Contratista Internacional, según se describe a continuación.

Los Coordinadores del Estudio son el enlace principal entre las ciudades/países participantes y el Contratista Internacional a lo largo de la implantación del estudio. Desempeñan un papel vital para garantizar que el estudio sea de gran calidad y tenga resultados verificables y fiables.

Los Coordinadores del Estudio son responsables de la traducción de los ítems de evaluación y otros documentos, así como de la adaptación de la redacción de los ítems al contexto local, con el apoyo y siguiendo los procedimientos establecidos por el Contratista

Internacional. El Coordinadores del Estudio es asimismo responsable de la contratación y formación del personal local, como los aplicadores del estudio, y del enlace con los Coordinadores de los centros.

Coordinadores de los centros

El miembro del personal de cada escuela de la muestra es nombrado Coordinador del centro (SC). Sus funciones incluyen la recopilación y el registro de información sobre la población objetivo dentro de la escuela, la difusión de información a la comunidad escolar y la coordinación y supervisión de la administración de las evaluaciones dentro del centro.

Aplicadores del estudio

Los aplicadores del estudio (TA) administran el estudio de conformidad con las Normas Técnicas y los Procedimientos del Estudio. Los profesores de los estudiantes que participan en la evaluación no podrán ser aplicadores.

Monitores de calidad

Los monitores de calidad (QM) informan sobre el grado en que los centros de cada país siguieron el protocolo al realizar las evaluaciones de los estudiantes. Los Coordinadores del Estudio nombran a los monitores de calidad, pero estos son empleados del Contratista Internacional y dependen directamente de él.



El Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales (SSES, *Survey on Social and Emotional Skills*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es un estudio internacional dirigido a analizar las competencias socioemocionales del alumnado de 10 y 15 años. El objetivo de esta evaluación es entender cómo difieren estas competencias entre el alumnado de distintas características sociodemográficas, cómo influyen en sus logros vitales y hasta qué punto el entorno escolar y familiar repercute en el desarrollo de las mismas.

El marco de evaluación del estudio, que se presenta en este documento, describe los objetivos, las características y los resultados esperados del estudio. Presenta el modelo conceptual de las competencias socioemocionales evaluadas en el estudio, su desarrollo, maleabilidad y valor predictivo. El marco analiza asimismo cómo influyen los factores del entorno familiar, escolar y de grupo de los estudiantes en el desarrollo de sus competencias socioemocionales, junto con los cuestionarios de contexto diseñados para recopilar esta información. Además, el marco presenta el diseño del estudio, el enfoque de la evaluación, el proceso de elaboración de los instrumentos, los procedimientos de muestreo y los métodos de recopilación de datos.

Este documento ha sido elaborado por el equipo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES