

Habilidades socioemocionales y su incidencia en el desarrollo de competencias específicas de estudiantes de psicología

Socio-emotional skills and their impact on the development of specific competencies in psychology students

<https://doi.org/10.15332/22563067.10708>

Artículo de investigación

Ivonne Edith Alejo-Castañeda¹

Universidad Católica de Colombia

iealejo@ucatolica.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7163-6319>

Iliana Quintana Moreno

Universidad Católica de Colombia

ipquintana@ucatolica.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8205-3760>

Carlos Pardo Adames

Universidad Católica de Colombia

capardo@ucatolica.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6773-2781>

Recibido: 4 de noviembre de 2023

Revisado: 7 de febrero de 2024

Aceptado: 12 de abril de 2024

Citar como:

Alejo-Castañeda, I. E., Quintana Moreno, I., & Pardo Adames, C. (2024). Habilidades socioemocionales y su incidencia en el desarrollo de competencias específicas de estudiantes de psicología. *Diversitas*, 20(2), 29-38. <https://doi.org/10.15332/22563067.10708>



Resumen

En la educación superior, el desarrollo de competencias específicas a nivel profesional es un aspecto clave. En este contexto, el desempeño académico de los estudiantes durante su proceso de formación resulta de interés para los diferentes programas académicos, así como los factores que influyen en dicho desempeño, como la formación en habilidades socioemocionales. El objetivo de este estudio es determinar la relación entre las habilidades socioemocionales y el desarrollo de competencias específicas en estudiantes de psicología. Este trabajo se enmarca en un diseño empírico, cuantitativo y ex post facto retrospectivo con un grupo único. Los resultados obtenidos, analizados a partir de los instrumentos empleados, se relacionan inicialmente con la calidad técnica de dichos instrumentos, evaluada mediante un análisis psicométrico basado en el Modelo de Rasch de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Los análisis realizados revelan que el modelo de ecuaciones estructurales se ajustó adecuadamente a los datos.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, Rasch, ecuaciones estructurales, competencias en psicología.

¹ Correspondencia: Grupo de investigación EUROPSIS. Dirección postal: Avenida Caracas # 46 - 22. Facultad de Psicología. Bogotá - Colombia.

Abstract

In higher education, the development of specific competencies at the professional level is a key aspect. In this context, students' academic performance during their training process is of interest to academic programs, along with factors that influence this performance, such as training in socio-emotional skills. This study aims to determine the relationship between socio-emotional skills and the development of specific competencies in psychology students. The study follows an empirical, quantitative, ex post facto retrospective design with a single group. The results, analysed through the instruments used, are initially related to their technical quality, evaluated through a psychometric analysis based on the Rasch Model of Item Response Theory (IRT). The analyses performed show that the structural equation model fit the data appropriately.

Key words: socio-emotional skills, Rasch, structural equations, psychology competencies.

Introducción

La educación socioemocional se ha convertido en uno de los grandes retos del sistema educativo en diversos países. Este tema ha sido objeto de estudios recientes que buscan analizar la relación entre el desempeño académico y el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) como elementos clave en la formación integral de los estudiantes (Delgado-Maldonado y Sánchez-Mayorga, 2022).

A partir de estas investigaciones, se ha procurado no solo definir las HSE, sino también identificar sus posibles dominios y elementos esenciales para su análisis y comprensión. Entre las definiciones más aceptadas, se destaca el interés por establecer dominios, clasificaciones y habilidades relacionadas. Por ejemplo, Elías et al. (1997) proponen seis dominios principales: reconocimiento y manejo de emociones, establecimiento y manejo de relaciones positivas, toma de decisiones responsables y manejo constructivo de situaciones interpersonales.

Asimismo, el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2015) y Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) identifican cinco variables clave de las HSE: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones. Por un lado, un estudio de la OECD (2018), que incluyó participantes de diversas ciudades del mundo, organiza las HSE en cinco dominios: desempeño de habilidades, regulación emocional, colaboración, mente abierta y participación con otros. Este último enfatiza que la regulación emocional es fundamental para la calidad de vida y la satisfacción laboral, influyendo directamente en el desarrollo de las HSE.

En línea con estas perspectivas, Primi, John, Santos y De Fruyt (2017) proponen cinco dominios que agrupan diversas habilidades:

1. Autogestión, compuesta por autodeterminación y organización.
2. Interacción con los demás, que incluye atención, persistencia, responsabilidad, iniciativa social, asertividad y entusiasmo.
3. Amistad, abarcando compasión, respeto y confianza.
4. Regulación de emociones negativas, que engloba modulación del estrés, autoconfianza y tolerancia a la frustración.
5. Mentalidad abierta, compuesta por curiosidad intelectual, creatividad, imaginación e interés artístico.

Desde esta perspectiva, los autores destacan que estas clasificaciones permiten observar el desarrollo de las HSE a lo largo de la vida en distintos contextos, incluido el educativo.

El desarrollo de las HSE en entornos educativos ha cobrado relevancia debido a su impacto en la mejora de la adaptación mediante el fortalecimiento de habilidades personales (Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg, 2017). Estas habilidades sirven como herramientas para fomentar resultados positivos a nivel personal y escolar, además de prevenir conductas de riesgo. En este sentido, las HSE son transversales a la experiencia pedagógica y pueden manifestarse en diversos momentos, como sesiones de clase, actividades grupales o instancias de creación y transmisión de conocimiento.

Asimismo, las HSE no se limitan a formar personas adaptables o capaces de seguir instrucciones y autocontrolarse. Su verdadero propósito es promover la construcción de autonomía, el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de discernir entre las propias necesidades y las posibilidades que ofrece el entorno. En resumen, se trata de enriquecer la experiencia vital del individuo, fomentando la interpretación flexible de los acontecimientos, el desarrollo de la autoconciencia, el pensamiento reflexivo y una perspectiva propia.

En el ámbito universitario, trabajar en el fortalecimiento de las HSE representa un desafío educativo. Este se centra en garantizar que la experiencia formativa promueva el uso de recursos personales para comprender tanto la realidad propia como la de los demás. Asimismo, implica fomentar vínculos entre docentes y estudiantes, basados en el respeto mutuo y el reconocimiento de las individualidades, contribuyendo a una formación más humana y completa.

Desde este punto, es necesario establecer la relevancia que cobran las habilidades socioemocionales en interacción con los resultados de aprendizaje en la formación de estudiantes universitarios en el contexto colombiano.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia desempeña un papel fundamental en cuanto a los lineamientos sobre los resultados de aprendizaje (RA). Como organismo gubernamental, el MEN define conceptualmente estos resultados, determina su propósito y audita su implementación en las instituciones de educación superior (IES). Sus políticas van más allá de los conceptos, abarcando elementos como la evaluación y su articulación con los perfiles de egreso de los estudiantes en los programas académicos. Los RA están alineados con el Marco Nacional de Cualificaciones y tienen como objetivo medir principalmente las competencias específicas de los estudiantes.

Ante esta necesidad, los programas académicos se vieron en la obligación de diseñar sus propios sistemas para identificar los RA y crear instrumentos de evaluación que permitieran una primera aproximación cuantificable del proceso de formación en relación con el nivel de avance de las competencias y sus respectivos RA. Esto se debe a que los RA proporcionan un marco de referencia para medir el nivel de competencia del estudiante y, por lo tanto, el impacto de la formación en cada programa académico. En palabras de Fontalvo, Delahoz-Dominguez y De la Hoz (2022), la integración sistémica de las competencias, los resultados de aprendizaje, la estructura curricular, el perfil de egreso y los mecanismos de evaluación permite establecer de manera racional y lógica una perspectiva integral que garantice el perfil de egreso. Además, esta

integración posibilita gestionar el impacto de los egresados en el contexto social; solo así se puede verificar que se cumplieron los objetivos establecidos en la estructura curricular.

Para iniciar este proceso de planificación del Mecanismo de Evaluación de Resultados de Aprendizaje en Psicología (MEDERAPSY), se consideró en la primera fase el alistamiento, que incluyó la selección de las competencias y su definición conceptual. En este proceso, la revisión de varios modelos afines disciplinariamente facilitó que los docentes concertaran un conjunto de competencias que todo psicólogo debe desarrollar a lo largo de su proceso formativo. En este sentido, la taxonomía de Rodolfa, Bent, Eisman, Nelson, Rehm y Ritchie (2005) proporcionó los elementos necesarios para identificar las competencias que la Facultad de Psicología y sus programas académicos seleccionarían para la formación de psicólogos.

A partir de la propuesta de Rodolfa, Bent, Eisman, Nelson, Rehm y Ritchie (2005), las competencias fueron clasificadas en dos dominios: las competencias fundamentales, orientadas al conocimiento, y las competencias funcionales, enfocadas en los aspectos más prácticos de ese saber. Así, se asumieron un total 17 competencias, las cuales se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Mapa general de competencias específicas de la Facultad de Psicología

Dominio fundamental	1. Ética: deontología, normatividad y políticas
	2. Conocimiento (epistemológico y disciplinar)
	3. Trabajo en equipos interdisciplinarios
	4. Desarrollo personal
	5. Contexto sociocultural (interculturalidad)
	6. Modelización de principios
	7. Pensamiento crítico
	8. Razonamiento científico
Dominio funcional	1. Evaluación y diagnóstico
	2. Formulación
	3. Intervención
	4. Seguimiento
	5. Prevención y promoción
	6. Comunicación de resultados
	7. Construcción de relaciones con usuarios y otros
	8. Gestión profesional
	9. Investigación en el ejercicio de la psicología

Fuente: Universidad Católica de Colombia (2019).

La experiencia de construcción colectiva por parte de los docentes reveló la necesidad de una constante actualización. A medida que se avanzaba en el modelo de competencias, el programa de Psicología identificaba razones para delimitar su alcance en función del cumplimiento de la promesa de valor al estudiante. Este ejercicio enriquecía dicha promesa, pero también hacía más compleja la consecución de los objetivos planteados.

Christensen y Horn (2008) refieren, respecto a las promesas de valor en el contexto educativo, la necesidad de generar propuestas educativas únicas que conduzcan a satisfacer las demandas cambiantes del entorno. Los autores, desde su enfoque de innovación disruptiva en la educación, destacan que las promesas deben orientarse hacia sistemas flexibles y adaptativos. En

su propuesta, invitan a aprovechar la tecnología y la innovación disruptiva, este último un elemento que merece una discusión aparte.

Con base en lo anterior, construir un “modelo de competencias” extenso, con múltiples competencias y una cantidad considerable de RA (resultados de aprendizaje), no garantizaba un modelo robusto. Por el contrario, complicaba su implementación y alejaba el cumplimiento de la promesa de valor. Aprendiendo de esta experiencia, se diseñó un sistema de revisión de RA, comenzando con las asignaturas, pasando por los núcleos de formación, y finalmente articulándolo con el perfil de egreso del programa. Esto permite reducir los RA de más de 150 a una síntesis de 11 RA. Aunque inicialmente esta decisión parecía reduccionista, en la práctica resultó ser un camino prometedor para su implementación y medición.

Una vez definidas las competencias y los respectivos RA en coherencia con el perfil de egreso del programa de Psicología, se procedió al diseño del instrumento de medición: una prueba de competencias específicas para evaluar el nivel de desarrollo de estas en los estudiantes de 1° a 9° semestre del programa. A continuación, se describen las etapas necesarias para su diseño:

Etapa 1. Diseño de ítems: los docentes del programa participaron en la elaboración de ítems orientados a la evaluación de las competencias. Para ello, se utilizó un formato compuesto por los siguientes elementos:

- Contexto: enunciado con información relevante para responder la tarea.
- Tarea: interrogante o proposición incompleta que el estudiante debe resolver.
- Respuesta: conjunto de opciones para identificar aquella que mejor explique la tarea.

El reto en su construcción radicaba en pasar de las pruebas tradicionales basadas en conocimientos a un enfoque por competencias. Según Bolívar (2008), la evaluación de competencias no puede limitarse a la comprensión del contenido; debe confrontar al estudiante con una tarea compleja que permita analizar tanto su comprensión como las estrategias utilizadas para resolverla. Si se logra este objetivo, el estudiante habrá empleado conocimientos, actitudes y pensamiento metacognitivo y estratégico.

Etapa 2. Revisión de ítems: un grupo de jueces temáticos (docentes de diversos núcleos de formación) revisó los ítems siguiendo una guía de reglas basada en los criterios de Pardo y Rocha (2010). Este análisis incluyó aspectos como:

- Uso del lenguaje claro y directo sin sacrificar el nivel técnico requerido.
- Adecuación a la población objetivo.
- Corrección de estilo y coherencia.
- Revisión de citas bibliográficas incluidas en el contexto del ítem.

Además, se evitaron problemas comunes señalados por Roberts (1993), como:

- Contenido trivial o información irrelevante.
- Presentación ambigua de opciones de respuesta.
- Discriminación muy fina entre opciones de respuesta.

- Presentación de información en formatos distintos a los aprendidos por los estudiantes.
- Inclusión de sesgos ideológicos o prejuicios implícitos.
- Dependencia de un ítem respecto a otro o pistas que facilitaran repuestas.
- Necesidad de que la respuesta se basará en el dominio del objeto de evaluación y no en una opinión personal.

Etapa 3. Construcción de cuestionarios y estudio piloto: para organizar los ítems, se empleó el diseño *Balance Incomplete Block Spiral Desing* (BIBSD), que permite agrupar ítems en bloques de manera que, aunque no todos los participantes responden todo el instrumento, las agrupaciones se presentan el mismo número de veces (Yang, 1985).

La primera evaluación se realizó en aulas con la participación de estudiantes y el acompañamiento de un docente que orientó el proceso. Esta experiencia resaltó la importancia de sensibilizar previamente a los estudiantes para asegurar que comprendieran el objetivo y respondieran de manera consciente y seria, lo que garantizaba mayor objetividad.

Etapa 4. Análisis estadístico y ajustes: se consolidó un análisis estadístico que incluyó indicadores de calidad, como dificultad y ajuste de la prueba e ítems. Además, se identificaron los niveles de desempeño en las competencias evaluadas: muy bajo, bajo, intermedio, alto y muy alto.

Etapa 5. Administración de la prueba: tras realizar los ajustes, se aplicó nuevamente la prueba en el siguiente periodo académico, siguiendo la misma metodología del estudio piloto. La administración se llevó a cabo en cada salón de clase, con el acompañamiento de un docente y previa explicación del objetivo a los participantes.

Además de las etapas involucradas en el diseño de este mecanismo de evaluación, su finalidad, según Aquino (2022), se caracteriza por tres aspectos esenciales: informativo, regulador y de toma de decisiones. El primero se centra en recopilar información relevante y útil, permitiendo identificar las capacidades desarrolladas por los estudiantes en relación con las competencias exigidas en el programa de formación. El segundo busca ajustar el tipo y grado de apoyo educativo que los docentes ofrecen, respondiendo a las necesidades de los estudiantes e involucrándolos en la gestión de su propio aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos. Finalmente, el tercero, relacionado con la toma de decisión, impacta a todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Método

El estudio es empírico, cuantitativo, ex post facto y de carácter retrospectivo, utilizando un diseño de grupo simple en el que los participantes respondieron simultáneamente a los cuestionarios de competencias específicas del psicólogo y de habilidades socioemocionales (Ato, López-García y Benavente, 2013; Montero y León, 2007).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 294 estudiantes de pregrado de psicología, seleccionados mediante un muestreo probabilístico por conveniencia. Los participantes presentaron variabilidad

en su contexto socioeconómico y una edad promedio de 26 años. Se incluyeron únicamente los estudiantes que respondieron ambos cuestionarios.

Instrumentos

Se utilizaron dos cuestionarios para la medición de las competencias específicas y las habilidades socioemocionales. La Evaluación de la Formación Profesional de Psicólogos (EFPRO-P) consta de 30 cuestionarios, cada uno con cinco preguntas diseñadas en formato de respuesta múltiple con cuatro opciones. Estos cuestionarios fueron elaborados por el equipo docente del programa, basándose en los resultados de aprendizaje del plan de estudios y de cada asignatura. Por su parte, la Escala de Habilidades Socioemocionales (HSE CSR3), diseñada por Alejo-Castañeda, Pardo-Adames y Quintana-Moreno (2023) fue construida en el marco de un proyecto de investigación, contiene 20 afirmaciones que los participantes evalúan en una escala de Likert de 1 a 7, donde 1 indica el menor grado y 7 el mayor. Este instrumento mide tres dominios de habilidades socioemocionales: cognitivo (sentido de agencia y toma de decisiones), social (autoconsciencia y consciencia social) y relacional (habilidades de relacionamiento). La HSE CSR3 presenta una confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.85 y un índice de separación Rasch de 2.13, obtenidos con la misma muestra de 294 estudiantes.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en las siguientes fases:

1. Selección de la muestra: se convocó a los 673 estudiantes matriculados en el pregrado de la Facultad de Psicología. De estos, 294 respondieron los cuestionarios, constituyendo la muestra final.
2. Construcción de bases de datos: las bases de datos fueron depuradas eliminando los casos en los que los participantes no respondieron alguno de los cuestionarios o no aceptaron las condiciones del estudio.
3. Análisis de resultados: los cuestionarios fueron analizados para establecer las relaciones entre competencias específicas y habilidades socioemocionales mediante los programas WINSTEPS y AMOS.

Resultados

Los resultados obtenidos mediante los instrumentos de evaluación fueron analizados inicialmente a través de su calidad técnica, evaluada mediante un análisis psicométrico basado en el Modelo de Rasch de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) (Pardo, 2001). Este modelo permite generar mediciones a partir de respuestas ordenadas y dicótomas (Linacre, 2023).

La prueba HSE CSR3, aplicada a 294 estudiantes de psicología de los semestres 1 a 9, obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.85 y un índice de separación de 2.13, ambos indicadores considerados aceptables y altos. Su función de información mostró una confiabilidad máxima de 0.95 para una habilidad de -0.29 en la escala logit, según la metodología propuesta por Cheng, Yuan y Liu (2012).

La prueba de RA de competencias específicas en psicología fue respondida por 694 estudiantes de diferentes semestres. Presentó un Alpha de Cronbach de 0.70, mientras que su

función de información alcanzó una confiabilidad máxima de 0.96 (Alpha de Cronbach) para una habilidad de 0.19 en la escala logit.

En ambas pruebas, ningún ítem presentó valores de ajuste (infit u outfit) superiores a 2.0, lo cual, de acuerdo con Linacre (2023), indica que no hubo ruido significativo en la medición. Con base en estos análisis, se consideraron únicamente los casos en los que los estudiantes respondieron ambas pruebas, para evaluar la incidencia de las habilidades socioemocionales en las competencias específicas. Esto permitió analizar 197 casos válidos. La cantidad de estudiantes por semestre y los promedios en ambas pruebas se presentan en la tabla 2.

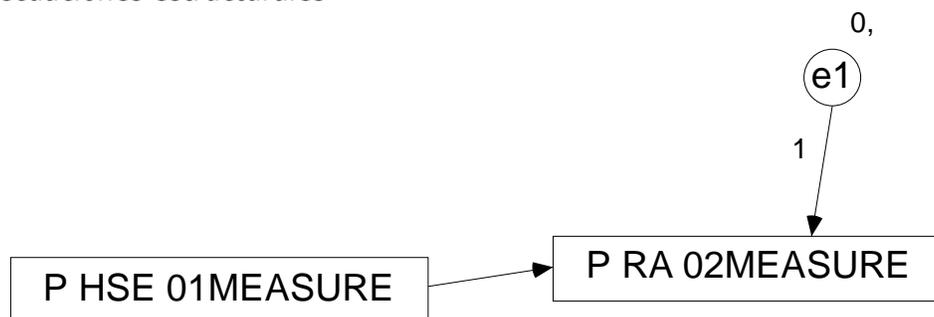
Tabla 2
Cantidad de evaluados por semestre y promedio en las dos pruebas

Semestre	N	Promedio	
		HSE	Promedio RA
1	19	1.27	-1.17
2	42	1.18	-1.18
3	33	1.38	-1.22
4	47	1.09	-1.28
5	8	1.33	-1.23
6	16	1.54	-1.56
7	16	1.75	-1.18
8	7	1.33	-1.13
9	9	1.40	-1.30

Fuente: elaboración propia.

Para determinar la relación entre las variables evaluadas, se probó un modelo de ecuaciones estructurales.

Figura 1
Modelo de ecuaciones estructurales



Fuente: elaboración propia.

El modelo presentó un ajuste con un RMSA de 0.00 y un NFI de 1.0, lo que indica un ajuste adecuado a los datos. Sin embargo, el tamaño del efecto estandarizado fue bajo (-0.09), lo que

refleja una relación inversa (por el valor negativo) entre las habilidades socioemocionales y las competencias específicas.

Discusión

Los análisis realizados revelaron que, aunque el modelo de ecuaciones estructurales mostró un ajuste adecuado, no se encontró una relación directa significativa entre las habilidades socioemocionales y las competencias específicas. Esta falta de significancia podría atribuirse, en parte, a las dificultades de los estudiantes para completar ambas pruebas en su totalidad, lo cual redujo el tamaño de la muestra válida y posiblemente afectó los resultados.

No obstante, la investigación confirma la existencia de una relación entre habilidades socioemocionales y competencias específicas evaluadas mediante el desempeño académico. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas, como el estudio realizado por Treviño Villarreal, González Medina y Montemayor Campos (2019) en estudiantes de Educación Media Superior en el estado de Nueva León, que identificó una relación significativa entre las habilidades socioemocionales y el desempeño académico. Este resultado también coincide con los aportes de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), quienes señalaron que el desarrollo de habilidades socioemocionales está asociado con el logro académico y el desempeño en pruebas estandarizadas.

Adicionalmente, la relación entre las competencias específicas en psicología y las habilidades socioemocionales observada en este estudio encuentran respaldo en lo reportado por Campos y Jaime (2014). Estos autores destacaron que los egresados de psicología consideran que habilidades como la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, la inteligencia emocional y la resolución de problemas son esenciales para el ejercicio profesional.

En conjunto, estos hallazgos subrayan la importancia de incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales como parte integral de los programas de formación en psicología, dado que contribuyen al desarrollo de competencias específicas y al desempeño académico general. Sin embargo, futuros estudios deberían considerar estrategias para reducir las limitaciones relacionadas con la recopilación de datos, así como explorar más profundamente las dinámicas entre estas variables.

Referencias

- Alejo-Castañeda, I.E., Pardo-Adames, C.A. y Quintana-Moreno, I.P (2023). Pedagogía del cuidado y su efecto en las habilidades socioemocionales, comportamiento prosocial y competencias específicas de estudiantes de psicología. <https://www.ucatolica.edu.co/portal/wp-content/uploads/2024/03/Proyectos-de-investigacionF.pdf> [Proyecto de investigación]
- Aquino Walko, L. (2022). Características del diseño de instrumento más eficiente en la evaluación del aprendizaje. *Academo (Asunción)*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.1>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Bolívar, A. (2008). Ciudadanía y competencias básicas. Fundación ECOEM.
- Campos, L.L. y Jaimes, M. A. (2014). Perfil de competencias profesionales del psicólogo. *Revista Integración Académica en Psicología*, 2(4). <https://integracion-academica.org/antiores/12-volumen-2-numero-4-2014/44-perfil-de-competencias-profesionales-del-psicologo>

- Cheng, Y., Yuan, K. H. y Liu, C. H. (2012). Comparison of reliability measures under factor analysis and item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 72(1), 52-67. <https://doi.org/10.1177/0013164411407315>
- Christensen, C. M. y Horn, M. B. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. McGraw-Hill.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/>
- Delgado-Maldonado, L. y Sánchez-Mayorga, R. E. (2022). Habilidades socioemocionales. En M. Sánchez-Mendiola y A. Martínez-González (Eds.). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (Cap. 35). 1ra ed. Ciudad de México, México: UNAM.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Epele, M. I. (2020). *Habilidades socioemocionales en la formación en y para el trabajo: Reflexiones sobre una experiencia con estudiantes universitarios* (1ra ed.). Universidad Nacional de Quilmes.
- Elías, M., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Fontalvo, T. J., Delahoz-Domínguez, E. J., y De la Hoz, G. (2022). Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en los programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación Universitaria*, 15(1), 105-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100105>
- Linacre, J. M. (2023). *Winsteps® (Version 5.6.4)* [Computer Software]. Winsteps.com. <http://www.winsteps.com/>
- Mislevy, R., Almond, R. y Lukas, J. (2003). *A brief introduction to evidence-centered design*. Educational Testing Service. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-03-16.pdf>
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 7(3), 847-862. https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness, and success*. OECD Publishing.
- Pardo Adames, C. (2001). El modelo de Rasch: una alternativa para la evaluación educativa en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 5, 9-21.
- Pardo Adames, C. (2010). Capítulo VIII: Manual para el procesamiento y análisis de datos aplicación definitiva. En *Compendio de los manuales del SERCE*. OREALC-UNESCO.
- Pardo Adames, C. A. y Rocha Gaona, M. C. (2010). *Reglas para elaborar ítems de formato de selección y de producción*. OREALC-UNESCO-LLECE. https://www.researchgate.net/publication/315293201_REGLAS_PARA_ELABORAR_ITEMS_DE_FORMATO_DE_SELECCION_Y_PRODUCION
- Primi, R., John, O. P., Santos, D., y De Fruyt, F. (2017). *SENNA inventory*. Institute Ayrton Senna.
- Roberts, D. M. (1993). An empirical studying on the nature of trick questions. *Journal of educational measurement*. 30(4), 331-344. <http://www.jstor.org/stable/1435229>
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L. y Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347-354. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Treviño Villarreal, D. C., González Medina, M. A. y Montemayor Campos, K. M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de educación media superior. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>
- Universidad Católica de Colombia (2019). *Mapa de competencias específicas de la Facultad de Psicología*. <https://www.ucatolica.edu.co/portal/wp-content/uploads/2020/08/competencias-especi%CC%81ficas.pdf>
- Yang, J. (1985). An example of the application of a balanced incomplete block design. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 10(3), 250-253. <https://doi.org/10.1080/0260293850100306>