



# HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA PROYECTOS DE VIDA DE ADOLESCENTES DE ESCUELAS RURALES

LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA HORIZONTES.

ALEX RÍOS  
CELIA QUENAYA  
MARÍA TERESA ESTEFANÍA



Horizontes  
Programa de Secundaria Rural

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

UNESCO Lima, Representación de la UNESCO en Perú

Av. Javier Prado Este 2465, piso 7, San Borja, Lima, Perú

© UNESCO, 2021

Todos los derechos reservados

#### **Cuaderno de Trabajo 4. Habilidades socioemocionales para proyectos de vida de adolescentes de escuelas rurales. La experiencia del programa Horizontes**

Autores:

Alex Ríos

Celia Quenaya

María Teresa Estefanía

Primera edición digital, junio 2022.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-05641

ISBN: 978-9972-841-46-0

Libro electrónico disponible en:

<https://unesdoc.unesco.org/>

ISBN: Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores, no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO y no comprometen a la organización.

UNESCO prioriza la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

# CONTENIDO

1. Introducción .....	<b>p. 7</b>
2. Marcos de Referencia sobre habilidades socioemocionales .....	<b>p. 10</b>
2.1. Marcos de referencia global .....	<b>p. 10</b>
2.2. Experiencias en América Latina .....	<b>p. 23</b>
3. El Currículo Nacional de la Educación Básica y las habilidades socioemocionales .....	<b>p. 29</b>
3.1. Las habilidades socioemocionales en el perfil de egreso de la EBR .....	<b>p. 29</b>
3.2. Las habilidades socioemocionales en las competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica .....	<b>p. 31</b>
4. Consideraciones de partida para trabajar habilidades socioemocionales .....	<b>p. 34</b>
4.1. Sobre habilidades socioemocionales y otras nomenclaturas .....	<b>p. 34</b>
4.2. Sobre habilidades socioemocionales y competencias .....	<b>p. 35</b>
4.3. Sobre habilidades socioemocionales como medio o fin en sí mismo .....	<b>p. 37</b>
4.4. Sobre habilidades socioemocionales universales o relativos culturales .....	<b>p. 39</b>
4.5. Sobre las habilidades socioemocionales con perspectiva curricular o extracurricular .....	<b>p. 39</b>
4.6. Sobre el logro de las habilidades socioemocionales .....	<b>p. 40</b>
4.7. Sobre tipos de habilidades socioemocionales .....	<b>p. 41</b>
4.8. Sobre habilidades socioemocionales y habilidades cognitivas .....	<b>p. 41</b>
4.9. Sobre habilidades socioemocionales y desarrollo humano .....	<b>p. 42</b>
5. La propuesta metodológica del Programa Horizontes .....	<b>p. 45</b>
5.1. Programa Naturaleza .....	<b>p. 47</b>
5.2. Proyectos de aprendizaje .....	<b>p. 51</b>
6. Evaluación de habilidades socioemocionales .....	<b>p. 52</b>
7. Referencias .....	<b>p. 55</b>

# SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ATC21S	Assessment and Teaching of 21st Century Skills (Evaluación y Enseñanza de Competencias del Siglo XXI)
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional)
CEDRO	Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas
CERI	Centro de Innovación e Investigación Educativa
CISP	Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli
COAR	Colegio de Alto Rendimiento
CRESE	Ciudadanía, Reconciliación y Educación Socio Emocional
CUBE	Cuestionario de Bienestar Escolar
DESECO	Definition and Selection of Competencies (Definición y Selección de Competencias)
DEVIDA	Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas
DRELM	Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana
EBR	educación básica regular
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
ENHAT	Encuesta de Habilidades para el Trabajo
FASE	focalizado, activo, secuenciado y explícito (SAFE en inglés)
FEPBA	Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires
FOD	Fundación Omar Dengo
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study (Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía)
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México)
INEED	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Uruguay)
LMTF	Learning Metrics Task Force (Comisión Especial sobre Métricas para el Aprendizaje)
MINEDU	Ministerio de Educación (Perú)

MINEDUC	Ministerio de Educación (Chile)
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa y Práticas Sociais
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	organización no gubernamental
OPS	Organización Panamericana de Salud
P21	Alianza 21
PIIE	Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes)
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SEDUC	Secretaría de Educación de Ceará
SEL	social and emotional learning (aprendizaje social y emocional)
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UEICEE	Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (Argentina)
UNESCO	The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UNICEF	The United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)
WHO	World Health Organization

# 1. INTRODUCCIÓN

La importancia de las habilidades socioemocionales no es nueva. “Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto” es una sentencia atribuida a Aristóteles, quien establece el interés por el aprendizaje socioemocional desde las primeras civilizaciones.

La importancia de las habilidades socioemocionales no es nueva. “Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto” es una sentencia atribuida a Aristóteles, quien establece el interés por el aprendizaje socioemocional desde las primeras civilizaciones. Para el filósofo, existe una relación estrecha entre lo emocional y cognitivo. Las emociones nacen de las creencias y las creencias se influyen por las emociones<sup>1</sup>. Sin embargo, no es hasta inicios del presente siglo que, desde diferentes sectores, se empezó a reflexionar sobre aquellas capacidades, habilidades y conocimientos que son requeridos para las personas del nuevo siglo XXI. Desde el sector empresarial, la academia, el Estado y la sociedad organizada se empezaron a proponer esquemas y modelos que buscan dar cuenta de aquello que debe ser parte de la formación de todo ciudadano del siglo XXI, reconociendo que nos encontramos en un mundo globalizado, interconectado y muy digitalizado. Como sostiene la OECD, las nuevas generaciones requieren un conjunto equilibrado de capacidades cognitivas, sociales y emocionales para poder adaptarse al exigente, cambiante e impredecible mundo de nuestros días. Las personas que puedan responder con flexibilidad a los desafíos económicos, sociales y tecnológicos del siglo XXI serán quienes cuenten con mayores posibilidades de tener una vida próspera, saludable y feliz<sup>2</sup>.

Desde entonces, el concepto de habilidades socioemocionales ha cobrado, cada vez más, una mayor relevancia como elemento constitutivo de lo que toda persona debe desarrollar. Se trata de un elemento imprescindible en el desarrollo de la persona humana, y parte constitutiva para el logro del proyecto de vida y el fortalecimiento de la autonomía, al facilitar el ejercicio de su ciudadanía. Además, la atención prestada a las habilidades socioemocionales reside en gran medida no solo por ser parte constituyente del desarrollo integral de la persona, sino por tratarse de un factor estrechamente vinculado con cuatro campos esenciales con el proyecto de vida de las personas: asociación con mejora de aprendizajes académicos, asociación con reducción de la deserción, asociación con disminución de violencia y asociación con éxito laboral.

Aunque existe un consenso general sobre la importancia de trabajar habilidades socioemocionales, el acuerdo se diluye cuando se pasa a una segunda capa de debate para establecer qué son, cuáles son, cómo se trabajan y de qué manera se evalúan las habilidades socioemocionales. De allí que existan diversos marcos de referencia que se entrecruzan unos con otros; una amplia gama de estrategias

1 Trueba, Carmen (2009). “La teoría aristotélica de las emociones”. En: *Signos Filosóficos*, vol. XI, N° 22, julio-diciembre. pp. 147-170. Distrito Federal, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

2 OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. París. OECD Publishing.

y metodologías que incluyen el deporte y las artes; y un enorme reto para generar evidencia dado que existen grandes desafíos para medir, procesar y reportar resultados sobre habilidades socioemocionales.

Con la revalorización del desarrollo de las habilidades socioemocionales como parte de la formación de las nuevas generaciones, también se ha generado una expectativa y atención en el rol de la escuela como uno de los principales agentes para promover dichas destrezas. Tradicionalmente, las escuelas se han enfocado sobre todo en el conocimiento llamado académico o cognitivo. El logro de la comprensión lectora y la habilidad matemática en los primeros años de edad escolar han acumulado los principales esfuerzos de los gobiernos a escala de América Latina, lo cual ha sido reflejado en los recursos que se destinan en el acompañamiento, producción de materiales y evaluación de aprendizajes. Con cada vez más fuerza, un creciente cuerpo de investigación de diversas disciplinas —incluyendo la psicología, la economía, la neurociencia y la educación— sugieren que no son solo los conocimientos importan para el bienestar, sino que las habilidades que los estudiantes aportan al aprendizaje también afectan sus posibilidades de éxito en la escuela y en la vida<sup>3</sup>.

El impulso de las habilidades socioemocionales en la región cobra especial atención durante el periodo de la adolescencia. Por un lado, países como el Perú se encuentran en pleno progreso del bono demográfico, es decir, un periodo de tiempo en el cual la proporción de personas en edades potencialmente productivas, entre quince y sesenta y cuatro años de edad, se encuentra por encima de las personas

en edades dependientes, menores de quince y mayores de sesenta y cinco. Un momento único para invertir en las generaciones que conducirán y sostendrán el país cuando la pirámide poblacional se invierta, y tengamos una mayor cantidad de población vieja.

Por otro lado, la neurociencia y psicología del desarrollo muestran que la adolescencia constituye una segunda ventana de oportunidad para invertir en habilidades socioemocionales dado que existe evidencia del desarrollo de la corteza prefrontal durante este periodo; una zona del cerebro vinculado con la toma de decisiones responsables, la planificación y la metacognición que requieren ser estimulados para facilitar que las personas alcancen un dominio del autocontrol, la autoeficacia, la orientación hacia resultados y el proyecto de vida planificada.

El presente documento surge de la experiencia que ha ido acumulando el Programa Horizontes de Educación Secundaria Rural desde su diseño hasta su implementación. El Programa Horizontes es una propuesta que busca contribuir con el proyecto de vida de adolescentes que estudian en escuelas secundarias rurales del país, para lo cual incluye una línea de trabajo sobre habilidades socioemocionales, las cuales son entendidas como parte sustancial del desarrollo integral de las y los adolescentes que permiten alcanzar el proyecto de vida. El recorrido del Programa Horizontes se inició con una búsqueda de marcos de referencia y experiencias significativas en América Latina, a la vez que se iba revisando el Currículo Nacional de la Educación Básica y diseñando una propuesta de tipo curricular inserta como parte de aprendizaje que se construyen en la escuela.

<sup>3</sup> Ortega, Tamara (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas. El diálogo*. Informe de educación, mayo.

El documento no plantea ser una revisión bibliográfica exhaustiva sobre habilidades socioemocionales y experiencias de la región latinoamericana y peruana. Presenta más una revisión de los marcos de referencia y experiencias que el Programa Horizontes abordó para diseñar su propuesta. Sí creemos que dicha iniciativa tuvo una mirada amplia tratando de conciliar perspectivas desde lo más global a lo más local. Durante el diseño y la implementación, varias aristas y puntos de tensión se han ido abordando y tomando posición. Estos se describen en el documento no con la certeza de plantearlos como dogmas, sino más bien para contribuir en la construcción de un cuerpo de conocimientos que la política pública y la academia necesitan seguir construyendo.



## 2. MARCOS DE REFERENCIA SOBRE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Desde finales del siglo XX e inicios del XXI, muchas instituciones y voces de expertos a partir de diferentes sectores empezaron a reflexionar y proponer competencias, habilidades y conocimientos que niñas, niños y adolescentes deberían desarrollar, para formar ciudadanos que ejerzan sus proyectos de vida de manera autónoma, en un mundo caracterizado por la interdependencia, el avance de la tecnología y la amenaza del cambio climático. Con este propósito, algunos marcos de referencia sobre habilidades socioemocionales o acerca del desarrollo integral del niño que incluyen a las habilidades socioemocionales como unos de sus constitutivos han cobrado especial importancia para el diseño e implementación de políticas, proyectos y programas.

### 2.1. Marcos de referencia global

El documento redactado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors fue el inicio del discurso sobre el aprendizaje de competencias del siglo XXI de la UNESCO. El Informe Delors (1996) sostiene que el siglo XXI plantea a la educación una doble exigencia que puede parecer contradictoria: la educación debe transmitir un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos, y simultáneamente, deberá ofrecer orientaciones que permitan no dejarse inundar por la cantidad de información y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individual y colectivo. En cierto sentido, sostiene el autor, la educación debe proporcionar las “cartas náuticas” de un mundo complejo en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la “brújula” para poder navegar por él<sup>4</sup>. Para ello, el Informe Delors señala que la educación, en el transcurso de la vida, se debe basar en cuatro pilares:

- (i) Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en una pequeña cantidad de materias.
- (ii) Aprender a hacer, a fin de adquirir no solo una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para enfrentar gran cantidad de situaciones y trabajar en equipo. Pero aprender también a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes,

<sup>4</sup> Delors, J., Al Mufti, I., Amagai, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, K., Stavenhagen, R., Myong W.S., y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid. Santillana/Ediciones UNESCO.

bien de modo espontáneo a causa del contexto social o nacional, bien de manera formal gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

(iii) Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos—, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

(iv) Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

El informe concluye que, para fines del siglo XX, la enseñanza escolar se orientaba esencialmente hacia el aprender a conocer y, en menor medida, al aprender a hacer, estando las otras dos formas de aprendizajes

sujetas a circunstancias aleatorias, cuando no se las considera una mera prolongación de las dos primeras. La comisión sostiene que toda escuela debe brindar cada uno de esos cuatro “pilares del conocimiento” de manera equivalente, a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y práctico<sup>5</sup>. El Informe Delors ha influenciado y continúa siendo un fundamento para toda propuesta que busca el desarrollo integral de la niñez y adolescencia, y constituye un referente para fundamentar la necesidad de atender el bienestar socioemocional de los estudiantes.

5 Delors, J., Al Mufti, I., Amagai, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, K., Stavenhagen, R., Myong W. S., y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.



© 2019, Battelle for Kids. All Rights Reserved.

Con el inicio del siglo XXI en Estados Unidos, diversos líderes del sector educación y empresarial establecieron la Alianza 21 (P21)<sup>6</sup>, que estableció un marco para el aprendizaje en la nueva centuria. “El Marco P21 para el Aprendizaje del Siglo XXI fue desarrollado con aportes de educadores, educación expertos y líderes empresariales para definir e ilustrar las habilidades, el conocimiento, la experiencia y el apoyo que los estudiantes necesitan para tener éxito en el trabajo, la vida y la ciudadanía”<sup>7</sup>. El marco se organiza en cuatro grandes tipos de habilidades: (i) habilidades

para la vida y profesión que abarca la flexibilidad y adaptación, la iniciativa y autogestión, la productividad y rendición de cuentas, el liderazgo y responsabilidad; (ii) habilidades para el aprendizaje e innovación, que incluye la creatividad e innovación, el pensamiento crítico y resolución de problemas, la comunicación y la colaboración; (iii) habilidades de información, media y tecnología que refiere a destrezas en información, medios y TIC; y (iv) cursos clave y temas del siglo XXI, que están referidas a las materias académicas clásicas<sup>8</sup>.

6 Disponible en: <[www.21stcenturyskills.org](http://www.21stcenturyskills.org)>.

7 Partnership for 21st Century Learning (2007). *P21 Framework for 21st Century Learning*. Washington DC, P21.

8 Partnership for 21st Century Learning (2007). *P21 Framework for 21st Century Learning*. Washington DC, P21.



Otra iniciativa en Estados Unidos, impulsada por CISCO, Microsoft e Intel, es la denominada ATC21S<sup>9</sup>. La propuesta surge de una posición más crítica a un currículo de la era industrial, que privilegia la transmisión y reproducción del conocimiento, pero que no responde a un nuevo siglo caracterizado por la globalización del conocimiento y la incursión de tecnologías<sup>10</sup>. La propuesta establece que las competencias que se requieren para el nuevo siglo son de cuatro tipos: (i) maneras de pensar que incluye el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad e innovación, y aprender a aprender; (ii) maneras de vivir en el mundo donde se encuentran la capacidad de planeamiento, la resiliencia, la tolerancia a la frustración, la conciencia social, y la ciudadanía local y global; (iii) maneras de trabajar que contiene a la colaboración y la comunicación; y (iv) herramientas de

9 Disponible en: <[www.atc21s.org](http://www.atc21s.org)> o <[www.mep.go.cr/atc21s/competencias\\_siglo\\_xxi](http://www.mep.go.cr/atc21s/competencias_siglo_xxi)>.

10 FOD (2014). *Competencias para el siglo XXI: Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*. San José.

trabajo que abarca la apropiación de tecnologías digitales y el manejo de información<sup>11</sup>. En América Latina, el marco es seguido por Costa Rica<sup>12</sup>.

Sin embargo, uno de las propuestas de mayor influencia en América Latina es el modelo CASEL. CASEL es una organización que promueve y participa en el desarrollo de programas de aprendizaje social y emocional basado en evidencia empírica en Estados Unidos. Para CASEL, el SEL es definido como el proceso por medio del cual niños y adultos comprenden y manejan las emociones, establecen y alcanzan objetivos positivos, sienten y muestran empatía por los demás, establecen y mantienen relaciones positivas, y toman decisiones responsables<sup>13</sup>.

11 Binkley, M., Erstad, O., Herman, Joan., Raizen, S., Ripley, M., y Rumble, M. (2012). "Defining Twenty-First Century Skills". En: Griffin, P., McGaw, B., y Care, E. (editores). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. pp. 17-66. Dordrecht, Springer.

12 Disponible en: <[www.mep.go.cr/atc21s/capitulo\\_latinoamerica](http://www.mep.go.cr/atc21s/capitulo_latinoamerica)>.

13 Disponible en: <<https://casel.org>>.



El modelo incluye cinco competencias centrales, cada una relacionada con un subgrupo de habilidades que se encuentra influido por el contexto: (i) autoconciencia que contiene a reconocimiento de emociones, autopercepción acertada, reconocimiento de fortalezas, autoconfianza y autoeficacia; (ii) autogestión que incluye control de los impulsos, manejo de estrés, autodisciplina, automotivación, establecimiento de metas y habilidades de organización; (iii) conciencia social que abarca la toma de perspectiva del otro, empatía, aprecio de la diversidad y respeto; (iv) habilidad de relación que se vincula con las habilidades de comunicación, compromiso social, construcción de relaciones y trabajo en equipo; y (v) toma de decisiones responsables que contiene identificación de problemas, análisis de situaciones, resolución de problemas, evaluación, reflexión y responsabilidad ética<sup>14,15</sup>.

En Europa, a la vez que se iniciaba la evaluación PISA en 1997, la OECD inició el proyecto DESECO, con el objetivo de ofrecer tanto a PISA como a otra evaluación de la OECD un marco referencial sobre conocimientos y competencias que toda persona debe adquirir en un mundo globalizado y de cambio continuo. El marco conceptual se desarrolló entre 1997 y 2003 como un esfuerzo de colaboración multidisciplinario entre académicos,

expertos, instituciones y países, para producir un análisis coherente y compartido de un conjunto pequeño de competencias clave que son necesarias para el mundo moderno<sup>16,17,18,19</sup>. Es seguro que las personas necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero producir listas muy largas de todo lo que se puede necesitar sería de un valor práctico muy limitado<sup>20</sup>. Una pregunta central de este proceso era si es posible identificar un conjunto de competencias que pudiera ser considerado como clave en varios países que difieren en cultura y perspectiva o aun por medio de culturas que coexisten en países individuales<sup>21</sup>. A pesar de que el marco fue elaborado en el contexto de países de la OECD, desafíos similares podían ser aplicados a otros países y, por ello, se buscó la cooperación de la

---

16 Toribio, Luis (2010). "Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa". En: *Basic Skills: The New Paradigm Curriculum in Europe* Foro de Educación, N° 12. pp. 25-44.

17 OECD (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*. Traducido con fondos de USAID.

18 Ananiadou, K., y Claro, M. (2009). "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries". En: *OECD Education Working Papers*. N° 41, París, OECD Publishing.

19 IET (2010). "Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE". Publicación original de la OCDE en inglés, con el título: "Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries". En: *EDU Working Paper* N° 41.

20 OECD (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*. Traducido con fondos de USAID.

21 Toribio, Luis (2010). "Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa". En: *Basic Skills: The New Paradigm Curriculum in Europe* Foro de Educación, N° 12. pp. 25-44

14 CASEL (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago.

15 CASEL (2012). *The 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition*. Chicago.

UNESCO para la definición del marco<sup>22</sup>.

El marco conceptual del proyecto DESECO para competencias clave clasifica a estas en tres amplias categorías: (i) usar herramientas de manera interactiva, para actuar de manera recíproca y efectiva con el ambiente, tanto físico como de la tecnología de la información y lo sociocultural en cuanto uso del lenguaje, adaptándolas a sus propios fines; (ii) interactuar en grupos heterogéneos, pues en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan comunicarse con otros, y desde diversos orígenes; (iii) y actuar de manera autónoma, ya

22 Toribio, Luis (2010). "Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa". En: *Basic Skills: The New Paradigm Curriculum in Europe Foro de Educación*, N° 12. pp. 25-44.

que los individuos necesitan tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas y situar sus existencias en un contexto social más amplio<sup>23,24,25,26,27</sup>.

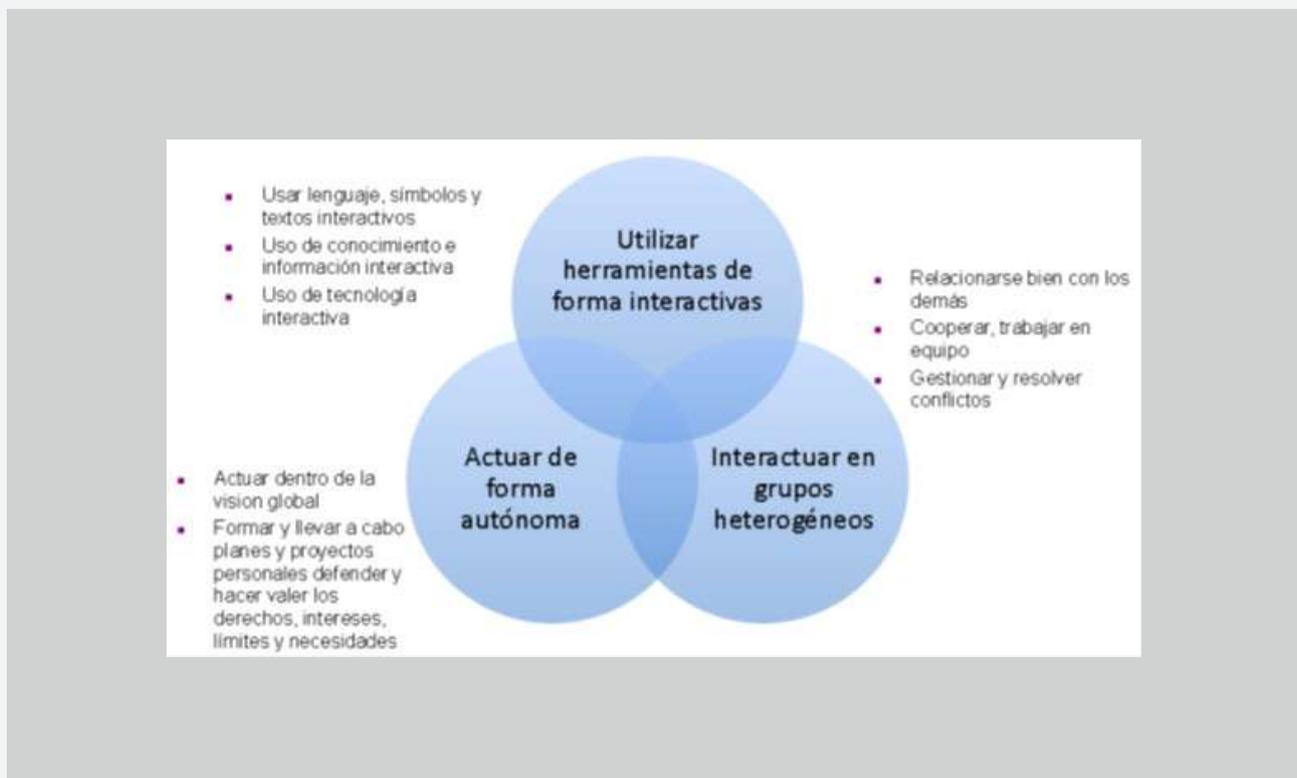
23 Toribio, Luis (2010). "Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa". En: *Basic Skills: The New Paradigm Curriculum in Europe Foro de Educación*, N° 12. pp. 25-44.

24 OECD (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*. Traducido con fondos de USAID.

25 Ananiadou, K., y Claro, M. (2009). "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries". En: *OECD Education Working Papers*, N° 41, París, OECD Publishing.

26 IET (2010). "Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE". Publicación original de la OCDE en inglés, con el título: "Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries". En: *EDU Working Paper* N° 41.

27 OECD (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*. Traducido con fondos de USAID.



Por su parte, por medio del proyecto Educación y Progreso Social<sup>28</sup> del CERI, se ha estado realizando aportes conceptuales y de evaluación sobre el tema de habilidades socioemocionales para los países de la OECD<sup>29</sup>. De acuerdo con este proyecto, los niños y adolescentes necesitan un conjunto equilibrado de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr el éxito en el transcurso de la vida, y para poder adaptarse a un exigente, cambiante e impredecible mundo de nuestros días<sup>30,31</sup>. Las habilidades cognitivas incluyen la capacidad de interpretar, reflexionar, razonar, pensar de manera

abstracta, digerir ideas complejas y resolver problemas; también significan la capacidad de “dar sentido” a una situación y “averiguar” qué hacer cuando se enfrenta a un nuevo problema<sup>32</sup>. Las habilidades sociales y emocionales son aquellas que permiten lograr objetivos, trabajar con otros y controlar emociones<sup>33,34,35</sup>. Se definen como capacidades individuales que (a) se manifiestan en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, (b) se pueden desarrollar por medio de experiencias de aprendizaje formales e informales, e (c) influyen en importantes resultados socioeconómicos en el transcurso de la vida del individuo<sup>36,37</sup>.

---

28 El Proyecto de Educación y Progreso Social, a cargo del CERI, tiene como objetivo comprender mejor los contextos de aprendizaje que forman habilidades indispensables. Su primera fase 2011-2014 fue desarrollar un marco conceptual y analizar data disponible de los países OCDE. En su segunda fase, busca diseñar una encuesta e instrumentos de medición sobre habilidades socioemocionales para aplicarlo desde 2020, como parte del Estudio Longitudinal de las Habilidades Socioemocionales de Niños en ciudades de la OECD. El estudio se realiza bajo el modelo de los Big Five.

29 En marzo de 2014, se realiza el encuentro de ministros de Educación en el foro Habilidades para el Progreso Social en São Paulo, Brasil, coorganizado por la OECD con el Instituto Ayrton Senna, el INEP y el Ministerio de Educación de Brasil. Significa un punto de quiebre para asumir el modelo de los Big Five.

30 OECD (2015). “Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills”. En: *OECD Skills Studies*. París, OECD Publishing.

31 OECD/INEP, IAS (2014). *Skill for Social Progress. Document Prepared for the High-Level Policy Forum, Sao Paulo, 24-25 March 2014*.

32 OECD/INEP, IAS (2014). *Skill for Social Progress. Document Prepared for the High-Level Policy Forum, Sao Paulo, 24-25 March 2014*.

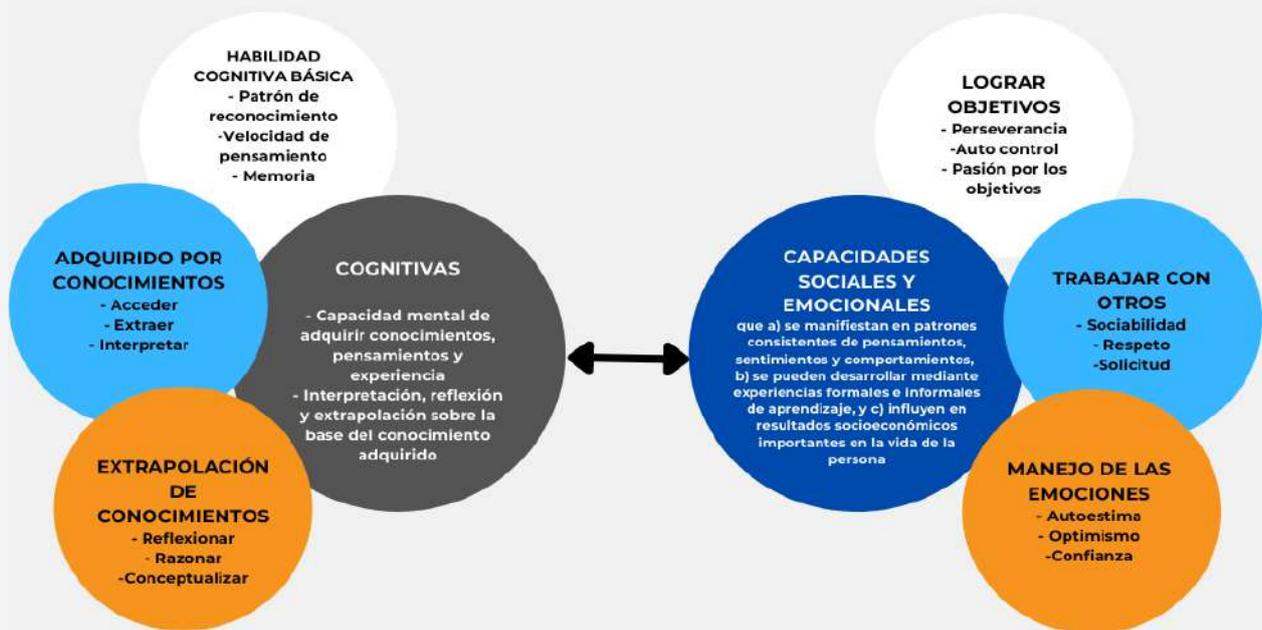
33 OECD (2015). “Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills”. En: *OECD Skills Studies*. París, OECD Publishing.

34 OECD/INEP, IAS (2014). *Skill for Social Progress. Document Prepared for the High-Level Policy Forum, Sao Paulo, 24-25 March 2014*.

35 IET (2010). “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE”. Publicación original de la OCDE en inglés, con el título: “Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries”. En: *EDU Working Paper* N° 41.

36 OECD (2015). “Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills”. En: *OECD Skills Studies*. París, OECD Publishing.

37 OECD (2015). *Education and Social Progress. Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. París: OECD Publishing. EDU, CERI, CD.

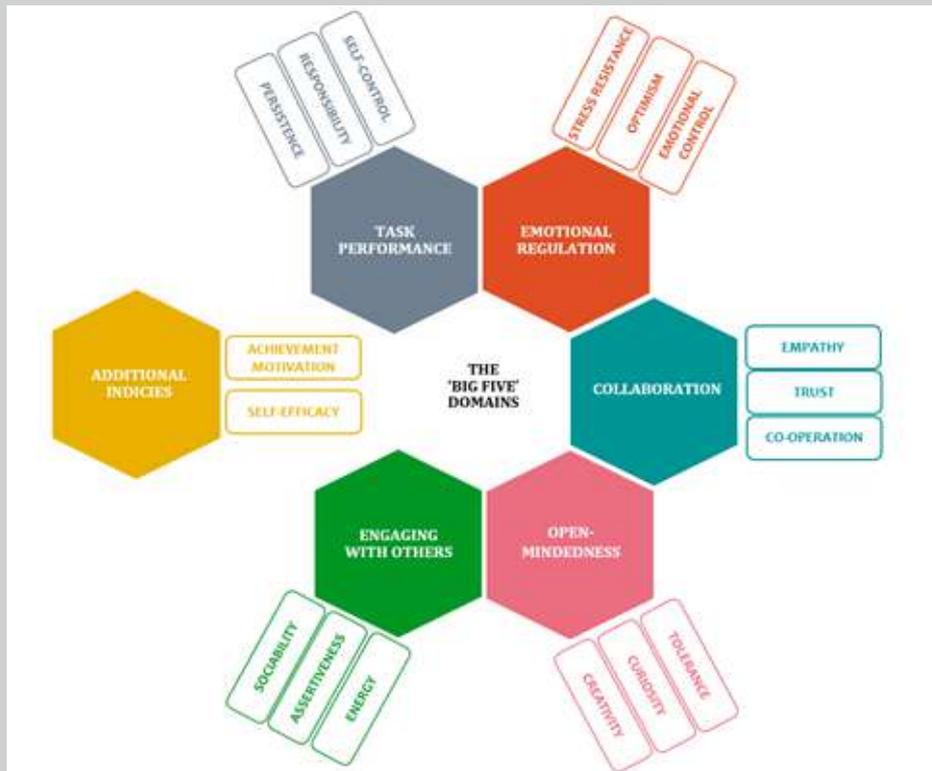


Fuente: OECD (2015) Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing

En la segunda fase del proyecto Educación y Progreso Social, el CERI tiene como propósito realizar un Estudio Longitudinal de las Habilidades Socioemocionales de Niños y Adolescentes en ciudades de la OECD, para lo cual se ha diseñado un marco de referencia con base empírica. Se trata de la propuesta bajo el modelo de los Big Five. Como sostienen John y De Fruyt, los tres iniciales dominios propuestos (manejo de emociones, trabajo con otros y logro de objetivos) son construcciones formativas latentes elaboradas con fines prácticos o descriptivos que se construyen mediante opiniones, deliberaciones o tradiciones consensuadas, como

ocurre con la mayoría de los marcos de referencia de las habilidades del siglo XXI que se han propuesto hasta la fecha<sup>38</sup>. En 2019, la OECD ha realizado el primer round de recojo de información de quince habilidades socioemocionales distribuidos en los Big Five: rendimiento en la tarea, regulación emocional, colaboración, apertura e involucramiento con los otros. También se han sumado dos habilidades compuestas: autoeficacia y motivación al desarrollo.

38 John, Oliver, y De Fruyt, Filip (2015). *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. EDU, CERI, CD.



Fuente: [www.oecd.org/education/ceeri/social-emotional-skills-study/about](http://www.oecd.org/education/ceeri/social-emotional-skills-study/about).

El modelo de los Big Five tiene su base empírica en un estudio realizado en Brasil donde el Instituto Ayrton Senna, con la colaboración del CERI, realizó un estudio en escuelas de Río de Janeiro con el objetivo de construir un instrumento estadísticamente sólido que permitiera medir atributos socioemocionales a gran escala y a bajo costo, de tal manera que sirviese como herramienta de la política pública basado en evidencia<sup>39</sup>. Lo que los autores aportan es evidencia empírica para los fundamentos de un modelo que condensa ocho instrumentos y veintiún escalas, y que en adelante se

ha venido conociendo como los Big Five o modelo de los Cinco Factores en habilidades socioemocionales<sup>40</sup>. En la versión de Ayrton Senna, los Big Five tienen ligeras diferencias en la nomenclatura y las habilidades específicas que la componen.

40 En Psicología, los Big Five o Cinco Factores es un modelo que forma parte de una larga tradición de estudios sobre los rasgos dentro de las teorías de personalidad. La teoría de los rasgos de personalidad es abordada desde la década de 1930 con Allport, y fue continuado por Thurstone, Catell, Eysenck y McGrae y Costa. Los rasgos de personalidad son definidos como características estables y permanentes de contenido biológico, pero susceptible al entorno.

39 Santos, Daniel, y Primi, Ricardo (2015). Preliminary Results of the Social and Emotional Skills Measurement Project in Rio de Janeiro. São Paulo, Instituto Ayrton Senna.



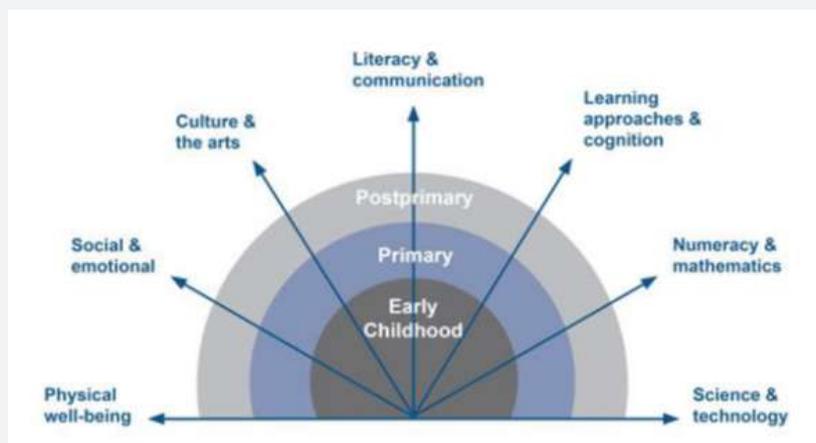
El modelo de los Big Five se propone no solo como un marco de referencia, sino que busca ser un metamodelo para organizar las “redundancias” y definir los factores primarios y base que son medidos por los diversos instrumentos utilizados en el contexto de los estudios educativos<sup>41</sup>.

La LMTF estableció un marco de trabajo global de dominios de aprendizaje que representa lo que cada niño, en cualquier parte del mundo, debería aprender y ser capaz de hacer cuando

<sup>41</sup> Primi, Ricardo (2015). “Marcos conceptuales en educación y evaluación socio-emocional”. Presentación en el Seminario Internacional: Compartiendo Experiencias en Educación y Evaluación Socioemocional, 18 y 19 de marzo. Montevideo.

alcanza la edad de posprimaria, ya sea en el aula, sistema o a escala global. La LMTF propone siete dominios que todo niño y adolescente debe lograr, de los cuales uno corresponde al dominio social y emocional. El dominio social y emocional se refiere a cómo los niños y los jóvenes impulsan y mantienen relaciones con adultos y pares, y cómo ellos se perciben a sí mismos en relación con los otros<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> Instituto de la Estadística de la UNESCO/ Center for Universal Education at Brookings (2013). *Hacia un aprendizaje universal: Lo que cada niño debería aprender. Informe N° 1 de la Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes*. Montreal y Washington. Instituto de la Estadística de la UNESCO y el Centro de Educación Universal en la Institución Brookings.



Un aspecto importante es que las propuestas del desarrollo integral y el aprendizaje socioemocional no solo han sido abordadas desde el campo de la educación, sino que también han sido impulsadas desde el ámbito de la salud, específicamente la mental. En 1997, la OMS definió las habilidades para la vida como habilidades para el comportamiento adaptativo y positivo que permiten a los individuos tratar de manera eficaz las demandas y los desafíos de la vida diaria<sup>43</sup>. En ese momento, la OMS propuso diez habilidades para la vida: toma de decisiones informadas, resolución de problemas, pensamiento crítico, pensamiento creativo, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, autoconciencia, empatía, manejo de emociones y manejo del estrés. Posteriormente, en 2001, las habilidades se reorganizaron en una propuesta de tres dimensiones: (i) habilidades interpersonales y comunicación, (ii) pensamiento crítico y toma de decisiones, y (iii) autogestión y afronte. Se trata de una propuesta de educación en salud basada en habilidades, la cual se define como un enfoque para crear o mantener estilos de vida saludables y condiciones por medio del desarrollo de conocimientos, actitudes y especialmente habilidades socioemocionales, utilizando para ello una variedad de experiencias de aprendizaje, con énfasis en métodos participativos<sup>44</sup><sup>45</sup>. Siguiendo similar encuadre, la OPS ha sugerido un marco de referencia particular para adolescentes con tres dimensiones

43 WHO (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Ginebra.

44 WHO (2001). "Skills for Life Skills-based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School". En: *Information Series on School Health Document 9*. Ginebra.

45 UNICEF (2005). *Life Skills-Based Education in South Asia a Regional Overview Prepared for: The South Asia Life Skills-Based Education Forum, 2005*. UNICEF Regional Office for South Asia, octubre.

similares a las mencionadas por la OMS: (i) habilidades sociales e interpersonales, (ii) habilidades cognitivas, y (iii) habilidades de afrontamiento de emociones<sup>46</sup>.

En los últimos años, la UNICEF ha propuesto un marco de referencia que conceptualiza las dimensiones del aprendizaje que conducen a un desarrollo humano integral, para lo cual se basa en el marco global de habilidades transferibles y en los cuatro pilares del aprendizaje (aprender a saber, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos) descritos en el Informe Delors<sup>47</sup>. Así, se identifican cuatro tipos de habilidades: fundamentales, digitales, específicas para el trabajo y transferibles. Las habilidades transferibles son aquellas que se relacionan con las destrezas necesarias para poder adaptarse a los diferentes contextos de la vida y que, potencialmente, los individuos pueden transferir a distintos ámbitos laborales o sociales. La UNICEF sostiene que estas habilidades son las que permiten que niñas, niños y adolescentes aprendan con agilidad, se adapten con facilidad, y se conviertan en ciudadanos capaces de navegar por diversos desafíos personales, académicos, sociales y económicos<sup>48</sup>. Basado en el Informe Delors, se plantean doce habilidades transferibles clave organizadas en las dimensiones cognitiva, instrumental, individual y social. La dimensión cognitiva (aprender a saber) incluye las habilidades para el aprendizaje como creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas. La

46 OPS (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington DC, ASDI, Fundación Kellogg.

47 UNICEF (2019). *The Global Framework on Transferable Skills*. Nueva York: UNICEF.

48 UNICEF (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Documento de discusión*. Santiago de Chile. Área de Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.

dimensión instrumental (aprender a hacer) se refiere a las habilidades para la empleabilidad como cooperación, negociación y toma de decisiones. La dimensión individual (aprender a ser) envuelve a las habilidades personales y sociales como manejo de sí mismo, resiliencia y comunicación. La dimensión social (aprender a vivir

juntos) contiene las habilidades para una ciudadanía activa como el respeto por la diversidad, la empatía y la participación<sup>49</sup>.

49 UNICEF (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Documento de discusión*. Santiago de Chile. Área de Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.



El cuadro N° 1 presenta un resumen comparativo de todos los marcos de referencia global revisados. A manera de balance, se puede concluir que (i) existe una preocupación generalizada desde diferentes sectores y grupos por la formación integral de la persona, lo que ha llevado a poner en debate y formular marcos de referencia sobre los aprendizajes que deben ser parte de la formación de niñas, niños y adolescentes en el siglo XXI; (ii) en todos los marcos de referencia, la escuela sigue ejerciendo un rol preponderante en la formación de los niñas, niños y adolescentes; (iii) la forma

de organizar y los énfasis de cada marco de referencia responden a criterios consensuales sin un respaldo empírico, a excepción del modelo de los Big Five ; (iv) en todos los marcos de referencia, las habilidades socioemocionales juegan un rol importante como parte de la formación integral de la persona; e (v) independientemente del nombre que se le asigne, se pueden identificar hasta tres tipo de habilidades socioemocionales: aquellas referidas a actuar o interrelacionarse con otros (sea en el mundo del trabajo o la cotidianidad), las socioemocionales (las que están más relacionadas con la

gestión del ser o el control de las emociones personales) y aquellas vinculadas con la forma de aprender o afrontar un nuevo conocimiento o experiencia.

UNESCO	ATC21	UNICEF	P21	DESECO	Big Five	CASEL
Aprender a conocer	Maneras de pensar ·Pensamiento crítico ·Resolución de problemas ·Creatividad e innovación ·Aprender a aprender	Aprendizaje ·Pensamiento crítico ·Resolución de problemas ·Creatividad	Aprendizaje e innovación ·Pensamiento crítico ·Resolución de problemas ·Creatividad ·Comunicación ·Colaboración		Apertura a lo nuevo ·Creatividad ·Tolerancia ·Curiosidad	Toma de decisiones
Aprender a actuar	Maneras de trabajar Maneras de vivir en el mundo ·Colaboración ·Comunicación ·Responsabilidad social ·Ciudadanía local y global ·Vida y carrera	Ciudadanía activa Empleabilidad ·Participación ·Empatía ·Respeto por la diversidad ·Cooperación ·Negociación ·Toma de decisiones	Habilidades para la vida y trabajo ·Flexibilidad y adaptabilidad ·Iniciativa y autogestión ·Productividad y rendición de cuentas ·Liderazgo y responsabilidad	Interactuar en grupos heterogéneos ·Cooperación ·Trabajo en equipo ·Resolución de conflictos	Involucramiento con los otros Colaboración ·Sociabilidad ·Asertividad ·Energía ·Empatía ·Confianza ·Cooperación	Habilidades de relación Conciencia social
Aprender a ser		Empoderamiento personal ·Autogestión ·Resiliencia ·Comunicación		Actuar con autonomía ·Actuar dentro de visión global ·Conducir proyecto de vida ·Defender derechos, intereses y límites	Regulación emocional ·Resistencia al estrés ·Optimismo ·Control emocional	Autogestión Auto-conciencia
Aprender a hacer	Regulación emocional ·Alfabetización en información ·Alfabetización en TIC		Información, media y tecnología ·Alfabetización en medios ·Alfabetización en información ·Alfabetización en TIC	Utilizar herramientas en forma interactiva ·Uso de TIC ·Uso de información y conocimiento ·Uso de lenguaje y textos	Rendimiento en la tarea ·Autocontrol ·Responsabilidad ·Perseverancia	
			Áreas clave y temas del siglo XXI ·Conciencia global ·Educación cívica ·Educación en salud ·Educación ambiental ·Educación financiera			

## 2.2. Experiencias en América Latina

Influido por los marcos referenciales globales descritos, en América Latina hay experiencias que, aunque no siempre han llegado a establecerse como política nacional, están en ruta progresiva, intermitente o focalizada por instalarse como una práctica permanente y curricular de la escuela pública.

Colombia, posiblemente, ha ido ganando una amplia experiencia en la implementación de programas vinculados con el bienestar y educación socioemocional, en parte porque, desde 2004, el Ministerio de Educación Nacional puso en marcha el Programa Nacional de Competencias Ciudadanas, el cual propone tres grupos de estándares básicos de competencias ciudadanas para todas las instituciones educativas de primaria y secundaria: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias<sup>50</sup>. Las competencias ciudadanas se definen como un conjunto de conocimientos, actitudes y competencias (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras) que, articulados entre sí, disponen a las personas a la convivencia y a la paz, a la participación y a la responsabilidad democráticas, y a la valoración y el enriquecimiento con las diferencias en un marco de respeto a la dignidad humana y de contribución al bien común<sup>51</sup>.

La puesta en práctica de las competencias ciudadanas llevó a que el Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes y la ONG Convivencia Productiva dieran inicio, en 2005, a la implementación del programa Aulas en Paz, que tiene como objetivo promover la convivencia y prevenir la agresión por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de segundo a quinto grado de primaria y en sus familias<sup>52</sup>. El programa busca romper el ciclo de la violencia que sostiene que los niños expuestos a violencia tienen mayor probabilidad de desarrollar violencia cuando llegan a la adultez. De acuerdo con Ramos, Nieto y Chaux (2007)<sup>53</sup>, el programa se compone de tres componentes: (i) componente de aula: establece un currículo universal de prevención desde el segundo a quinto grado de primaria basado en el desarrollo de competencias ciudadanas que se implementa en veinticuatro horas al año dedicadas para este propósito y dieciséis horas anuales de la clase de lenguaje; los temas en los que se centra el currículo son la agresión, los conflictos y el *bullying*, y las competencias centrales son la empatía, el manejo constructivo de la rabia, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias, la escucha activa y la asertividad (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004); (ii) componente de padres y madres de familia: por un lado, se organizan cuatro talleres con padres y madres de todos los estudiantes, y por otro lado, se realizan cuatro visitas a los hogares y llamadas telefónicas semanales para aquellos estudiantes identificados con problemas

---

50 Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*.

51 Jaramillo, Rosario (2008). "Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia". En: Gloria Inés Rodríguez Ávila (editora). *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía: Tendencias y perspectivas*. Bogotá, OEI.

52 Jiménez, M., Lleras, J., y Nieto, A.M. (2010). "La paz nace en las aulas: Evaluación del Programa de Reducción de la Violencia en Colombia". En: *Educación y Educadores*, vol. 13, N° 3, setiembre-diciembre. pp. 347-359.

53 Ramos, C., Nieto, A., y Chaux, E. (2007). "Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multi-componente". En: *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, N° 1. pp. 36-56.

de agresión, con lo cual se busca que madres y padres desarrollen las mismas competencias que sus hijas e hijos están aprendiendo, que promuevan un ambiente familiar que favorezca la puesta en acción de estas competencias y que practiquen pautas de crianza favorables a la convivencia pacífica en sus hogares; y (iii) componente de grupos heterogéneos: que busca brindar un espacio adicional semanal para la práctica de las competencias que se están aprendiendo en el aula por medio de la conformación de grupos de niños con niveles altos de agresión y otros en mayor cantidad destacados por su comportamiento prosocial.

La experiencia de Aulas en Paz junto a la de otras instituciones como Fe y Alegría y Fundación para la Reconciliación, llevaron a implementar la propuesta EDUCAPAZ, en particular la propuesta CRESE. Esta busca aportar a la construcción de una cultura de paz en Colombia mediante un proceso educativo que impulse la formación de ciudadanas y ciudadanos, el aprendizaje socioemocional, y la reconciliación. De esta manera, se concentra en el fortalecimiento de la identificación y gestión de las propias emociones, la comunicación asertiva, la metacognición, el cuestionamiento crítico de creencias, la toma de perspectiva, la empatía y generación creativa de opciones.

En México, en 2008, la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con el PNUD, inició el programa Construye-T, con el propósito de fomentar que los adolescentes permanezcan en la escuela, enfrenten situaciones de riesgo y construyan su proyecto de vida<sup>54</sup>. Construye-T es

54 INSP/PNUD (2013). *Informe Final de la Evaluación de Impacto del Programa Construye-T*.

un programa dirigido a estudiantes de educación media superior. Su objetivo es favorecer el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los adolescentes, con la finalidad de promover su bienestar presente y futuro, así como enfrentar con éxito los retos en su desempeño académico y en su vida personal<sup>55,56</sup>. Está dirigido a estudiantes, docentes y directivos de escuelas públicas de educación media superior y propone seis habilidades socioemocionales organizadas en tres dimensiones: (i) Conoce-T, que incluye el autoconocimiento y autogestión como habilidades que permiten identificar, conocer y manejar las propias emociones; (ii) Relaciona-T, que tiene las habilidades de conciencia social y colaboración que permiten establecer relaciones constructivas con otras personas y la sociedad; y (iii) Elige-T, que incluye la toma de decisiones y la perseverancia como habilidades socioemocionales que permiten elegir opciones reflexivas y responsables en diferentes ámbitos de la vida, y con capacidad de perseverar hasta el logro de metas<sup>57</sup>. En su modalidad extendida, se trabajan doce sesiones de veinte minutos por cada una de las seis habilidades, lo que suma un total de veinticuatro horas que son trabajadas en un semestre<sup>58</sup>. Como todo programa, Construye-T ha ido modificándose en el tiempo. En 2014, se rediseña y es incorporado como parte obligatoria del currículo; en 2017, vuelve a ser rediseñado; y en la actualidad se han sumado cuatro componentes transversales que aportan al desarrollo de las seis habilidades

55 Disponible en: <[www.construye-t.org.mx/materiales-para-el-aula/2/modelo-ampliado](http://www.construye-t.org.mx/materiales-para-el-aula/2/modelo-ampliado)>.

56 Disponible en: <[www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/](http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/)>.

57 "10 cosas que debes saber del programa Construye-T para el ciclo escolar 2017-2018". Infografía.

58 Disponible en: <[www.construye-t.org.mx/materiales-para-el-aula/2/modelo-ampliado](http://www.construye-t.org.mx/materiales-para-el-aula/2/modelo-ampliado)>.

socioemocionales que promueve Construye-T: responsabilidad social, educación integral en sexualidad, deporte y arte. El programa ha sido evaluado y los reportes sostienen que existe un efecto favorable en los indicadores de violencia entre pares (*bullying*), es decir, hay una reducción de la intensidad y frecuencia de las manifestaciones de violencia en las escuelas intervenidas en relación con la dinámica de incremento que se presenta a escala nacional. Se identifica igualmente un efecto favorable en la intención de los alumnos por continuar estudiando y tener al mismo tiempo una expectativa de trabajo<sup>59</sup>.

En Brasil, desde 2012, el Instituto Alianza, con la SEDUC, ha ido implementado progresivamente el NTPPS, que es un programa que tiene como objetivo garantizar que adolescentes de escuelas secundarias regulares de recientes años desarrollen conocimiento y habilidades para la vida y el trabajo. El NTPPS se organizó para la secundaria media de Ceará, que corresponde a los tres últimos años de la EBR del sistema brasileño, constituido por adolescentes de quince, dieciséis y diecisiete años. El NTPPS se estructura como una propuesta curricular de ciento sesenta horas por año distribuidas en cuatro horas por semana, siguiendo la siguiente secuencia: 1) persona y familia, 2) sociedad y comunidad, y 3) mundo y trabajo<sup>60</sup>. La metodología se basa en el protagonismo estudiantil, la interdisciplinariedad de los cursos y temas, y la utilización de la investigación como principio educativo. Aunque no trabaja específicamente bajo el modelo de los Big Five, la Universidad de São Paulo ha realizado una evaluación

experimental sobre la base de las cinco habilidades socioemocionales. Esta da cuenta de que el programa ha tenido una mejora con significancia estadística en las habilidades socioemocionales interpersonales de amabilidad, compromiso con los otros y resiliencia, así como un mayor impacto en aquellos que han repetido un año o tienen un bajo desempeño escolar. Además, aun cuando el programa disponía del tiempo tradicionalmente programado para matemática y portugués, la evaluación mostró que no afectaba el rendimiento en dichas áreas y que incluso aquellos estudiantes que no tenían retraso escolar lograban mejores puntajes en las pruebas de las materias referidas en comparación a sus pares del grupo control<sup>61,62</sup>.

En Argentina, Cimientos es una organización de sociedad civil que promueve la equidad educativa mediante programas que favorecen la permanencia y el egreso de la escuela secundaria, mejora la calidad de la educación, e impulsa la continuidad educativa o la inserción laboral de jóvenes que viven en contextos vulnerables<sup>63</sup>. La organización cuenta con cinco programas, dos de los cuales están vinculados con el desarrollo de habilidades socioemocionales o adolescentes de secundaria. (i) El programa Futuros Egresados realiza acompañamiento a estudiantes de doce a dieciocho años en situación vulnerable y a sus familias, a fin de que puedan terminar la escuela secundaria y proyectar su futuro con mejores oportunidades. Cada uno de los estudiantes recibe una beca mensual y

61 Borges, João (2017). "O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais no Ceará". En: *Seminário Competências para a Vida Fortaleza, 23 e 24 de Maio de 2017*.

62 Primi, Ricardo (2015). *Avaliação de Impacto de Inovações Pedagógicas do Estado do Ceará. Relatório de Atividades*. Interconsult.

63 Disponible en: <<https://cimientos.org/acerca>>.

59 INSP/PNUD (2013). *Informe Final de la Evaluación de Impacto del Programa Construye-T*.

60 Reporte de visita de campo en 2018.

participa en una tutoría personalizada que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales que contribuyen a mejorar su trayectoria educativa. De acuerdo con sus reportes, los estudiantes acompañados tienen un porcentaje de retención en la escuela secundaria de 57%, veinte puntos porcentuales mayor que el de estudiantes de características similares que no reciben acompañamiento. (ii) El programa Red de Egresados tiene como objetivo favorecer la inserción educativa o laboral de aquellos que finalizaron la escuela secundaria. La Red de Egresados articula oportunidades que brindan empresas, organizaciones y el Estado para dar respuesta a los proyectos de vida que quieren desarrollar los jóvenes. Como parte de las actividades de la Red de Egresados se encuentran talleres de orientación vocacional, actividades culturales, y talleres para estimular en los jóvenes el desarrollo y la reflexión en torno a competencias para desempeñarse en el mundo adulto.

En Chile, el programa Valores es una propuesta de convivencia escolar que surge en 2001 como una iniciativa de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el PIIE<sup>64</sup>. Después del terremoto de 2014, a solicitud del MINEDUC y la UNESCO Santiago, Valores crea un programa para apoyar en contención socioemocional y fomentar formas de organización que favorecieran ambientes seguros en los establecimientos educativos. La propuesta desplegó (i) un diagnóstico de necesidades con distintos actores y organizaciones educativas presentes en cada zona, que consideró las principales problemáticas identificadas permitieron diseñar los lineamientos y contenidos del material, además

64 Disponible en: <<http://valoras.uc.cl/quienes-somos>>.

de pensar en la metodología más pertinente por utilizar; (ii) talleres, en los cuales se trabajaron comunicación, emociones, liderazgo, teoría de sistemas, protocolos, familia-escuela, ser comunidad y tensiones que afectan la escuela de hoy, entre otros; y (iii) materiales y guías para apoyar la labor de docentes, directivos y asistentes de la educación. Estos contienen distintas actividades que favorecen la concentración, relajación, desarrollo socioemocional y comunidades de cuidado, además de herramientas para el trabajo con padres, madres y apoderados<sup>65</sup>.

En Perú, el MINEDU, con apoyo del BM, diseñó en 2014 Paso a Paso, con el objetivo de equipar a los docentes con recursos que puedan ayudar a sus estudiantes a comprender y manejar mejor sus emociones, pensamientos, impulsos y comportamientos, formar y mantener relaciones positivas, y aprovechar al máximo la vida, tomando decisiones responsables y persiguiendo metas significativas. Paso a Paso busca desarrollar habilidades socioemocionales que equipan aun más a niñas, niños y adolescentes con herramientas que necesitan para convertirse en miembros comprometidos, solidarios e ingeniosos de sus comunidades (socialmente responsables), gobernarse a sí mismos, mientras equilibran sus intereses con los de los demás (autónomos) y prevalecer frente a la adversidad (resilientes)<sup>66,67</sup>.

Las sesiones de Paso a Paso están organizadas en dieciocho habilidades

65 Disponible en: <<http://valoras.uc.cl/proyectos>>.

66 Disponible en: <[www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula](http://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula)>.

67 Mejía, J.F., Rodríguez, G.I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M.P., y Castellanos, M. (2016). "Step by Step: Teacher's Guide-Ninth Grade (Spanish)". En: *Social and Emotional Learning Program*. Washington DC, World Bank Group.

específicas agrupadas en seis habilidades generales (autoconciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación positiva, determinación y toma de decisiones responsable) que, a su vez, se organizan en tres módulos: (i) Conmigo Mismo, que contiene las habilidades generales de autoconciencia y autorregulación, que permiten entender y manejar emociones; (ii) Con los Demás, que incluye la conciencia social y la comunicación positiva que facilita el construir y mantener relaciones positivas; y (iii) Con Nuestro Desafío, que por medio de la toma de decisiones responsables permite esforzarse por lo que más vale en la vida. Las sesiones se desarrollan mediante una metodología FASE<sup>68</sup>, para lo cual cuentan con una caja de herramientas que se ha diseñado para el docente. Esta incluye: (i) materiales para maestros (una guía con lecciones estructuradas, una lista de los materiales necesarios para implementar cada lección, conceptos clave, consejos para maestros y padres, y respuestas a preguntas frecuentes); (ii) materiales para el estudiante (un libro de trabajo para cada estudiante con hojas de trabajo ilustradas para usar como parte de las lecciones) y (iii) materiales para el aula (carteles, libros de cuentos para niños y un CD con canciones para la escuela primaria<sup>69,70</sup>).

68 Acrónimo de (i) focalizado: destina tiempo a la enseñanza de estas actividades como parte del horario escolar, entre una y dos horas lectivas por semana; (ii) activo: prioriza el aprendizaje activo, es decir, la experiencia y la puesta en práctica de manera vivencial y lúdica de las habilidades que se quiere fortalecer (por ejemplo, mediante dramatización, juego de roles, improvisación y modelado, entre otros); (iii) secuenciado: desarrolla las habilidades socioemocionales paso a paso, con sesiones estructuradas y adecuadas a la madurez cognitiva y socioemocional de los estudiantes del grado al cual están dirigidas; y (iv) explícito: se propone la enseñanza explícita de cada una de las habilidades, nombrándolas y enseñando a los estudiantes cómo ponerlas en práctica.

69 Disponible en: <[www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula](http://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula)>.

70 Mejía, J.F., Rodríguez, G.I., Guerra, N., Bus-tamante, A., Chaparro, M.P., y Castellanos, M. (2016).

Paso a Paso ha sido adaptado en Colombia donde la propuesta se organiza en tres secuencias didácticas, encada una de las cuales se trabajan dos competencias generales. Además, para cada competencia se desarrollan tres sesiones de trabajo que corresponden a las competencias específicas. Son un total de dieciocho sesiones de trabajo aplicadas en el aula que duran entre cuarenta y cinco y cincuenta minutos<sup>71</sup>.

En Perú existen también otros proyectos que aportan una importante experiencia de cómo desarrollar habilidades socioemocionales desde sesiones participativas, el arte o el deporte, de manera extracurricular o curricular. La organización D1, en acuerdo con la DRELM, implementa el programa RevelArte en treinta instituciones educativas de la capital, con el objetivo de fortalecer, por medio del arte, las habilidades socioemocionales, como autoestima, autocontrol, competencia social, y empatía de estudiantes de segundo y tercero de secundaria. La organización Alternativa desarrolla el proyecto Más Habilidades = Mejores Ciudadanos, que está dirigido a adolescentes de Comas, donde se conducen sesiones para desarrollar habilidades socioemocionales relacionadas con la promoción de una convivencia democrática en la escuela, la prevención de la violencia basada en género y la formación en ciudadanía. La Asociación Pukllasunchis ha

"Step by Step: Teacher's Guide-Ninth Grade (Spanish)". En: *Social and Emotional Learning Program*. Washington DC, World Bank Group.

71 Qualificar (2017). "Propuesta metodológica y operativa de la estrategia de implementación de competencias socioemocionales en la educación media. Consultoría para diseñar una estrategia que mejore las capacidades de la escuela para desarrollar competencias transversales en la educación media en Colombia, específicamente aquellas denominadas socio-emocionales, conforme al Plan Nacional de Educación para la Paz y el Plan de Posconflicto".

desarrollado el proyecto Sipas Wayna, que busca ser un espacio inclusivo, diverso e intercultural, en el que se promueve el encuentro, el protagonismo y la participación de adolescentes mediante el arte, el autoconocimiento y el fortalecimiento de los vínculos entre pares. Por medio de diversas actividades, se les acompaña y fortalece en su proceso de desarrollo personal y social, contribuyendo con la construcción de su identidad y apoyándolos en su progresivo camino hacia la autonomía, a través del desarrollo de sus proyectos de vida<sup>72</sup>. La Tarumba desarrolla una línea de trabajo denominada Cuerda Firme, que es una propuesta pedagógica que utiliza el arte, el circo, el juego y la creatividad para desarrollar las habilidades socioemocionales y fortalecer la autoestima de los participantes. Para la Tarumba, el arte y, en particular, el circo son una herramienta poderosa para el desarrollo de habilidades socioemocionales como el trabajo en equipo, la solidaridad y el compromiso. Actualmente, en coordinación con la Cruz Roja Peruana, se está implementado dicha propuesta con jóvenes vulnerables con especial atención en los migrantes venezolanos. La UNICEF también cuenta con un programa que incluye una propuesta curricular que contiene guías que combina actividades, sesiones y experiencias de aprendizaje de educación socioemocional de la disciplina positiva y sesiones del programa Paso a Paso del BM. La Fundación Wiese tiene como principio que el mejor clima escolar genera

72 Disponible en: <<https://pukllasunchis.org/sipas-wayna>>.

el mejor aprendizaje. Por esta razón, uno de los principales componentes de su proyecto es el desarrollo de habilidades socioemocionales de docentes y directivos de escuelas de Lurín y Pachacamac, bajo el supuesto de que, si se construyen mejores vínculos, se mejora el clima y, a partir de allí, se mejoran los aprendizajes. Las habilidades que se impulsan son autoconocimiento, autogestión, autoeficacia, asertividad, trabajo en equipo, conciencia social, perseverancia, apertura a lo nuevo, toma de decisiones responsable y pensamiento crítico. El MINEDU, por medio de sus direcciones de Secundaria, COAR, Tutoría, DEVIDA y Gestión Escolar promueven líneas de habilidades socioemocionales en las escuelas.

Existen muchos otros proyectos y programas que se vinculan o desarrollan habilidades socioemocionales en el Perú y América Latina, aunque no quedan explícitas porque constituyen medios y estrategias para alcanzar otros fines y resultados. Como también se ha visto a lo largo de este capítulo, las habilidades socioemocionales tienen una relativa importancia, pero están supeditadas a fines como la deserción, clima escolar, ciudadanía, reducción de violencia y empleabilidad, entre otros. Es posible que muchos de los proyectos y programas vinculados con estos temas tengan algunas líneas de acción relacionadas con habilidades socioemocionales.

## 3. EL CURRÍCULO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN

### BÁSICA Y LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Las habilidades socioemocionales pueden ser trabajadas de manera curricular o extracurricular. Decimos que se realiza de manera curricular cuando se adscribe como parte de la propuesta pedagógica del sistema educativo que los Estados ofrecen a la sociedad por medio de sus instituciones educativas. Esto obedece como parte de una propuesta del desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes que se espera cumpla la escuela y que incluye como parte constituyente a las habilidades socioemocionales.

El Currículo Nacional de la Educación Básica vigente fue aprobado en 2016 y es un documento marco de la política educativa que contiene los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren durante su formación básica. El currículo establece el perfil de egreso de la EBR, las competencias nacionales y sus progresiones desde el inicio hasta el fin de la EBR, así como sus niveles esperados por ciclo, nivel y modalidades<sup>73</sup>. Un primer acercamiento nos dice que las habilidades socioemocionales solo son mencionadas en dos ocasiones en todo el Currículo Nacional de la Educación Básica. Una para hacer referencia a las habilidades socioemocionales y técnicas que debe lograr un estudiante como parte del perfil de egreso, y otra para complementar la definición de lo que es una competencia. No obstante, el documento expone explícita o implícitamente diversas habilidades socioemocionales específicas, sobre todo en el perfil de egreso y en las competencias como se describen en esta sección.

#### 3.1. Las habilidades socioemocionales en el perfil de egreso de la EBR

Las habilidades socioemocionales aparecen tanto implícita como explícitamente en el perfil de egreso del Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2017). Una lectura general de los distintos componentes enumerados y explicados en el perfil de egreso muestra que todos ellos incluyen de alguna u otra forma la expectativa de que el estudiante utilice sus competencias para interactuar con su medio y con otros individuos. En ese sentido, se podría señalar que el desarrollo de habilidades socioemocionales es una expectativa subyacente en todos estos componentes.

Sin embargo, existen algunos componentes del perfil de egreso en los que el lenguaje empleado en sus enunciados denota una expectativa de desarrollo de habilidades socioemocionales bastante específicas. En el cuadro N° 2 se señalan

<sup>73</sup> Disponible en: <[www.minedu.gob.pe/curriculo/](http://www.minedu.gob.pe/curriculo/)>.

los componentes seleccionados del perfil de egreso que se vinculan con el aprendizaje socioemocional, las descripciones que ofrece el Currículo Nacional de la Educación Básica para cada componente seleccionado y las habilidades socioemocionales presentes en estas formulaciones. En el cuadro se distingue entre las

habilidades socioemocionales que aparecen explícitamente en las formulaciones de los componentes del perfil y aquellas que han sido incluidas a partir de inferencias sobre el lenguaje presente en el texto.

Considerando las habilidades socioemocionales que aparecen tanto

Cuadro N° 2: Habilidades socioemocionales en el perfil de egreso del Currículo Nacional de la Educación Básica 2016

Componente del perfil de egreso	Descripción en el Currículo Nacional de la Educación Básica	Habilidades socioemocionales vinculadas
El estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos	El estudiante valora, desde su individualidad e interacción con su entorno sociocultural y ambiental, sus propias características generacionales, las distintas identidades que lo definen, y las raíces históricas y culturales que le dan sentido de pertenencia. Toma decisiones con autonomía, cuidando de sí mismo y de los otros, procurando su bienestar y el de los demás. Asume sus derechos y deberes. Reconoce y valora su diferencia y la de los demás. Vive su sexualidad estableciendo vínculos afectivos saludables.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconocimiento*</li> <li>• Construcción de identidad individual</li> <li>• Construcción de identidad colectiva</li> <li>• Conciencia social*</li> <li>• Pensamiento crítico</li> <li>• Toma de decisiones</li> </ul>
El estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes, y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo	El estudiante [...] reflexiona críticamente sobre el rol que cumple cada persona en la sociedad y aplica en su vida los conocimientos vinculados con el civismo, referidos al funcionamiento de las instituciones, las leyes y los procedimientos de la vida política. Analiza procesos históricos, económicos, ambientales y geográficos que le permiten comprender y explicar el contexto en el que vive, y ejercer una ciudadanía informada. Interactúa de manera ética, empática, asertiva y tolerante. Colabora con los otros en función de objetivos comunes, regulando sus emociones y comportamientos, siendo consciente de las consecuencias de su comportamiento en los demás y en la naturaleza. Asume la interculturalidad, la equidad de género y la inclusión como formas de convivencia para un enriquecimiento y aprendizaje mutuo [...].	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de identidad colectiva*</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Trabajo en equipo*</li> <li>• Pensamiento crítico*</li> </ul>
El estudiante practica una vida activa y saludable para su bienestar, cuida su cuerpo e interactúa respetuosamente en la práctica de distintas actividades físicas, cotidianas o deportivas	El estudiante tiene una comprensión y conciencia de sí mismo, que le permite interiorizar, y mejorar la calidad de sus movimientos en un espacio y tiempo determinados, así como expresarse y comunicarse corporalmente. Asume un estilo de vida activo, saludable y placentero a través de la realización de prácticas que contribuyen al desarrollo de una actitud crítica hacia el cuidado de su salud y a comprender cómo impactan en su bienestar social, emocional, mental y físico. Demuestra habilidades sociomotrices, como la resolución de conflictos, pensamiento estratégico, igualdad de género, trabajo en equipo y logro de objetivos comunes, entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconocimiento</li> <li>• Asertividad*</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Toma de decisiones*</li> </ul>
El estudiante gestiona proyectos de emprendimiento económico o social de manera ética, que le permiten articularse con el mundo del trabajo, y con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno	El estudiante [...] realiza proyectos de emprendimiento con ética y sentido de iniciativa, que generan recursos económicos o valor social, cultural y ambiental con beneficios propios y colectivos, tangibles o intangibles, con el fin de mejorar su bienestar material o subjetivo, así como las condiciones sociales, culturales o económicas de su entorno. Muestra habilidades socioemocionales y técnicas que favorezcan su conexión con el mundo del trabajo a través de un empleo dependiente, independiente o autogenerado. Propone ideas, planifica actividades, estrategias y recursos, dando soluciones creativas, éticas, sostenibles, y responsables con el ambiente y la comunidad. Selecciona las más útiles, viables y pertinentes; las ejecuta con perseverancia y asume riesgos; adapta e innova; trabaja cooperativa y proactivamente. Evalúa los procesos y resultados de su proyecto para incorporar mejoras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia social*</li> <li>• Asertividad*</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Perseverancia</li> <li>• Apertura a la experiencia*</li> <li>• Pensamiento crítico*</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Creatividad</li> </ul>

<p>El estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados</p>	<p>El estudiante toma conciencia de su aprendizaje como un proceso activo. De esta manera participa directamente en él, evaluando por sí mismo sus avances, dificultades y asumiendo el control de su proceso de aprendizaje, de manera disciplinada, responsable y comprometida respecto a la mejora continua de este y sus resultados. Asimismo, el estudiante organiza y potencia por sí mismo, a través de distintas estrategias, los distintos procesos de aprendizaje que emprende en su vida académica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Autoconocimiento</li> <li>· Autoeficacia</li> <li>· Construcción de identidad individual*</li> <li>· Perseverancia*</li> <li>· Toma de decisiones*</li> </ul>
--	--	--

Fuente: Currículo Nacional de la Educación Básica. Elaboración propia. Las habilidades marcadas con un asterisco no aparecen en las descripciones, pero se han inferido de estas.

tácita como explícitamente, del cuadro anterior se desprende que “toma de decisiones” aparece cuatro veces dentro de los componentes del perfil de egreso, haciéndola la habilidad socioemocional más prominente. Le siguen, con tres referencias en el texto, las habilidades “trabajo en equipo”, “conciencia social”, “autoconocimiento” y “pensamiento crítico”. Asimismo,

las habilidades “construcción de una identidad colectiva”, “construcción de una identidad individual”, “asertividad” y “perseverancia” se distinguen dos veces en los enunciados del perfil de egreso. Finalmente, “autoeficacia” y “apertura a la experiencia” aparecen una vez en cada caso.

### 3.2. Las habilidades socioemocionales en las competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica

Por otro lado, las habilidades socioemocionales aparecen también en algunas competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica y sus respectivas capacidades. La competencia, “gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, es transversal a todas las áreas del Currículo Nacional de la Educación Básica. Otras competencias se encuentran asociadas a las áreas de Personal Social y Educación Física en los niveles Inicial y Primaria. En el nivel Secundaria, estas competencias aparecen como un producto de las áreas de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, Educación para el Trabajo, Educación Física. El cuadro N° 3 muestra un resumen de las competencias de la EBR del Currículo Nacional de la Educación Básica, las capacidades que estas engloban y su relación con las habilidades socioemocionales.

Considerando las habilidades socioemocionales que aparecen tanto tácita como explícitamente, del cuadro anterior se desprende que las habilidades “autoconocimiento”, “construcción de identidad colectiva”, “toma de decisiones” y “apertura a la experiencia” aparecen cinco veces al analizar las competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica, lo que las hace las más prominentes. Les siguen “trabajo en equipo”, “asertividad”, “conciencia social” y “pensamiento crítico”, con tres apariciones. Asimismo, “autoeficacia”, “autorregulación” y “perseverancia” aparecen dos veces cada una. Finalmente, “construcción de la identidad individual” y “sentido de comunidad” aparecen solo una vez.

Cuadro N° 3: Habilidades socioemocionales en las competencias de la EBR del Currículo Nacional de la Educación Básica 2016

Competencia		Capacidades	Habilidades socioemocionales
Construye su identidad	[...] conoce y valora su cuerpo, su forma de sentir, de pensar y de actuar desde el reconocimiento de las distintas identidades que lo definen [...] como producto de las interacciones continuas entre los individuos y los diversos contextos en los que se desenvuelven (familia, escuela, comunidad). No se trata de que los estudiantes construyan una identidad "ideal", sino que cada estudiante pueda —a su propio ritmo y criterio— ser consciente de las características que lo hacen único y de aquellas que lo hacen semejante a otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se valora a sí mismo</li> <li>Autorregula sus emociones</li> <li>Reflexiona y argumenta éticamente</li> <li>Vive su sexualidad de manera integral y responsable de acuerdo con su etapa de desarrollo y madurez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoconocimiento</li> <li>Construcción de identidad individual</li> <li>Construcción de identidad colectiva*</li> </ul>
Se desenvuelve de manera autónoma por medio de su motricidad	[...] comprende y toma conciencia de sí mismo en interacción con el espacio y las personas de su entorno, lo que contribuye a construir su identidad y autoestima. Interioriza y organiza sus movimientos eficazmente según sus posibilidades, en la práctica de actividades físicas, como el juego, el deporte y aquellas que se desarrollan en la vida cotidiana. Asimismo, es capaz de expresar y comunicar mediante su cuerpo ideas, emociones y sentimientos con gestos, posturas y tono muscular, entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende su cuerpo</li> <li>Se expresa corporalmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoconocimiento</li> <li>Autorregulación</li> <li>Trabajo en equipo</li> </ul>
Asume una vida saludable	[...] tiene conciencia reflexiva sobre su bienestar, por lo que incorpora prácticas autónomas que conllevan a una mejora de su calidad de vida. [...] comprende la relación entre vida saludable y bienestar, y practica actividad física para la salud, posturas corporales adecuadas, alimentación saludable e higiene personal y del ambiente, según sus recursos y entorno sociocultural y ambiental, promoviendo la prevención de enfermedades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende las relaciones entre la actividad física, alimentación, postura e higiene personal y del ambiente, y la salud</li> <li>Incorpora prácticas que mejoran su calidad de vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoconocimiento</li> <li>Toma de decisiones*</li> <li>Apertura a la experiencia*</li> </ul>
Interactúa mediante sus habilidades sociomotrices	Implica poner en juego los recursos personales para una apropiada interacción social, inclusión y convivencia, insertándose adecuadamente en el grupo y resolviendo conflictos de manera asertiva, empática y pertinente a cada situación. De igual manera, aplica estrategias y tácticas para el logro de un objetivo común en la práctica de diferentes actividades físicas, mostrando una actitud proactiva en la organización de eventos lúdicos y deportivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se relaciona utilizando sus habilidades sociomotrices</li> <li>Crea y aplica estrategias y tácticas de juego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construcción de identidad colectiva*</li> <li>Autorregulación</li> <li>Autoeficacia*</li> <li>Asertividad</li> <li>Trabajo en equipo</li> <li>Apertura a la experiencia*</li> </ul>
Convive y participa democráticamente	[...] actúa en la sociedad relacionándose con los demás de manera justa y equitativa, reconociendo que todas las personas tienen los mismos derechos y deberes. Muestra disposición por conocer, comprender y enriquecerse con los aportes de las diversas culturas, respetando las diferencias. [...] toma posición frente a aquellos asuntos que lo involucran como ciudadano y contribuye en la construcción del bienestar general, en la consolidación de los procesos democráticos y en la promoción de los derechos humanos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interactúa con todas las personas</li> <li>Construye normas y asume acuerdos y leyes</li> <li>Maneja conflictos de manera constructiva</li> <li>Delibera sobre asuntos públicos</li> <li>Participa en acciones que promueven el bienestar común</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construcción de identidad colectiva</li> <li>Asertividad*</li> <li>Conciencia social*</li> <li>Pensamiento crítico*</li> <li>Apertura a la experiencia</li> </ul>
Construye interpretaciones históricas	[...] sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico [...] y como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreta críticamente fuentes diversas</li> <li>Comprende el tiempo histórico</li> <li>Elabora explicaciones sobre procesos históricos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construcción de identidad colectiva</li> <li>Conciencia social*</li> <li>Pensamiento crítico</li> </ul>

Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	[...] toma decisiones que contribuyen a la satisfacción de las necesidades desde una posición crítica y una perspectiva de desarrollo sostenible —es decir, sin poner en riesgo a las generaciones futuras—, y participa en acciones de mitigación y adaptación al cambio climático y de disminución de la vulnerabilidad de la sociedad frente a distintos desastres. Supone comprender que el espacio es una construcción social dinámica, es decir, un espacio de interacción entre elementos naturales y sociales que se va transformando a lo largo del tiempo y donde el ser humano cumple un rol fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales</li> <li>Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente</li> <li>Genera acciones para conservar el ambiente local y global</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construcción de identidad colectiva*</li> <li>Toma de decisiones</li> <li>Pensamiento crítico</li> <li>Conciencia social*</li> <li>Sentido de comunidad*</li> </ul>
Gestiona responsablemente los recursos económicos	[...] es capaz de administrar los recursos tanto personales como familiares, a partir de asumir una postura crítica sobre el manejo de estos, de manera informada y responsable. Se reconoce como agente económico, comprende la función de los recursos económicos en la satisfacción de las necesidades, y el funcionamiento del sistema económico y financiero.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende el funcionamiento del sistema económico y financiero</li> <li>Toma decisiones económicas y financieras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoconocimiento*</li> <li>Toma de decisiones*</li> </ul>
Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social	[...] lleva a la acción una idea creativa movilizando con eficiencia y eficacia los recursos, tareas y técnicas necesarias para alcanzar objetivos y metas individuales o colectivas con la finalidad de resolver una necesidad no satisfecha o un problema económico, social o ambiental. [...] Trabaja cooperativamente para crear una propuesta de valor, plasmando una alternativa de solución a una necesidad o problema de su entorno [...]; diseña la estrategia que le permita implementarla definiendo los recursos y tareas necesarios, [...] y evalúa los procesos y resultados con el fin de tomar decisiones para mejorar o innovar. Actuando permanentemente con ética, iniciativa, adaptabilidad y perseverancia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crea propuestas de valor</li> <li>Trabaja cooperativamente para lograr objetivos y metas</li> <li>Aplica habilidades técnicas</li> <li>Evalúa los resultados del proyecto de emprendimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toma de decisiones</li> <li>Trabajo en equipo*</li> <li>Asertividad*</li> <li>Perseverancia</li> <li>Apertura a la experiencia*</li> </ul>
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	[...] es consciente del proceso que realiza para aprender. [...] participa de manera autónoma en el proceso de su aprendizaje, gestiona ordenada y sistemáticamente las acciones por realizar, evalúa sus avances y dificultades, y asume de manera gradual el control de esta gestión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Define metas de aprendizaje</li> <li>Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas</li> <li>Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoconocimiento*</li> <li>Toma de decisiones</li> <li>Perseverancia</li> <li>Apertura a la experiencia*</li> <li>Autoeficacia</li> </ul>

Fuente: Currículo Nacional de la Educación Básica. Elaboración propia. Las habilidades marcadas con un asterisco no aparecen en las descripciones, pero se han inferido de estas.

## 4. CONSIDERACIONES DE PARTIDA PARA

# TRABAJAR HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Como se ha mencionado, existe un común y amplio acuerdo sobre la importancia que tienen las habilidades socioemocionales como parte del desarrollo integral del adolescente, aunque, en gran parte, esto no se halla reflejado en el tiempo o esfuerzos que se dedique a su formación, por ejemplo, en la escuela. Más allá de este primer consenso sobre su importancia, cuando se baja a un segundo nivel sobre qué habilidades socioemocionales desarrollar, cómo trabajarlas o evaluarlas, existen muchos contrastes y posiciones que conviven y se encuentran reflejados en los proyectos y programas que se desarrollan. Esto existe en parte porque el desarrollo de habilidades socioemocionales puede suceder desde diferentes aproximaciones, pero también por un revitalizado proceso de construcción teórica sobre pedagogía y evaluación de las habilidades socioemocionales. En esta sección se listan posibles posiciones que se pueden encontrar cuando se trabaja con habilidades socioemocionales. No se pretende sostener alguna como correcta o definitiva.

### 4.1 Sobre habilidadessocioemocionalesyotrasnomenclaturas

Habilidades socioemocionales, habilidades blandas, habilidades para la vida y habilidades no-cognitivas han sido usados indistintamente y de manera intercambiable por la academia, implementadores y servidores públicos.

Cada término proviene y ha seguido un curso propio desde el campo donde se han originado. Las habilidades blandas (del inglés *soft skills*) provienen del campo militar, la ingeniería y ha tenido bastante acogida en la administración y la gestión de los recursos humanos. Como puede deducirse, su uso está más vinculado con el mundo del trabajo. Esta expresión incluye aspectos más relacionados con habilidades interpersonales, como trabajo en equipo, manejo de estrés, creatividad, perseverancia o comunicación, pero también abarcan algunas actitudes, aptitudes y valores organizacionales. Habilidades blandas se contraponen a habilidades duras, técnicas u operaciones propias del mundo industrial. Hacen una connotación al *software* que debe tener todo *hardware*. No obstante, la connotación de blanda en español ha generado, en algunos casos, una simplicidad en la relevancia y tratamiento de las habilidades que la componen.

Las habilidades para la vida tienen un vínculo más cercano con la salud mental y el bienestar de la persona. La propuesta nace de un interés desde la salud pública para abordar problemas sobre consumo de drogas, prevención de conductas sexuales de riesgo, tratamiento de depresión y autoestima, entre otros. Las experiencias han ido llevando a posicionarlas como parte del desarrollo y bienestar humano, teniendo una aplicación a diversas situaciones de la vida cotidiana. La OMS, la OPS y el UNICEF han sido instituciones internacionales que han promovido el desarrollo de las habilidades para la vida desde la última década del siglo XX. En el país, instituciones como CEDRO han tenido una aproximación bajo esta perspectiva<sup>74,75</sup>. La OMS (1993) define las habilidades para la vida como habilidades para el comportamiento adaptativo y positivo que permiten a los individuos tratar de manera eficaz las demandas y los desafíos de la vida diaria<sup>76</sup>. Quizá las habilidades para la vida es lo más cercano a lo que se define actualmente como habilidades socioemocionales. Ambos tienen una mirada de habilidades intrapersonales e interpersonales que forman parte constitutiva del desarrollo de la persona.

Las habilidades no-cognitivas han sido una forma de aproximación para definir las habilidades socioemocionales, pero ha creado mayor debate que claridad. Por un lado, existen habilidades socioemocionales, por no decir todas, que incluyen algún tipo de procesamiento cognitivo. Por otro lado, una definición no debería basarse en la negación de “aquello que no es” que no solo quita personalidad al concepto, sino que lo ubica en un conjunto compartido con una cantidad mayor de contenidos.

Las habilidades transferibles también busca posicionarse para referir de manera intercambiable a las habilidades socioemocionales o habilidades para la vida, pero de naciente uso y un margen estrecho para el posicionamiento.

## 4.2 Sobre habilidades socioemocionales y competencias

La competencia es un concepto más complejo que incluye a las habilidades socioemocionales. El Currículo Nacional de la Educación Básica (2017) define las competencias<sup>77</sup> como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético”<sup>78</sup>. En el mismo currículo se sostiene que ser competente implica la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos concatenados y dirigidos a un determinado propósito. Señala, además, que “ser competente es combinar también determinadas características personales, con habilidades

74 Disponible en: <[www.cedro.org.pe/promocion-del-empleo-juvenil-y-habilidades-para-la-vida/](http://www.cedro.org.pe/promocion-del-empleo-juvenil-y-habilidades-para-la-vida/)>.

75 Gutiérrez, Aparicio (2008). *Habilidades para la vida. Manual de conceptos básicos para facilitadores y educadores. Proyecto Liderazgo Juvenil, Emprendimiento y Sostenibilidad Económica*. Lima, CEDRO.

76 WHO (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Ginebra.

77 El Currículo Nacional de la Educación Básica define treinta y una competencias. Por ejemplo, la competencia uno se define como “construye su identidad” y entre las capacidades que la componen se encuentra la habilidad socioemocional “autorregulación de emociones”, aunque no menciona que se trata de una habilidad o una habilidad socioemocional.

78 MINEDU (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.

socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros”. Como puede observarse, las habilidades socioemocionales llegan a ser un tipo de habilidades que, combinadas con otras habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos, forman una competencia.

Cada uno de estos constituyentes de la competencia son denominados capacidades. Es decir, las habilidades, los conocimientos y las actitudes son capacidades que permiten desarrollar una competencia, y suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas. En específico, dice el Currículo Nacional de la Educación Básica: “las habilidades hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Las habilidades pueden ser sociales, cognitivas, motoras (sic)”. Las habilidades socioemocionales son presentadas como un tipo de habilidad, y desde esta perspectiva, podrían ser definidas como una capacidad constitutiva de una competencia.

En la misma línea, la OECD sostiene que una competencia es más que conocimientos y habilidades, involucra la movilización de recursos psicosociales, como habilidades, conocimientos y actitudes en un determinado contexto<sup>79,80,81</sup>.

---

79 OECD (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*. Traducido con fondos de USAID.

80 Ananiadou, K., y Claro, M. (2009). “21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries”. En: *OECD Education Working Papers*, N° 41. París. OECD Publishing.

81 IET (2010). “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE”. Publicación original de la OCDE en inglés, con el título: “Working Paper 21st

Una propuesta diferente y única en el continente es la experiencia colombiana cuando establece las “competencias emocionales”. Establecidas en 2004, el Ministerio de Educación define que existen tres grupos de estándares de las competencias ciudadanas que requieren el concurso de competencias emocionales, además de competencias cognitivas, competencias comunicativas, competencias integradoras y conocimientos. Así, la competencia ciudadana “convivencia y paz” requiere el concurso, entre otros, de la competencia emocional “manejo de la rabia”<sup>82</sup>. A partir de este marco curricular, en este país se habla más de “competencias socioemocionales” que de habilidades socioemocionales.

Un comentario aparte es observar que las habilidades socioemocionales son consideradas como si fuesen “unidades mínimas y constitutivas” de conceptos más amplios, como competencia, resiliencia, ciudadanía o competencia de empleabilidad. Por ejemplo, empatía es aceptado como una habilidad socioemocional, y como tal, un componente constitutivo de la competencia de la resiliencia o de la ciudadanía. De allí que cuando se asiste a una conferencia o reunión para tratar el tema de habilidades socioemocionales es común encontrar un amplio rango de experiencias que van desde ciudadanía hasta clima escolar o resiliencia.

---

Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries”. En: *EDU Working Paper* N° 41.

82 Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*.



### 4.3 Sobre habilidades socioemocionales como medio o fin en sí mismo

Para varios programas, el desarrollo de las habilidades socioemocionales es esencial porque permiten el logro de algunos fines específicos, dentro de los cuales destacan: (i) mejorar el rendimiento académico, (ii) reducir la deserción, (iii) mejorar el clima escolar y (iv) mejorar la fuerza laboral calificada. De hecho, existe amplia evidencia que da cuenta de la existencia de correlaciones entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y el éxito en diversos ámbitos de la vida de los estudiantes<sup>83,84,85,86</sup>.

83 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". En: *Child Development*. N° 82(1). pp. 405-432.

84 Ikesako, H., y Miyamoto K. (2015). "Fostering Social and Emotional Skills Through Families, Schools and Communities: Summary of International Evidence and Implication for Japan's Educational Practices and Research". En: *OECD Education Working Papers*, N° 121. París, OECD Publishing. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1787/5js07529lwf0-en>>.

85 Instituto de la Estadística de la UNESCO (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción española del original *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD (2015). Montreal, UIS.

86 OECD (2015). "Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills". En: *OECD Skills Studies*. París, OECD Publishing.

Porejemplo, una de las habilidades más relacionadas para reducir conductas de riesgo como la violencia y el pandillaje es la capacidad de los individuos de autocontrolarse y evitar que un altercado menor se convierta en una pelea. Para promover el autocontrol entre los adolescentes varones de bajos ingresos, una ONG de Chicago diseñó un programa llamado Convertirse en un Hombre (Becoming a Man). Este programa comprende sesiones grupales semanales de una hora de duración, en las que los participantes juegan, debaten problemas y realizan dramatizaciones con el objetivo final de evitar las reacciones violentas en situaciones de tensión. Los resultados muestran que las detenciones por violencia disminuyeron a la mitad y las tasas de graduación de la escuela secundaria aumentaron en casi 15%<sup>87,88</sup>.

En el Perú, la experiencia de ¡Expande tu Mente!, implementada por la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del MINEDU tiene como prioridad el uso de habilidades socioemocionales para mejorar el logro académico. Se trata de una sesión de tutoría de noventa minutos a cargo de un docente que busca cambiar la mentalidad de los estudiantes hacia una de crecimiento, con el objetivo de obtener mejores resultados académicos en comprensión lectora y matemática. El estudio encuentra evidencia que “resalta no solo la importancia de invertir en las competencias socioemocionales como medio para mejorar los logros de aprendizaje, sino de que es posible hacerlo de manera

efectiva, a bajo costo y apoyándose en la plana de docentes”<sup>89</sup>.

**Como se describen en los ejemplos, los resultados muestran evidencia empírica del potencial que se puede lograr al trabajar habilidades socioemocionales. No obstante, al definirse como un medio, la selección, la estructura, la implementación y hasta la evaluación de las habilidades socioemocionales está supeditada a los fines que se determinan.**

Desde un enfoque del desarrollo integral de la niñez y adolescencia, las habilidades socioemocionales son parte constitutiva de la formación de la persona, así como un derecho de los niños y adolescentes. Las habilidades socioemocionales, por tanto, tienen un fin en sí mismo. Tener un fin en sí mismo establece que el objetivo se ubique más en el desarrollo de la persona, la autonomía o el proyecto de vida que quiera trazar aquella. La cobertura de las habilidades socioemocionales tiene un mayor rango de tipos como interpersonales, intrapersonales o proyectivos, dado que no está pensado en función de algún objetivo particular.

87 Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., y Ripani, L. (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. BID.

88 Heller, S., Shah, A., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., y Pollack, H. (2016). “Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago”. En: *The Quarterly Journal of Economics* (2017). pp. 1-54.

89 Outes, I., Sánchez, A., y Vakis, R. (2016). “Cambiano la mentalidad de los estudiantes: Evaluación de impacto de ¡Expande tu Mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú”. En: *Documentos de Investigación*, N° 83. Lima: GRADE.

## 4.4 Sobre habilidades socioemocionales universales o relativos culturales.

En general, las habilidades socioemocionales son implementadas y evaluadas como si fueran universales, es decir, que son las mismas e invariables en todos los países y culturas en el transcurso del tiempo. Se trata de un dilema común que ocurre principalmente desde el campo de la filosofía o antropología. En la psicología, la teoría, por ejemplo, del desarrollo humano o la personalidad, es abordado sin una perspectiva transcultural. De allí que las habilidades socioemocionales tengan una mirada más universal. Confluye en esta mirada que la mayoría de los marcos de referencia sobre habilidades socioemocionales promueven aquellas que toda persona debe desarrollar en un mundo globalizado e interconectado. Por otro lado, una mirada universal de las habilidades socioemocionales facilita el control al ser diseñada, implementada y evaluada de arriba abajo por las instituciones responsables.

Sin embargo, vale resaltar que las habilidades socioemocionales también pueden tener una mirada cultural, por tanto, relativista. Desde esta perspectiva, puede haber habilidades socioemocionales interculturales o habilidades interculturales. Las primeras están referidas a la posibilidad de desarrollar habilidades socioemocionales teniendo una perspectiva cultural. Son preguntas válidas: ¿cómo se entiende el pensamiento crítico en un contexto quechua?, ¿existe alguna habilidad socioemocional propia de la cultura awajún que los adolescentes deben desarrollar?, ¿existe una prioridad diferente entre las habilidades socioemocionales comparada a contextos occidentalizados? Las segundas están referidas a las habilidades o competencias que se requieren en contextos interculturales que, como el ámbito peruano, suelen darse en una situación de inequidad, poder y discriminación. Por ejemplo, la comunicación intercultural que parte de asumir que no basta la habilidad de comunicarse si es que no se asume la posibilidad de diferentes formas de comunicación válidas de uso según contexto o la presencia de relaciones asimétricas entre las partes<sup>90</sup>.

## 4.5 Sobre las habilidades socioemocionales con perspectiva curricular o extracurricular

La posibilidad de trabajar sobre habilidades socioemocionales es múltiple. Se implementa no solo en la escuela, sino también en diferentes espacios, con diferentes grupos etarios, y en diversos contextos de vulnerabilidad, riesgo y emergencia. Esto en parte porque las habilidades socioemocionales son maleables en el transcurso de la vida y cobran especial importancia en situaciones de desastre social o natural. Un periodo de particular atención en el curso de vida se presenta durante la adolescencia, en la que se abre una segunda ventana de oportunidad a la vez que se desarrollan cambios cognitivos, socioemocionales y físicos como el desarrollo de la zona prefrontal del cerebro, responsable de la metacognición, planificación, toma de decisiones responsables y pensamiento crítico.

---

90 Zavala, V., Cuenca, R., y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate*. Lima, PROEDUCA-GTZ.

Esto pone en un escenario relevante el rol de la escuela y la responsabilidad del docente como promotor para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Desde este enfoque, las habilidades socioemocionales aparecen como una propuesta curricular, como parte del perfil de egreso y los contenidos de las áreas curriculares. No se circunscribe necesariamente a sesiones de una hora de tutoría, sino que su potencial se ejerce mediante diferentes áreas y proyectos de aprendizaje. Esto implica que sea parte constitutiva de la pedagogía docente, de la gestión escolar, de los instrumentos de gestión, del clima escolar y la práctica general de la institución educativa.

**Como propuesta curricular, abre reflexiones sobre la capacidad y las fronteras de responsabilidad del docente acerca del desarrollo socioemocional de los estudiantes. Son importantes al apoyar en la formación docente sobre el dominio de la psicología del desarrollo, las técnicas grupales y la teoría de grupos, entre otros aspectos que pocas veces han sido privilegiados en la formación inicial y en servicio del docente.**

Las habilidades socioemocionales también pueden promoverse de manera extracurricular. Proyectos sobre desarrollo socioemocional con niños de la calle, pandillas juveniles, cárceles o campos de refugiados muestran el alto potencial de las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral de la persona. “Los espacios de aprendizaje para el desarrollo de habilidades exceden las aulas tradicionales y abarcan los hogares, los lugares de trabajo y otros centros de capacitación. Uno de los retos de las políticas públicas consiste en coordinar diferentes ministerios que a menudo actúan de manera aislada”<sup>91</sup>.

## 4.6 Sobre el logro de las habilidades socioemocionales

Cuando se implementan programas para promover habilidades socioemocionales, se trabajan con el objetivo explícito de desarrollar las habilidades en los participantes. En la práctica esto no ocurre así. Las habilidades socioemocionales se desarrollan en función no solo de las bondades de un programa diseñado, sino en conjunción con las características innatas o rasgos de personalidad de las personas, así como en las experiencias coyunturales que cada persona afronta.

Aunque muchas de las propuestas que se han mostrado en el marco referencial incluyen un conjunto extenso de habilidades socioemocionales, no todas las personas alcanzan a desarrollar la totalidad de las habilidades. Es una aspiración, y en lo posible se busca mejorar en el conjunto de habilidades, pero lo más probable es que algunas personas destaquen en unas más que en otras. Los programas ofrecen un marco de experiencias de habilidades socioemocionales para que la persona vivencie, experimente y desarrolle en conjunto sus habilidades socioemocionales, pero lo más seguro es que algunos, por ejemplo, serán más

<sup>91</sup> Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., y Ripani, L. (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. BID.

proclives a mejorar su pensamiento crítico y menos la empatía, mientras que en otros ocurrirá lo contrario. Un aspecto importante es que estas diferencias no deberían tener un origen en roles diferenciados de género.

## 4.7 Sobre tipos de habilidades socioemocionales

Existe un repertorio amplio de habilidades socioemocionales en nomenclatura y definición. Quizás uno de los pocos estudios que ha tratado de ordenar la diversidad de habilidades socioemocionales es el modelo de los Big Five que tiene un estudio empírico que ha reducido la amplia gama a un set de cinco factores generales.

Más allá de ello, en general existe amplio consenso en aceptar que hay al menos dos tipos de habilidades socioemocionales: intrapersonales e interpersonales. Las habilidades socioemocionales de tipo intrapersonal permiten a la persona conocerse, gestionarse, adaptarse y reconocerse. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, el autoconocimiento, la autorregulación y la autoeficacia. Las habilidades socioemocionales de tipo interpersonal son aquellas que permiten poder relacionarse mejor con otras personas, grupos o entornos sociales. Entre ellas se pueden mencionar, por ejemplo, el trabajo en equipo, la conciencia social y la empatía.

Existe un tercer tipo de habilidades socioemocionales de menor reconocimiento que permiten a la persona poder vincularse con los diversos entornos que la rodean y programar su rol en dichos ámbitos. Habilidades socioemocionales como apertura a lo nuevo, planificación y toma responsable de decisiones pueden clasificarse en este rubro.

## 4.8 Sobre habilidades socioemocionales y habilidades cognitivas

Existe evidencia que muestra una relación entre habilidades socioemocionales y habilidades cognitivas o aprendizajes básicos, como comprensión lectora y matemática. Los últimos resultados de PISA muestran que la autoconfianza, la motivación y las altas expectativas están asociadas a un mejor nivel de lectoescritura<sup>92</sup>. El estudio de Brasil muestra que, destinando algunos minutos de las horas de matemática y portugués para sesiones de habilidades socioemocionales, ha tenido un efecto positivo en el rendimiento los estudiantes en dichas materias<sup>93,94</sup>. La experiencia peruana de *Expande tu Mente* también es una evidencia local que muestra que mejorar habilidades socioemocionales puede mejorar el rendimiento académico<sup>95</sup>.

92 Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS) (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción española del original OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Montreal: UIS.

93 Borges, João (2017). "O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais no Ceará". En: *Seminário Competências para a Vida Fortaleza, 23 e 24 de Maio de 2017*.

94 Primi, Ricardo (2015). *Avaliação de Impacto de Inovações Pedagógicas do Estado do Ceará. Relatório de Atividades*. Interconsult.

95 Outes, I., Sánchez, A., y Vakis, R. (2016). "Cambiando la mentalidad de los estudiantes: Evaluación de im-

Dicho lo anterior, conviene enfatizar que todas las personas pueden desarrollar habilidades socioemocionales. Es decir, independientemente del nivel académico, grado de instrucción, alfabetismo o capacidad en lectoescritura y matemática, las personas pueden optimizar sus habilidades socioemocionales.

Un gran reto es encontrar un buen balance en los materiales de trabajo y los instrumentos de evaluación para no depender de capacidades

---

pacto de ¡Expande tu Mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú". En: *Documentos de Investigación*, N° 83. Lima: GRADE.

de lectoescritura en su totalidad. En buena parte, la implementación de sesiones o talleres de habilidades socioemocionales pueden basarse en actividades lúdicas, motrices, kinestésicas, grupales y audiovisuales, entre otras, buscando no depender de lecturas. Esto no ha ocurrido en el campo de la evaluación como se verá más adelante, en el que ha predominado el uso de escalas tipo Likert que, en la mayoría de las veces, que emplean afirmaciones que se hacen complejas de seguir para poblaciones de menor edad o con problemas de alfabetismo.

## 4.9 Sobre habilidades socioemocionales y desarrollo humano

El desarrollo de las habilidades socioemocionales comienza en la infancia, en el hogar; continúa en la niñez y la adolescencia, influido principalmente por el entorno escolar; y sigue adelante durante la adultez mientras trabaja o continúa sus estudios<sup>96</sup>. Dado que el desarrollo de habilidades socioemocionales es un proceso que dura toda la vida, está fuertemente asociado con el desarrollo humano en sus dimensiones física, cognitiva y psicosocial en las diferentes etapas del curso de la vida. Importa considerar que se trata de etapas que tienen diferencias en términos de las habilidades que se desarrollan, de los entornos en que estas habilidades evolucionan y del rol que desempeñan diferentes actores, en el que, además, una habilidad desarrollada en una etapa específica puede convertirse en la base para adquirir otras habilidades en fases posteriores<sup>97</sup>. Entender el desarrollo humano y los factores que la afectan puede ayudar a decidir sobre estrategias y entornos que mejoren su proceso de desarrollo.

De acuerdo con las principales teorías del desarrollo humano, alrededor de los ocho años, los niños comienzan a reflejar lo que sienten y qué piensan de las cosas; la conciencia social se mueve desde la perspectiva egocéntrica del niño pequeño, hasta una habilidad para entender, predecir y responder a los sentimientos y perspectivas de otros en la adolescencia temprana, por lo que es un momento crítico para estimular el desarrollo de la empatía y las diferentes perspectivas<sup>98</sup>.

Aprender a evaluarse a sí mismo y sus habilidades en forma realista es otro proceso importante durante la niñez, dado que los niños tienen tendencia a ser

---

96 Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., y Ripani, L. (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. BID.

97 Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., y Ripani, L. (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. BID.

98 OPS (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington DC, ASDI, Fundación Kellogg.

muy optimistas en relación con sus habilidades<sup>99</sup>. Siguiendo la propuesta de Harter (1996), alrededor de los seis años pasará a lo que se denomina los “mapeos representacionales”, cuando empieza a hacer conexiones lógicas entre un aspecto de sí mismo y otro: “Corro rápido y pateo fuerte la pelota; puedo jugar fútbol”. Sin embargo, la imagen que tiene de sí mismo todavía se expresa en términos completamente positivos de todo o nada<sup>100</sup>. Es recién en la niñez media que pasará a la fase de los “sistemas representacionales”, en el que integra rasgos específicos del yo en un concepto multidimensional general, a la vez que disminuye el pensamiento de todo o nada: la descripción que se hace de sí mismo se convierte en una visión más equilibrada y realista: “Soy bueno en arte, pero malo en matemática”; puede verbalizar mejor su autoconcepto y ponderar distintos aspectos de este; puede comparar su yo real con su yo ideal; y puede juzgar si está a la altura de los estándares sociales en comparación con otros<sup>101</sup>. Los niños comienzan a reflexionar sobre sus éxitos y fracasos, ya emparejar sus logros con metas internas y estándares externos; conforme los niños comienzan a poner atención al trabajo de los demás como medio de evaluar sus propias habilidades, el proceso de autoevaluación se complica debido a las presiones a las que se ven expuestos respecto al conformismo, la competencia y la necesidad de aprobación<sup>102</sup>. Todos esos cambios contribuyen a consolidar el desarrollo

99 OPS (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington DC, ASDI, Fundación Kellogg.

100 Papalia, D., Feldman, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. DF, McGraw-Hill/Interamericana Editores.

101 Papalia, D., Feldman, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. DF, McGraw-Hill/Interamericana Editores.

102 OPS (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington DC, ASDI, Fundación Kellogg.

de la autoestima, valoración positiva del autoconcepto<sup>103,104</sup>. Las habilidades de autoconocimiento, autoeficacia y autogestión se pueden trabajar y servirán en este proceso.

Sin embargo, aunque el autoconcepto se ha ido desarrollando desde los primeros años, en la adolescencia se hace un esfuerzo consciente por definir la pregunta del “quién soy” de manera integral. El adolescente busca una identidad, para lo cual intenta una organización de la conducta, habilidades, creencias e historias que tiene en una imagen consistente de sí mismo. Esto implica, para el adolescente, elecciones y decisiones deliberadas de su vocación, orientación sexual y “filosofía de vida”<sup>105,106,107,108</sup>, a las cuales otros autores suman una identidad cultural y social<sup>109</sup>. Asimismo, conforme avanza en la adolescencia, la parte prefrontal del cerebro incrementará su desarrollo. El recableado se logra mediante la poda dendrítica y la mielinización: la poda dendrítica erradica las sinapsis no utilizadas y generalmente se considera

103 Fierro, Alfredo (2016). “La identidad persona”. En: Martí, E., Onrubia, J. (coordinadores). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona, ICE/Horsori.

104 De la Torre, M., Cruz García, M., Villa Carpio, M., y Casanova, P. (2008). “Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de educación secundaria obligatoria”. En: *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, N° 2, julio, pp. 57-70.

105 Marcia, James (1980). “Identity in Adolescence”. En: Abelson, J. (editor). *Handbook of Adolescence Psychology*. Nueva York, Wiley & Sons.

106 Papalia, D., Feldman, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. DF, McGraw-Hill/Interamericana Editores.

107 Bordignon, Nelso Antonio (2005). “El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto”. En: *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 2, N° 2, julio-diciembre, pp. 50-63.

108 Marcia, James (1980). “Identity in Adolescence”. En: Abelson, J. (editor). *Handbook of Adolescence Psychology*. Nueva York, Wiley & Sons.

109 Bordignon, Nelso Antonio (2005). “El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto”. En: *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 2, N° 2, julio-diciembre, pp. 50-63.

un proceso beneficioso, mientras que la mielinización aumenta la velocidad de conducción de impulsos, optimiza la comunicación de información e incrementa la velocidad del procesamiento de la información<sup>110,111</sup>. La corteza prefrontal es responsable de varias funciones cerebrales ejecutivas, como análisis cognitivo, planificación, autoconciencia, modulación de emociones, previsión de consecuencias, pensamiento abstracto, control de impulsos y memoria de trabajo<sup>112,113</sup>. Dado que

varias de estas funciones permanecen en un estado de maduración activa durante la adolescencia, los jóvenes pueden exhibir comportamientos calificados como de riesgo o inmadurez<sup>114</sup>. Son momentos clave para la estimulación y el ejercicio de la toma de decisiones, pensamiento crítico, autorregulación y autogestión que le permitirá al adolescente planificar mejor la transición de una educación secundaria a una educación superior o el mundo del trabajo<sup>115</sup>.

---

110 Sharma et al. (2013). *Maduration of the Adolescent Brain. Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2 de abril.

111 Petanjek et al. (2011). *Extraordinary Neoteny of Synaptic Spines in the Human Prefrontal Cortex. Proceedings of the National Academy of Sciences*. Agosto.

112 Sharma et al. (2013). *Maduration of the Adolescent Brain. Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2 de abril.

113 Luna, B., Padmanabhan, A., y O'Hearn, K. (2010). *What has MRI told us about the Development of Cognitive Control Through Adolescence? Brain and*

---

*Cognition*. Febrero. 72 (1): 101.

114 Sharma et al. (2013). *Maduration of the Adolescent Brain. Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2 de abril.

115 Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., y Ripani, L. (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. BID.

# 5. LA PROPUESTA METODOLÓGICA

## DEL PROGRAMA HORIZONTES

La propuesta de habilidades socioemocionales del Programa Horizontes busca contribuir con el objetivo de lograr los proyectos de vida de adolescentes que estudian en escuelas secundarias públicas de ámbito rural. Forma parte de un conjunto de líneas de acción, como la formación técnica y la prevención y atención de factores de riesgo, que busca que adolescentes puedan alcanzar proyectos de vida identificados con su territorio, sea que decida seguir en su localidad o migrar al terminar sus estudios de la EBR.

Para el diseño de la propuesta, se revisó marcos de referencia global, regional y local, se visitó algunas experiencias en América Latina, se realizó una consulta con expertos y autoridades nacionales, se contextualizó con los equipos regionales, y se halla en permanente proceso de validación con docentes, directores y estudiantes de escuelas rurales<sup>116</sup>. Aunque lleva dos años implementándose, es una propuesta viva que continúa alimentándose del aprendizaje y el contexto. El efecto de la pandemia por la COVID-19 no ha sido la excepción.

Para el Programa Horizontes, las habilidades socioemocionales se definen como capacidades que permiten a la persona poder conocer y regularse a sí misma, relacionarse con las demás, y poder trazar un horizonte para su proyecto de vida. Se propone trabajar diez habilidades organizadas en tres dimensiones que se complementan entre sí, teniendo la identidad cultural y el sentido de comunidad como contenidos transversales de las tres dimensiones.

Cuadro N° 4. Habilidades socioemocionales que desarrolla el Programa Horizontes

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN HORIZONTES - ALCANZANDO MIS METAS
“Me relaciono”	“Me conozco”	“Me proyecto”
Conciencia social	Autoconocimiento	Perseverancia
Trabajo en equipo	Autorregulación	Apertura a la experiencia
Asertividad	Autoeficacia	Pensamiento crítico
		Toma de decisiones
Identidad cultural		
Sentido de comunidad		

116 La propuesta dispone mucho del marco referencial de CASEL y las experiencias basadas en ellas de Construye-T de México y Paso a Paso del Perú. Para la elaboración del material e inicios de la implementación del programa se contó con el apoyo del Instituto Alianza de Brasil responsable del programa NTPPS de Ceará. El Programa Horizontes también guarda una relación estrecha con EDUCAPAZ de Colombia. El programa incluye un diplomado para docentes que incluye módulos sobre habilidades socioemocionales que está a cargo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

La dimensión social (“me relaciono”) incluye habilidades socioemocionales necesarias para relacionarse y convivir en comunidad. La dimensión personal (“me conozco”) busca desarrollar habilidades socioemocionales para poder conocerse y gestionar las propias emociones. La dimensión horizontes (“me proyecto”) busca orientarse al desarrollo de metas y la toma de decisiones responsables con miras al futuro.

Adiferenciadela mayoría de programas, las habilidades socioemocionales no se organizan en el esquema “primero me conozco y luego me relaciono”, sino que enfatiza desde el inicio el desarrollo de habilidades socioemocionales interpersonales porque se reconoce ser una cultura colectivista que se afianza en ámbitos rurales. Asimismo, porque asume que pasar de primaria a secundaria tocando temas personales y privados puede ser disruptivo. Ello no significa que se trabajan las dimensiones exclusivamente como bloques separados, sino que el trabajo tiene un mayor énfasis y se abordan más temas de tipo interpersonales. De mismo modo, la preponderancia de las habilidades socioemocionales de la dimensión horizontes son abordadas con mayor fuerza hacia el final de la secundaria.

Las habilidades socioemocionales se pueden trabajar de manera directa y transversal. Por ello, para su desarrollo en la escuela, se realizan mediante dos rutas de trabajo, en cuya ejecución se complementan.

- El Programa Naturaleza, que aborda el desarrollo de las habilidades socioemocionales en cinco grandes proyectos (Árbol, Curso de Agua, Huerto, Hogar,

y La Comunidad y el Mundo) de ciento cincuenta sesiones de noventa minutos semanales y treinta sesiones por año, usando la metodología FASE. Requiere uno o más docentes responsables, quienes se hacen cargo del desarrollo de las sesiones en horarios de tutoría o cómo mejor decida la gestión de la escuela.

- Los proyectos de aprendizaje, que trata el desarrollo de las habilidades socioemocionales de manera transversal al desarrollo de las actividades académicas. Requiere la articulación del trabajo de los docentes, quienes incorporan el desarrollo de las habilidades socioemocionales en sus respectivas áreas curriculares.

La implementación de ambas rutas no es excluyente, sino que ambas conviven como parte de la propuesta pedagógica de la escuela para garantizar resultados en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Sin embargo, y en base a los perfiles profesionales que se demandan para su aplicación y la demanda de las necesidades formativas, sobre todo de docentes de ámbito rural, es posible que sea más factible iniciar por sesiones con el Programa Naturaleza, para luego pasar a una propuesta de proyectos de aprendizaje.

## 5.1 Programa Naturaleza

El proyecto organiza y desarrolla las habilidades socioemocionales, adoptando la visión cosmológica de formación del ser: ¿quién soy?, ¿dónde estoy?, ¿dónde quiero ir? El medio abordado es la conexión con la naturaleza, para lo cual se utilizan elementos de este para enfatizar el trabajo de habilidades socioemocionales para cada año. Hallarse conectado con la tierra significa estar en el cuerpo, consciente de lo que te rodea, y presente y disponible para lo que ocurra.

El Programa Naturaleza propone desarrollar las diez habilidades socioemocionales del Programa Horizontes mediante un itinerario de cinco años acorde con la duración de la educación secundaria, y vinculado con la misma cantidad elementos de la naturaleza, es decir, cada grado trabaja las sesiones por medio de uno de estos (el árbol, el curso del agua, el huerto, el hogar, la comunidad). Cada elemento, a su vez, se desagrega en tres partes relacionadas con este. A lo largo del Programa Naturaleza, los temas y materiales se vinculan con aspectos propios de la cultura y comunidad.

Gráfico N° 3: Itinerario de las sesiones de habilidades socioemocionales



En el primer grado, el desarrollo de las habilidades se da por medio de la simbología del árbol, que representa la conexión con la tierra, mediante tres etapas distintas: preparación del terreno, siembra y florecimiento. La preparación del terreno consiste en el desarrollo de actividades para fortalecer los vínculos, y comprender de límites y reglas, así como para promover la comunicación. Después de esa comprensión inicial, los estudiantes comienzan a sembrar sus proyectos de vida por medio de discusiones sobre las emociones y el fortalecimiento de la identidad en el territorio, asociados con la investigación y ampliación de su comprensión acerca de su historia familiar: origen, composición, diversidad y referencias. Finalmente, el primer grado se cierra con el florecimiento, con el brote del proyecto de vida.

En el segundo grado, el proyecto de vida se desarrolla por medio de la simbología del curso de agua, que representa los caminos, las conquistas y dificultades en esa trayectoria sinuosa que es la vida, mediante tres etapas distintas: arroyos, cascadas y océanos. En un primer momento, el arroyo (riachuelo) simbolizará, por medio del agua (elemento vital y de renovación), lo que es trascendente para cada estudiante, lo que realmente importa en sus vidas. En este punto, las actividades propuestas se centran sobre todo en las relaciones, y se trabajan temas como relaciones de los estudiantes con sí mismo, los otros, la naturaleza; intimidación o bullying; ser solidario y ser colectivo, equidad de género; la empatía; trabajo colectivo; unión de lazos. A continuación, después de comprender lo que alimenta “su curso de agua”, los estudiantes parten para una ampliación de la visión social, por medio de asuntos relacionados con la comunidad, con más fuerza y energía, características de la cascada, profundizando caminos para desarrollar el sentimiento de pertenencia, de grupo, de construcción colectiva e individual, de conexión, de movimiento. En este punto, se investiga y se desarrolla temáticas como el significado de comunidad; identidad comunitaria; derechos humanos; mis derechos y deberes; ciudadanía, igualdad y respeto; resolución de conflictos; interacción en redes sociales. Al finalizar el segundo grado, se llega al océano, con la visión de la interconexión de todo. Aquí las actividades están orientadas a la sostenibilidad, salud del planeta, consumo responsable, educación ambiental, ecología de la comunidad.

En el tercer grado, el proyecto de vida es desarrollado por medio de la simbología

del huerto, que representa el inicio de la fructificación y mejor comprensión de sí, mediante tres etapas distintas: ampliación de horizontes, siembra colectiva y cosecha. En la ampliación de horizontes, tenemos momentos de fortalecimiento de vínculos; proliferación y ampliación de los sueños y deseos. A partir de la siembra colectiva, las actividades promoverán el desarrollo personal y social por medio del autoconocimiento, la apertura a lo nuevo, autorregulación, resiliencia y perseverancia, con investigaciones sobre cómo estas fortalezas contribuyen a un posicionamiento personal y colectivo de cada adolescente en su comunidad. Por último, se concluye con la fase de la cosecha, mediante el establecimiento de metas y planes para el futuro.

En el cuarto grado, el proyecto de vida está más maduro y se desarrolla por medio de la simbología del hogar, a través de tres etapas distintas: mi lugar en el mundo, arreglando la casa y el corazón, y ambientes y dimensiones. En el primer momento, los estudiantes reconocen su casa como su constitución física, siendo motivados a pensar en la importancia de la salud física y mental, hábitos alimentarios, cuidados con el cuerpo, cuidados con higiene personal. A continuación, con arreglando la casa, los estudiantes profundizan la organización del hogar y del corazón, mediante actividades que abordan las relaciones de género, la paternidad y maternidad: ¿ahora o después?, embarazo adolescente, uso de drogas lícitas e ilícitas, calidad de vida. Por último, el año se cierra con los ambientes y dimensiones, por medio de actividades sobre el cuerpo y la mente, aprender a aprender e inteligencias múltiples. Se estimula el desarrollo de una actividad o investigación

organizada por los estudiantes, integrando la implementación a toda la escuela (segundo hogar).

Por último, en el quinto grado, como conclusión de esta etapa estudiantil en la enseñanza secundaria, las habilidades socioemocionales y el proyecto de vida alcanzan su máxima tras el establecimiento del autoconocimiento y del fortalecimiento de la identidad social. Por eso, se plasma el proyecto de vida por medio de la simbología de la comunidad y el mundo, que incluye tres fases: sentido de comunidad, disseminación, y el mundo productivo y laboral. En el sentido de comunidad son abordados temas como “lo que yo valoro: ¿tener o ser?”; asertividad en mi comunicación y en mis acciones; mis prioridades; perseverancia; toma de decisiones. En la segunda fase del año, en el momento de disseminación, los estudiantes explorarán temas como viviendo en grupo, como me veo ahora, resiliencia emocional y las marcas que dejamos en el mundo. Por último, el quinto grado entra en la visión de la productividad y del mundo del trabajo, por medio de asuntos como caminata profesional, conociendo las profesiones, hacer lo que gusta, proyectarse a largo plazo. La culminación de este grado propone una gran integración entre las dimensiones trabajadas en el transcurso de la secundaria, con los estudiantes demostrando el papel de las habilidades socioemocionales en sus vidas: la entrada en el mundo productivo y en la continuidad de sus estudios, con el objetivo de desarrollar su proyecto de vida en relación con sus intereses y con los de su comunidad<sup>117</sup>. (UNESCO, 2019a, pp. 28-29).

El itinerario se desarrolla por medio

<sup>117</sup> UNESCO. (2019a). *Guía para la implementación de la propuesta*. Documento de trabajo no publicado. Lima. UNESCO.

de ciento cincuenta sesiones, cada una con una duración de dos horas pedagógicas. Las sesiones se distribuyen en treinta sesiones para cada grado de educación secundaria que, a su vez, se organizan en tres bloques de diez sesiones. Las sesiones se implementan desde la metodología FASE, que ha sido probada empíricamente por medio de metaanálisis de programas. Estos indican que su uso tendría un efecto en los resultados de proyectos cuyos objetivos son el cambio de actitudes, la reducción de problemas de conducta, la mejora del rendimiento académico y la disminución de sustancias adictivas<sup>118</sup>. La metodología FASE es un acrónimo que incluye cuatro características:

o *Focalizado*: destina tiempo a la enseñanza de estas actividades como parte del horario escolar, entre una y dos horas lectivas por semana. Se brinda tiempo y espacio para el desarrollo de cada habilidad, de modo que los individuos integren y profundicen en cada una. Para ello, se aborda cada habilidad desde diferentes contextos y perspectivas, se crean rutinas y horarios de práctica cotidiana.

o *Activo*: prioriza el aprendizaje activo, es decir, la experiencia y la puesta en práctica de manera vivencial y lúdica de las habilidades que se quiere fortalecer. Por ejemplo, dramatización, juego de roles, improvisación y modelado, entre otros. Incluyen prácticas pedagógicas de aprendizaje activo que promueven el diálogo y la colaboración, y mediante

<sup>118</sup> 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”. En: *Child Development*, N° 82(1). pp. 405-432.

las cuales los estudiantes ponen en práctica y vivencian la relevancia de las habilidades socioemocionales.

o *Secuenciado*: desarrolla las habilidades socioemocionales paso a paso, con sesiones estructuradas y adecuadas a la madurez cognitiva y socioemocional de los estudiantes del grado al cual están dirigidas. Presentan actividades coordinadas y vinculadas; las rutinas y tareas se dividen en pasos, y gradualmente se aumenta la complejidad y demanda.

o *Explícito*: se propone la enseñanza explícita de cada una de las habilidades, nombrándolas y enseñando a los estudiantes cómo ponerlas en práctica. Tienen objetivos de aprendizaje claros y observables, con formatos de evaluación que permiten brindar retroalimentación constructiva sobre el proceso de aprendizaje.

Conforme van desarrollando las sesiones, se utilizan dos herramientas:

o *El portafolio*, el cual será construido por cada estudiante con los trabajos desarrollados durante las sesiones del programa, pero también para otras actividades vinculadas con el proyecto de vida.

o *La investigación como elemento transversal* que se va desarrollando en el transcurso del programa. Lo central no es desarrollar habilidades de metodología de investigación, sino que esta sea un medio que les permita desarrollar habilidades socioemocionales en línea a su

proyecto de vida. Se busca que los participantes tomen mayor conciencia de los problemas de su comunidad y asuman una postura activa en la búsqueda de soluciones.

Respecto a los materiales, se cuenta con:

o *Guía metodológica para el docente*, que incluye las sesiones de aprendizaje, así como tema, objetivos, actividades según tiempo, materiales, indicaciones para docente y anexos.

o *Cuaderno de trabajo para el estudiante*, que en lo posible privilegia contenidos visuales para no depender de la capacidad de lectoescritura.

El tiempo requerido para las sesiones son decididas por la propia gestión educativa, aunque usualmente se disponen del tiempo de las áreas de Tutoría o áreas afines como Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica o Ciencias Sociales. Las instituciones educativas también han dispuesto de sus horas de libre disponibilidad. Los docentes responsables también son decididos por la comunidad educativa, sin necesidad de ser los tutores quienes se hagan responsables, sino aquellos docentes que tengan mayor motivación, ascendencia con los estudiantes o experiencia con el tipo de trabajo.

## 5.2 Proyectos de aprendizaje

El Programa Horizontes considera importante que el educador se empodere gradualmente para que, en un segundo momento, comience su propio proceso de producción, creación y contextualización de sus clases, desde una perspectiva de uso de metodologías activas.

Para ello, a fin de asegurar la apropiación de toda la escuela en el proceso de implementación de las habilidades socioemocionales, busca que los docentes logren desarrollar en sus respectivas áreas curriculares proyectos de aprendizaje en la que los alumnos vivencien las habilidades, fomentando a su vez que las escuelas se conviertan en espacios de aprendizajes saludables y emocionalmente seguros.

Los proyectos de aprendizaje surgen de las necesidades, oportunidades, intereses o problemas de los estudiantes. Por esta razón, se considera que los proyectos de aprendizaje que se desarrollan por o con los estudiantes permitan no solo desarrollar habilidades socioemocionales, sino integrar, a su vez, con otros componentes del Programa Horizontes o áreas curriculares como la formación técnica, la participación estudiantil, la resiliencia, la prevención y la atención ante situaciones de riesgo, entre otros.



## 6. EVALUACIÓN DE HABILIDADES

### SOCIOEMOCIONALES

Un aspecto resaltante por el debate y aprendizaje que se va acumulando sobre habilidades socioemocionales se refiere a la evaluación. Mientras que las evaluaciones de conocimientos cognitivos básicos, como comprensión lectora y habilidad matemática, llevan lustros instaladas de manera periódica, las evaluaciones sobre habilidades socioemocionales recién empiezan a ser implementadas como parte de la agenda de los países. Se puede afirmar que la experiencia en el ámbito de las evaluaciones a gran escala sobre habilidades socioemocionales en América Latina es incipiente, y va de la mano a cómo se van instalando los programas y prácticas en la política pública.

Destacan como evaluaciones de gran escala las pruebas Saber del ICFES (Colombia), SIMCE de la Agencia de Calidad de la Educación (Chile), Planea del INEE (México), Aristas del INEED (Uruguay) y FEPBA de la UEICEE (Argentina), que tienen aproximaciones de evaluación sobre habilidades socioemocionales, o constructos cercanos o relacionados con ellos. Por su parte, las ciudades colombianas de Manizales y Bogotá han participado en la primera ronda de evaluaciones de la OECD desde el modelo de los Big Five. A escala regional, la Evaluación Regional Comparativa y Explicativa que se inició en 1997 incluirá, en su cuarta ronda, un módulo de innovación que evalúa en sexto de primaria las habilidades socioemocionales de a) conciencia y valoración del otro, y b) autorregulación y autocontrol.

En el Perú, el MINEDU plantea realizar una evaluación de habilidades socioemocionales en 2021, para lo cual ha empezado a elaborar un marco de referencia, revisar el Currículo Nacional, e iniciar la aplicación de pilotos para obtener instrumentos lo suficientemente válidos y confiables. Quizá la experiencia de evaluación más cercana que tiene el país en el ámbito de la educación es el ICCS, que se realizó en 2016. Deben resaltarse las experiencias del MINEDU por medio del CUBE, en escuelas de Lima Metropolitana, con apoyo del BM (2014), y la experiencia de evaluación longitudinal en escuelas de Cajamarca, con apoyado del CISP (2015-2017). Vale mencionar también que, en el ámbito adulto, se encuentra la ENHAT, que incluyen set de preguntas sobre habilidades socioemocionales.

De la revisión de las pruebas mencionadas, se puede señalar que la forma habitual de evaluar las habilidades socioemocionales ha sido por medio de autorreportes con escalas Likert, que se caracterizan por tener alternativas de respuesta de opción múltiple, que van de una graduación ordinal de, por ejemplo, “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. Existe en menor cantidad de aplicación la evaluación por medio de rúbricas.

Tres desafíos han suscitado una especial atención para la evaluación de habilidades socioemocionales:

(i) Vínculo con la comprensión lectora. Evaluar habilidades socioemocionales mediante la lectura de enunciados puede tener un correlato con la capacidad lectoescritora de los estudiantes, sobre todo en ámbito rural. Dado que los estudiantes de escuelas rurales tienen problemas de comprensión lectora como se describen en las pruebas ECE, la propuesta de evaluar habilidades socioemocionales mediante pruebas en escalas Likert puede tener una dificultad dado que requieren un nivel mínimo de fluidez lectora. Una alternativa para este tipo de problemas es el uso de otro tipo de reactivos, como tareas de desempeño, juego de roles, historias gráficas, gráficos y viñetas, entre otros.

(ii) Sesgo por deseabilidad social. Las pruebas de habilidades socioemocionales tienen una fuerte probabilidad de ser respondidas con un sesgo de deseabilidad social. Dado que, a diferencia de las pruebas de conocimientos o competencias, no se pregunta sobre resultados o procedimientos sino sobre percepciones u opiniones que las personas tienen sobre su forma de ser y actuar, las alternativas pueden ser seleccionadas mediante lo que se espera sea lo correcto o esperado por las normas sociales. Una alternativa que se está utilizando es la incorporación de escalas de deseabilidad para analizar patrones de respuesta de

los estudiantes.

(iii) Sesgo de referencia. Refiere a otro tipo de sesgo en función de las experiencias personales o marcos culturales desde donde se responden preguntas sobre habilidades socioemocionales. Los sesgos de referencia imposibilitan comparaciones entre países o regiones, pues los estudiantes responden a la misma pregunta sobre una habilidad socioemocional utilizando diferentes puntos de referencia. Ser muy colaborador o muy empático puede ser marcados por dos diferentes, dependiendo a lo que se entiende por colaborar o ser empático en cada contexto. Una de las formas sugeridas para este tipo de sesgo es el uso de viñetas de anclaje, que son preguntas de personas en situaciones hipotéticas que permiten situar en un mismo marco de referencia a las personas que responden un instrumento.

(iv) Reporte de resultados. Influido por las pruebas estandarizadas, un aspecto que se discute es si los resultados de las evaluaciones de habilidades socioemocionales deben tener puntos de corte para establecer "niveles de logro" sobre una determinada habilidad socioemocional. Si solo se obtienen puntajes promedios, cómo establecer criterios de aquello que se considera "aceptable" sobre una determinada habilidad socioemocional; más específicamente, qué significa tener un determinado puntaje. La forma cómo reportar sobre habilidades socioemocionales

está siendo sobre la base de grupos comparativos, en los que, más allá de definir una “cantidad aceptable” del atributo, se establecen conclusiones de mayor o menor respecto a otro grupo de comparación.

Detrás de estos desafíos, se encuentra un problema de validez: ¿se está midiendo realmente lo que se quiere medir? Un instrumento puede ser muy confiable, pero no necesariamente válido, es decir, ítems que apuntan de modo correcto en una misma dirección, pero no de modo necesario al objetivo esperado. De allí la importancia de triangular con fuentes cualitativas o tener como fuentes la opinión de otros actores como docentes y padres de familia.

Para el Programa Horizontes, el levantamiento de la información sobre habilidades socioemocionales de la línea base se realizó con base en escalas de tipo Likert. En general, se encontró que los constructos identificados tenían una consistencia interna de moderada a alta, medida por medio del coeficiente Alpha de Cronbach (a excepción del constructo de asertividad que tuvo una consistencia muy baja). En cuanto a la validez de los constructos, se identificó una validez de moderada a alta; aunque se tuvo que prescindir de la escala apertura a la experiencia que no funcionó según lo esperado.

En general, los docentes mostraron tener un mayor puntaje en las habilidades socioemocionales que los adolescentes, y no se observó diferencias sustanciales entre regiones. Además, se encontró evidencia suficiente sobre la importancia de la educación de los padres y la apertura

al diálogo con sus hijos, lo que está correlacionado con un mayor nivel de desarrollo socioemocional. De igual manera, los vínculos con la escuela y la tranquilidad de saber que se pueden mantener estudiando, mostró correlación con mayores niveles de desarrollo socioemocional<sup>119</sup>.

Asimismo, en colaboración con la Universidad de Notre Dame, se ha venido explorando la posibilidad de diseñar instrumentos que midan habilidades socioemocionales que no dependan de la capacidad lectoescritora de las personas y que contextualice la percepción que tienen los actores locales sobre las habilidades socioemocionales. El levantamiento cualitativo de la información en escuelas de Cusco y Piura encontró veintitrés categorías de habilidades socioemocionales que fueron organizadas en seis familias: comportamiento responsable, iniciativa, perseverancia, conciencia de sí mismo y autocontrol. Las habilidades que parecen ser importantes de igual manera para estudiantes, docentes, padres y madres de familia, y para los distintos perfiles que se exploraron, fueron la dedicación, la responsabilidad, el enfoque en el estudio o el trabajo, la participación activa, el respeto, el ayudar a otros, la comunicación, la sociabilidad, y la orientación al futuro<sup>120</sup>.

Ananiadou, K., y Claro, M. (2009).

119 Cuaderno de trabajo sobre habilidades socioemocionales en elaboración.

120 Cabrerizo, P., D'sa, N., Smith, W., y Velásquez, A. (2020). "Percepciones locales sobre habilidades socioemocionales de adolescentes y jóvenes en Perú".

## 6. REFERENCIAS

“21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries”. En: *OECD Education Working Papers*, N° 41, París, OECD Publishing.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, Joan., Raizen, S., Ripley, M., y Rumble, M. (2012). “Defining Twenty-First Century Skills”. En: Griffin, P., McGaw, B., y Care, E. (editores), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Pp. 17-66. Dordrecht, Springer.

Bordignon, Nelso Antonio (2005). “El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto”. En: *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 2, N° 2, julio-diciembre. pp. 50-63.

Borges, João (2017). “O Núcleo de Trabalho, Pesquisa y Práticas Sociais no Ceara”. En: *Seminário Competências para a Vida Fortaleza, 23 e 24 de Maio de 2017*.

Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., y Ripani, L. (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. BID.

Cabrerizo, P., D'sa, N., Smith, W., y Velásquez, A. (2020). “Percepciones locales sobre habilidades socioemocionales de adolescentes y jóvenes en Perú”. En: *Cuaderno de Trabajo Horizontes N° 3*. Lima, UNESCO.

CASEL (2013). *Effective Social and Emocional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition. CASEL Guide*. Chicago.

CASEL (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagai, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, K., Stavenhagen, R., Myong W.S., y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.

---

En: *Cuaderno de Trabajo Horizontes N° 3*. Lima. UNESCO.

De la Torre, M., Cruz García, M., Villa Carpio, M., y Casanova, P. (2008). "Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de educación secundaria obligatoria". En: *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, N° 2, julio. pp. 57-70.

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". En: *Child Development*, N° 82(1). pp. 405-432.

Fierro, Alfredo (2016). "La identidad persona". En: Martí, E., Onrubia, J. (coordinadores), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona, ICE/Horsori.

FLACSO y ENACCIÓN. (2018). *Diseño y levantamiento de información de la línea base del Programa Educación Rural de Escuelas Secundarias de Amazonas y Cusco*. Documento interno no publicado. Lima, UNESCO.

FOD (2014). *Competencias para el siglo XXI: Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*. San José.

Griffin, P., y Care, E. (2014). *Developing Learner Collaborative Problem Solving Skills*. Disponible en: <<https://sodas.ugdome.it/bylos/GENERAL/8af-7dd98-d82c-4d81-90ed-7f912c0dfcf0.docx>>.

Gutiérrez, Aparicio (2008). *Habilidades para la vida. Manual de conceptos básicos para facilitadores y educadores. Proyecto Liderazgo Juvenil, Emprendimiento y Sostenibilidad Económica*. Lima, CEDRO.

Heller, S., Shah, A., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., y Pollack, H. (2016). "Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago". En: *The Quarterly Journal of Economics* (2017). pp. 1-54.

IET (2010). "Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE". Publicación original de la OCDE en inglés, con el título: "Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries". En: *EDU Working Paper* N° 41.

Ikesako, H., y Miyamoto K. (2015). "Fostering Social and Emotional Skills Through Families, Schools and Communities: Summary of International Evidence and Implication for Japan's Educational Practices and Research". En: *OECD Education Working Papers*, N° 121. París, OECD Publishing. Disponible

en: <<http://dx.doi.org/10.1787/5js07529lwf0-en>>.

Instituto de la Estadística de la UNESCO (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción española del original *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD (2015). Montreal, UIS.

Instituto de la Estadística de la UNESCO/Center for Universal Education at Brookings (2013). *Hacia un aprendizaje universal: Lo que cada niño debería aprender*. Informe N° 1 de la Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes. Montreal y Washington, Instituto de la Estadística de la UNESCO y el Centro de Educación Universal en la Institución Brookings.

Instituto de la Estadística de la UNESCO/Center for Universal Education at Brookings (2013). *Hacia un aprendizaje universal: Un marco global para medir el aprendizaje*. Informe N° 2 de la Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes. Montreal y Washington, Instituto de la Estadística de la UNESCO y Centro de Educación Universal de Brookings.

INSP/PNUD (2013). *Informe Final de la Evaluación de Impacto del Programa Construye-T*.

Jaramillo, Rosario (2008). "Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia". En: Gloria Inés Rodríguez Ávila (editora), *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía: Tendencias y perspectivas*. Bogotá, OEI.

John, Oliver, y De Fruyt, Filip (2015). *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. EDU, CERI, CD.

Jiménez, M., Lleras, J., y Nieto, A.M. (2010). "La paz nace en las aulas: Evaluación del Programa de Reducción de la Violencia en Colombia". En: *Educación y Educadores*, vol. 13, N° 3, setiembre-diciembre. pp. 347-359.

Luna, B., Padmanabhan, A., y O'Hearn, K. (2010). What has MRI told us about the *Development of Cognitive Control through Adolescence? Brain and Cognition*. Febrero 72 (1): 101.

Marcia, James (1980). "Identity in Adolescence". En: Abelson, J. (editor), *Handbook of Adolescence Psychology*. Nueva York, Wiley & Sons.

Mejía, J.F., Rodríguez, G.I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M.P., y Castellanos, M. (2016). "Step by Step: Teacher's Guide-Ninth Grade (Spanish)". En: *Social and Emotional Learning Program*. Washington DC, World Bank

Group.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.*

MINEDU (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima.

OECD (2015). "Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills". En: *OECD Skills Studies*. París, OECD Publishing.

OECD (2015). *Education and Social Progress. Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. París: OECD Publishing. EDU, CERI, CD.

OECD/INEP, IAS (2014). *Skill for Social Progress. Document Prepared for the High-Level Policy Forum, Sao Paulo, 24-25 March 2014.*

OECD (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*. Traducido con fondos de USAID.

OPS (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington DC, ASDI, Fundación Kellog.

Ortega, Tamara (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas. El diálogo*. Informe de Educación, mayo.

Outes, I., Sánchez, A., y Vakis, R. (2016). "Cambiando la mentalidad de los estudiantes: Evaluación de impacto de ¡Expande tu Mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú". En: *Documentos de Investigación*, N° 83. Lima: GRADE.

Papalia, D., Feldman, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. DF, McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Partnership for 21st Century Learning (2007). *P21 Framework for 21st Century Learning*. Washington DC, P21.

Petanjek et al. (2011). *Extraordinary Neoteny of Synaptic Spines in the Human Prefrontal Cortex. Proceedings of the National Academy of Sciences*. Agosto.

Primi, Ricardo (2015). "Marcos conceptuales en educación y evaluación socio-emocional". Presentación en el Seminario Internacional: Compartiendo Experiencias en Educación y Evaluación Socioemocional, 18 y 19 de marzo. Montevideo.

Primi, Ricardo (2015). *Avaliação de Impacto de Inovações Pedagógicas do Estado do Ceará. Relatório de Atividades*. Interconsult.

Qualificar (2017). "Propuesta metodológica y operativa de la estrategia de implementación de competencias socioemocionales en la educación media. Consultoría para diseñar una estrategia que mejore las capacidades de la escuela para desarrollar competencias transversales en la educación media en Colombia, específicamente aquellas denominadas socio-emocionales, conforme al Plan Nacional de Educación para la Paz y el Plan de Posconflicto".

Ramos, C., Nieto, A., y Chaux, E. (2007). "Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multi-componente". En: *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, N° 1. pp. 36-56.

Santos, Daniel, y Primi, Ricardo (2015). *Preliminary Results of the Social and Emotional Skills Measurement Project in Rio de Janeiro*. São Paulo, Instituto Ayrton Senna.

Sharma et al. (2013). *Maturation of the Adolescent Brain. Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2 de abril.

Santos, Daniel, y Primi, Ricardo (2014). *Social and Emotional Development and School Learning: A Measurement Proposal in Support of Public Policy*. São Paulo, Instituto Ayrton Sena, SEEDUC, OECD.

Toribio, Luis (2010). "Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa". En: *Basic Skills: The New Paradigm Curriculum in Europe Foro de Educación*, N° 12. pp. 25-44.

Trueba, Carmen (2009). "La teoría aristotélica de las emociones". En: *Signos Filosóficos*, vol. XI, N° 22, julio-diciembre. pp. 147-170. Distrito Federal, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

UNESCO. (2019). *Documento base Programa Horizontes*. Documento de trabajo no publicado. Lima, UNESCO.

UNESCO. (2019a). *Guía para la implementación de la propuesta*. Documento de trabajo no publicado. Lima, UNESCO.

UNICEF (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Documento de discusión*. Santiago de Chile, Área de Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.

UNICEF (2019). *The Global Framework on Transferable Skills*. Nueva York: UNICEF.

UNICEF (2005). *Life Skills-Based Education in South Asia a Regional Overview prepared for: The South Asia Life Skills-Based Education Forum, 2005*. UNICEF Regional Office for South Asia, octubre.

Urrutia, A. (2017). “Una presencia invisible. ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales en el Perú hoy?” En: Serie *Documento de Trabajo N° 226. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas*. RIMISP, Santiago de Chile.

WHO (2001). “Skills for Life Skills-based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School”. En: *Information Series on School Health Document 9*. Ginebra.

WHO (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Ginebra.

WHO (1997). *Life skills education in schools*. WHO/MNH/PSF/93.7A. Rev. 2. Ginebra.

Zavala, V., Cuenca, R., y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate*. Lima, PROEDUCA-GTZ.

## ANEXO 1

### Definición y descripción de las habilidades socioemocionales

#### I. Dimensión social

##### a) Conciencia social

De acuerdo con CASEL (2015; citado por Mejía, Rodríguez, Guerra, Bustamante, ChaparroyCastellanos, 2016a), la conciencia social es una habilidad socioemocional referida a la capacidad para tomar la perspectiva y empatizar con personas de contextos y culturas diversas. Asimismo, este rótulo se refiere a la habilidad de entender normas de conducta éticas y sociales, y de reconocer los recursos y soportes de la familia, escuela y comunidad. La conciencia social confiere al individuo la capacidad de mirar “hacia afuera” y empatizar, comprender a otros y respetar sus experiencias, normas y comportamientos. En el ámbito laboral, una persona con una conciencia social bien desarrollada tiene la capacidad de reaccionar y modificar su conducta dentro de espacios de interacción con otros, lo que muchas veces permite que estas interacciones sean espacios de comunicación exitosos.

La conciencia social se asocia con otras habilidades socioemocionales, entre ellas las habilidades de a) descentrarse y tomar la perspectiva de otros, a fin de entender una situación desde otro punto de vista, b) ser empático, entender y compartir los sentimientos de otro, c) apreciar la diversidad, reconociendo que cada individuo es único y que las diferencias de todo tipo deben ser celebradas antes que ignoradas o contendidas y, d) respeto por otros, que requiere que los estudiantes vean el mundo con una mente abierta. Congruentemente con lo planteado por CASEL, el modelo del programa de educación socioemocional Paso a Paso (Mejía *et al.*, 2016a) presenta a la conciencia social como una habilidad general, que se compone de habilidades específicas (toma de decisiones, empatía y comportamiento prosocial).

En el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2017), la conciencia social aparece de forma implícita tanto en el perfil de egreso como en las competencias de la EBR.

Si partimos de la definición dada en los acápites anteriores, tenemos que esta habilidad se encuentra en el perfil de egreso, en los componentes “el estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos” y “el estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo”. Asimismo, se encuentra presente en las competencias “convive y participa democráticamente” y “construye interpretaciones históricas”.

## **b) Trabajo en equipo**

Como habilidad socioemocional, el trabajo en equipo es definido como una habilidad relacional (CASEL, 2015), referida a la capacidad de un individuo para coordinar efectivamente el trabajo de múltiples individuos (Salas, Cooke y Rosen, 2008). Asimismo, esta habilidad pasa por que el individuo pueda efectuar simultáneamente su trabajo dentro de una estructura de variados actores, adaptándolo, según sea necesario, para conseguir una meta mayor. Esto, a la vez, supone la intervención de otras habilidades socioemocionales, como autoconocimiento, autorregulación, asertividad, apertura a la experiencia y toma de decisiones.

Como se indicó previamente, el trabajo en equipo es una de las competencias que forman parte de las “habilidades relacionales” (CASEL). Asimismo, el programa de educación SEA de España incluye dinámicas de trabajo en equipo con la finalidad de desarrollar esta y otras habilidades sociales en los estudiantes.

En el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2017), el trabajo en equipo aparece tanto de forma implícita como explícita en el perfil de egreso y en las competencias de la EBR. En el perfil de egreso, el trabajo en equipo aparece de manera implícita en los componentes “el estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo” y “el estudiante gestiona proyectos de emprendimiento económico o social de manera ética, que le permiten articularse con el mundo del trabajo y con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno”, y de manera explícita en el componente “el estudiante practica una vida activa y saludable para su bienestar, cuida su cuerpo e interactúa respetuosamente en la práctica de distintas actividades físicas, cotidianas o deportivas” que señala que el estudiante deberá ser capaz de demostrar “habilidades sociomotrices como la resolución de conflictos, pensamiento estratégico, igualdad de género, trabajo en equipo y logro de objetivos comunes, entre otros”. El trabajo en equipo aparece también en la competencia “gestiona proyectos de emprendimiento económico o social”.

## **c) Asertividad**

De acuerdo con la literatura revisada, la asertividad, entendida como habilidad socioemocional, tiene dos definiciones distintas. Por un lado, la definición ofrecida por la OECD (Instituto de la Estadística de la UNESCO, 2016), que hace énfasis en la asertividad como una disposición a disfrutar el liderazgo, la dominancia y las conductas asertivas. Esta postura es refrendada por Moreno-Jiménez, Blanco, Aguirre y De Rivas (2014), quienes señalan que dar respuestas asertivas es una habilidad importante de los trabajadores en las organizaciones actuales. Sin embargo, señalan, existen estudios que muestran cómo un exceso de asertividad puede hacer que los individuos sean percibidos como menos amigables. En este sentido, los autores apuntan que las conductas asertivas son percibidas de forma más positiva cuando los individuos asertivos muestran también escucha activa,

empatía y otras actividades sociales.

Por otro lado, De Peneva y Mavrodiev (2013; citado por Mejía *et al.*, 2016a) realizan una revisión histórica y describen cómo el concepto de asertividad ha evolucionado de manera histórica, pasando de ser considerado un medio para sobreponerse a las patologías mentales a ser un medio para la protección de derechos individuales para ser finalmente una capacidad que contribuye al desarrollo personal. Los autores concluyen que, desde el punto de vista de las habilidades socioemocionales, la asertividad puede ser entendida como la capacidad de un individuo para abogar por sí mismo o sus posturas sin vulnerar los derechos de los otros ni ceder ante impulsos agresivos. El programa de educación socioemocional Paso a Paso (Mejía *et al.*, 2016a) recoge esta última definición y, dentro de su esquema de habilidades socioemocionales, presenta a la asertividad como una de las habilidades específicas que componen una habilidad general llamada comunicación positiva que, a su vez, es parte del módulo Con los Demás.

Se propone que la segunda definición sea la que se emplee al desarrollar el Plan Curricular y la elaboración de materiales para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Si bien la primera definición se asocia con algunas habilidades importantes, su formulación tiene una relación instrumental con el mundo laboral. Por otro lado, la formulación de la segunda definición puede incluir aspectos y habilidades de la primera, pero orienta la “utilidad” de la asertividad como habilidad socioemocional al desarrollo personal.

En el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2017), la asertividad aparece de forma explícita en el perfil de egreso y en las competencias de la EBR.

Así, en el componente del perfil de egreso “el estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo”, se señala que el estudiante debe interactuar “de manera ética, empática, asertiva y tolerante”. Asimismo, en la competencia “convive y participa democráticamente”, la asertividad aparece en la capacidad “maneja conflictos de manera constructiva” referida a que el estudiante actúe con empatía y asertividad ante ellos, y ponga en práctica pautas y estrategias para resolverlos de manera pacífica y creativa, contribuyendo a construir comunidades democráticas.

## II. Dimensión personal

### a) Autoconocimiento

El autoconocimiento es una construcción multidimensional que se refiere a una percepción individual de uno mismo en relación con distintos factores, como identidad, cualidades y defectos, entre otros. Es la habilidad de conocer nuestros propios pensamientos, reacciones, sentimientos, qué nos gusta o disgusta, cuáles

son nuestros límites, así como nuestros puntos fuertes o débiles. Implica reconocer nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos (Mantilla, 1999, Flores, 2014). Implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno; implica reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar (SEP, 2017).

El autoconocimiento engloba la conciencia sobre cómo cambiamos, aprendemos y superamos retos, fortaleciendo nuestro sentido de autoeficacia, perseverancia y resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponerse a las dificultades (Durlak, 2011). El autoconocimiento requiere que explícitamente se desarrollen los procesos de atender, ser conscientes, identificar, almacenar, recordar y analizar información sobre uno mismo. Todos estos procesos son críticos para el éxito académico y para la autorregulación de la conducta (SEP, 2017).

Al tener conocimiento de cómo las emociones, pensamientos y deseos influyen en su manera de interpretar y actuar en una situación, el estudiante puede tomar responsabilidad sobre su mundo interno y hacer los ajustes necesarios para actuar consciente y libremente. Al lograr una visión más tangible y objetiva de uno mismo, se alcanza un sentido de valoración, apreciación y satisfacción personal que fortalece una sana autoestima.

Al identificar los aspectos cognitivos, las emociones y las conductas que promueven el bienestar individual y social, así como aquellos que los alejan de él tanto a corto como a mediano y largo plazos, los estudiantes pueden generar un sentido de dirección que les permite devenir en ciudadanos conscientes y en agentes de cambio positivo. (SEP, 2017)

En el Currículo Nacional, el autoconocimiento aparece como una de las habilidades socioemocionales necesarias para desarrollar el perfil de egreso del estudiante, dado que se busca que el estudiante se reconozca como persona valiosa y de identifique con su cultura en diferentes contextos; que practique una vida activa y saludable para su bienestar; y que desarrolle procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente (MINEDU, 2017).

## **b) Autorregulación**

La autorregulación es la capacidad que tienen las personas para manejar eficazmente nuestras emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones, para relacionarnos con otros, aprender mejor, lograr metas y adaptarnos al cambio (Bazán, 2014, Mejía, 2016a, Mejía, 2016b, OECD, 2015), para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo (SEP, 2017).

La autorregulación implica modular los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades, aplazar las recompensas inmediatas, afrontar pacíficamente retos y situaciones de conflicto, manejar la intensidad y duración de los estados emocionales, y experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no aflictivas (Bisquerra, 2009; citado por SEP, 2017). Para ello es fundamental aprender a mantener una atención plena sobre los propios pensamientos y emociones, para ser auténticos protagonistas de las conductas. Es muy importante no confundir la regulación de las emociones con la represión de estas, ya que el experimentar emociones de forma consciente es fundamental para generar una conducta reflexiva en lugar de impulsiva (Bisquerra, 2009; citado por SEP, 2017).

Cuando una persona no regula sus estados emocionales, se refleja en su conducta y pensamientos, pues actúa de forma confusa, desorganizada, irracional y hasta errática. Esto disminuye su capacidad para responder y tomar decisiones de manera responsable, objetiva y reflexiva, y puede que incluso genere conflictos que involucren a otras personas, o pongan en riesgo su integridad física y ética. Cultivar la autorregulación forma personas reflexivas, capaces de escuchar, tolerantes y respetuosas, con lo cual se favorece el aprendizaje, y la prevención y manejo asertivo de conflictos. (SEP, 2017)

En el Currículo Nacional, una de las competencias que se busca desarrollar en el estudiante es que autorregule sus emociones, entendido como que el estudiante reconoce y toma conciencia de sus emociones, a fin de poder expresarlas de manera adecuada, según el contexto, los patrones culturales diversos y las consecuencias que estas tienen para sí mismo y para los demás. Ello le permite regular su comportamiento, en favor de su bienestar y el de los demás (MINEDU, 2017). Revisando la experiencia de otros programas, encontramos que esta habilidad se encuentra en los programas SEL (Estados Unidos), Paso a Paso (Perú), Emociones para la Vida (Colombia) y en la OECD.

Por ello, en la propuesta lo utilizaremos principalmente como autorregulación emocional (manejo de emociones, tolerancia a la frustración, control de impulsos) (Mejía, 2016b).

### **c) Autoeficacia**

La autoeficacia es la opinión sobre nuestra propia capacidad para desarrollar tareas o actividades específicas o enfrentar determinadas situaciones y producir logros específicos (Bazán, 2014; Mejía, 2016a).

Puede ser definido, en otras palabras, como confiar en nuestra habilidad para ser exitosos en situaciones específicas. Supone confianza en nuestra habilidad para ejercer control sobre nuestra propia motivación, comportamiento y entorno social. Esta opinión determina la manera en que nos aproximamos a los retos y tareas. Si tenemos una autoeficacia alta, abordaremos los retos con mayor seguridad

porque creemos que sí podemos lograr lo que nos proponemos. La autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo para realizarlas y la perseverancia en las tareas. (Mejía, 2016a)

Dentro del Currículo Nacional de la Educación Básica está dentro de la competencia de egreso de que el estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados (MINEDU, 2017). Revisando la experiencia de otros programas, encontramos que esta habilidad se encuentra en los programas SEL, Paso a Paso y en la OECD de manera explícita.

### III. Alcanzando mis metas

#### a) Perseverancia

La perseverancia es la capacidad de mantener el esfuerzo y la pasión para alcanzar metas a largo plazo, a pesar de las dificultades, la falta de progreso y eventuales fracasos (Bazán, 2014). Implica mostrar constancia en la persecución de objetivos, a pesar de las dificultades, así como diferir las recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo que generan un mayor grado de bienestar (Bisquerra, 2013; citado por SEP, 2017). Es la motivación, el interés y el esfuerzo sostenido en el transcurso del tiempo para alcanzar metas a largo plazo, a pesar de la adversidad y los retos que puedan presentarse (Construye-T, s.f.).

En el Currículo Nacional de la Educación Básica se encuentra la competencia de egreso “el estudiante gestiona proyectos de emprendimiento económico o social de manera ética, que le permiten articularse con el mundo del trabajo y con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno” y “el estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados”. Entre los programas revisados, Paso a Paso lo incluye dentro de su propuesta.

#### b) Apertura a la experiencia

La apertura a nuevas experiencias es lo que caracteriza a una persona intelectualmente curiosa y que busca nuevas experiencias e ideas; tiende a buscar flamantes experiencias personales y concibe de una manera creativa su futuro. Una persona con apertura a nuevas experiencias puede ser descrita como creativa, innovadora, reflexiva, con imaginación y poco tradicional. Alguien sin estas características, tenderá a ser una persona convencional, con intereses limitados y poco analítica (Zhao, 2006).

Dentro del Currículo Nacional de la Educación Básica se encuentra en la competencia de egreso “el estudiante gestiona proyectos de emprendimiento

económico o social de manera ética, que le permiten articularse con el mundo del trabajo y con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno”.

### **c) Pensamiento crítico**

Brookfield (2011) hace referencia a la capacidad de los estudiantes para descubrir, reconocer y cuestionar las suposiciones que subyacen a sus formas de pensar, explorar perspectivas alternativas y, en función a esto, tomar cursos de acción informados (Mejía *et al.*, 2016).

Paralelamente, la clasificación de la OECD (Instituto de la Estadística de la UNESCO, 2016) considera al pensamiento crítico una “habilidad compuesta”, en tanto se constituye tanto en componentes de la personalidad como de capacidades cognitivas complejas como el procesamiento de información. Adicionalmente, definen al pensamiento crítico de forma similar a como lo hacen Brookfield (1987; citado por Mejía *et al.*, 2016), entendiéndola como la habilidad para reflexionar sobre información determinada, interpretarla en un nuevo contexto y encontrar soluciones a problemas emergentes con bases en conocimientos previos. Esta habilidad incluye capacidades cognitivas, como usar las reglas de la lógica y el análisis costo-beneficio, pensar estratégicamente y aplicar estos conocimientos para resolver problemas. Sin embargo, también incluye aspectos de otras habilidades socioemocionales, como la apertura a nuevas experiencias, autonomía y originalidad, que actúan como factores de estímulo que propician el uso de estas habilidades cognitivas para realizar cuestionamientos críticos.

Ambas fuentes coinciden en la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, y justifican esta necesidad señalando que un contexto en el que la tecnología evoluciona de manera tan disruptiva requiere de individuos que puedan emplear sus avances de forma crítica y que sean, a la vez, capaces de aprender en todo momento de su vida. (Brookfield, 2011, Instituto de la Estadística de la UNESCO, 2016).

El pensamiento crítico es una de las habilidades socioemocionales más presentes en el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2017). En el perfil de egreso, el pensamiento crítico aparece implícito en los componentes “el estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos”, “el estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo” y “el estudiante gestiona proyectos de emprendimiento económico o social de manera ética, que le permiten articularse con el mundo del trabajo y con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno”. En las competencias de la EBR, aparece en “convive y participa democráticamente”, “construye interpretaciones históricas” y “gestiona responsablemente los recursos económicos”.

## **d) Toma de decisiones**

La toma de decisiones se refiere a la habilidad de elegir opciones constructivas respecto a nuestra conducta personal e interacciones sociales. Estas opciones deberán tener base en estándares éticos, normas sociales y consideraciones de seguridad. En esencia, todos los aspectos de una decisión potencial deben ser considerados, así como sus posibles consecuencias, antes de realizar una elección. A fin de realizar la decisión más apropiada, los estudiantes deben aprender cómo evaluar la situación, analizar sus opciones y considerar las potenciales consecuencias de cada una de esas opciones para el bienestar propio y de los demás (CASEL, 2015; citado por Mejía *et al.*, 2016).

Tanto el programa SEL como el programa de educación socioemocional Paso a Paso (CASEL, 2015, Mejía *et al.*, 2016a) consideran la toma de decisiones responsables como una de sus habilidades generales, así está compuesta por las habilidades específicas de pensamiento creativo, pensamiento crítico y responsabilidad.

De acuerdo con investigaciones realizadas por el centro de investigaciones de la Escuela Landmark (2018), para que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones responsables, deben tener competencia en las siguientes habilidades: a) identificar el problema, deben ser capaces de reconocer con precisión cuándo han encontrado problemas, los que pueden variar en dificultad; b) analizar la situación, considerando una variedad de ángulos, lo que incluye identificar cómo y por qué surgió el problema; c) resolver el problema, mediante el desarrollo y la práctica de métodos para resolver problemas, que respondan con precisión a lo que previamente han identificado como el origen del problema; d) considerar su responsabilidad ética; y e) evaluar y reflexionar, dado que, cuando los estudiantes se toman el tiempo para evaluar qué tan acertado ha sido el proceso de toma de decisiones, son capaces de determinar cómo pueden mejorar en futuras aplicaciones de esta habilidad.

La habilidad de toma responsable de decisiones aparece en el perfil de egreso del Currículo Nacional de la Educación Básica en el componente “el estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos”, en el que parte de la descripción que señala “toma decisiones con autonomía, cuidando de sí mismo y de los otros, procurando su bienestar y el de los demás”. Aparece además en los componentes “el estudiante practica una vida activa y saludable para su bienestar, cuida su cuerpo e interactúa respetuosamente en la práctica de distintas actividades físicas, cotidianas o deportivas”, “el estudiante gestiona proyectos de emprendimiento económico o social de manera ética, que le permiten articularse con el mundo del trabajo y con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno” y “el estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados”. Asimismo, aparece en las competencias “asume una vida saludable”, “gestiona responsablemente los recursos económicos”, “gestiona proyectos de emprendimiento económico o social” y “gestiona su aprendizaje de manera autónoma”.

## IV. Habilidades transversales

### a) Identidad cultural

En esta propuesta, la identidad cultural se refiere a una habilidad transversal a todas las habilidades socioemocionales presentadas, referida a la capacidad del estudiante de orientar y readaptar, en su quehacer cotidiano, las normas, valores, creencias y patrones de comportamiento del grupo al que pertenece. La identidad cultural, al ser transversal, incorpora capacidades asociadas con la conciencia social, el autoconocimiento y la apertura a la experiencia; asimismo, incorpora algunos componentes de orgullo étnico o autoestima colectiva (Páez y González, 2000; citado por Coronado Bohórquez, Moreno López y Torres Gómez, 2016). Aunque la inclusión de la apertura a la experiencia y el orgullo étnico como componentes de la identidad cultural puedan parecer contradictorios, lo cierto es que este último solo puede movilizarse en tanto entre en contacto con otro que lo interpela. Ante estas situaciones, la resignificación y adaptación de la cosmovisión de individuos ante experiencias y estímulos nuevos, y la forma en que experimenta cambios y permanencias supone el reto más grande de la identidad cultural.

En un contexto de marcado centralismo de las instituciones políticas y de educación superior, en el que la diferencia entre los ámbitos urbano y rural no es solo geográfica o económica si no también cultural, todo proyecto de desarrollo enmarcado en el enfoque territorial de la nueva ruralidad que persigue justicia social y convivencia entre grupos culturales distintos que tienen, sin embargo, espacios comunes de interacción, requiere necesariamente una identidad cultural que, reconociendo la valía de su bagaje cultural, sea capaz de readaptarlo y resignificarlo en la experiencia cotidiana con individuos con otros conjuntos de conocimientos (121Zavala, Cuenca y Gavina, 2005, Coronado Bohórquez, Moreno López y Torres Gómez, 2016).

### b) Sentido de comunidad

El sentido de comunidad es un concepto clave en psicología comunitaria. McMillan (1976) la define como “un sentimiento que los miembros tienen de pertenencia, un sentimiento de que los miembros son importantes entre sí y para el grupo y una fe compartida en que las necesidades de los miembros serán atendidas a través de su compromiso de estar juntos”. Se definieron las cuatro dimensiones que dan forma al constructo: la pertenencia, la influencia, la satisfacción de necesidades y la conexión emocional compartida

Desde un punto de vista psicológico, la comunidad es una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en la que se puede confiar a partir de la percepción de similitud con otros, el reconocimiento de la interdependencia con los demás, la voluntad

121 Zavala, V., Cuenca, R., y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate*. Lima, PROEDUCA-GTZ.

de mantener esa interdependencia dando o haciendo por otros lo que uno espera de ellos, el sentimiento de que uno es parte de una estructura más amplia, estable y fiable (Sarason, 1974; citado por Jariego, 2012).

De acuerdo con esta definición, el sentido de comunidad (a) tiene un núcleo importante en torno a la interacción social entre los miembros de un colectivo, y se complementa con (b) la percepción de arraigo territorial y (c) un sentimiento general de mutualidad e interdependencia (Sánchez Vidal, 2001).

El sentido de comunidad está conectado con la implicación del individuo en su entorno mesosocial inmediato, así como con las dinámicas de participación y potenciación comunitaria (Ramos, 2014). El sentido de comunidad actúa como un factor que facilita la participación y los comportamientos pro sociales (Chavis y Wandersman, 1990); desempeña un importante rol en la autoeficacia individual y en la decisión de participar como voluntario en organizaciones civiles (Ohmer, 2007, Omoto y Malsch, 2005); y existe sinergia entre el sentido de comunidad y el empoderamiento a distintos niveles (Peterson y Reid, 2003, Peterson y Zimmerman, 2004).

En el **Currículo Nacional de la Educación Básica** se encuentra en la componente del perfil de egreso “el estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos” y “el estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo” entendido como construcción de identidad colectiva.