DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN

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

PROPUESTA METODOLÓGICA Y OPERATIVA LA ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Tercer producto

Elaborado por: Qualificar

Con el apoyo de Banco Mundial

Bogotá, 31 de julio de 2017

Tabla de contenidos

Presentación 5
I. Análisis comparativo de modelos y experiencias nacionales e internacionales de competencias socioemocionales 6
1. Comparación de tipologías de competencias 6
2. Antecedentes del abordaje de competencias en la educación media en Colombia 22
3. Experiencias nacionales de formación de competencias socioemocionales 26
3.1. Modelo de Educación Media con énfasis en educación para el trabajo – Comité de Cafeteros de Caldas 26
3.2. Modelo de Escuela Activa Urbana – Fundación Luker 33
3.3. Programa Competencias para la Vida – Fundación Dividendo por Colombia 36
4. Experiencias internacionales de formación de competencias socioemocionales 44
4.1. Accenture: Skills to succeed 44
4.2. Fundación Chile: De Preparado a Competencias del Siglo XXI 48
4.3. P21 Partnership for 21st Century Learning 54
5. Buenas prácticas y restricciones 59
6. Conclusiones para el diseño de la estrategia 60
II. Propuesta de estrategia de implementación de las competencias socio-emocionales en la educación media 62
1. Concepto de competencias socio-emocionales 62
2. Modelo de competencias 63
3. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación media 69
3.1. Componentes de la estrategia 71
3.1.1. Componente pedagógico 71
3.1.2. Componente de gestión institucional 73
3.2. Perfil de los formadores 74
3.3. Proceso de formación docente 75
3.4. Proceso de acompañamiento institucional 77
4. Papel de los distintos actores en la implementación de la estrategia 80
5. Recomendaciones para la organización institucional 82

Índice de cuadros

Cuadro 1. Competencias clave – OCDE 2005 8
Cuadro 2. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning-CASEL ..9
Cuadro 3. Competencias genéricas -Tuning América Latina 15
Cuadro 4. Programas de formación de competencias sociales y emocionales analizado por la OCDE 19
Cuadro 5. Otras experiencias referenciadas por la OCDE 20
Cuadro 6. Tipología de competencias laborales generales – Colombia 2013.. 23
Cuadro 7. Modelo de competencias de empleabilidad y emprendimiento de Medellín 2005 24
Cuadro 8. Cobertura del Modelo 33
Cuadro 9. Etapas y actividades del Programa Competencias para la vida 36
Cuadro 10. Diccionario de competencias del Programa Competencias para la Vida – versión 2007 Fundación Dividendo por Colombia 37
Cuadro 11. Diccionario de competencias del Programa Competencias para la Vida – versión 2010 Fundación Dividendo por Colombia 38
Cuadro 12. Etapas de la metodología C3 43
Cuadro 13. Habilidades socioemocionales del Programa Paso a Paso 63
Cuadro 14. Objetivos de aprendizaje de las competencias socioemocionales específicas 66
Cuadro 15. Secuencias didácticas para la formación de competencias socioemocionales específicas 71
Cuadro 16. Ruta para la implementación institucional de las competencias socioemocionales 74
Cuadro 17. Estructura propuesta para la formación de docentes para la aplicación del Programa Paso a Paso 76
Cuadro 18. Propuesta de acompañamiento institucional 77

Índice de figuras

Figura 1. 21th Century Skills- ATC21S 10
Figura 2. Habilidades socioemocionales del Programa Paso a Paso 12
Figura 3. Habilidades socioemocionales del Programa Constrúye T 14
Figura 4. Marco de referencia para las habilidades cognitivas, sociales y emocionales 18
Figura 5. Análisis de declaraciones de objetivos relacionados con las competencias socioemocionales en políticas nacionales 21
Figura 6. Ejemplo de definición operacional de la competencia 29
Figura 7. Ejemplo de definición operacional de la competencia 33
Figura 8. Imágenes de una unidad de aprendizaje 35
Figura 9. Ejemplo de una ficha de competencia para la vida – versión inicial . 39

Figura 10. Frecuencia de competencias seleccionadas en el modelo por institución 40
Figura 11. Definición del modelo de competencias institucional 40
Figura 12. Identificación del nivel de desarrollo en cada competencia 41
Figura 13. Formato de valoración de las competencias por un tercero 42
Figura 14. Apartes de un ejemplo de presentación de un voluntario 46
Figura 15. Modelo de competencias del Programa Preparado 49
Figura 16. Ejemplo de descripción de una competencia del Programa Preparado 50
Figura 17. Ejemplo de herramienta para la implementación de los pasos 53
Figura 18. Marco de aprendizajes para el Siglo XXI 54
Figura 19. Ejemplo de la articulación de los estándares de las áreas con las competencias del Siglo XXI 56
Figura 20. Ejemplo de mapa de competencias del Siglo XXI 57
Figura 21. Ejemplo del abordaje de una competencia 58
Figura 22. Componentes de la estrategia 69

Índice de anexos

Anexo 1. Competencias presentes en el análisis de currículos efectuado por la OCDE 84
Anexo 2. Comparación de las experiencias nacionales 89
Anexo 3. Comparación de las experiencias internacionales 91
Anexo 4. Relación entre estándares de competencia del área de lenguaje y las competencias socio-emocionales 95
Anexo 5. Guía para el docente – grado 11º 100
Anexo 6. Material para el estudiante – grado 11º 100
Anexo 7. Conclusiones derivadas del pilotaje 101
Anexo 8. Guía de implementación institucional de la estrategia de competencias socio-emocionales 102

Presentación

El presente documento corresponde al tercer producto de la aceptación de la oferta **DNP No. 490-17**, suscrito el 6 de abril de 2017, entre el **DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN-DNP** y **QUALIFICAR,** con el objeto de "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".

Este tercer producto es el documento final de la propuesta metodológica y operativa de la estrategia de implementación de competencias transversales en la educación media.

En la primera parte, el documento ubica conceptualmente de forma general las competencias socioemocionales e identifica taxonomías de competencias para iluminar el proceso de selección que debe emprenderse como primer momento del diseño de la estrategia para desarrollar competencias transversales, de tipo socioemocional, en la educación media en Colombia, y, por el otro, recoge experiencias nacionales e internacionales que también ilustren no solo las tipologías de competencia sino formas de abordar su desarrollo. Esta parte del documento termina con la relación de las buenas prácticas y restricciones comunes a las experiencias presentadas.

La segunda parte contiene la propuesta metodológica y operativa de la estrategia de implementación de competencias transversales en la educación media. La metodología definida a partir de las sesiones de trabajo realizadas con el Ministerio de Educación Nacional-MEN, el Departamento Nacional de Planeación-DNP y el Banco Mundial, fue la adaptación del material del Programa Paso a Paso[1] del Perú, al contexto colombiano. Esta parte del documento incluye la definición del perfil de los formadores o tutores del proceso de implementación de la estrategia, así como el papel de los docentes, padres de familia, estudiantes, así como de las directivas de las instituciones educativas y las secretarías de educación.

[1] MEJÍA, J. Y OTROS. Programa de Educación Socioemocional- Paso a Paso. Guía del docente. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. Oficina Lima, Perú. Segunda Edición. Junio de 2016. P. 5.

I. Análisis comparativo de modelos y experiencias nacionales e internacionales de competencias socioemocionales

Esta parte del documento efectúa una comparación de las tipologías de competencias socio-emocionales, presenta algunos antecedentes sobre el abordaje de Colombia en el tema de competencias socio-emocionales y luego recoge tres experiencias nacionales y tres internacionales para su formación en ambientes escolares.

1. Comparación de tipologías de competencias

En este apartado se incluye una comparación de tipologías de competencias que están relacionadas con las socioemocionales, con el ánimo de identificar puntos de coincidencia y determinar su alcance para propósitos posteriores de diseño de la estrategia para desarrollar competencias transversales en la educación media en Colombia.

La competencia socioemocional se define como "el conjunto de conductas de contenido emocional y social transferibles a distintos contextos y situaciones laborales, que proporcionan calidad y eficacia en el desarrollo profesional del individuo que las posee"[2].

Talavera recoge la taxonomía de competencias propuestas por varios autores, quienes las agrupan en cinco: "autoconocimiento emocional, autorregulación, empatía, motivación y competencias sociales"[3], las cuales se definen así:

- *Autoconocimiento emocional:* conocer las propias emociones para poder controlarlas

- *Autorregulación:* capacidad para ajustar el propio estado emocional y modular las emociones negativas.

- *Motivación:* dirección del comportamiento hacia metas, desarrollando acciones del mejor modo posible para alcanzar la propia satisfacción.

- *Empatía:* comprensión del otro y de sus experiencias.

- *Competencias sociales:* comportamientos las personas en situaciones de interacción con otros.

---

2 TALAVERA, E. Y OTROS. Validación del "inventario de competencias socioemocionales—importancia y presencia—"(ICS-I; ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de universidad= Validation of the "inventory of social and emotional competences—importance and training took—". *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2006, vol. 17, no 2, p. 214.

3 BAR-ON, BOYANTIS, GOLEMAN Y RHEE, MAYER Y SALOVEY, SAARNI, citados por TALAVERA, E. Y OTROS. Op. Cit. P. 215.

Estudiosos en la materia señalan el impacto positivo de la formación de estas competencias en el proceso de aprendizaje y en la integración social especialmente en ambientes multiculturales, así como su carácter preventivo frente al fracaso escolar y otros factores de riesgo frente a la violencia, alcoholismo y actividad sexual no segura[4].

> *"este tipo de competencias socioemocionales facilitan la inserción laboral de los estudiantes universitarios y, en general, puede considerarse que potencian la empleabilidad"[5]. De ahí la existencia de programas que incorporan estas competencias a los currículos de formación de jóvenes.*

Bisquerra incorpora a las competencias socioemocionales las competencias para la vida y el bienestar entidades como la "capacidad de la persona para afrontar los problemas de la vida diaria, tomar decisiones, desarrollar una ciudadanía crítica y responsable con los problemas de la sociedad"[6].

Organismos internacionales han expresado su interés en el desarrollo de competencias en los estudiantes de los sistemas educativos como elemento clave para la generación de oportunidades tanto a nivel individual como en conjunto para los países.

En tal sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE desde 2005 desde el proyecto *Definition and Selection of Competencies DeSeCo*[7] planteó como competencias clave las que aparecen en el **cuadro 1.**

---

4 TALAVERA, E. Y OTROS. Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. Electronic journal of research in educational psychology, 2007, vol. 5, no 11, p. 159-178.

5 CARUSO Y OTROS citados por TALAVERA, E. Validación del "inventario de competencias socioemocionales—importancia y presencia—"(ICS-I; ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de universidad= Validation of the "inventory of social and emotional competences—importance and training took—". P. 167.

6 NAVARRO, L., SANTANA, G. y CARBONELL, Amparo Pérez. Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 2016, vol. 1, no 18. P. 133.

7 OCDE. Definición y Selección de Competencias Clave.Resumen Ejecutivo. Disponible en http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

Cuadro 1. Competencias clave – OCDE 2005

Actuar autónomamente	Usar herramientas interactivamente	Desenvolverse en grupos socialmente heterogéneos
Habilidad para defender y afirmar sus derechos propios, sus responsabilidades, sus límites y necesidades. Habilidad para formar y llevar planes de vida y proyectos personales. Habilidad para actuar en marcos generales.	Habilidad para usar el lenguaje, símbolos, y textos interactivamente. Habilidad para usar el conocimiento e información interactivamente. Habilidad para usar la (nueva) tecnología interactivamente.	Habilidad para relacionarse bien con los demás. Habilidad para cooperar. Habilidad para gestionar y resolver conflictos.

Fuente: OCDE. Definición y Selección de Competencias Clave.Resumen Ejecutivo. Disponible en Internet en: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

Esta aproximación estaba marcada por el interés de que la educación garantizara el desarrollo de competencias para que los individuos aportaran a la competitividad y productividad, para reducir el empleo, para generar ambientes para la innovación y, desde un punto de vista, más social, para incrementar la participación y la cohesión social, la promoción de los derechos humanos y la autonomía.

Por esa misma época, e incluso años antes, el grupo *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning-CASEL*, fundado por Goleman y Rockefeller Growlan en 1994, definió las competencias y, desde entonces, promueve su desarrollo en instituciones educativas. Las competencias socioemocionales que propone CASEL se presentan en el **cuadro 2.**

Cuadro 2. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning-CASEL

- *Autoconocimiento:*	
	Identificación de emociones
	Adecuada autopercepción
	Reconocimiento de fortalezas
	Autoconfianza
	Autoeficacia
- *Autogestión*	
	Control de impulsos
	Manejo del stress
	Autodisciplina
	Automotivación
	Establecimiento de metas
	Competencias organizacionales
- *Conciencia de sí mismo*	
	Toma de perspectiva
	Empatía
	Aprecio de la diversidad
	Respecto a los otros
- *Habilidades sociales*	
	Comunicación
	Compromiso social
	Construcción de relaciones
	Trabajo en equipo
- *Toma de decisiones responsables*	
	Identificación de problemas
	Análisis de situaciones
	Solución de problemas
	Evaluación
	Reflexión
	Responsabilidad ética

Fuente: COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING-CASEL. Disponible en Internet en http://www.casel.org/core-competencies/

Esta tipología de competencias socioemocionales tiene puntos de encuentro con otras que se han abordado desde el concepto de competencias para el siglo XXI. Nótese que la Iniciativa *Assessment and Teaching of 21th Century Skills-ATC21S*, consorcio académico de seis universidades de gran prestigio, auspiciado por las corporaciones Cisco, Intel y Microsoft, propone las que aparecen en la **figura 1,** frente a las que hay coincidencia con aquellas relacionadas con las maneras de pensar y las maneras de trabajar.

Figura 1. 21th Century Skills- ATC21S

Fuente: ASSESSMENT AND TEACHING OF 21TH CENTURY SKILLS- ATC21S Disponible en Internet en http://www.atc21s.org/

Otra iniciativa en la misma línea corresponde a la de Framework for 21st Century Learning que propone también un conjunto de competencias para el Siglo XXI[8]:

- Competencias para la vida y la carrera:
    - Flexibilidad y adaptabilidad que incluye: adaptación al cambio, flexibilidad.
    - Iniciativa y autodirección que incluye: manejar metas y tiempos, trabajo independiente, aprendizaje autodirigido.
    - Competencias sociales e interculturales que incluyen interacción efectiva con otros, trabajar efectivamente en grupos diversos.
    - Productividad y rendición de cuentas que incluye manejar proyectos, producir resultados.
    - Liderazgo y responsabilidad que incluye liderar y guiar a otros, responder por otros.

- Competencias para el aprendizaje y la innovación:
    - Creatividad e innovación: incluye el pensamiento creativo, el trabajo creativo con otros y la implementación de innovaciones.
    - Pensamiento crítico y solución de problemas: incluye el razonamiento efectivo, uso de sistemas de pensamiento, hacer juicios y tomar decisiones, resolver problemas.

[8] ASSESSMENT AND TEACHING OF 21TH CENTURY SKILLS- ATC21S Disponible en Internet en ttp://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

  - Comunicación y colaboración: incluye comunicarse claramente, colaborar con otros.

- Competencias sobre información y tecnología

  - Acceso y evaluación de la información.
  - Uso y manejo de información.
  - Análisis de medios.
  - Creación de productos digitales.
  - Aplicación efectiva de tecnología.

- Temas claves y materias del siglo XXI, entre las que menciona como temas importantes, además de las competencias financieras, ciudadanas, ambientales, de autocuidado y salud, la de "conciencia global" que implica entender los temas de la agenda global, aprender y trabajar cooperativamente con otros en ambientes de diversidad cultural.

Por otra parte, en el contexto latinoamericano también se han desarrollado iniciativas orientadas a la formación de competencias socioemocionales, como se describe a continuación.

En 2003, surge el *Programa de Educación Socioemocional-Paso a Paso*, diseñado por Banco Mundial con el gobierno del Perú, que busca desarrollar en estudiantes de todo el ciclo escolar las competencias socioemocionales de autoconciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación positiva, determinación y toma responsable de decisiones[9] **(figura 2).**

[9] MEJÍA, J. Y OTROS. Programa de Educación Socioemocional- Paso a Paso. Guía del docente. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. Oficina Lima, Perú. Segunda Edición. Junio de 2016. P. 5.

Figura 2. Habilidades socioemocionales del Programa Paso a Paso

Módulo	Habilidades generales	Habilidades específicas
Conmigo mismo Conocerse, confiar en sí mismo, entender y manejar emociones	Autoconciencia Conocernos, entendernos y confiar en nosotros mismos	**Autoconcepto** Lo que pensamos de nosotros mismos
		Autoeficacia Confiar en nuestra habilidad para lograr objetivos y para manejar situaciones difíciles o retadoras
		Conciencia emocional Saber lo que estamos sintiendo y por qué
	Autoregulación Manejar con eficacia nuestras emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones	**Manejo de emociones** Regular nuestras emociones en armonía con nuestras metas
		Postergación de la gratificación Renunciar a una satisfacción inmediata por una meta u objetivo más importante y/o valorado
		Tolerancia a la frustración Enfrentar dificultades sin que nos abrumen la rabia o la decepción
Con los demás Construir relaciones positivas	Conciencia social Entender los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás	**Toma de perspectiva** Entender una situación desde múltiples puntos de vista
		Empatía Es la capacidad de sentir algo parecido a lo que pueda estar sintiendo otra persona en una situación determinada
		Comportamiento prosocial Acciones voluntarias para beneficiar a otros
	Comunicación positiva Expresarse y escuchar a los demás de forma constructiva	**Escucha activa** Prestar atención total a otra persona, con interés genuino y respeto
		Asertividad Expresar nuestros pensamientos, sentimientos y expectativas sin ofender o agredir a los demás
		Manejo de conflictos Forma de actuar cuando se nos presenta un conflicto, puede ser constructiva cuidando de sí mismo, de la relación y del contexto
Con nuestros desafíos Esforzarnos por cumplir nuestras metas y sueños	Determinación Perseguir nuestras metas con valentía y propósito.	**Motivación de logro** Impulsarnos a lograr nuestras metas y planes de vida
		Perseverancia Continuar esforzándonos para lograr nuestras metas a pesar de las dificultades
		Manejo del estrés Tomar medidas para que las presiones y tensiones de la vida no nos quiebren
	Toma responsable de decisiones Elegir opciones constructivas para sí mismo, para las personas cercanas y el entorno	**Pensamiento crítico** Cuestionar las premisas que subyacen a nuestras formas habituales de pensar y actuar
		Generación de opciones Capacidad para crear diferentes maneras de resolver un problema y evaluar los distintos efectos que tiene cada alternativa de acción.
		Análisis de consecuencias Capacidad para evaluar cuidadosamente las repercusiones de las decisiones tomadas y aprender de la experiencia

Fuente: MEJÍA, J. Y OTROS. Programa de Educación Socioemocional- Paso a Paso. Guía del docente. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. Oficina Lima, Perú. Segunda Edición. Junio de 2016. P. 5.

En 2008 la Secretaría de Educación Pública de México, con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas-PNUD, consolidó el *Programa Construye T* con el objetivo de "fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en los y las jóvenes, y así mejorar el ambiente escolar"[10], aplicado en 2.500 instituciones educativas del país, con 99 mil maestros participantes y cerca de dos millones de estudiantes beneficiados. Inspirado en el modelo de CASEL, antes expuesto, y retomando el *Programa Escuela Amiga del Perú*[11], *Construye T* define las habilidades socioemocionales como "herramientas a través de las cuales las personas pueden entender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones, así como tomar decisiones"[12], las cuales son consideradas como claves en la prevención de factores de riesgo como embarazo adolescente, violencia juvenil y abandono escolar.

Este modelo incluye tres dimensiones divididas en seis competencias que a su vez se desagregan en habilidades específicas, como se presenta en la **figura 3.** En Conoce T se aborda la dimensión intrapersonal que "agrupa habilidades que tienen que ver con la identificación, el entendimiento y el manejo de emociones propias", tales como la autoconciencia, la autorregulación emocional y la determinación. Relaciona T apunta a la dimensión interpersonal, esto es, a habilidades para reconocer y entender las emociones de los otros (conciencia social) y la habilidad para establecer y mantener relaciones profundas con otras personas. Elige T se refiere a las habilidades para la toma de decisiones y el reconocimiento de sus repercusiones[13].

10 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. Programa Construye T. 2014-2018. Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes. S. l. P. 1. Disponible en Internet en http://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf

11 El Programa de *Escuela Amiga* es una iniciativa del gobierno del Perú para el desarrollo de competencias socioemocionales a través de un currículo a ser implementado a gran escala en colegios en riesgo. https://www.povertyactionlab.org/es/node/9148

12 http://www.construye-t.org.mx/

13 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. Definiciones HSE. Construye T. Documento en pdf. S.l. s.f. Disponible en Internet en http://www.construye-t.org.mx/resources/Definiciones_HSE_ConstruyeT.pdf

Figura 3. Habilidades socioemocionales del Programa Constrúye T

Dimensión	Habilidades Generales	Habilidades Específicas
Conoce T	Autoconciencia	1. Autopercepción 2. Autoeficacia 3. Reconocimiento de emociones
	Autorregulación	4. Manejo de emociones 5. Postergación de la gratificación 6. Tolerancia a la frustración
	Determinación	7. Motivación de logro 8. Perseverancia 9. Manejo del estrés
Relaciona T	Conciencia social	10. Empatía 11. Escucha activa 12. Toma de perspectiva
	Relación con los demás	13. Asertividad 14. Manejo de conflictos interpersonales 15. Comportamiento prosocial
Elige T	Toma responsable de decisiones	16. Generación de opciones y consideración de consecuencias 17. Pensamiento crítico 18. Análisis de consecuencias

Fuente: SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. Definiciones HSE. Construye T. Documento en pdf. S.l. s.f. Disponible en Internet en http://www.construye-t.org.mx/resources/Definiciones_HSE_ConstruyeT.pdf

El *Programa Construye T* fue evaluado y reformulado en 2014 en lo relacionado con la capacidad de las escuelas de identificar problemáticas de los jóvenes y ha sido aplicado masivamente en el país en instituciones focalizadas por los altos índices de embarazo adolescente y abandono escolar[14].

En el contexto de la educación superior, entre 2000 y 2002, el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe,* con el fin de poder generar comparaciones entre los modelos curriculares del Espacio Común Europeo, introdujo los conceptos de resultados de aprendizaje y competencias, diferenciadas éstas últimas entre genéricas y específicas de las áreas temáticas. En América Latina se definió también un listado con 22 competencias genéricas que provienen del modelo europeo y tres nuevas **(cuadro 3)**: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio sociocultural. Se excluyeron en América Latina del

[14] SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. Programa Construye T. 2014-2018. Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes. S. l. P. 1. P. 20. Disponible en Internet en http://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf

listado europeo: conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro[15].

Cuadro 3. Competencias genéricas -Tuning América Latina

Proceso de aprendizaje	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas Capacidad crítica y autocrítica Capacidad de investigación Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas Capacidad de comunicación oral y escrita Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
Valores sociales	Compromiso con su medio sociocultural Valoración y respecto por la diversidad y multiculturalidad Responsabilidad social y compromiso ciudadano Compromiso con la preservación del medio ambiente
Contexto tecnológico e internacional	Habilidad para trabajar en contextos internacionales Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación Capacidad de comunicación en un segundo idioma
Habilidades interpersonales	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes Capacidad para tomar decisiones Capacidad para organizar y planificar el tiempo Capacidad de trabajo en equipo Capacidad para actuar en nuevas situaciones

Fuente: UNIVERSIDAD DE DEUSTO. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto: Bilbao. 2007. P. 67

Se observa que hay coincidencia en algunas de las habilidades interpersonales definidas por Tuning para la educación superior con competencias socioemocionales que se mencionan en tipologías anteriormente presentadas para el caso de estudiantes de la educación básica y media, en sus equivalentes en Colombia.

En 2012 el Banco Interamericano de Desarrollo-BID presenta la investigación denominada *Desconectados* que propone la discusión de la insuficiencia del sistema educativo para generar en los niños y jóvenes las competencias requeridas para lograr un buen desempeño en distintos ámbitos de la vida y que

15 UNIVERSIDAD DE DEUSTO. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto: Bilbao. 2007.P. 44. Disponible en Internet en file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_final_espanol.pdf

son muy valoradas por el sector productivo, tales como autoestima, confianza en sí mismo, motivación, perseverancia, responsabilidad y autocontrol. La investigación define las competencias socioemocionales como:

> *"Las habilidades socioemocionales se entenderán aquellas que pertenecen al área del comportamiento o que surgen de los rasgos de la personalidad y que usualmente se consideran "blandas"*[16].

La taxonomía de competencias socioemocionales se propone en el estudio desde los Cinco Grandes Rasgos de Personalidad, como también lo hará la OCDE más adelante también, aunque reconoce que hay varios enfoques conceptuales y no existe un consenso para determinar cuáles son[17]. Para la consulta a un amplio grupo de empresarios de Argentina, Brasil y Chile se consideraron como habilidades socioemocionales las estrategias metacognitivas (o habilidad en la planificación de las tareas), las medidas de autoeficacia (percepción sobre la propia capacidad para alcanzar objetivos) y las habilidades sociales (relación con terceros)[18], encontrándose correlación entre éstas y el desempeño laboral.

La UNESCO, también en 2012, plantea que para preparar a los jóvenes para la vida activa (que implica la protección de su propia salud y la de los demás), deben desarrollarse "competencias psicosociales e interpersonales como la comunicación asertiva o afirmativa, la autoestima, la adopción de decisiones y la negociación"[19].

En 2015, la OCDE acuña las competencias socioemocionales como "habilidades para el progreso social". Este concepto de progreso social hace una aproximación holística incluye factores como educación y habilidades, mercado laboral, salud, participación cívica, seguridad, familia y conexiones sociales, resultados ambientales, condiciones materiales[20].

La OCDE parte de la definición de habilidad como "características individuales que impulsan por lo menos una dimensión del bienestar individual y el progreso socioeconómico (productividad), que se pueden medir significativamente (posibilidad de ser medido) y que son maleables a través de los cambios

---

16 BASSI, M. Y OTROS. Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. 2012. P. 80.

17 Ibíd. P. 83.

18 Ibíd. P. 121.

19 UNESCO. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo.2012. Paris: UNESCO 2012. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf

20 OECD. Habilidades para el Progreso Social. El poder de las habilidades emocionales y sociales. Traducción no oficial de la Unesco-UIS. 2015. s.l. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ip28-oecd-skills%20for%20social%20progress-education-2016-spa.pdf P. 23.

ambientales y de las inversiones (maleabilidad). Las personas necesitan múltiples habilidades para lograr objetivos diversos en la vida"[21].

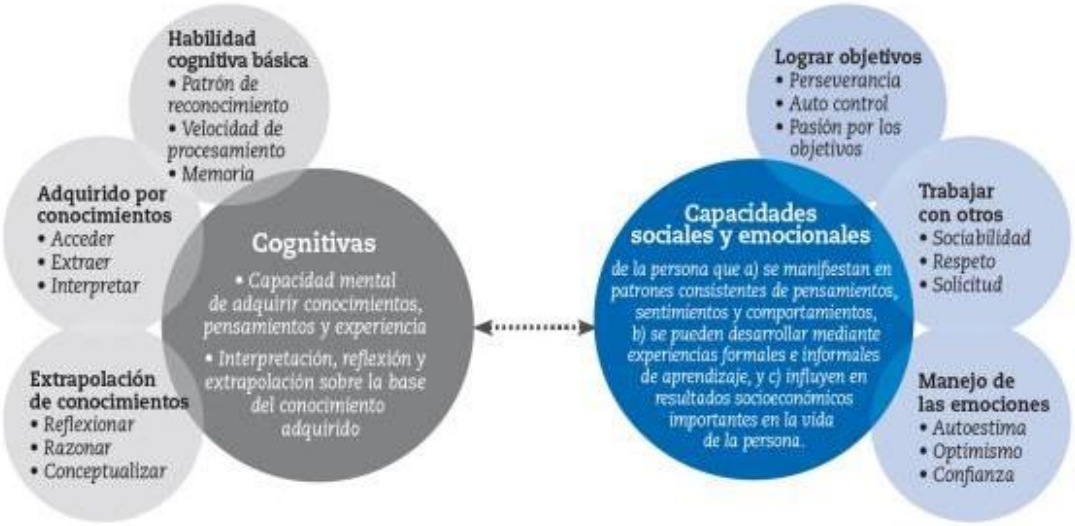
Las pruebas PISA muestran que la autoconfianza, la motivación y las altas expectativas están a la base de buenos desempeños el lectoescritura y matemáticas de los niños. De modo que los estudiantes requieren no solo competencias cognitivas, sino también sociales y emocionales[22]. Equipara entonces las habilidades sociales y emocionales con las denominadas no cognitivas, habilidades interpersonales o habilidades de personalidad[23]

Para la OCDE, las habilidades sociales y emocionales se entienden como: "capacidades individuales que pueden a) manifestarse en patrones congruentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, b) desarrollarse mediante experiencias de aprendizaje formales e informales, y c) ser factores impulsores importantes de los resultados socioeconómicos a lo largo de la vida de la persona"[24].

En la **figura 4** se presenta el marco de referencia de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales propuestas por la OCDE. Este marco es el denominado "los Cinco Grandes"[25]. Sin embargo, también se basa en otras "perspectivas teóricas como la "psicología positiva, los esfuerzos personales, el marco de carácter del Centro para el Currículo y el Rediseño, el marco de aprendizaje social y emocional [SEL] y el marco de carácter KIPP) que consideran las características del individuo que los responsables de la educación pueden fortalecer mediante prácticas adecuadas"[26].

21 Ibíd. P. 33
22 Ibíd. P. 24.
23 Ibíd. P. 34
24 Ibíd. P. 35
25 Extroversión: gregariedad, asertividad, actividad, talante aventurero, entusiasmo, calidez. Amabilidad: confianza, llaneza, altruismo, cumplimiento, modestia, compasión. Responsabilidad: eficiencia, organización, sentido del deber, voluntad de logro, esfuerzo, autodisciplina, deliberación. Estabilidad emocional: ansiedad, irritabilidad, depresión, cohibición, impulsividad, vulnerabilidad. Apertura (a nuevas experiencias): curiosidad, imaginación, estética, acciones (amplitud de intereses), excitabilidad, anti convencionalidad. SRIVASTAVA, J. Inventario de los Cinco grandes. 1999. Ibíd. P. 78.
26 Ibíd. P. 35

Figura 4. Marco de referencia para las habilidades cognitivas, sociales y emocionales



Fuente: OECD. Habilidades para el Progreso Social. El poder de las habilidades emocionales y sociales. Traducción no oficial de la Unesco-UIS. 2015. s.l. Disponible en Internet en http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ip28-oecd-skills%20for%20social%20progress-education-2016-spa.pdf p. 35.

En el análisis de programas existentes que hace la OCDE que se incluye en el **cuadro 4** se observa una tendencia a un abordaje psicológico centrado en la prevención de comportamientos antisociales y promoción de comportamientos prosociales en los que el manejo de las emociones y la autorregulación son particularmente relevantes y se ubican en contextos del hogar y la escuela, principalmente. Cabe la hipótesis de que estos programas responden a particularidades y complejidades de la población escolar de sus respectivos contextos.

Cuadro 4. Programas de formación de competencias sociales y emocionales analizado por la OCDE

Programa o proyecto /país de origen	Competencias abordadas
Nurse-Family Partnership (Estados Unidos)	Habilidades de vocabulario, reducción de comportamientos de internalización, prevención de comportamientos antisociales
Abecedarian Project (Estados Unidos)	Reducción de comportamientos de exteriorización, prevención de comportamientos antisociales, habilidades académicas
Head Start Program (Estados Unidos)	Relaciones sociales, concepto de sí mismo, autoeficacia, autorregulación, regulación emocional, habilidades académicas
Perry Preschool Program (Estados Unidos)	Reducción de comportamientos de exteriorización, motivación académicas, CI
Chicago Child Parent Center	Prevención de comportamientos antisociales, regulación emocional, habilidades académicas, CI
Sure Start Programme (Reino Unido)	Comportamiento social (cooperación, compartir, empatía), independencia/autorregulación del niño
Project STAR (Estados Unidos)	Prevención de comportamientos antisociales, esfuerzo estudiantil, iniciativa, comportamiento no participativo, auto- "valoración" en la clase, CI

Fuente: Síntesis de elementos del cuadro presentado en p. 100-102 OECD. Habilidades para el Progreso Social. El poder de las habilidades emocionales y sociales. Traducción no oficial de la Unesco-UIS. 2015. s.l. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ip28-oecd-skills%20for%20social%20progress-education-2016-spa.pdf p. 35.

En su estudio la OCDE, hace mención a otro tipo de programas con un enfoque más amplio, como se muestra en el **cuadro 5,** en los que aparecen competencias relacionadas con la autoeficacia y habilidades de pensamiento, junto con las sociales, que denotan un enfoque orientado al desarrollo de habilidades para un buen desempeño en general, aunque algunos con énfasis en el contexto del trabajo, más allá de la prevención de comportamientos negativos en los jóvenes.

Cuadro 5. Otras experiencias referenciadas por la OCDE

Programa o proyecto /país de origen	Competencias abordadas
Seattle Social Development Project (Estados Unidos)	Habilidades de comunicación, toma de decisiones, negociación y resolución de conflictos
Montreal Longitudinal Experimental Study (Canadá)	Habilidades sociales y comportamentales: interacciones positivas con los maestros, padres y pares; resolución de problemas y autorregulación
"Junior Cycle Framework") (Irlanda) 2014	"Habilidades clave" junto con la alfabetización y la matemática: 1) control de uno mismo; 2) estar bien; 3) poder de comunicación; 4) ser creativo; 5) trabajar con otros; y 6) administrar la información y tener control sobre el pensamiento
Illinois State Board of Education	Habilidades de auto-conocimiento y auto-control para lograr el éxito en la escuela y en la vida; Habilidades de conocimiento social e interpersonal para establecer y mantener relaciones positivas; Habilidades de toma de decisiones y conductas responsables dentro de contextos personales, escolares y comunitarios.

Fuente: Síntesis de elementos del cuadro presentado en p. 116-118 OECD. Habilidades para el Progreso Social. El poder de las habilidades emocionales y sociales. Traducción no oficial de la Unesco-UIS. 2015. s.l. Disponible en Internet en http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ip28-oecd-skills%20for%20social%20progress-education-2016-spa.pdf p. 35.

Por otra parte, la OCDE hace un análisis de objetivos de sistemas nacionales de educación a la luz de su propuesta de tres categorías de competencias sociales y emocionales: lograr objetivos, trabajar con otros y manejar emociones. Como se puede ver en la **figura 5,** hay referencia explícita a las competencias socioemocionales en 34 de los 37 países o sistemas subnacionales estudiados (los que no son Canadá-Ontario, Portugal y Estados Unidos-California). En 15 de forma explícita se aborda la competencia de lograr objetivos; en 16 la de trabajo con otros y en 15 el manejo de emociones, pero en el resto se indica que aparecen de manera implícita. Esto muestra la diversidad de maneras que puede haber de denominar las competencias socio-emocionales.

Figura 5. Análisis de declaraciones de objetivos relacionados con las competencias socioemocionales en políticas nacionales

	Habilidades sociales y emocionales generales	Habilidades sociales y emocionales relacionadas con categorías específicas		
		Alcanzar objetivos	Trabajar con otros	Manejar las emociones
Australia	•	○	○	•
Austria	•	•	•	○
Bélgica (Comunidad Flamenca)	•	•	•	•
Bélgica (Comunidad Francesa)	•	•	•	•
Canadá (Ontario)[1]	○	○	•	•
Chile	•	•	•	•
República Checa	•	○	○	○
Dinamarca	•	•	•	•
Estonia	•	•	•	•
Finlandia	•	○	○	○
Francia	•	○	○	○
Alemania (Renania del Norte--Westfalia)[1]	•	•	•	•
Grecia	•	○	○	○
Hungría	•	•	•	○
Islandia	•	•	•	•
Irlanda	•	•	•	•
Israel	•	○	○	○
Italia	•	○	○	○
Japón	•	•	•	•
Corea	•	○	○	○
Luxemburgo	•	○	○	•
México	•	○	○	○
Holanda	•	○	○	○
Nueva Zelanda	•	○	○	○
Noruega	•	○	○	○
Polonia	•	○	○	○
Portugal	○	○	○	○
República Eslovaca	•	•	•	•
Eslovenia	•	○	•	•
España	•	•	○	•
Suecia	•	○	○	○
Suiza (Cantón de Zúrich)[1]	•	•	•	○
Turquía	•	•	•	○
Reino Unido (Inglaterra)[1]	•	○	○	○
Estados Unidos (California)[1]	○	○	○	○
Brasil	•	○	○	○
Federación Rusa	•	○	○	○

Fuente: OECD. Habilidades para el Progreso Social. El poder de las habilidades emocionales y sociales. Traducción no oficial de la Unesco-UIS. 2015. s.l. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ip28-oecd-skills%20for%20social%20progress-education-2016-spa.pdf p. 112

El análisis de la OCDE encuentra de forma más explícita en los currículos la referencia a las competencias sociales y emocionales, relacionadas con las tres categorías que propone, principalmente en las asignaturas de educación física y salud, educación cívica y ciudadana, además de moral/religión[27]. En algunos casos son introducidas en asignaturas de ciencias sociales o en la orientación escolar, como es el caso de Irlanda, y en otros se han creado asignaturas diferenciadas para abordarlas. En el **anexo 1** se incluye una síntesis de algunos países.

En conclusión, al identificar las competencias comunes del análisis de los currículos de los países, efectuado por la OCDE, se encuentran puntos que pueden ser referentes para la definición de las competencias socioemocionales en el caso de Colombia, a saber:

- Hay apuestas de país importantes que reflejan el interés de desarrollar en los jóvenes el sentido de identidad (Australia, Finlandia e Israel).

27 Ibíd. P. 115.

- Los países como mayor diversidad poblacional también hacen énfasis en desarrollar competencias que le permitan a los estudiantes manejar la interculturalidad (Australia).
- En los países del primer mundo hay interés de desarrollar autonomía en los jóvenes (Dinamarca y Francia).
- La dimensión afectiva y las relaciones aparece con más preponderancia en Chile y en México.
- En Estonia se incluye la competencia emprendedora.

Finalmente, a partir de las tipologías que se han presentado, se puede observar que las aproximaciones más centradas en lo propiamente emocional, parten de marcos desde la psicología para plantear competencias relacionadas con el conocimiento de sí mismo y su relación con la capacidad de autocontrol, autoeficacia, entre otras. El componente social está asociado a la capacidad de relacionarse con otros en espacios diversos, principalmente, y en las capacidades para afrontar las situaciones que se generan en la interacción y a tomar decisiones responsables.

2. Antecedentes del abordaje de competencias en la educación media en Colombia

En 2003, el Ministerio de Educación Nacional-MEN propone el desarrollo de competencias laborales generales y presenta los estándares de competencia ciudadana[28], que se insertan en una política orientada a generar aprendizajes útiles a los estudiantes que había adoptado el enfoque de competencias y desde el cual, en ese momento, ya había abordado las básicas. El MEN define las competencias laborales como:

> *"… todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos"[29].*

Las competencias laborales generales se organizaron en seis clases **(cuadro 6),** de las cuales las personales e intelectuales tiene proximidad conceptual como las tipologías relacionadas con competencias socioemocionales, antes presentadas.

---

28 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional 2003.

29 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Guías No. 21. Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales. Bogotá: MEN. 2004. Disponible en Internet en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf

Cuadro 6. Tipología de competencias laborales generales – Colombia 2013

Personales	Orientación ética Dominio personal Inteligencia emocional Adaptación al cambio
Intelectuales	Toma de decisiones Creatividad Solución de problemas Atención Memoria Concentración
Interpersonales	Comunicación Trabajo en equipo Liderazgo Manejo de conflictos Capacidad de adaptación Proactividad
Organizacionales	Gestión de la información Orientación al servicio Referenciación competitiva Gestión y manejo de recursos Responsabilidad ambiental
Tecnológicas	Identificar, transformar, innovar procedimientos Usar herramientas informáticas Crear, adaptar, apropiar, manejar, transferir tecnologías Elaborar modelos tecnológicos
Empresariales o para el emprendimiento	Identificación de oportunidades para crear empresas o unidades de negocio Elaboración de planes para crear empresas o unidades de negocio Consecución de recursos Capacidad para asumir el riesgo Mercadeo y ventas

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales. Serie Guías No. 21. Bogotá: MEN. 2004.

Algunas entidades territoriales, de forma independiente, habían también generado sus propias tipologías de competencias laborales generales en la educación media en el caso de Bogotá[30] y de competencias para la empleabilidad y el emprendimiento de Medellín[31] **(cuadro 7).** El primer caso fue antecedente de la política nacional que retoma su propuesta de tipología con mínimas variaciones. En el caso de Medellín en su modelo aparecían las competencias laborales generales (que incluía interpersonales y organizacionales) y de fundamentación (entre las que se incluían intelectuales y otras denominadas personales y de automanejo).

30 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. Competencias Laborales Generales: ruta metodológica para su incorporación al currículo de la educación media. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá-Corpoeducación. 2004.

31 GONZÁLEZ ÁVILA, L. Educación pertinente. Guía de trabajo No. 1. Emprendedores para la sociedad del conocimiento. Medellín: Secretaria de Educación de Medellín. 2005. P.16.

Cuadro 7. Modelo de competencias de empleabilidad y emprendimiento de Medellín 2005

Competencias de Fundamentación		Competencias laborales generales	
Intelectuales	Comunicación	**Interpersonales**	Orientación al servicio
	Matemáticas		Trabajo en equipo
	Toma de decisiones		Liderazgo
	Solución de problemas		Manejo de conflicto
	Aprender a aprender	**Organizacionales**	Manejo de la información
Personales y de automanejo	Dominio personal		Manejo de recursos
	Innovación y emprendimiento		Manejo de la tecnología
	Orientación ética		Planeación y gestión de proyectos

Fuente: GONZÁLEZ ÁVILA, L. Educación pertinente. Guía de trabajo No. 1. Emprendedores para la sociedad del conocimiento. Medellín: Secretaría de Educación de Medellín. 2005.

A inicios del año 2000 y siguientes, surgen experiencias lideradas por el sector productivo en alianza con secretarías de educación para la formación de competencias laborales generales como es, por un lado, el caso de Caldas y Manizales con el Comité de Cafeteros de Caldas y la Fundación Luker, respectivamente, y, por el otro, el de la Fundación Dividendo por Colombia con su programa de Habilidades para la Vida y Fe y Alegría en el marco de su proyecto de mejoramiento de la educación media de sus instituciones. Las dos primeras se sostienen en el tiempo y la tercera no tuvo continuidad. La cuarta evolucionó hacia un modelo de formación de competencias incorporado al Programa de Educación para un mundo social y productivo. Estas experiencias, excepto la de Fe y Alegría, se incluyen en el apartado de análisis de experiencias nacionales de este documento.

En 2012, el MEN presenta las orientaciones para incorporar la cultura del emprendimiento, desde la educación preescolar hasta la educación media, elemento que se refuerza con la indicación al sistema educativo de la Ley 1014 de 2006 en el sentido de formar competencias empresariales, además de las básicas, laborales y ciudadanas, mediante una cátedra transversal de emprendimiento[32]. En la guía se presenta un análisis de la manera cómo desde las competencias básicas y ciudadanas se pueden desarrollar también las

[32] REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1014 de 2006. Ley de fomento de cultura del emprendimiento. Numeral e del artículo 2º. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-94653_archivo_pdf.pdf

competencias para el emprendimiento[33]. Se hacía una mención a la actitud emprendedora como un comportamiento autorregulado.

Si bien el Marco Nacional de Cualificación trasciende el escenario de la educación media, se incluye la siguiente referencia por su carácter estratégico y por la importancia de pensar en el desarrollo de competencias a lo largo de la vida. De manera reciente y en desarrollo del Marco Nacional de Cualificaciones, el MEN ha realizado ejercicios para la definición de competencias no ocupacionales, esto es, de aquellas que se han denominado como socioemocionales, blandas o laborales generales, para ser incorporadas en las cualificaciones junto con las competencias ocupacionales o de carácter técnico o laboral específico.

En la mesa técnica de competencias transversales liderada por el Departamento Nacional de Planeación-DNP, se ha generado un inventario de competencias a partir de una revisión bibliográfica que identificó competencias transversales que luego fueron sometidas a un ejercicio de validación con actores del marco, con el que se priorizaron 21 competencias, con fuerte relación con aquellas denominadas socioemocionales, a saber[34]:

- Comunicación
- Trabajo en equipo
- Gestión de conflictos
- Liderazgo
- Responsabilidad
- Adaptabilidad
- Iniciativa
- Toma de decisiones
- Empatía
- Manejo del tiempo
- Colaboración
- Relaciones interpersonales
- Autonomía
- Compromiso
- Creatividad
- Orientación al resultado
- Autoconciencia emocional
- Planificación
- Proactividad
- Resiliencia
- Tolerancia

33 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Guías No. 39. La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Orientaciones generales. Bogotá: 2012. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf

34 DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Ejercicio de Construcción: lista genérica de competencias transversales. S. l. Documento en Word. P. 5.

3. Experiencias nacionales de formación de competencias socioemocionales

En este apartado se incluye el análisis de tres experiencias nacionales de formación de competencias socioemocionales o afines, a partir de la información recolectada con el instrumento diseñado para tal efecto, identificando buenas prácticas y recomendaciones para el diseño de la estrategia para la formación de competencias transversales de tipo socioemocional en la educación media. En el **anexo 2** se incluye un cuadro comparativo de las experiencias.

3.1. Modelo de Educación Media con énfasis en educación para el trabajo – Comité de Cafeteros de Caldas

A continuación se incluye la caracterización del Modelo de Educación Media con énfasis en educación para el trabajo que es liderado por el Comité de Cafeteros de Caldas, con amplia participación de actores como la Gobernación de Caldas, el Municipio de Manizales, la Fundación Luker y la Central Hidroeléctrica de Caldas-CHEC. Se aplica en el sector rural del departamento desde hace más de 10 años y ha sido transferida a 600 instituciones educativas oficiales en posprimaria y media en 44 entidades territoriales, gracias a una alianza con el MEN, con participación de los comités de cafeteros y otras entidades privadas.

> *"El surgimiento del Modelo de Educación Media con énfasis en Educación para el Trabajo, se inscribe en una apuesta educativa de larga data que ha buscado favorecer el acceso de la población rural a la educación formal en sus distintos niveles y, a la vez, asegurar que esta educación sea pertinente a las características del contexto. La iniciativa, liderada por una alianza público-privada entre la Gobernación de Caldas y el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas, partió de ampliar las posibilidades de acceso a la educación básica mediante la implementación del modelo Escuela Nueva a partir del año 1982, la creación de la Postprimaria en 1988, el proyecto de Educación Media con énfasis en Educación para el Trabajo en 2004 y, finalmente, la oferta de educación superior a partir del año 2009, mediante el proyecto La Universidad en el Campo. La alianza de más de 30 años entre la Gobernación de Caldas y el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas se ha enriquecido paulatinamente mediante la vinculación de otras instituciones: el Fondo Nacional del Café, las Cooperativas de Caficultores de Manizales y de Anserma, el Municipio de Manizales y las Alcaldías Municipales del departamento de Caldas, la Central Hidroeléctrica de Caldas– CHEC S.A. E.S.P, el Banco Agrario, CONFA, Manizales Más, Actuar Microempresas, Corporación para el Desarrollo de Caldas, Nespresso, Isagen y un grupo de universidades de la región: Universidad de Caldas, Universidad de Manizales y Universidad Católica de Manizales"*[35].

[35] Texto suministrado por el comité de Cafeteros de Caldas. Documento en Word.

La adopción del modelo se hace por decisión de política de la autoridad educativa territorial, lo que ha sido un factor para garantizar la continuidad de la participación de las instituciones educativas, lo que junto con la participación de actores del sector privado, ha favorecido su sostenibilidad en el tiempo. Los aliados han jugado un papel clave en la financiación del desarrollo del modelo y sus materiales, así como en la constitución de equipos de acompañamiento a las instituciones.

> *"Las alianzas han permito el reconocer y poner en interacción las capacidades personales, colectivas e institucionales, en un marco de complementariedad y responsabilidad compartida. Parte fundamental de esta alianza es la constitución de una estructura organizacional que facilita y favorece la implementación y sostenibilidad del Modelo de Educación. Igualmente, se reconocen las alianzas establecidas en los propios municipios del departamento, donde se destaca el trabajo realizado por los microcentros rurales y las Juntas de Red Municipal, que hacen parte a su vez de la Red Departamental de Maestros de Escuela Nueva. La Red de Maestros (Alianza de docentes rurales) tiene su base en los microcentros de maestros. La Junta de Red Municipal retoma los planes de intervención de los tres o cuatro microcentros que la conforman y elabora un plan único, facilitando así la gestión de recursos. Para ello, la Red de Maestros cuenta con distintas estrategias que permiten darle forma organizativa, así como hacer operativas las alianzas y los planes que se plantea. Las comunidades rurales son un aspecto clave en este modelo de gestión, desde la perspectiva de una de una cultura de coparticipación, cogestión, liderazgo y desarrollo"*[36].

En su réplica en otras entidades territoriales, el Comité de Cafeteros de Caldas ha trasladado el modelo de gestión del Modelo, esto es, la generación de la alianza público-privada para promover su aplicación en las instituciones educativas, de manera que ésta brinde soporte no solo financiero sino técnico a las acciones de formación y acompañamiento docente. Con esta lógica, en Risaralda se aplica el modelo desde hace 10 años. En Quindío se estructura la alianza alrededor de la Fundación Davivienda, Electrificadora del Quindío, Gobernación, una universidad y el Comité de Cafeteros. En Antioquia se acompaña para la incorporación de todo el modelo hasta universidad en el campo. En Quindío, con el Comité de Cafeteros del Quindío se inicia la transferencia en próximos meses. Actualmente se hace transferencia de capacidades a un equipo para que realice el acompañamiento a equipos técnicos que puedan cumplir el papel que ha jugado el Comité. Esta transferencia se centra en el modelo de gestión de la alianza. En Antioquia, están en la alianza: la Gobernación de Antioquia, la Fundación Secretos para contar, Fraternidad, Comfama, y aliados de base alrededor de los cuales hay otros más.

---

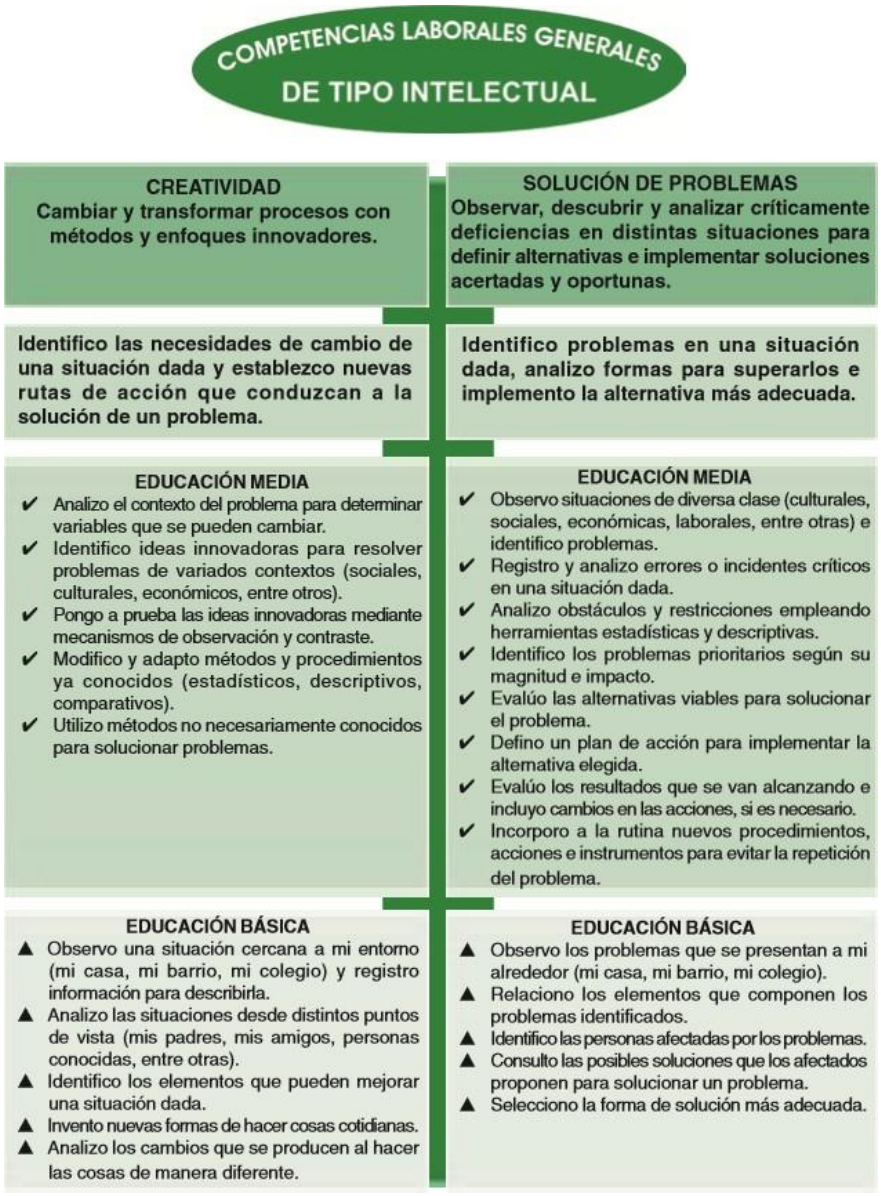
36 Ibíd.

> *"La alianza cuenta con distintas instancias de coadministración. Existe un Comité Técnico Departamental, cuya dirección está en cabeza del Comité de Cafeteros, la Gobernación de Caldas, La CHEC-epm y de la Secretaría de Educación Municipal de Manizales. La coordinación del programa, en sus aspectos técnicos y pedagógicos, es realizada por el equipo de profesionales que dirige el Área de Educación del Comité de Cafeteros. De otra parte, se cuenta con el apoyo y la gestión del Equipo de Padrinos, las Redes de Maestros de Escuela Nueva, los Microcentros, los gobiernos estudiantiles y las comunidades. La interacción y flujo constante de información, así como la coordinación de acciones entre estás distintas instancias, permiten el mejoramiento permanente del modelo en sus distintos componentes"*[37].

El Modelo adoptó la propuesta de competencias laborales generales del MEN, de acuerdo con la Guía No. 21, con su definición y desempeños diferenciados entre educación básica y media **(figura 6).**

[37] Ibíd.

Figura 6. Ejemplo de definición operacional de la competencia



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Guía No 21. Competencias laborales generales. 2004

En las cartillas se incluyen los desempeños tal cual están definidos por el MEN, seleccionados de acuerdo con su grado de relevancia para la articulación con las actividades que se desarrollan en la asignatura. Los desempeños siguen la estructura VERBO+OBJETO. En los materiales no hay exposiciones conceptuales sobre la competencia, pero si algunas recomendaciones o frases para hacer visible su aplicación e importancia. A la base de lo anterior está el supuesto de que, es la dinámica, el clima de aula y la incorporación del contexto al

aprendizaje para hacerlo significativo, lo que es totalmente afín con el modelo de Escuela Nueva.

Las sesiones son iguales y siguen el ciclo metodológico de Escuela Nueva: de los presaberes hasta la aplicación en contexto, pero dados por la ruta del contenido curricular y no de la competencia. En las cartillas se evidencias de forma explícita, tanto los objetivos de aprendizaje asociados a los contenidos curriculares (con intencionalidad de articulación de los estándares de competencia de las áreas) como los referidos a las competencias laborales generales.

El proceso de formación es principalmente presencial a través de las cartillas tipo escuela nueva de educación media en las que se incorporaron las competencias laborales generales y todas las estrategias de escuela nueva y, por tanto, el mecanismo privilegiado es la incorporación en las asignaturas de las áreas fundamentales. En la estrategia de gobierno de aula y todos los instrumentos de escuela nueva se articulan las competencias al ser espacios por excelencia de aplicación y formación de aprendizajes asociados a la interacción social de los estudiantes. Las cartillas o guías de Escuela Nueva por cada asignatura y grado, abordan una competencia laboral general.

El Comité tiene la titularidad de los derechos de autor de los materiales. En el caso de las experiencias. En las réplicas se debe utilizar ese material, pero la alianza puede construir otros materiales a partir de la experiencia. Esto con la idea de dar autonomía, y, por eso, en la medida que se brinde un acompañamiento podrían tener versión propia, no porque los materiales no pudieran ser utilizados sino para atender de forma más cercana a las condiciones del contexto.

Adicionalmente, no existe una política de derechos de uso, pero se prevé definirla en su momento para poder transferirlos al MEN o a las entidades territoriales. En la actualidad el material se maneja por grupos en relación de una cartilla por cada tres estudiantes, quienes copian sus datos en un cuaderno. El papel del docente es de guía y facilitador del proceso de formación articulado área curricular – competencias laborales generales. Puede adaptar o modificar las actividades, siguiendo la estructura metodológica y la inclusión de las competencias laborales generales. No se pueden cuantificar por aparte las horas de dedicación a estas competencias, en tanto están articuladas al trabajo regular de las áreas fundamentales y de emprendimiento.

Un elemento característico del Modelo es articular el enfoque de formación por competencias en todas las estrategias del modelo de Escuela Nueva. En este sentido, la estrategia de evaluación de las competencias se aproxima a los recursos y prácticas del modelo de Escuela Nueva, como es el caso del cuadro de control de progreso. Lo que ha llevado a que las competencias se incluyan en los reportes periódicos de evaluación.

En la etapa de maduración del modelo, se incorporó el *Proyecto Universidad en el Campo* que busca que los estudiantes realicen programas de técnico profesional en los grados 10º y 11º. Con este proyecto se cambió el enfoque de educación rural en el departamento, ya que se consideraba que la población rural no tenía oportunidad de acceder a la educación superior.

Al iniciar el *Proyecto Universidad en el Campo* se realizó una consulta en 10 zonas del departamento con distintos actores, padres, egresados, sector productivo con el fin de revisar y priorizar las competencias. Este ejercicio ratificó las competencias laborales generales, pero dio más énfasis a unas e incluyó otras. A partir de esto, se definieron niveles de desempeño para las competencias desde preescolar. También incorporó la política de emprendimiento como parte de la estrategia.

El modelo de formación por competencias se aplica tanto en las instituciones de educación básica, secundaria y media como en la formación universitaria. Esto se logró tomando las lecciones aprendidas del proceso de incorporación de las competencias laborales generales, específicas y ciudadanas. Las universidades aliadas reconocen créditos por el trabajo realizado por las instituciones en cuanto a competencias laborales generales.

Cada nivel educativo maneja un grado de profundidad diferencial de las competencias, tanto en las básicas, ciudadanas como en las laborales generales. En grado 6º se incluyen las competencias laborales generales, ya que la universidad reconoce créditos. En grado 10º desde la asignatura de gestión de negocios y los proyectos pedagógicos productivos se trabajan las competencias.

La transferencia del *Modelo* parte de facilitar la comprensión y puesta en marcha del modelo de gestión de la alianza, para luego conformar un equipo operativo y fortalecer las capacidades pedagógicas y técnicas de los docentes para aplicarlo. El Comité de Cafeteros de Caldas brinda acompañamiento a la alianza para definir el alcance de la intervención y en conjunto se establecen los requisitos de ingreso para que las instituciones educativas analicen si los cumplen y si tienen interés se postulen.

La alianza interinstitucional, con participación y liderazgo del sector productivo local, lo que permite movilizar no solo recursos económicos, sino técnicos y políticos. El foco del Modelo en las competencias de forma sostenida durante una década, ha sido la clave para su sostenibilidad.

> *"A través de la Alianza Púbico Privada se han podido obtener unos beneficios superiores con respecto a los que se alcanzarían si los actores locales actuaran de forma aislada. Beneficios obtenidos a partir de unas relaciones sociales dotadas de confianza, reciprocidad y cooperación, donde la Federación Nacional de Cafeteros-Comité de Cafeteros de Caldas es un actor central. En estas condiciones, en el departamento la perspectiva de capital social se ha convertido en un recurso intangible para obtener ventajas en materia de organización, de calidad del proceso*

de toma de decisiones, reputación, desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos, y, ante la continua interacción entre socios, de aprendizaje mutuo"[38].

La existencia de materiales que incorporan las competencias y que con sus actividades orientan un tipo de interacción entre los estudiantes y entre ellos y sus docentes, totalmente afín con escuela nueva y el enfoque de formación por competencias.

En 2007 el Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales-CRECE realizó una evaluación de impacto del modelo y una evaluación del acompañamiento a la implementación de experiencias de posprimaria rural y educación media en 44 entidades territoriales.

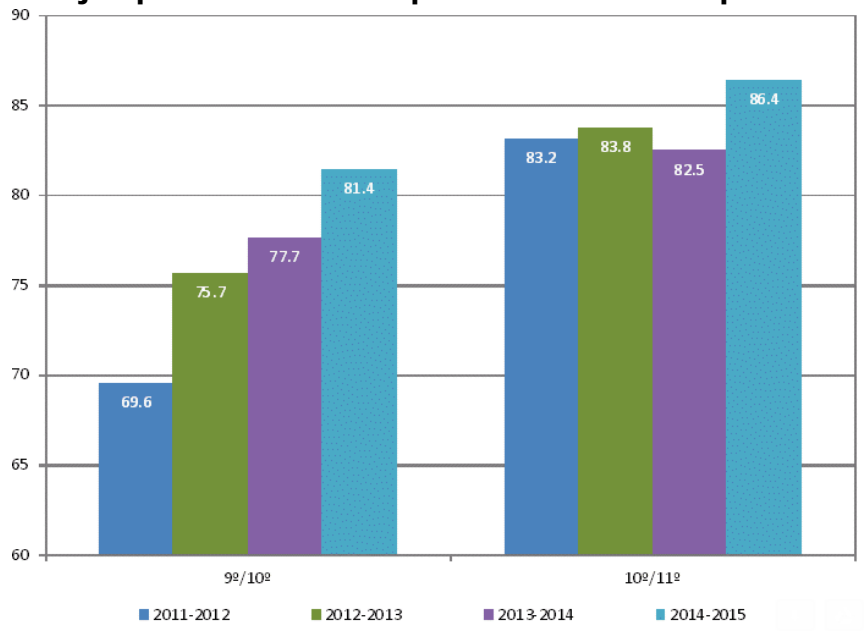
En 2009, la misma entidad, realizó un seguimiento a egresados de nueve instituciones educativas rurales de diferentes municipios del departamento de Caldas vinculadas al Modelo. En un estudio del CRECE de 2016, como se muestra en la **figura 7,** se indica el impacto del Modelo en la permanencia escolar:

"Aunque no se formuló de manera explícita entre los resultados o impactos esperados del Programa, uno de los objetivos del componente de Educación Media con profundización en Educación para el trabajo es elevar las tasas de permanencia en el sistema educativo de la zona rural del departamento, mediante el aumento en los niveles de promoción entre los grados 9º y 10º y el logro de la continuidad educativa de quienes inician la media hasta su finalización. La información disponible (matrícula por grado escolar para la zona rural del departamento entre 2011 y 2015) permite aproximar los niveles de promoción o continuidad educativa de los jóvenes en el paso de la básica secundaria a la media y entre los grados 10º y 11º. Esa información revela un crecimiento permanente desde 2011 en los niveles de promoción entre 9º y 10º, en particular en los primeros años, y una estabilidad en la promoción entre 10º y 11º, con un importante crecimiento en los últimos años"[39].

38 Ibíd.

39 Referencia del estudio del CRECE suministrada por el Comité de Cafeteros de Caldas.

Figura 7. Ejemplo de definición operacional de la competencia



Fuente: COMITÉ DECAFETEROS DE CALDAS. Gráfico suministrado a partir del estudio de impacto del CRECE. 2016

La información antes presentada se recogió mediante entrevista con la Jefe de Educación del Comité de Cafeteros de Caldas, Elsa Inés Ramírez.

3.2. Modelo de Escuela Activa Urbana – Fundación Luker

A continuación se incluye la experiencia de formación de competencias socioemocionales dentro del Modelo Escuela Activa Urbana-EAU, liderada la Fundación Luker y que cuenta con una evolución desde 2004. A la fecha participan 21 instituciones educativas oficiales de la ciudad de Manizales, que representan cerca de 20.300 estudiantes desde preescolar hasta media. En el **cuadro 8** se incluye la cobertura en los grados 10º y 11º.

Cuadro 8. Cobertura del Modelo

Cobertura	Número
Instituciones educativas	21
Estudiantes de grado 10º	1.620
Estudiantes de grado 11º	1.339
Total en educación media	2.959

Fuente: FUNDACIÓN LUKER. Documento en Word. 2017

Se está iniciando una transferencia a Necoclí dado que la empresa Luker tiene trabajo en ese municipio.

El modelo de Escuela Activa Urbana tiene como origen el de escuela nueva y, por tanto, guarda similitudes con la experiencia del Comité de Cafeteros de Caldas, antes presentada. Por tanto, utiliza los mismos materiales que en ella se han desarrollado.

El objetivo del modelo Escuela Activa Urbana es el desarrollo de las competencias socioemocionales. Los principios, actividades, estrategias y mediaciones se orientan a su desarrollo. Los principios están organizados en tres: participación, autonomía y construcción activa del conocimiento que orientan el aula y la institución educativa y se relacionan con las competencias.

Las competencias trabajadas son las laborales generales propuesta por el MEN en la Guía No. 21[40]. Por ciclo, han seleccionado cinco competencias para transición a grado 9º y las competencias laborales generales en los grados 10º y 11º. En básica primaria y secundaria se abordan las competencias de trabajo colaborativo, comunicación, liderazgo, autonomía y creatividad, empleando las definiciones contenidas en la citada guía, que incluye definiciones operacionales y desempeños tanto para la educación media como para la básica secundaria.

Cada principio de Escuela Activa Urbana se expresa en las actividades, estrategias y mediaciones. Por ejemplo, Autonomía: liderazgo que se desarrollan en acciones y mediaciones como el gobierno del aula, como ejercicio y creación de un ambiente democrático del aula (elección de representantes, comités alrededor de ejes de desarrollo humano); Participación: es el trabajo en equipo, colaborativo, comunicación. Organización de mesas de trabajo y diferenciación de roles, consensos. Construcción activa del conocimiento: creatividad y solución de problemas, guías de interaprendizaje y las metodologías que se trabajan en el aula. Cada guía se organiza por unidades, en las cuales en los logros a alcanzar descritos al iniciar la unidad se evidencia la articulación de competencias de las áreas fundamentales como las laborales generales, así como en las instrucciones de las actividades que se proponen y en las reflexiones que se sugieren al docente **(figura 8).**

[40] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Guía No 21. Competencias laborales generales. 2004. Disponible en Internet en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf

Figura 8. Imágenes de una unidad de aprendizaje

UNIDAD 1

NUESTRO IDIOMA, TODO UN MUNDO POR DESCUBRIR

LOGROS

- Reconoce el nacimiento y la evolución de nuestra lengua como un proceso dinámico.
- Disfruta el acercamiento a la literatura española y asume una posición reflexiva ante los temas recreados.
- Redacta textos con claridad, lógica y coherencia.
- Practica con propiedad las técnicas de discusión grupal.
- Participa activa y responsablemente dentro de un equipo de trabajo (TRABAJO EN EQUIPO).
- Usa adecuadamente la información para enfrentar situaciones (GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN).
- Comprende y valora sus características personales y su forma de proyectarla en las relaciones (COMPETENCIA PERSONAL).
- Maneja acertadamente el conflicto y contribuye positivamente a su solución (MANEJO DEL CONFLICTO).
- Orienta sus acciones y procesos a la satisfacción de necesidades de otros (ORIENTACIÓN AL SERVICIO).

Comparto mi trabajo con mi profesor; de esta manera él sabrá cómo va mi progreso en esta guía.

En esta actividad, es necesario que un miembro del grupo la lidere; todos conocemos nuestra aptitudes para intervenir en determinadas actividades; por eso entre todos seleccionamos el que posea aptitudes de liderazgo para que ayude a coordinar el desarrollo de la actividad de una manera efectiva y compartida.

AFIANCEMOS LO APRENDIDO

Con mi subgrupo, elaboro el periódico mural de mi salón; tengo en cuenta que para la elaboración del periódico, es importante trabajar en unión con todos los integrantes del grupo, ya que, cuando se trabaja en equipo surgen propuestas y alternativas importantes, que contribuyen a potenciar y proponer nuevas ideas; que permitan llevar a cabo las metas propuestas. Si se cumplen los anteriores requisitos se pondrá en evidencia el valor del grupo.
Tengo en cuenta los siguientes pasos, para iniciar la elaboración del periódico.

NOTA: Si en tu colegio no existe periódico mural, tú y tus compañeros pueden liderar la idea para realizarlo.

- Selección del nombre del periódico, periodicidad (cada semana, cada 15 días, cada mes, etc...), la forma de publicación(a máquina, en fotocopia, en computador, etc...).

105

LATÍN	GRIEGO
Nocte – noche - Noctámbulo	Bios- vida biología - biosfera
Specie –	Hidro-
Diabolo –	Geo-
Bonus_	Cardia-
Certus –	Neuro-
Facere –	Fonia-

Nos apoyamos en el diccionario para realizar esta actividad.

c. Tercer subgrupo: Relacionamos correctamente la información de la fila A con la fila B; tenemos en cuenta la información de la fase B para resolver la actividad.

a. Portugués	1 Coruña
b. Sardo	2. San Marino
c. Castellano	3. Valencia
d. Francés	4. Cerdeña
e. Provenzal	5. Bélgica
f. Italiano	6. Eslovenia
g. Rumano	7. Guinea Ecuatorial
h. Gallego	8. Mozambique

3.Después de realizadas las actividades socializamos el trabajo de cada pareja con el subgrupo y escribimos todas las respuestas en nuestro cuaderno.

Recordemos que en este tipo de actividades es muy importante saber compartir la información y experiencias con los demás.

Comparto con mi profesor mi trabajo y el de mis compañeros

8

OBSERVAR Y REGISTRAR

«Observar y registrar lo observado es el punto clave en un proceso investigativo. El rasgo distintivo de la etnografía como prototipo de los estudios cualitativos comprensivos consiste en el «estar ahí» del investigador. Otros estudios también requieren observación, pero sin necesidad de permanencia del investigador en el terreno».

Muñoz, José Federman y otros. Cómo desarrollar Competencias investigativas en Educación. Edit. Aula Abierta Magisterio, Bogotá,2001.

Fichas de paráfrasis: Es la interpretación de las ideas del autor por el investigador y escritas con sus propias palabras.
Ejemplo :

OBSERVAR Y REGISTRAR

Es importante desarrollar competencias metodológicas para registrar todo lo observado en su respectivo diario de campo. La etnografía tiene como característica primordial la presencia en el terreno para registrarlo todo: esa forma de estar en el mundo de los otros.

Muñoz, José Federman y otros. Cómo desarrollar Competencias investigativas en Educación. Edit. Aula Abierta Magisterio, Bogotá,2001.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS ORDENAMIENTO

Los datos que se recogen en las fichas no son solamente los de los libros, sino también los relacionados con la observación experimental, o sea, los que surgen de la comparación entre la realidad y la hipótesis. Ambos tipos de datos deben someterse al análisis.

El análisis se inicia desde el momento en que se buscan los datos y se valoran éstos, en cuanto a si es posible con ellos afirmar o rechazar la hipótesis, o si serán suficientes, etc. Este es un análisis anticipado.

El análisis propiamente dicho se realiza cuando se toman los datos, se examinan, se exploran y se determina el significado. Veamos el siguiente procedimiento.

- Se clasifican las fichas de acuerdo con su contenido; para esto debes guiarte por el encabezado de las mismas. Cada grupo de fichas debe tener un título guía que guarde estrecha relación con su contenido.

96

Fuente: FUNDACIÓN LUKER. Imágenes suministradas. 2017.

3.3. Programa Competencias para la Vida – Fundación Dividendo por Colombia

A continuación se relaciona la caracterización del Programa Competencias para la Vida, liderado por la Fundación Dividendo por Colombia, el cual se originó por en el interés del Grupo Bancolombia de transferir su modelo de "competencias del ser" al sector educativo. En 2007 tuvo una primera etapa en la que se documentó el modelo aplicado en una institución educativa de Medellín que dio como resultado un primer material para el trabajo con estudiantes. En 2008 se aplicó en 20 instituciones de Medellín y entre 2009 y 2010 fue aplicado a un conjunto de 20 instituciones educativas oficiales de Medellín y 10 de Bogotá. En 2010, a partir de los resultados de la primera etapa se generó una segunda versión del material que se aplicó hasta 2011 con 15 instituciones de Medellín.

El Programa tenía definidas unas etapas para su desarrollo e implementación en las instituciones educativa **(cuadro 9)** en las que se involucraban tanto directivos como docentes, como los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º.

Cuadro 9. Etapas y actividades del Programa Competencias para la vida

Etapa	Actividades
Sensibilización	– Socializar el proyecto con la comunidad educativa. – Conformar el Comité del Proyecto Competencias para la Vida. – Revisar y ajustar el PEI. – Definir los representantes de cada rol para el desarrollo de los páneles (nueve personas).
Definición de modelos de competencias	– Coordinar la realización de los páneles de cada rol. – Apoyar la logística de los páneles. – Desarrollar los páneles (uno de rectores; uno de coordinadores; dos de docentes; y dos de estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º). – Socializar los modelos de competencias definidos para cada rol con la comunidad educativa.
Diagnóstico de competencias	– Sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre el proceso de diagnóstico de las competencias. – Coordinar la logística para realizar el diagnóstico. – Diagnosticar a las personas asignadas.
Diseño y ejecución de planes de desarrollo	– Participar en la formación sobre diseño de planes de desarrollo. – Diseñar planes de desarrollo individuales y colectivos. – Ejecutar los planes.
Preparación y acompañamiento a los docentes	– Participar en la capacitación de los docentes para desarrollar las competencias para la vida. – Aplicar los aprendizajes en el aula para desarrollar las competencias. – Guiar a los estudiantes en el diseño y ejecución de sus planes.
Evaluación y sostenibilidad	– Definir e implementar estrategias de evaluación. – Diseñar e implementar la estrategia de sostenibilidad del proyecto con base en los resultados de la evaluación. – Articular el proyecto al plan de estudios.

Etapa	Actividades

Seguimiento	– Hacer seguimiento al proyecto en los siguientes aspectos:
	  – Planes de desarrollo individuales y colectivos.
	  – Articulación al PEI y a los planes de estudio.
	– Sistematizar los resultados de las distintas etapas del proyecto.

Fuente: FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. Cartilla del facilitador. Versión 2007.

Los docentes debían realizar un ejercicio para la definición de los modelos de competencias, a partir a partir de un diccionario de competencias **(cuadro 10).**

Cuadro 10. Diccionario de competencias del Programa Competencias para la Vida – versión 2007 Fundación Dividendo por Colombia

1. Altos estándares de desempeño 2. Aprendizaje continuo 3. Autoconfianza 4. Autocontrol 5. Autonomía 6. Comprensión de los demás 7. Comprensión estratégica de la institución educativa 8. Comprensión organizacional 9. Construcción del proyecto de vida 10. Conocimientos y experiencia 11. Construcción y mantenimiento de relaciones 12. Consistencia 13. Desarrollo de otros 14. Dirección de personas 15. Gestión de la información 16. Gestión de planes y proyectos individuales y colectivos 17. Empoderamiento	18. Escuchar y atender 19. Flexibilidad 20. Identificación con la institución educativa 21. Impulso al cambio 22. Innovación 23. Influencia sobre otros 24. Liderazgo 25. Negociación 26. Orientación a resultados 27. Orientación al servicio 28. Orientación al orden, la calidad y la exactitud 29. Orientación hacia el medio 30. Pensamiento analítico 31. Pensamiento conceptual 32. Resiliencia 33. Trabajo en equipo 34. Toma de decisiones

Fuente: FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. Cartilla del facilitador. Versión 2007.

En la segunda etapa, a partir de los resultados en las instituciones trabajadas se redujo el inventario a 15 competencias **(cuadro 11).**

Cuadro 11. Diccionario de competencias del Programa Competencias para la Vida – versión 2010 Fundación Dividendo por Colombia

Trabajo en equipo
Construcción del proyecto de vida
Liderazgo
Toma de decisiones
Autonomía
Autocontrol
Autoconfianza
Negociación
Resiliencia
Escucha y atención
Aprendizaje continuo
Innovación
Comprensión de los demás
Altos estándares de desempeño
Flexibilidad

Fuente: FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. Guía para el facilitador Proyecto Competencias para la Vida. Segunda versión. 2010.

Cada competencia cuenta con una definición operacional y se describe en seis niveles de desempeño **(figura 9).** Además, las competencias incluían la definición de unos "cupones" positivos y negativos en los que se incluían comportamientos o desempeños que evidenciaban si la competencia estaba presente o no. El material para el facilitador contaba con una ubicación conceptual en las competencias para la vida que se había definido a partir de un ejercicio realizado al interior del Grupo Bancolombia.

Las competencias están en unas fichas que son utilizadas por los docentes en el aula para realizar un ejercicio de análisis de objetivos estratégicos, situaciones problemas y factores de éxito en las áreas familiar y social, formación, procesos cotidianos de la institución y aprendizaje y crecimiento personal, con el fin de priorizar las competencias que en ese grupo deberían ser trabajadas. Las instituciones integraban los modelos de competencias para generar uno institucional. Los modelos incluían la definición del nivel de desempeño esperado en cada competencia.

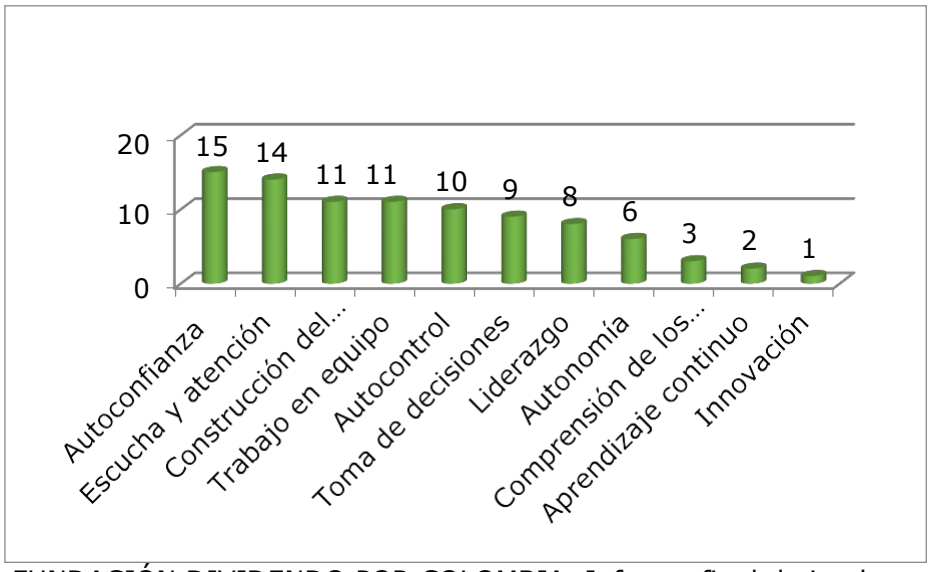
Figura 9. Ejemplo de una ficha de competencia para la vida – versión inicial

Fuente: FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. Fichas de competencias. Proyecto Competencias para la Vida. Primera versión.

Las competencias seleccionadas por el grupo final de 15 instituciones se presenta en la **figura 10,** "15 colegios definieron para su modelo institucional la competencia autoconfianza, 14 colegios la de escucha y atención, 11 colegios seleccionaron construcción del proyecto de vida y trabajo en equipo, 10 colegios autocontrol y 9 toma de decisiones"[41].

41 FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. Informe final de implementación. 2011. Documento en Word.

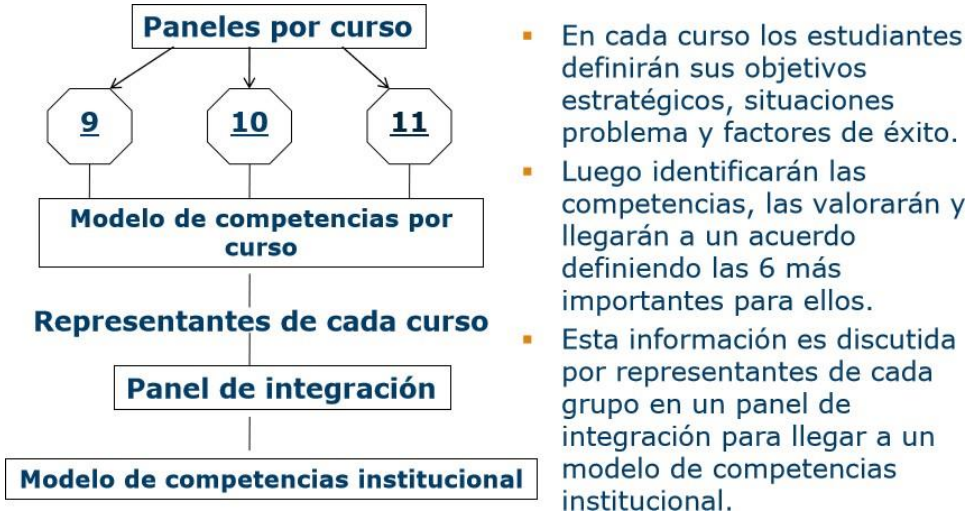
Figura 10. Frecuencia de competencias seleccionadas en el modelo por institución



Fuente: FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. Informe final de implementación. 2011. Documento en Word.

El proyecto planteaba la posibilidad de consolidar los modelos de competencias definidos en los cursos hasta llegar a uno de nivel institucional **(figura 11).**

Figura 11. Definición del modelo de competencias institucional



Fuente: FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA, GRUPO BANCOLOMBIA, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MEDELLÍN, QUALIFICAR. Presentación del proyecto. Medellín. 2010

Uno de los aspectos importantes es que cada competencia presentaba seis niveles de desarrollo. El nivel deseado era definido por los estudiantes con apoyo

de su docente con el instrumento que aparece en la **figura 12.** Luego el proceso de valoración tendría en cuenta el nivel esperado.

Figura 12. Identificación del nivel de desarrollo en cada competencia

COMPETENCIA: ALTOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO	AUTOVALORACIÓN				
	FRECUENCIA DE DEMOSTRACIÓN				
NIVELES DE DESARROLLO	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuente-mente	Casi siempre
EXPRESA FRUSTRACIÓN Y DESCONTENTO POR NO PODER CUMPLIR LOS ESTÁNDARES DE TRABAJO Y PORQUE SE LE ASOCIA CON UN DESEMPEÑO INADECUADO.	1				
MUESTRA INTERÉS POR REALIZAR TODAS SUS ACCIONES CON LA CALIDAD ESPERADA O FIJADA POR OTROS.		3			
AUTODEFINE SUS ESTÁNDARES DE ACTUACIÓN Y BUSCA LA CALIDAD EN LOS RESULTADOS DE LAS ACCIONES A SU CARGO.				4	
Puntaje total de la competencia					8
Nivel de desarrollo de la competencia					2

Fuente: FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. Guía para el facilitador Proyecto Competencias para la Vida. Segunda versión. 2010.

Luego los estudiantes procedían a un ejercicio de autodiagnóstico, en el que también participan pares y docentes, utilizando el material para el participante en el que se podía encontrar el cuadro que se incluye en la **figura 13.**

Figura 13. Formato de valoración de las competencias por un tercero

COMPETENCIA:	VALORACIÓN DE UN TERCERO				
	FRECUENCIA DE DEMOSTRACIÓN				
NIVELES DE DESARROLLO	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuente-mente	Casi siempre
Puntaje total de la competencia					
Nivel de desarrollo de la competencia					

Fuente: FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. Guía para el facilitador Proyecto Competencias para la Vida. Segunda versión. 2010.

A partir de la compilación de las valoraciones, cada estudiante identificaba fortalezas y áreas de mejora para definir un plan individual, pero el docente también debería consolidar un plan del curso. Para ello, se diseñó un aplicativo que permitía valorar y a la vez consolidar las valoraciones y dar seguimiento al avance en las competencias.

Para el desarrollo de las competencias priorizadas el proyecto proponía a los docentes incorporar al trabajo de aula la metodología "C3", propuesta basada en la educación holística[42] **(cuadro 12).**

[42] Tomado de BRENSON, G. Constructivismo criollo: una metodología facilitadora de la educación holística. (1996: Bogotá). [Formato pdf]. COLOQUIO LATINOAMERICANO DE ENFOQUE SISTÉMICO. Bogotá: Fundación Neo-Humanística, 1996. Disponible en Internet: http://www.amauta-international.com/CONSTRUCTIVISMO%20CRIOLLO.pdf Fecha de consulta: 16 de septiembre de 2008.

Cuadro 12. Etapas de la metodología C3

Etapa	Momento	Definición
C1 Concientización	Vivenciar (C1-D)	Permitir, a través de una experiencia con significado y relevancia personal, la generación de una conciencia sobre las implicaciones de una necesidad "sentida" y de algunas opciones disponibles para satisfacerla.
	Reflexionar (C1-I)	Facilitar una reflexión sobre la experiencia anterior, con el fin de analizar, priorizar y compartir los propios pensamientos; escuchar, valorar y evaluar los de otros; y escoger una opción para ensayar.
C2 Conceptualiza-ción	Descubrir (C2-I)	Promover la adquisición de la información conceptual, así como de las destrezas necesarias para ensayar la opción seleccionada.
	Visualizar (C2-D)	Contribuir a la elaboración de una visión en la cual las experiencias personales, la vivencia y lo descubierto se integran en un "norte" perceptivo estratégico.
C3 Contextualización	Ensayar (C3-I)	Propiciar un ensayo preliminar de la aplicación de lo descubierto y de sus correspondientes destrezas, con el fin de evaluar individual y colectivamente los resultados e introducir modificaciones.
	Integrar (C3-D)	Transitar del ensayo a la realidad vivida. Sintetizarlo con conocimientos, experiencias y necesidades. Lo anterior, con el fin de lograr los objetivos trazados, compartir lo aprendido y gozar el logro.

Fuente: Fuente: FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. Guía para el facilitador Proyecto Competencias para la Vida. Primera versión. 2007.

En el informe final del proyecto, donde se registran los resultados de un foro en el que asistieron las instituciones participantes, en relación con la metodología C3 indican:

> *"Los asistentes consideran la metodología C3 como positiva para la generación de procesos significativos en los estudiantes. Mencionan que favorece la reflexión, el intercambio de experiencias y opiniones, facilita el reconocimiento de capacidades, genera mayor participación por parte del estudiantado, contribuye a la elección profesional, promueve valores y permite la apropiación de las temáticas desarrolladas. Igualmente, consideran que al presentar un ciclo teórico-práctico posibilita cambios significativos a partir de las vivencias, posibilita la transferencia de conocimientos, crea mayor impacto y hace las clases más dinámicas. A algunos participantes les preocupa que el uso de la metodología C3 pueda convertirse en rutinario para los estudiantes, sin embargo, no hay consenso en este sentido, pues la mayoría de los asistentes argumentaron que esta era la mejor manera de hacer las clases prácticas e interesantes.*

Además consideran que el trabajo con las competencias y la metodología debe consolidarse como rutina en el quehacer de los docentes"[43].

La experiencia no continuó debido a decisiones internas de la Fundación, originadas en la carencia de financiación de su operación. Tampoco fue evaluada. La persona que reportó fue Marcela Pardo, Coordinadora de Proyectos, de la Fundación Dividendo por Colombia en Bogotá.

4. Experiencias internacionales de formación de competencias socioemocionales

En este apartado se incluye el análisis de tres experiencias internacionales de formación de competencias socioemocionales o afines, a partir de la información recolectada con el instrumento diseñado para tal efecto, identificando buenas prácticas y recomendaciones para el diseño de la estrategia para la formación de competencias transversales de tipo socioemocional en la educación media. En el **anexo 3** se incluye un cuadro comparativo de las experiencias.

4.1. Accenture: Skills to succeed

Accenture es una empresa multinacional con presencia en 120 países que trabaja en presta servicios de consultoría y outsourcing, en las siguientes áreas de negocio: estrategia, digital, tecnología y operaciones. Dentro de su política y estrategia de responsabilidad social (ciudadanía corporativa), adelanta desde 2010 el programa *Skills to succeed* con el que se ha llegado a 800 mil personas en el mundo.

> *"Skills to Succeed ayuda a enfrentar la necesidad global de desarrollar habilidades que faciliten las posibilidades laborales y las oportunidades económicas. Esta iniciativa aprovecha dos de las capacidades centrales de Accenture: la capacitación de talentos y la formación de alianzas para lograr resultados tangibles y medibles"*[44].

El énfasis del proyecto busca fortalece la empleabilidad y el emprendimiento a través de una serie de taller realizados por colaboradores de la empresa quienes actúan como voluntarios, así como a través de una herramienta virtual.

Entre los aliados con los que cuenta la experiencia se encuentran etHope, International Federation of Red Cross (IFRC), Save the Children, Plan International, Youth Business International, Clinton Foundation, Junior Achievement. En América Latina sus aliados han sido la Fundación Entreculturas y Fe Alegría desarrollando el programa en España, Bolivia, Chile, Colombia,

---

43 FUNDACIÓN DIVIDENDO POR COLOMBIA. Informe final de implementación. 2011. Documento en Word.

44 ACCENTURE. Disponible en Internet en https://www.accenture.com/us-en/company-skills-succeed

Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Perú y Venezuela, con cerca de 19 mil jóvenes participantes.

En Colombia, el programa se ha llevado a cabo con estudiantes de grados 10º y 11º en 30 colegios de la Corporación Minuto de Dios con cerca de 12 mil estudiantes participantes y otros cinco colegios. Se está iniciando una experiencia en un colegio de Nemocón. En uno de estos colegios se está trabajando con padres de familia utilizando las herramientas diseñadas para los voluntarios.

La denominación que aplica la empresa es la de competencias blandas (las relacionadas con aspectos personales) y las de empleabilidad. Fueron definidas mediante consultas con los beneficiarios, también a partir de estudios realizados por Accenture en otros países para identificar las habilidades valoradas por los empresarios. El programa fue adaptado al español y al contexto latinoamericano, en donde se aplica en la actualidad.

Las competencias se han diferenciado en tres etapas. La primera, se centra en la formación para el empleo y para ello se trabajan las competencias de autoconfianza, autocontrol, cumplimiento de normas y tareas, razonamiento matemático y comunicación. La segunda etapa, que se encuentra en proceso de adaptación, incluye 14 competencias como pensamiento creativo, resolución de conflictos, liderazgo, habilidades personales –denominadas transversales-. La tercera etapa está en desarrollo y aún no se aplica en Colombia, se centra en habilidades técnicas en ocho sectores productivos, como por ejemplo: desarrollo web, agricultura, logística.

Los materiales hacen referencia a situaciones reales del trabajo y ejercicios prácticos.

En la primera etapa se cuenta con 25 cursos de formación para las cinco competencias, para un total de 30 horas de formación. El participante accede a la plataforma virtual y realiza un autodiagnóstico, luego de lo cual la herramienta, de acuerdo con sus resultados, le sugiere un plan de formación que incluye algunos de los 25 cursos. El trabajo es totalmente autónomo del estudiante en la plataforma, aunque han desarrollado tutoriales, folletos, cartillas y manuales de uso, y se acompaña de acciones de complementación de los docentes. Se espera que éstos adapten y ajusten el material y que introduzcan un valor agregado a los materiales que descargan para apoyar desde el trabajo presencial lo que hacen los estudiantes autónomamente en la plataforma.

La herramienta identifica niveles de 0 a 6 en cada competencia, que se convierten en cursos que están organizados así: de 0 a 2 son de sensibilización, 3 y 4 es un nivel intermedio y 5 y 6 son avanzados. La metodología de sensibilización incluye situaciones prácticas, videos, fragmentos de películas, grabaciones de radio, ejercicios a realizar.

Por otra parte, los talleres presenciales realizados por colaboradores de la empresa se basan en unas fichas en las que se incluye la descripción de la actividad con el detalle de los pasos a seguir y unas presentaciones para trabajar cada competencia definida **(figura 14).**

Figura 14. Apartes de un ejemplo de presentación de un voluntario

Fuente: ACCENTURE. Presentaciones Efectivas. Voluntariado.

Por otro lado, la herramienta virtual aborda las mismas competencias que los talleres presenciales. Con los voluntarios, cada una de las sesiones tiene una duración de aplicación de dos a dos horas y media. En total el programa no *tiene* una duración definida, ya que dependiendo de la población y con el aliado se definen las horas de trabajo. En general, son seis sesiones de formación en habilidades blandas, una de preparación laboral mediante entrevistas con personas exitosas, una sesión sobre cómo elaborar una hoja de vida y un ejercicio de simulación de entrevistas. Para los estudiantes se cuentan con materiales ágiles, gráficos, dinámicas y actividades que apoyan las actividades están descritas en las fichas de los voluntarios.

La herramienta virtual no tiene trabajo colaborativo, pero los talleres presenciales si lo incluyen.

Para operar el programa, el aliado, que puede ser una institución o grupo de instituciones educativa, debe asignar un líder quien recibe una formación y luego se encarga de dar seguimiento a los estudiantes. De ahí que en muchos casos, los profesores de informática hayan sido designados como líderes. La formación de los líderes tiene una duración de dos horas, luego de la cual se les hace entrega de los manuales y un video sobre la herramienta virtual. El programa desde Accenture hace un seguimiento al líder con una reunión semanal. También acompañan el proceso de uso de la herramienta por parte de los estudiantes. No existe ningún proceso de certificación de los líderes o docentes que participan en el proceso.

En algunos casos de aplicación de plataforma virtual se han desarrollado unos refuerzos presenciales al docente en los temas trabajados con talleres presenciales (siete talleres por cada tema). El proceso incluye el uso de un simulador donde hacen la evaluación final (preguntas sobre los temas).

El programa tuvo una prueba piloto en Colombia con niños de 12 años, pero no funcionó bien. En la actualidad lo trabajan con estudiantes de grado 10º en adelante con mejores resultados en términos de permanencia. Por ejemplo, en el Colegio Sabio Caldas de Bogotá (concesión educativa) se alcanzó una permanencia y terminación del 100% de los estudiantes. La herramienta virtual permite generar reportes de seguimiento para saber el avance de los estudiantes. En excel retoman los reportes y en una hoja consolidan los análisis.

El programa no cuenta con manuales operativos u otro tipo de dispositivos, ya que aunque tienen eventualmente interés de réplica, no cuentan con la capacidad interna para llevarlo a una escala mayor de la actual.

Los materiales son de uso libre y no existe a la fecha ninguna restricción para su uso.

Aunque el proyecto no se articula a las áreas ni sus planes de estudios, si se pretende vincular la herramienta a las actividades que realiza el colegio, teniendo en consideración el momento del año en el que entra el proyecto.

Los factores que han facilitado la experiencia son, por un lado, el liderazgo del proyecto en el colegio desde sus directivos; la elección de un líder que sea cercano a los estudiantes, que esté convencido de que sirven a los estudiantes y que los motive a permanecer en el proceso. En segundo lugar, es deseable que la institución ya tenga previamente un acercamiento al tema de empleabilidad.

La información antes presentada se recogió mediante entrevista con Camilo Andrés Franco Espitia, Accenture Corporate Citizenship – Colombia & Venezuela.

4.2. Fundación Chile: De Preparado a Competencias del Siglo XXI

El *Programa Preparado* es una iniciativa de la Fundación Chile que desde 2002 se implementa en el sistema educativo chileno tanto en los liceos de educación metida técnico profesional, liceos científicos humanísticos, programas de educación de adultos, educación técnica superior y programas de emprendimiento.

El Programa ha contado con distintos aliados gubernamentales, socio internacionales, instituciones educativas y sector productivo, entre los que aparecen la Corporación de Fomento de la Producción-Corfo, el Ministerio de Educación- Mineduc, la Sociedad de Fomento Fabril,- Sofofa, la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago-SIP, el Instituto Nacional de Capacitación Profesional- Inacap, Skills Usa Vica de Estados Unidos y Employability Skills Forum de Canadá.

El *Programa Preparado* incorpora "una metodología basada en el enfoque de competencias, destinada a favorecer la incorporación de las competencias de empleabilidad en los programas de formación e inserción laboral"[45].

El Programa trabaja en tres frentes: el diseño de materiales, la formación de formadores y el acompañamiento para incorporar el modelo de formación. El concepto de competencia que explicitó el Programa es:

> *"capacidad para responder exitosamente ante una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea. Es la demanda, actividad o tarea la que define la estructura interna de la competencia, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que –en forma interrelacionada– hacen posible la acción efectiva. No puede ser reducida a su componente cognitivo"[46].*

A partir de revisión de estudios internacionales, de la experiencia propia del país, de encuestas al sector productivo y al mundo de la academia, el Programa definió el modelo de competencias **(figura 15),** en el cual aparecen competencias de tipo socioemocional en las áreas de comunicación, iniciativa y emprendimiento, trabajo en equipo y efectividad personal.

---

45 FUNDACIÓN CHILE. Programa de Competencias para el Trabajo. Programa de Competencias Laborales. Preparado. S.l. s.f. P. 4.

46 Ibíd. P. 7.

Figura 15. Modelo de competencias del Programa Preparado

ÁREA	COMPETENCIAS
Comunicación.	- Expresarse con claridad en forma oral y escrita. - Comunicar con lenguaje no verbal. - Ser asertivo.
Iniciativa y emprendimiento.	- Adaptarse a nuevas situaciones. - Ser creativo. - Traducir ideas en acciones.
Planificación y gestión de proyectos.	- Fijar objetivos. - Recolectar, organizar y analizar información. - Desarrollar y gestionar proyectos.
Trabajo en equipo.	- Identificar objetivos y coordinarse con otros. - Colaborar y generar confianza en el equipo. - Resolver problemas en equipo.
Resolución de problemas.	- Recolectar, organizar y analizar la información que resuelve el problema. - Aplicar alternativas de solución de problemas. - Resolver problemas interpersonales.
Efectividad personal.	- Autoconocimiento y gestión de sí mismo. - Gestionar el desarrollo de la propia carrera. - Trabajar con confianza y seguridad.
Aprender a aprender.	- Interesarse y motivarse por aprender. - Observar el proceso del propio aprendizaje. - Aplicar nuevos aprendizajes al contexto.
Uso de las TIC [2].	- Aplicar destrezas básicas para el uso del PC. - Manejar aplicaciones básicas de un PC. - Usar Internet. - Aprender y transferir al trabajo el uso de nuevas TIC.

Fuente: FUNDACIÓN CHILE. Programa de Competencias para el Trabajo. Programa de Competencias Laborales. Preparado. S.l. s.f. P. 9.

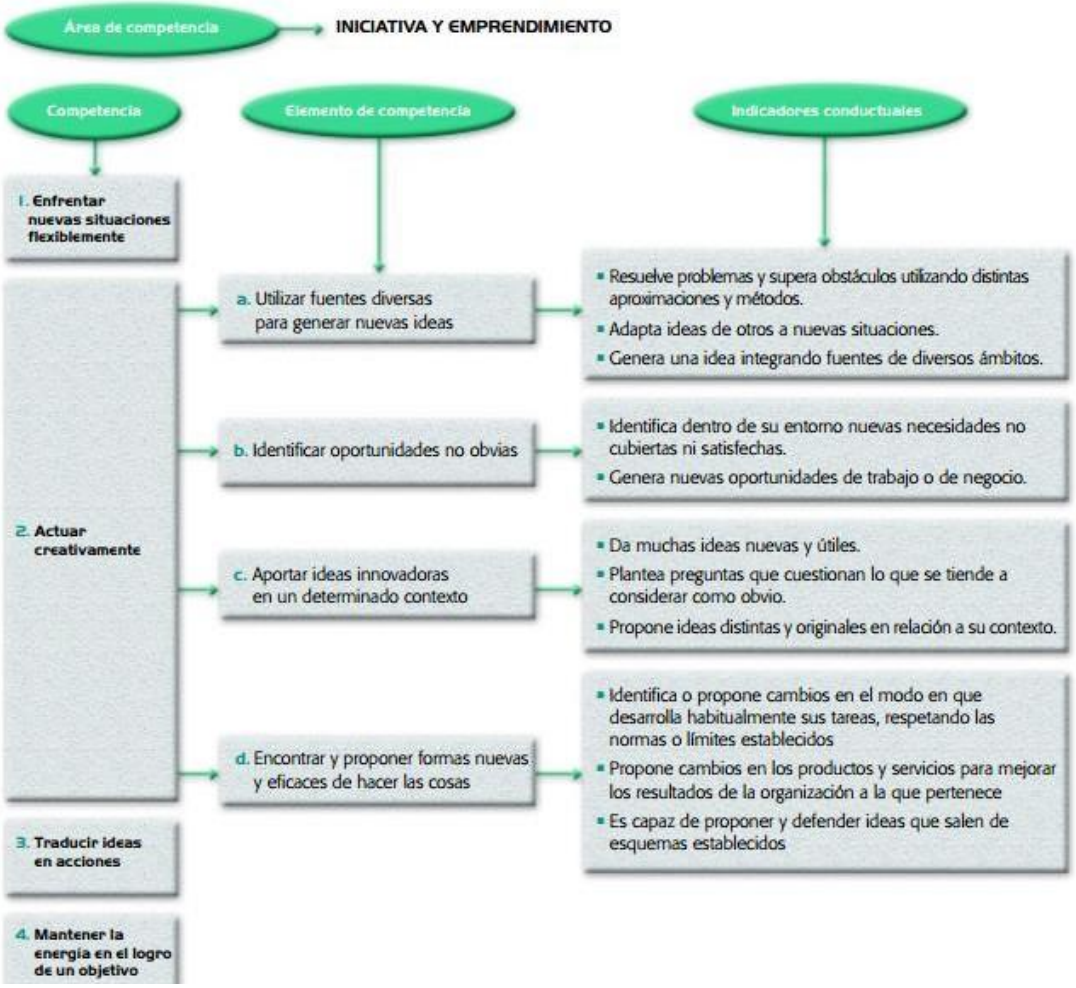
Estas competencias se operacionalizan como explica la Fundación a continuación:

> *"Para cada una de estas áreas, el modelo diseñado por Fundación Chile propone una definición y un número de entre tres y cuatro competencias de empleabilidad por área. Cada competencia se desagrega en elementos de competencias, para cada uno de los cuales se identifican indicadores conductuales"*[47].

Esto se puede evidenciar en el ejemplo de competencia definida **(figura 16).**

[47] FUNDACIÓN CHILE. Competencias laborales para Chile. Memoria 2000-2004. S.l. s.f. P. 75.

Figura 16. Ejemplo de descripción de una competencia del Programa Preparado



Fuente: FUNDACIÓN CHILE. Competencias laborales para Chile. Memoria 2000-2004. S.l. s.f. P. 76.

El enfoque metodológico del Programa se orienta al participante como centro de un proceso de descubrimiento, en el que es activo y reconoce las competencias con las que cuenta y aquellas que debe reforzar. Incorpora elementos lúdicos y creativos.

El material de formación está organizado alrededor de las áreas y las competencias del modelo. Es sencillo, de uso flexible, a ser entregado por medio de un facilitador o docente. El material cuenta con la siguiente estructura[48]:

- Encabezado con el área de competencia y la competencia trabajar.
- Aprendizajes esperados en el nivel cognitivo, procedimental y actitudinal.
- Materiales requeridos para su desarrollo
- Duración de la actividad

[48] FUNDACIÓN CHILE. Programa de Competencias para el Trabajo. Programa de Competencias Laborales. Preparado. S.l. s.f. P. 11- 12.

- Antecedentes para el facilitador con las bases conceptuales sobre la competencia trabajada
- Descripción detallada de la actividad: preparación, desarrollo, puesta en común y conclusión
- Portafolio de evidencias de los aprendizajes, el cual es la herramienta para la evaluación

El proyecto fue evaluado en 2004 que arrojó una percepción positiva por parte de directivos, docentes y estudiantes sobre la metodología y los materiales. Sin embargo, la mayor dificultad mencionada en su implementación fue "la falta de disponibilidad horaria específica para su desarrollo"[49].

> *"Dado el interés por continuar implementándolo, se plantea —no obstante que las competencias están presentes en los Objetivos Fundamentales Transversales del currículo prescrito— incorporar el programa al currículum prescrito como un sector de aprendizaje específico y con tiempos definidos, que permita su desarrollo, evaluación y contextualización en un marco laboral, o bien como parte de los contenidos abordados en el sector de aprendizaje de orientación"[50].*

El Programa ha sido transferido a los organismos técnicos de capacitación a través del Programa Chile Califica. También el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo-SENCE lo ha incorporado a programas que atienden población vulnerable.

Por su parte, la Fundación Chile[51] ha avanzado hacia el enfoque de formación de competencias del Siglo XXI, adoptando el marco de Assessment & Teaching Century 21 Skills-ATC21S, presentado en el primer apartado de este documento. Este programa en Chile tiene como objetivo aportar soluciones para que las escuelas puedan "desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales para un futuro que no conocemos"[52]. Las habilidades del Siglo XXI se enfocan a la empleabilidad y al ejercicio de la ciudadanía y se refieren a competencias asociadas a: maneras de pensar (creatividad, pensamiento crítico, toma de decisiones, resolución de problemas y metacognición), maneras de trabajar (colaboración y comunicación), herramientas para trabajar (alfabetización digital y uso de la información) y manera de vivir en el mundo (formación ciudadana, responsabilidad social y personal, vida y carrera)[53].

---

49 FUNDACIÓN CHILE. Competencias laborales para Chile. Memoria 2000-2004. P. 76.

50 Ibíd. P. 79.

51 FUNDACIÓN CHILE. Habilidades para el Siglo XXI. Por una educación pertinente para los estudiantes hoy. Innovación Educativa No. 3. Octubre de 2016. Disponible en http://fch.cl/wp-content/uploads/2016/12/Ficha-HS21-lista-1.pdf

52 Ibíd.

53 EDUCARCAHILE. Disponible en Internet en http://escuelaenmovimiento.educarchile.cl/competencias-para-el-siglo/

Para efectos de desarrollar estas competencias en la escuela se proponen ocho pasos que "no resultan ajenos a la labor diaria de los equipos directivos" y que están relacionados con el Marco para la Dirección y el Liderazgo Escolar, a saber[54]:

1) Definir una visión sobre las competencias del siglo XXI que necesitan los estudiantes
2) Establece consensos en la comunidad en torno a las competencias
3) Alinear la estrategias educativas
4) Construir capacidades profesionales en los docentes para garantizar el trabajo de las competencias en el aula
5) Integrar las competencias al currículo y la evaluación (donde básicamente utilizan el material del *Programa Preparado*, antes descrito)
6) Involucramiento de los docentes y fortalecimiento de los directivos como líderes pedagógicos
7) Mejorar la organización e innovar para que la formación de competencias sea un "imperativo organizacional"
8) Compartir la experiencia con otras instituciones educativas

Para el desarrollo de estos pasos existe una herramienta en la que se proponen reflexiones y actividades para llegar a consensos al interior de las instituciones **(figura 17).**

[54] EDUCARCHILE. Propuesta de Ken Kay. Disponible en Internet en http://www.escuelaenmovimiento.cl/wp-content/uploads/2017/05/Metodolgia-8-pasos.pdf

Figura 17. Ejemplo de herramienta para la implementación de los pasos

PASO 4

Herramienta 4

EJERCICIO PRÁCTICO-REFLEXIVO: REFLEXIONANDO Y PLANIFICANDO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL ENTORNO A LAS 5C.

educarchile

DESCRIPCIÓN DE LA HERRAMIENTA

Esta herramienta es muy útil para enfocarse en cómo las 5C pueden ayudar a generar una estrategia de desarrollo profesional efectivo, asegurando así que dichas competencias se traspasen a la gestión de aula y, finalmente, al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

PARTICPANTES

Equipo directivo.

DURACIÓN

90 minutos.

RECURSOS MATERIALES

Ficha 1 impresa y lápiz.

ACTIVIDAD

1 En relación a las principales prácticas directivas que componen la dimensión "Desarrollando las capacidades profesionales" del MBDLE, indiquen si las siguientes acciones se han implementado entorno a las 5C, y reflexionen en relación a las preguntas planteadas.

PRÁCTICA	¿SE HAN IMPLEMENTADO LAS PRÁCTICAS ENTORNO A LAS 5C? INDIQUE "SÍ", "NO" O EN "PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN".	PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR
Hemos detectado las necesidades de perfeccionamiento en función del desarrollo de competencias de los profesionales y asistentes de la educación, contemplando especialmente las 5C.		¿Contamos con mecanismos efectivos de detección de necesidades de perfeccionamiento? ¿Cómo podemos fortalecer este proceso?

ESCUELA EN MOVIMIENTO PARA EL SIGLO XXI 1

Fuente: EDUCARCHILE. Propuesta de Ken Kay. Disponible en Internet en http://www.escuelaenmovimiento.cl/wp-content/uploads/2017/05/fichas-herramientas4-paso4.pdf

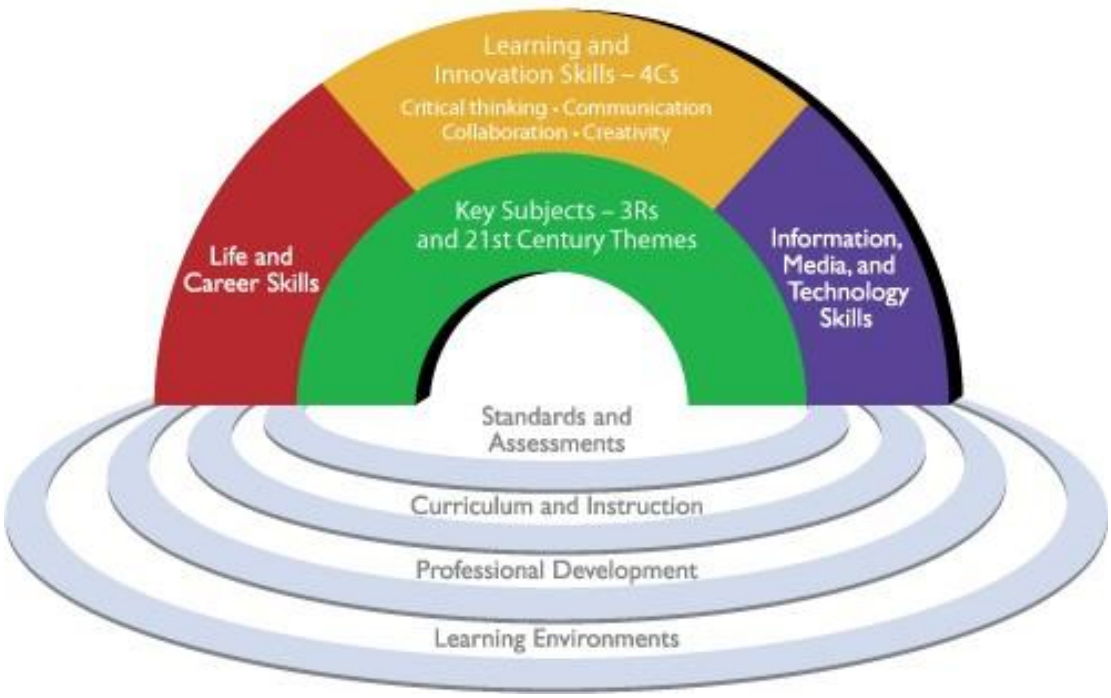
4.3. P21 Partnership for 21st Century Learning

P21 Partnership for 21st Century Learning es un espacio creado en 2002, desde el cual se busca generar alianzas entre educación sector productivo, comunidad y autoridades gubernamentales para generar conocimiento y capacidades para enfrentar los retos del mundo cambiante. Con amplia participación de estos actores se definió el marco del aprendizaje para el Siglo XXI que incluye el aprendizaje a lo largo de la vida es una de sus premisas.

Participaron en su creación el Departamento de Educación de los Estados Unidos, AOL Time Warner Foundation, Apple Computer Inc, Cysco Sistem Inc, Dell Computer Corporation, Microsoft Corporation, National Educational Association y SAP.

Su foco es generar ambientes y oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de modo que adquieran las competencias que requieren como ciudadanos del Siglo XXI **(figura 18):** competencias para la vida y la carrera, competencias para la innovación y el aprendizaje y competencias en tecnologías, información y comunicación.

Figura 18. Marco de aprendizajes para el Siglo XXI



Fuente: PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS. Marco de aprendizajes. 2007.

El marco incluye las materias claves y los temas del Siglo XXI:

- Conciencia global
- Alfabetización financiera, económica, de negocios y emprendimiento
- Competencias ciudadanas
- Competencias en salud
- Competencias en medio ambiente

Las competencias para la innovación y el aprendizaje son:

-
- Creatividad e innovación
- Pensamiento crítico
- Solución de problemas
- Comunicación
- Colaboración

Las competencias en tecnologías, información y comunicación incluyen:

- Competencia de información
- Competencias en medios
- Competencias en tecnologías de información y comunicación-TIC

Las competencias para la vida y la carrera son:

- Flexibilidad y adaptabilidad
- Iniciativa y autodirección
- Habilidades sociales e interculturales
- Productividad y responsabilidad por los resultados
- Liderazgo y responsabilidad

Para desarrollar estas competencias, P21 cuenta con un sistema de soporte que incluye estándares de las competencias, instrumentos para medirlas, un currículo para su aplicación, acompañados de un proceso de formación docente y ambientes de aprendizaje adecuados.

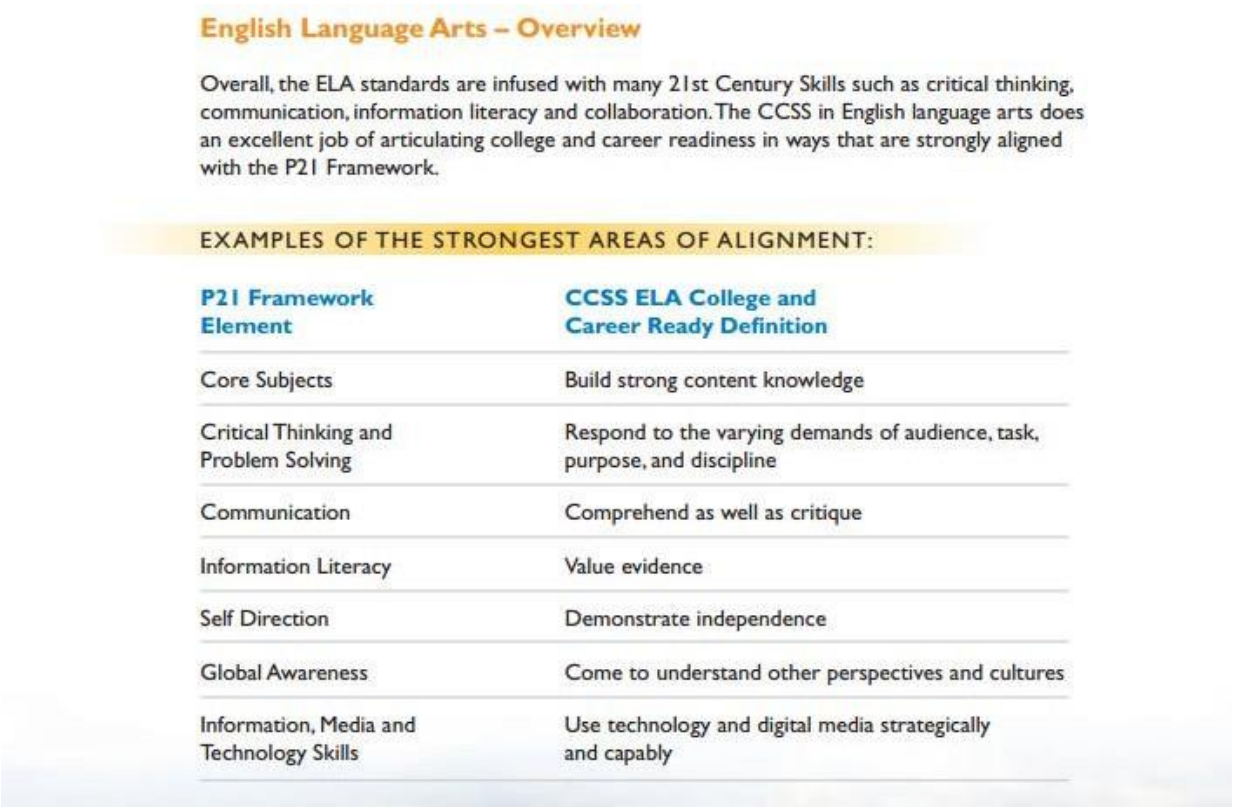
Hay una apuesta por integrar las competencias "en y entre" las áreas, buscando un conocimiento profundo y no superficial y para ello exponiendo a los estudiantes a datos, personas, expertos y herramientas reales para resolver problemas que les sean significativos.

Existe un énfasis en la evaluación, tanto sumativa como formativa, acompañada de retroalimentación a los estudiantes sobre los portafolios de evidencias que construyen.

El foco de los docentes es la generación de oportunidades para que los estudiantes apliquen las competencias del Siglo XXI a través de los contenidos de las áreas y siguiendo un enfoque de formación basada en competencias. Se promueve el uso de metodologías innovadoras de aprendizaje soportadas en las tecnologías de información y comunicación, así como los enfoques de aprendizaje basados en la indagación y en la solución de problemas para potenciar competencias de pensamiento de alto nivel. Hay énfasis en los ambientes de aprendizaje.

Desde 2010 los docentes cuentan con un documento guía para hacer el ejercicio de alinear los estándares de competencias de lenguaje y matemáticas con las competencias del Siglo XXI, orientados por los resultados de aprendizaje que se espera los estudiantes alcancen **(figura 19).**

Figura 19. Ejemplo de la articulación de los estándares de las áreas con las competencias del Siglo XXI



English Language Arts – Overview

Overall, the ELA standards are infused with many 21st Century Skills such as critical thinking, communication, information literacy and collaboration. The CCSS in English language arts does an excellent job of articulating college and career readiness in ways that are strongly aligned with the P21 Framework.

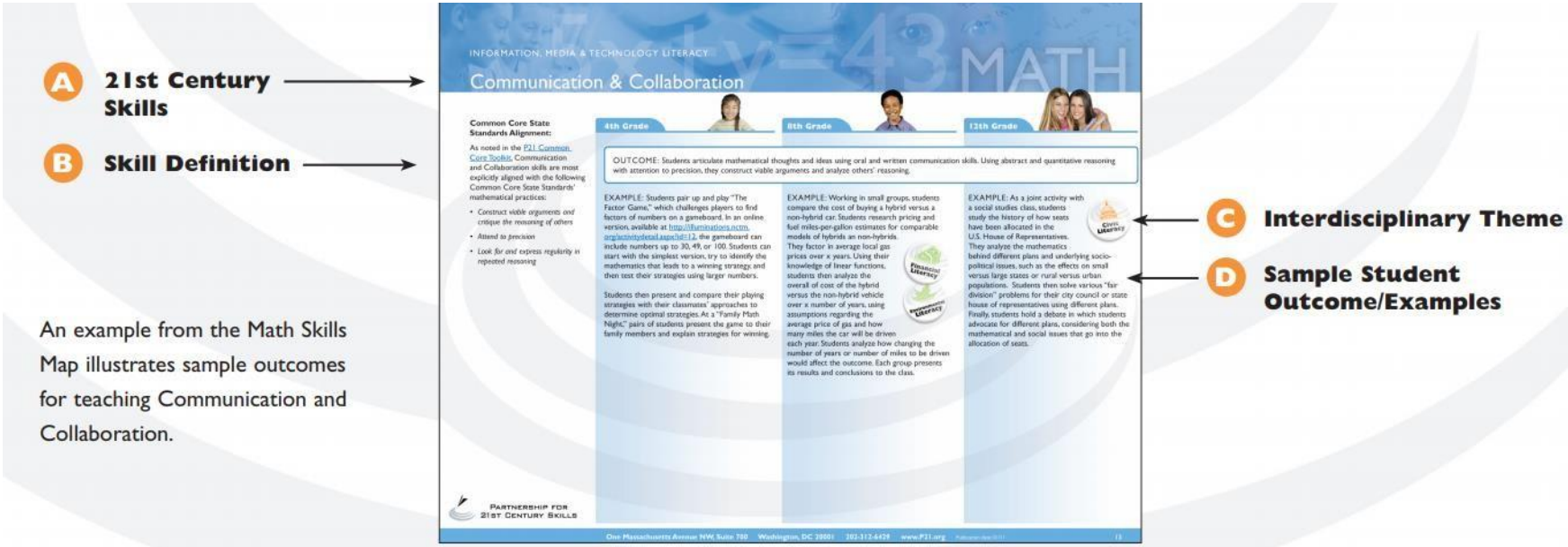
EXAMPLES OF THE STRONGEST AREAS OF ALIGNMENT:

P21 Framework Element	CCSS ELA College and Career Ready Definition
Core Subjects	Build strong content knowledge
Critical Thinking and Problem Solving	Respond to the varying demands of audience, task, purpose, and discipline
Communication	Comprehend as well as critique
Information Literacy	Value evidence
Self Direction	Demonstrate independence
Global Awareness	Come to understand other perspectives and cultures
Information, Media and Technology Skills	Use technology and digital media strategically and capably

Fuente: PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS. P21 Common Core toolkit. A guide to aligning common core state standards with the framework for 21st century skills. P. 6. Disponible en http://www.p21.org/storage/documents/P21CommonCoreToolkit.pdf

Para cada una de las áreas cuenta con mapas de competencias como el que se presenta en la **figura 20.**

Figura 20. Ejemplo de mapa de competencias del Siglo XXI



Fuente: PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS. Disponible en Internet en http://www.p21.org/storage/documents/P21_Math_Map.pdf

Este mapa se incluye en un documento que aborda también cada una de las competencias con ejemplos de cómo introducirlas al área teniendo en cuenta los niveles de desempeño de los estudiantes **(figura 21).**

Figura 21. Ejemplo del abordaje de una competencia

Fuente: PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS. Disponible en Internet en http://www.p21.org/storage/documents/Skills%20Map/p21_worldlanguagesmap.pdf

Estos mapas son producidos con participación de destacados expertos de cada una de las áreas y docentes.

Se cuenta con recursos para distintos actores: docentes, diseñadores de política y comunidades, tales como documentos técnicos, videos, documentos con reseñas o investigaciones, blogs y un portal web donde se ubica toda la información[55].

55 PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS. Disponible en Internet en http://www.p21.org/our-work/resources#NewPubs

Como recursos para la comprensión y aplicación del marco están:

- La descripción del marco y las competencias de forma detallada en desempeños o aprendizajes esperados
- Documentos cortos pero con desarrollo conceptual sobre aspectos claves como la evaluación
- Caja de herramientas para el docente
- Ejemplos de clases en las que se trabajan las competencias de las áreas y las del Siglo XXI
- Herramientas para la evaluación
- Guía para padres

5. Buenas prácticas y restricciones

En este apartado a modo de conclusión de la primera parte del documento se presentan algunos elementos asociados a buenas prácticas en las experiencias referenciadas, también se incluyen algunas restricciones que se deben tener consideración para el diseño de la estrategia para el desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación media.

Buenas prácticas

- El papel que jugó, en las experiencias de Caldas y Manizales, la orientación del MEN en manera de competencias laborales generales, evidencia que se requiere de un marco de política señala la necesidad de hacer una declaración oficial sobre las competencias socioemocionales, con un documento de orientaciones que sirva de referencia para las instituciones educativas.
- La adopción de una política pública de nivel nacional en el territorial, con la participación de actores no gubernamentales que asegure la continuidad de las apuestas. Esto también se evidencia en las experiencias internacionales que son de gran aliento, incluso más de diez años, donde hay amplia participación de diversos actores.
- El papel de los directivos es crucial en la implementación de las estrategias, así como la participación de los docentes para su sostenibilidad.
- El material que incorpora el trabajo en las áreas al mismo tiempo que las competencias como una garantía para que los docentes puedan abordar las competencias a la vez que manejan los tiempos restringidos de los que disponen.
- La generación de materiales de diverso tipo para apoyar a los docentes, más allá de procesos formativos puntuales, como el caso de P21St, que además cuenta con un espacio virtual que genera sentido de comunidad y visibiliza las experiencia y avances de los colegios.
- Es importante incorporar herramientas virtuales para el trabajo con jóvenes.
- La participación de los padres de familia que se incluye en algunos proyectos.

Restricciones

- El papel jugado por los aliados del sector productivo puede no ser fácil de replicar en algunas regiones del país.
- La llegada del proyecto a las instituciones supone la apropiación o por lo menos renovación de su modelo pedagógico, en tanto, formar este tipo de competencias implica contar con aproximaciones distintas, no tradicionales, al trabajo en el aula, más contextualizada a las realidades y a las características de los jóvenes.
- La continuidad de los proyectos en ocasiones recae en el liderazgo de un docente o directivo. En el caso de Accenture se depende de la figura del líder.
- El uso de los materiales en muchos casos es restringido a los participantes de un proyecto por temas de derechos de propiedad y uso.
- La formación paralela al currículo en algunas experiencias es percibida como una carga para los docentes.

6. Conclusiones para el diseño de la estrategia

A partir de la revisión antecedente, se derivan varias conclusiones para el diseño de la estrategia.

- Es importante que la estrategia de formación de competencias socio-emocionales tenga un sustento conceptual y recoja experiencias previas. En tal sentido, se considera que el modelo del Programa Paso a Paso[56] del Perú, que se basó en los desarrollos colombianos en materia de competencias ciudadanas y que además ha sido ampliamente aplicado en ese país, ofrece una base sólida para su aplicación en el contexto colombiano.
- Las experiencias muestran la importancia de los procesos sostenidos de formación de docentes y acompañamiento institucional.
- La existencia de materiales permite la apropiación de la estrategia en docentes de diverso tipo de características y entornos.
- Las secuencias didácticas ofrecen a los docentes una guía para llevar a cabo acciones de forma organizada y sistemática en el aula para el desarrollo de las competencias socio-emocionales.
- El liderazgo del rector en la puesta en marcha de procesos de formación de estas competencias es fundamental para que se logren instalar institucionalmente y no como iniciativas particulares de los docentes.
- La formación docente, el acompañamiento externo y la asistencia técnica son factores claves en la implementación de la estrategia.
- Los materiales tienen un papel importante en la implementación de una estrategia, en tanto sirven de referencia y orientan el enfoque para la aplicación en las instituciones educativas.

[56] MEJÍA, J. Y OTROS. Programa de Educación Socioemocional- Paso a Paso. Guía del docente. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. Oficina Lima, Perú. Segunda Edición. Junio de 2016.

- El proceso de formación de las competencias socio-emocionales debe plantearse, no solo en la educación media, sino en los grados precedentes.
- Es fundamental incorporar mecanismos para que los padres y madres de familia se vinculen y aporten al proceso, en tanto los hogares tienen un alto impacto en la formación de estas competencias.
- La evaluación de estas competencias, no solo a nivel del aula, sino en ejercicios de carácter más amplio, aportan información clave sobre los resultados de la aplicación de las estrategias, y, por tanto, es recomendable definir mecanismos para tal efecto.
- Finalmente, la señal de política desde las autoridades educativas, tanto del nivel nacional como territorial, es determinante en el proceso de adopción del desarrollo de las competencias socio-emocionales como un propósito formativo central para la vida de los niños y jóvenes.

II. Propuesta de estrategia de implementación de las competencias socio-emocionales en la educación media

Esta segunda parte del documento contiene la propuesta de estrategia de implementación de las competencias socio-emocionales en la educación media. Para ello, presenta el concepto de competencias socio-emocionales que se sugiere introducir, las competencias seleccionadas en la mesa de trabajo Ministerio de Educación Nacional-MEN, el Departamento Nacional de Planeación-DNP y el Banco Mundial que provienen del Programa Paso a Paso[57] del Perú, el cual se adaptó para los grados 8º, 9º, 10º y 11º para el caso colombiano[58].

1. Concepto de competencias socio-emocionales

A partir del proceso de revisión documental que incluyó el rastreo de modelo de competencias socio-emocionales y experiencias de implementación en el sector educativo, tanto a nivel nacional como internacional, y de las definiciones de las reuniones de trabajo realizadas con el Ministerio de Educación Nacional-MEN, el Departamento Nacional de Planeación-DNP y el Banco Mundial, se acogió el modelo del Programa Paso a Paso[59] del Perú. Es de anotar que este programa hace mención de "habilidades" y no competencias. En el proceso de adaptación para Colombia, se denominarán competencias de manera que se sigue el marco que el país ha definido.

Para efectos de presentar a la comunidad educativa un concepto de competencia socio-emocional, se propone la adopción del concepto propuesto por Bisquerra, quien la define como:

> "la capacidad de la persona para afrontar los problemas de la vida diaria, tomar decisiones, desarrollar una ciudadanía crítica y responsable con los problemas de la sociedad"[60].

Las competencias socio-emocionales se convierten en un objetivo de formación para la educación media en tanto inciden como factores protectores frente a riesgos a los que están expuestos los jóvenes, generan un impacto positivo en

---

57 MEJÍA, J. Y OTROS. Programa de Educación Socioemocional- Paso a Paso. Guía del docente. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. Oficina Lima, Perú. Segunda Edición. Junio de 2016.

58 La adaptación del material se trabajó en forma conjunta así: grados 8º y 9º por José Fernando Mejía, consultor del Banco Mundial, grado 10º por Gloria Inés Rodríguez Ávila, consultora del Banco Mundial y grado 11º por Liliana González Ávila, de Qualificar, firma seleccionada en el proceso contractual llevado a cabo por el Departamento Nacional de Planeación-DNP.

59 MEJÍA, J. Y OTROS. Programa de Educación Socioemocional- Paso a Paso. Guía del docente. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. Oficina Lima, Perú. Segunda Edición. Junio de 2016.

60 NAVARRO, L., SANTANA, G. y CARBONELL, Amparo Pérez. Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 2016, vol. 1, no 18. P. 133.

la forma de interactuar con otros, de tomar decisiones y de asumir el desarrollo de tareas y propósitos, a quienes las poseen y fortalecen las interacciones constructivas y pacíficas entre los individuos y grupos diversos.

Como características de estas competencias se proponen las siguientes:

- Educables esto es que pueden ser objeto de un proceso de formación para mejorar su desempeño
- Transferibles a distintos contextos y situaciones
- Generadoras en tanto están a la base de competencias más complejas que se requieren a lo largo de la vida

El Programa Paso a Paso, ya en un lenguaje dirigido a los docentes y comunidad educativa en general, propone la siguiente definición:

> "Las competencias socioemocionales son aquellas que les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismos, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida"[61].

2. Modelo de competencias

El modelo de habilidades del programa Paso a Paso, tomado como referencia para la estrategia de implementación de las competencias socioemocionales en la educación media en Colombia, se organiza en seis generales que a su vez se desagregan en 18 específicas, como se presenta en el **cuadro 13.**

Cuadro 13. Habilidades socioemocionales del Programa Paso a Paso

Competencias generales	Competencias específicas
Autoconciencia Conocernos, entendernos y confiar en nosotros mismos	**Autoconcepto** Lo que pensamos de nosotros mismos
	Autoeficacia Confiar en nuestra habilidad para lograr objetivos y para manejar situaciones difíciles o retadoras
	Conciencia emocional Saber lo que estamos sintiendo y por qué
Autoregulación Manejar con eficacia nuestras emociones,	**Manejo de emociones** Regular nuestras emociones en armonía con nuestras metas
	Postergación de la gratificación

[61] Versión adaptada de MEJÍA, J. Y OTROS. Programa de Educación Socioemocional-Paso a Paso. Guía del docente. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. Oficina Lima, Perú. Segunda Edición. Junio de 2016. P. 6.

Competencias generales	Competencias específicas
pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones	Renunciar a una satisfacción inmediata por una meta u objetivo más importante y/o valorado
	Tolerancia a la frustración Enfrentar dificultades sin que nos abrumen la rabia o la decepción
Conciencia social Entender los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás	**Toma de perspectiva** Entender una situación desde múltiples puntos de vista
	Empatía Es la capacidad de sentir algo parecido a lo que pueda estar sintiendo otra persona en una situación determinada
	Comportamiento prosocial Acciones voluntarias para beneficiar a otros
Comunicación positiva Expresarse y escuchar a los demás de forma constructiva	**Escucha activa** Prestar atención total a otra persona, con interés genuino y respeto
	Asertividad Expresar nuestros pensamientos, sentimientos y expectativas sin ofender o agredir a los demás
	Manejo de conflictos Forma de actuar cuando se nos presenta un conflicto, puede ser constructiva cuidando de sí mismo, de la relación y del contexto
Determinación Perseguir nuestras metas con valentía y propósito.	**Motivación de logro** Impulsarnos a lograr nuestras metas y planes de vida
	Perseverancia Continuar esforzándonos para lograr nuestras metas a pesar de las dificultades
	Manejo del estrés Tomar medidas para que las presiones y tensiones de la vida no nos quiebren
Toma responsable de decisiones Elegir opciones constructivas para sí mismo, para las personas cercanas y el entorno	**Pensamiento crítico** Cuestionar las premisas que subyacen a nuestras formas habituales de pensar y actuar
	Generación de opciones Capacidad para crear diferentes maneras de resolver un problema y evaluar los distintos efectos que tiene cada alternativa de acción.
	Análisis de consecuencias Capacidad para evaluar cuidadosamente las repercusiones de las decisiones tomadas y aprender de la experiencia

Fuente: MEJÍA, J. Y OTROS. Programa de Educación Socioemocional- Paso a Paso. Guía del docente. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. Oficina Lima, Perú. Segunda Edición. Junio de 2016. P. 5.

Cada una de las habilidades generales está definida por un conjunto de tres habilidades específicas, frente a las cuales el Programa Paso a Paso plantea objetivos de aprendizaje **(cuadro 14)**.

Cuadro 14. Objetivos de aprendizaje de las competencias socioemocionales específicas

Competencias generales	Competencias específicas	Objetivos de aprendizaje			
		Grado 8º	**Grado 9º**	**Grado 10º**	**Grado 11o**
Autocon-ciencia	Autoconcepto	Describir mi forma de ser y elegir qué quiero mejorar.	Entender cómo otras personas pueden influir en las decisiones que tomo.	Identificar y usar mis fortalezas.	Definirme cómo soy cómo quiero ser.
	Autoeficacia	Esforzarme para superar mis errores.	Enfrentar los desafíos académicos sabiendo que me haré más inteligente al superarlos.	Tomar la crítica para mejorar y hacerme más fuerte.	Pensar con organización, atención y flexibilidad.
	Conciencia emocional	Distinguir las emociones que siento al mismo tiempo.	Prestar atención a cómo mi mente y mi cuerpo reaccionan ante una emoción.	Identificar las causas de mis emociones.	Identificar las consecuencias de mis emociones en mí mismo y en el entorno.
Autorre-gulación	Manejo de emociones	Relajarme cuando siento rabia, miedo o preocupación.	Manejar mis emociones usando mi voz interior.	Controlar pensamientos para manejar mis emociones.	Conectar mis pensamientos irracionales con las emociones que los provocan para reemplazarlos por pensamientos racionales.
	Postergación de la gratificación	Cuestionar el "Bienestar engañoso" y saber cómo autorregularse.	Renunciar a gratificaciones inmediatas para lograr metas mayores después.	Esperar para obtener un mejor resultado.	Usar mi fuerza de voluntad para ganar control sobre mis impulsos.
	Tolerancia a la frustración	Controlar mi reacción a la frustración para no hacer daño a nadie.	Parar la cadena emocional negativa que se desata con la frustración.	Diferenciar lo que puedo arreglar de lo que está fuera de mi control.	Enfrentar los obstáculos que puedan interferir con mis planes a futuro.

Competencias generales	Competencias específicas	Objetivos de aprendizaje			
		Grado 8º	**Grado 9º**	**Grado 10º**	**Grado 11o**
Conciencia social	Toma de perspectiva	Tomar la perspectiva de personas de un grupo social diferente al mío.	Considerar las expectativas, información y sentimientos de los demás antes de juzgar una situación.	Analizar desde otra perspectiva una situación difícil	Identificar diferentes perspectivas en un conflicto social para entender su raíz y sus ramificaciones.
	Empatía	Ponerme en el lugar de mis amigos cuando les pasa algo	Sentir lo que otras personas sienten cuando están pasando por algo difícil.	Actuar empáticamente con sentido de justicia.	Actuar empáticamente teniendo en cuenta un sentido de responsabilidad social.
	Comportamiento prosocial	Asumir mi responsabilidad de preservar el medio ambiente.	Ofrecer ayuda genuina, humilde y respetuosa del otro.	Buscar formas en que puedo ayudar a otros.	Usar mis habilidades para mejorar mi comunidad
Comuni-cación positiva	Escucha activa	Usar el lenguaje no verbal para mostrar mi interés en lo que estoy escuchando	Concentrar mi atención en lo que otros me quieren decir y mostrarles que me importa.	Escuchar sin imponer, sermonear, minimizar ni culpar.	Debatir ideas escuchando y entendiendo los argumentos y punto de vista del otro.
	Asertividad	Decirles a mis amigos cómo me siento y lo que necesito y no necesito de ellos.	Resistir la presión de otros para hacer algo que no quiero o que me hace daño.	Diferenciar entre respuestas, agresivas, pasivas y asertivas ante situaciones difíciles.	Defender mis ideas sobre el pensamiento de grupo para evitar una decisión errada.
	Manejo de conflictos	Mediar entre dos amigos para que no se maltraten.	Definir el problema, cómo me siento, lo que hice mal y cómo corregirlo.	Utilizar la conversación planificada para encontrar alternativas gana-gana a un conflicto.	Identificar y cuestionar las creencias que influyen en mis relaciones.

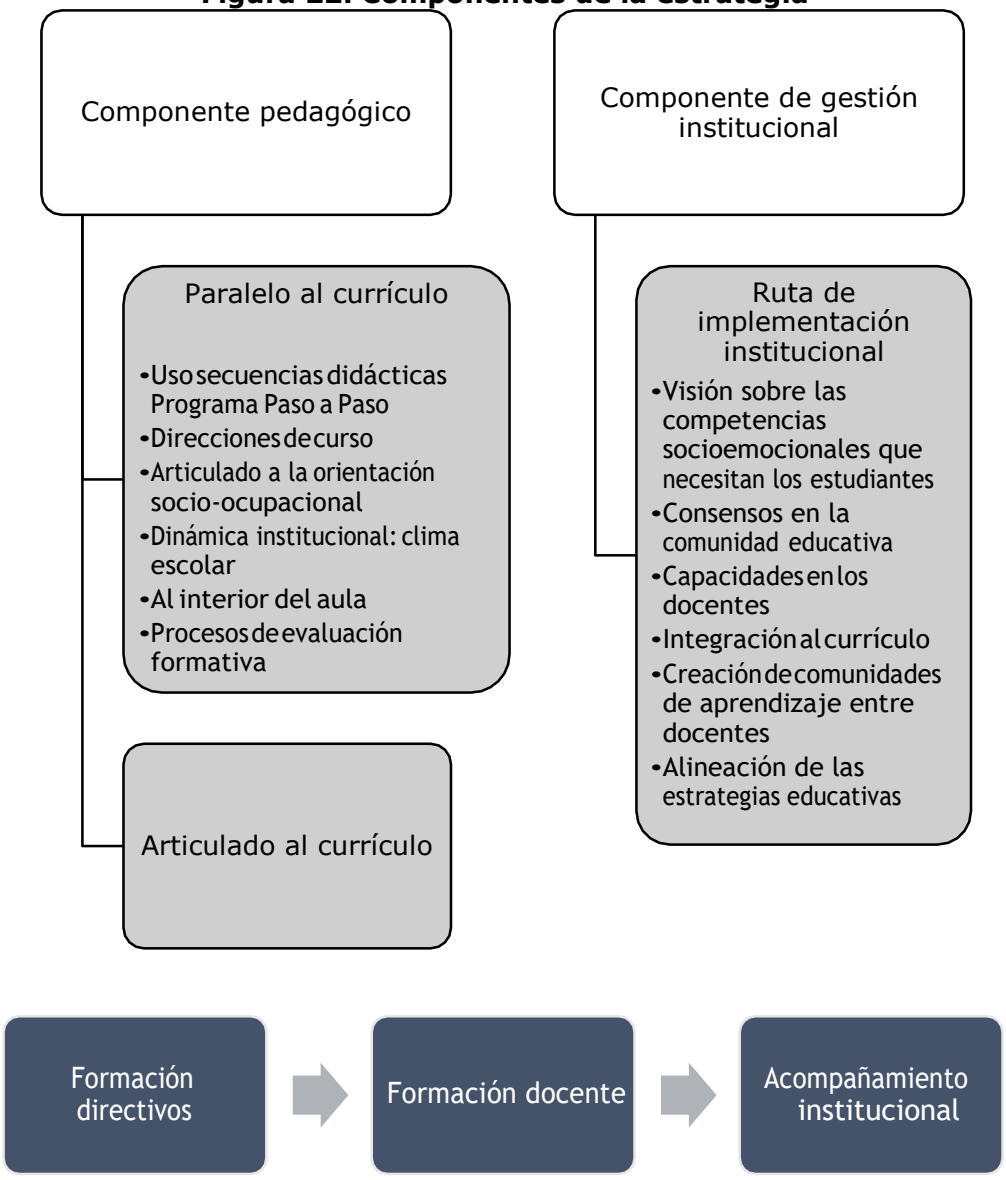
Competencias generales	Competencias específicas	Objetivos de aprendizaje			
		Grado 8º	**Grado 9º**	**Grado 10º**	**Grado 11o**
Determi-nación	Motivación de logro	Disfrutar el esfuerzo que toma enfrentar un reto.	Usar la mentalidad de crecimiento para alimentar mi motivación.	Definir un plan para enfrentar mis obstáculos personales.	Construir mi proyecto de vida utilizando una mentalidad de crecimiento.
	Perseverancia	Perseguir mis metas con disciplina y autonomía.	Prepararme para enfrentar los retos que supone terminar la secundaria.	Definir metas personales para los próximos cinco años y establecer un plan para lograrlas.	Establecer pasos para alcanzar mi proyecto de vida.
	Manejo del estrés	Manejar mi estrés usando estrategias constructivas.	Identificar estresores pequeños y grandes y las estrategias para afrontarlos.	Reconocer cómo afronto el estrés.	Determinar mi nivel de estrés y afrontarlo efectivamente.
Toma de decisiones respon-sables	Pensamiento creativo	Cuestionar las excusas que otros dan para no responsabilizarse por herir a otros	Imaginar explicaciones nuevas, diferentes y únicas.	Analizar un problema desde una perspectiva diferente.	Imaginar lo que podría ser, hacer y lograr en mi vida.
	Generación de opciones	Organizar mis ideas usando mapas mentales	Identifico y cuestiono lo que hacen los demás y tomo decisiones propias.	Pensar bien antes de actuar.	Cuestionar las creencias que puedan influir negativamente en mis decisiones y mi futuro.
	Análisis de consecuencias	Asumo responsabilidad por mis palabras, acciones y actitudes sin excusas	Reconozco cuando causo daño a alguien y me esfuerzo por reparar el daño.	Resguardar mi seguridad y bienestar y los de los demás.	Asumir mi responsabilidad de construir un mundo mejor.

Fuente: Adaptación de MEJÍA, J. Y OTROS. Programa de Educación Socioemocional- Paso a Paso. Guía del docente. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. Oficina Lima, Perú. Segunda Edición. Junio de 2016.

3. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación media

La estrategia de implementación de la formación en la educación media de las competencias socioemocionales implica varios componentes a partir de los cuales se define el alcance esperado.

Figura 22. Componentes de la estrategia



Fuente: elaboración propia

- *Componente pedagógico:* se propone que los docentes de educación media realicen un trabajo paralelo al plan de estudios, consistente en la aplicación en el aula de un material para el trabajo con estudiantes desde los grados 8º a 11º. Para tal efecto, se adaptaron los materiales del Programa Paso a Paso, el cual fue desarrollado en Perú con el apoyo

del Banco Mundial[62]. El material es de uso libre siempre y cuando se cite la fuente. El material se compone de una guía para el docente y el material para el estudiante.

Adicionalmente o de forma complementaria al uso del Programa Paso a Paso, las instituciones educativas pueden potenciar la formación de las competencias socio-emocionales en los distintos espacios y situaciones escolares.

Para ello, las instituciones educativas pueden:

- "Potenciar el encuentro de los estudiantes con sus **directores de curso.**

- Articular las competencias socio-emocionales al trabajo de la **orientación socio-ocupacional** que adelantan los docentes y orientadores escolares.

- Favorecer **climas escolares** propicios al desarrollo de estas competencias, lo que implica que los estudiantes reflexionen permanentemente sobre sus maneras de pensar, sentir, actuar y relacionarse con los demás y con sus entornos.

- Utilizarlas **secuencias didácticas de formación de competencias socio-emocionales** del Programa Paso a Paso, adaptado para Colombia.

- Generar al **interior del aula** oportunidades para que los estudiantes se pregunten sobre los que les gusta, les atrae y les apasiona (autoconciencia), analicen sus emociones y la forma de reconocerlas y manejarlas en las situaciones que se presentan con sus docentes y sus pares (autorregulación), sobre la manera de relacionarse, comunicarse y manejar conflictos con los demás (comunicación) y sobre la forma cómo enfrentan sus retos y desafíos (determinación).

- Facilitar **procesos de evaluación formativa** que favorezcan en los estudiantes la reflexión sobre los propios resultados, el manejo de las emociones alrededor de los resultados y manera de establecer rutas individuales y colectivas de mejoramiento"[63].

En perspectiva de que una vez los docentes hayan reconocido las competencias socioemocionales y puedan realizar un trabajo desde las

---

62 En virtud del trabajo conjunto con el equipo del Banco Mundial, Qualificar asumió la adaptación del material para el grado 11º.

63 GONZÁLEZ ÁVILA, L. Guía metodológica para la implementación de la estrategia de competencias socio-emocionales en la educación media". Bogotá: Departamento Nacional de Planeación- Qualificar. 2017. Documento en Word. Parte del segundo y tercer producto de la Aceptación de Oferta DNP-490-17.

áreas, no paralelo a ellas, se incluye adicionalmente un ejemplo de un ejercicio de articulación curricular entre las competencias de áreas de lenguaje con las competencias socioemocionales definidas **(anexo 4).**

- *Componente de gestión institucional:* se propone que las instituciones a partir del ejercicio de un liderazgo pedagógico de los rectores puedan seguir una ruta para la implementación institucional de la estrategia de formación de competencias socioemocionales, la cual se describe en el quinto apartado de este documento. Esta ruta busca institucionalizar el proceso de formación de las competencias socioemocionales.

3.1. Componentes de la estrategia

En este apartado se describen los dos componentes: pedagógico y de gestión institucional.

3.1.1. Componente pedagógico

Como ya se indicó en el componente pedagógico, la estrategia consiste en la aplicación de un material para el trabajo del docente de forma paralela su plan de estudios. Es posible que el material sea aplicado por los directores de grupo o por docentes de áreas como sociales, ética, o desarrollar en espacios institucionales definidos por las instituciones para abordar temas como proyecto de vida.

El Programa Paso a Paso adaptado para Colombia se organiza en tres secuencias didácticas, en cada una de las cuales se trabajan dos competencias generales, mediante desarrollan tres sesiones de trabajo cada una que corresponden a las competencias específicas **(cuadro 15),** para un total de 18 sesiones de trabajo. Se prevé que cada sesión aplicada en el aula se tome entre 45 y 50 minutos.

Cuadro 15. Secuencias didácticas para la formación de competencias socioemocionales específicas

Secuencias didácticas	Competencias generales	Competencias específicas
Conmigo mismo	Autoconciencia	Autoconcepto
		Autoeficacia
		Conciencia emocional
	Autorregulación	Manejo de emociones
		Postergación de la gratificación
		Tolerancia a la frustración
Con los demás	Conciencia social	Toma de perspectiva

Secuencias didácticas	Competencias generales	Competencias específicas
		Empatía
		Comportamiento prosocial
	Comunicación positiva	Escucha activa
		Asertividad
		Manejo de conflictos
Con mis desafíos	Determinación	Motivación de logro
		Perseverancia
		Manejo del estrés
	Toma de decisiones responsables	Pensamiento creativo
		Generación de opciones
		Análisis de consecuencias

Fuente: Adaptación de MEJÍA, J. Y OTROS. Programa de Educación Socioemocional-Paso a Paso. Guía del docente. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. Oficina Lima, Perú. Segunda Edición. Junio de 2016.

En el **anexo 5** se incluye la guía del docente para el grado 11º y en el **anexo 6** el material para el estudiante de grado 11º, en sus versiones finales luego del proceso de pilotaje, cuyas conclusiones se incluyen en el **anexo 7.** Se advierte que se conservó la estructura de diagramación del material original, para facilitar el proceso de pilotaje, lo que conllevó ciertas dificultades para la incorporación y ajuste de textos.

La guía del docente cuenta con la siguiente estructura:

- Saludo de bienvenida en el que se presenta al programa
- Presentación del esquema de secuencias, competencias generales y específicas y objetivos de aprendizaje
- Tres secuencias (consigo mismo, con los demás y con mis desafíos), cada una de las cuales se compone de:
    - Una presentación inicial de la secuencia y de la competencias general con las dos competencias específicas que se trabaja con sus respectivas definiciones y objetivos de aprendizaje
    - Cada competencia específica se trabaja en un sesión que contiene:
        - Objetivo
        - Material para el aula
        - Momentos de la sesión: inicio, desarrollo y cierre
        - Material para el estudiante (el mismo que se organiza en una cartilla aparte)

- Guía complementaria para el docente en la que se incluyen: conceptos clave, consejos prácticos para docentes y padres y preguntas frecuentes

La cartilla para estudiantes incluye las guías de trabajo, casos y lecturas de las actividades a desarrollar en cada una de las sesiones de trabajo.

Para efectos de que los docentes se encuentren habilitados para aplicar este material se propone un esquema de formación docente, que se describe en el sexto apartado.

3.1.2. Componente de gestión institucional

En la revisión preliminar de experiencias nacionales e internacionales[64] se identificó la importancia de incluir en la estrategia una guía para que los directivos docentes de las instituciones educativas puedan liderar efectivamente su implementación. También se evidenció que los procesos de implementación requieren de acompañamiento externo a través de facilitadores o guías.

En tal sentido, se retomó la experiencia del gobierno de Chile que adoptó el programa Preparado de la Fundación Chile, al que luego incorporó el marco de Assessment & Teaching Century 21 Skills-ATC21S[65]. Este modelo plantea que es necesario generar en las instituciones educativas un ambiente y cultura que facilite el desarrollo de las competencias, para lo cual propone ocho pasos, que se consignan en una herramienta práctica. La presente guía se ha inspirado en ese material y en el documento "Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de Trabajo", elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE[66]. De estas herramientas se retoma el liderazgo del rector planteando reflexiones a su equipo docente para lograr decisiones colectivas que orienten a la acción así como la metodología de preguntas y la estructura corta y sintética de cada uno de los pasos.

De acuerdo con lo anterior, para la implementación institucional de la estrategia de competencias socio-emocionales, se definió una ruta de implementación que pueda ser aplicada por los directivos potenciando su liderazgo pedagógico en torno al tema. En el **cuadro 16** se presenta la ruta de implementación.

---

64 Incluido en la primera parte de este documento. GONZÁLEZ ÁVILA, L. Documento de análisis comparativo de modelos y experiencias nacionales e internacionales de competencias socioemocionales. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación – Qualificar. 2017. Documento en Word. Primer producto de la Aceptación de Oferta DNP-490-17.

65 ASSESSMENT AND TEACHING OF 21TH CENTURY SKILLS- ATC21S Disponible en Internet en ttp://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

66 STOLL, L. and TEMPERLEY, J. Traducción y edición al español de MORENO, G. Y VALENCIA, L. Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. 2008.

Cuadro 16. Ruta para la implementación institucional de las competencias socioemocionales

Pasos de la ruta	Objetivo	Participantes en la ruta
1	Generar una visión sobre las competencias socioemocionales que necesitan los estudiantes	Rector Coordinador Docentes
2	Construir consensos en la comunidad educativa	Rector Coordinador Docentes Estudiantes Padres y madres de familia
3	Formar capacidades en los docentes	Docentes
4	Integrar al currículo	Rector Coordinador Consejo Académico
5	Crear comunidades de aprendizaje entre docentes	Rector Coordinador Docentes
6	Alinear las estrategias educativas	Rector Coordinador Consejo Directivo

Fuente: elaboración propia

Para efectos de facilitar la incorporación de esta ruta se diseñó una guía metodológica que puede ser trabajada de forma autónoma por los directivos en sus instituciones o ser aplicada en el proceso de acompañamiento por facilitadores externos[67]. Esta guía se incluye en el **anexo 8.**

3.2. Perfil de los formadores

Dada la decisión de adaptar el Programa Paso a Paso, se acogen las indicaciones sobre el perfil de los formadores, es decir, que serán los docentes de las instituciones educativas, quienes tendrán a su cargo la aplicación en el aula de las secuencias didácticas.

> "La guía del docente contiene pautas detalladas a modo de guion, se pude caer en el error de pensar que cualquiera puede facilitar las sesiones. Sin embargo, se requiere contar con y poner en práctica muchas habilidades personales para lograr hacerlo exitosamente. Un facilitador de Paso a Paso debe ser capaz de crear un ambiente favorable de aprendizaje que sea sano, seguro y acogedor. Para ello, es esencial construir una relación genuina con sus estudiantes, basada en aprecio, respeto, aceptación incondicional, protección y empatía mutua.
>
> A nivel personal, un facilitador de este programa:
>
> - Está motivado y disfruta compartir este tipo de actividades con sus

[67] Se contó la retroalimentación de la guía por parte de Gloria Inés Rodríguez Ávila, consultora del Banco Mundial.

estudiantes.
- Escucha y se comunica de manera respetuosa, empática, asertiva y acogedora.
- Reconoce y valora la experiencia individual de cada uno de sus estudiantes.
- Favorece la comunicación y el diálogo abierto para la construcción de aprendizajes significativos.
- Evita reproducir prejuicios, estereotipos o actitudes discriminatorias, es decir, reflexiona y trabaja para superar sus propias limitaciones.

A nivel metodológico, existen tres ingredientes clave para experimentar Paso a Paso de manera exitosa:
- Priorice la escucha, no el discurso ni la cátedra.
- Céntrese en la experiencia del estudiante, no en su propia experiencia.
- Construya un vínculo genuino con sus estudiantes, no contenidos o teoría"[68].

El perfil de formador de formadores que se propone es el siguiente:

- Profesional en ciencias de la educación o ciencias sociales con postgrado en educación
- Experiencia de mínimo cinco años en procesos de formación de docentes que hayan incluido ejercicios de observación en aula
- Participación en proyectos relacionados con la formación de competencias socio-emocionales, blandas o para la vida
- Competencias para facilitación de grupos de trabajo, retroalimentación de docentes, producción de textos, trabajo en equipos multidisciplinarios y autodirigidos

3.3. Proceso de formación docente

En el **cuadro 17** se presenta la propuesta de formación de docentes para habilitarlos para la aplicación del Programa[69], para los casos en los que un operador externo se encarga de ella. Cuando las instituciones educativas no reciban acompañamiento en la guía de implementación institucional para los directivos se propone un mecanismo de autoformación docente para generar los niveles básicos de reconocimiento del enfoque, material y su forma de uso para que el programa se pueda implementar autónomamente.

68 Versión original de MEJÍA, J. Y OTROS. Programa de Educación Socioemocional- Paso a Paso. Guía del docente. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial. Oficina Lima, Perú. Segunda Edición. Junio de 2016. P. 7.

69 La estructura de la propuesta de formación de docentes se elaboró en conjunto con Gloria Inés Rodríguez y José Fernando Mejía, consultores del Banco Mundial.

Cuadro 17. Estructura propuesta para la formación de docentes para la aplicación del Programa Paso a Paso

SESIONES	OBJETIVOS	CONTENIDOS	HORAS
Relevancia de la educación en competencias ciudadanas y socioemocionales	Al finalizar la formación los docentes: 1. Comprenden lo que son las competencias socioemocionales 2. Establecen los puntos de integración entre lo socioemocional y las formación de competencias ciudadanas 3. Identifican los retos de su contexto y las situaciones de riesgo que se pueden prevenir a través de la educación socioemocional 4. Reconocen el modelo de competencias socioemocionales propuesto como punto de partida flexible para la educación socioemocional	1. Conceptualización sobre lo que es el aprendizaje socioemocional 2. Ubicación de las competencias socioemocionales en el marco de la formación ciudadana (SEL y CC, Cátedra) 3. Riesgos psicosociales de los adolescentes y aprendizaje socioemocional 4. Importancia de las competencias socioemocionales en la vida de los jóvenes y para la sociedad	3 horas
Reconocimiento de las competencias socioemocionales propias en la vida de los docentes	Al finalizar los docentes: - Reconocen sus propias competencias socioemocionales y la importancia que han tenido y tienen en su vida personal y profesional	1. Actividades para la formación de competencias socioemocionales en los docentes. 2. Metacognición 3. Conceptualización sobre las competencias 4. Características personales y pedagógicas del docente que facilita el aprendizaje de competencias socioemocionales	6 horas
Estrategia para el aprendizaje de las competencias socioemocionales en la escuela	Al finalizar la sesión los docentes: - Identifican las oportunidades para incluir las competencias socioemocionales - Reconocen la importancia del vínculo y el clima de aula en la formación de competencias socioemocionales - Identifican las estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo de las competencias socioemocionales	1. Oportunidades en la escuela para la formación de competencias socioemocionales (articular a las áreas, proyectos transversales, clima escolar) 2. Clima de aula, la importancia del vínculo docente – estudiante en la enseñanza, normas y acuerdos, manejo de situaciones difíciles	4 horas
Reconocimiento del sustento pedagógico y la organización de las secuencias didácticas de competencias socioemocionales	Al finalizar la sesión los docentes: - Pueden aplicar las secuencias didácticas de formación de competencias socioemocionales	1. Presentación de las secuencias didácticas 2. Principios y estrategias pedagógicas para la promoción de competencias (introducir información y habilidades nuevas, creación de un entorno de aprendizaje, seguro, y participativo preparar a los estudiantes para una actividad práctica, manejo de la disciplina) 3. Pautas para el desarrollo de las sesiones (Qué hacer y qué no hacer -antes, durante y después-, tipos de preguntas y tipos de respuestas, cómo general reflexiones, cómo lograr atención y escucha, cómo hacer juegos de roles, como cerrar)	3 horas

Fuente: elaboración conjunta GONZÁLEZ Á., L, MEJÍA, J. F. Y RODRÍGUEZ, G. I. , 2017.

3.4. Proceso de acompañamiento institucional

En el **cuadro 18** se presenta la propuesta de acompañamiento institucional para apoyar la puesta en marcha del Programa, la cual se plantea como mecanismo para asegurar la aplicación de las secuencias de acuerdo con las orientaciones dadas por el material y al mismo tiempo monitorear el proceso de implementación. Se proponen tres visitas de acompañamiento institucional, con una duración de seis horas cada una.

Cuadro 18. Propuesta de acompañamiento institucional

VISITA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DURANTE LA VISITA	ACTIVIDAD AUTÓNOMA DE LOS DOCENTES	MATERIAL DE REFERENCIA	DURACIÓN
1	Al terminar la visita de acompañamiento los docentes: - Mejoran los procesos de aplicación del material de CSE en el aula. - Crean un círculo de estudio de docentes sobre competencias socioemocionales.	5. Aclaraciones sobre las competencias socioemocionales del módulo Consigo mismo (autoconciencia y autorregulación). 6. Observación de aula: metodología, preparación de la observación, observación y retroalimentación. 7. Círculos de estudio	1. Sesión inicial con docentes que hayan decidido participar en la aplicación del material de CSE para la revisión conceptual de las competencias del módulo Consigo mismo (1 hora) 2. Inducción al proceso de observación en el aula, individual con los docentes seleccionados (20 minutos con cada docente) 3. Observación en el aula con metodología Stallings adaptada, para por lo menos dos docentes por visita. (sesión de clase por cada docente) 4. Retroalimentación de cada docente observado (20 minutos con cada uno) 8. Momento de reflexión sobre los círculos de estudio: qué son, cómo operan, qué utilidad tienen y cómo implementarlo (20 minutos)	1. Aplicación del material según acuerdos institucionales. 2. Realización de un círculo de estudio en torno a lectura sugerida sobre las competencias y sobre círculos de estudio	Lectura de referencia: Jossey-Bass.Bisguerra, R. Educación emocional: propuestas para padres y educadores. Bilbao. 2011. Cohen, J. La inteligencia emocional en el aula. Argentina: Troquel.2003. Círculos de estudio. Comunidades de aprendizaje en construcción - Experiencia de sedes educativas rurales de Caquetá y Tolima. Ministerio de Educación Nacional – Qualificar. 2013.	6 horas

VISITA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DURANTE LA VISITA	ACTIVIDAD AUTÓNOMA DE LOS DOCENTES	MATERIAL DE REFERENCIA	DURACIÓN
			5. Acuerdos para la conformación sobre círculo de estudio, entrega de lectura para la discusión (20 minutos)		Video: Reflexiones sobre la formación de competencias socioemocionales. Fundación Corona. (Video en el que Koji Miyamoto explica el papel del docente en la formación de las competencias socioemocionales) Disponible en Internet en: http://lasillavacia.com/silla-llena/red-de-la-educacion/historia/reflexiones-sobre-la-formacion-de-competencias	
2	Al terminar la visita de acompañamiento los docentes: Mejoran los procesos de aplicación del material de CSE en el aula. Definen estrategias para mejorar las sesiones del círculo de estudio	Aclaraciones sobre las competencias socioemocionales del módulo Con los demás (conciencia social y comunicación positiva). Observación de aula: metodología, preparación de la observación, observación y retroalimentación Estrategias para fortalecer el círculo de estudio	Sesión inicial con docentes que hayan decidido participar en la aplicación del material de CSE para la revisión conceptual de las competencias incluidas en el módulo Con los demás (40 minutos) Observación en el aula con metodología Stallings adaptada, para por lo menos dos docentes por visita. (dos sesiones de clase) Retroalimentación de cada docente observado (30 minutos con cada uno)	1. Aplicación del material según acuerdos institucionales. 2. Realización de sesiones del círculo de estudio sobre competencias socioemocionales siguiendo las indicaciones de la guía del MEN	Lecturas de referencia: Repetto.E. fomración con competencias socioemocionales: Madrid: La Muralla. 2009. Conversaciones que transforman. Hágalo usted mismo. Guía para Círculos de Estudio. Ministerio de Educación Nacional. 2013	6 horas

VISITA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DURANTE LA VISITA	ACTIVIDAD AUTÓNOMA DE LOS DOCENTES	MATERIAL DE REFERENCIA	DURACIÓN
			Sesión de fortalecimiento del círculo de estudio: conectarse; co-orientarse; concretar; ajustar, crear; consolidar; valorar el proceso (según guía MEN)		Video: La importancia de las comunidades de aprendizaje https://www.youtube.com/watch?v=6sHdxg1YImg	
3	Al terminar la visita de acompañamiento los docentes: Evalúan su avance en la aplicación del material de competencias socioemocionales. Efectúan un balance los aprendizajes del círculo de estudio sobre competencias socioemocionales. Definen estrategias para dar continuidad al proceso.	Aclaraciones sobre las competencias socioemocionales del módulo Con nuestros desafíos (determinación y toma responsable de decisiones). Observación de aula: metodología, preparación de la observación, observación y retroalimentación. Balance de aprendizajes de la aplicación del material Avances y resultados del círculo de estudio Continuidad de la estrategia	Sesión inicial con docentes que hayan decidido participar en la aplicación del material de CSE para la revisión conceptual de las competencias incluidas en el módulo Con nuestros desafíos (40 minutos) Observación en el aula con metodología Stallings adaptada, para por lo menos dos docentes por visita. (dos sesiones de clase) Retroalimentación de cada docente observado (30 minutos con cada uno) Sesión conjunta de docentes: balance de aprendizajes de la aplicación del material y de los resultados del círculo de estudio (1 hora) Acuerdos para la continuidad y la comunicación de sus aprendizaje a la comunidad educativa (40 minutos)	1. Acuerdo para la continuidad de la aplicación de la estrategia de competencias socioemocionales 2. Acuerdo para la continuidad del círculo de estudio sobre 3. Acuerdo para la estrategia de socialización de los aprendizajes sobre competencias socioemocionales a la comunidad educativa	Lectura de referencia: Carpena. A. Desarrollo de competencias emocionales en el marco escolar. Consejo Escolar del Estado Participación educativa 15. Conversaciones que transforman. Hágalo usted mismo. Guía para Círculos de Estudio. Ministerio de Educación Nacional. 2013 Video: ¿Cómo construyo mi provenir? Construye T. disponible en http://www.construye-t.org.mx/inicio/videos	6 horas

Fuente: elaboración propia

4. Papel de los distintos actores en la implementación de la estrategia

La puesta en marcha de la estrategia implica la confluencia de las decisiones acciones de varios actores. A continuación se presenta el papel que pueden jugar cada uno de ellos.

- *Ministerio de Educación Nacional*

a) Generar una señal de política para que las entidades territoriales, las instituciones educativas, tanto oficiales como privadas, asuman la formación de las competencias socio-emocionales como un propósito educativo que cobre relevancia en la agenda pública.
b) Visibilizar la importancia y articulación de la formación de las competencias socio-emocionales en el conjunto de las metas de calidad, eficiencia y pertinencia educativa.
c) Promover el que los planes decenales de educación incorporen las competencias socio-emocionales como un propósito de país en el mediano y largo plazo.
d) Realizar un proceso de pilotaje a una escala importante del programa Paso a Paso en el país en instituciones educativas oficiales que permita evaluarlo y establecer mejoras o adaptaciones adicionales al contexto colombiano.
e) Establecer mecanismos para la evaluación de las competencias socio-emocionales y el uso de resultados para definir estrategias su abordaje en las instituciones educativas.
f) Brindar elementos y herramientas para que las secretarías de educación certificadas puedan asumir un liderazgo en la promoción de estas competencias en sus territorios.
g) Convocar esfuerzos y recursos de entidades nacionales y multilaterales que puedan coadyuvar en la puesta en marcha de la estrategia, su implementación, seguimiento y evaluación.
h) Destinar recursos para un proceso de implementación piloto de la estrategia que derive adaptaciones adicionales, ajustes e incluso explore otros mecanismos de incorporación curricular de estas competencias.
i) Animar a los distintos actores que cooperan con el sector educativo para que desarrollen mecanismos para trabajar las competencias socio-emocionales, particularmente en las instituciones educativas privadas que atienden población de bajos recursos, a las cuales no puede el gobierno nacional aplicar recursos.
j) Desarrollar acciones comunicativas para visibilizar las competencias socio-emocionales y su importancia.

- *Secretarías de educación*

a) Incorporar en los planes de desarrollo sectorial la formación de competencias socio-emocionales como un propósito importante y asignar

recursos para la aplicación de la estrategia a nivel de sus entidades territoriales.

b) Formar equipos propios que puedan brindar asistencia técnica a las instituciones en la implementación del Programa o de otras estrategias para el desarrollo de competencias socio-emocionales en los estudiantes.
c) Convocar territorialmente actores que puedan cooperar con la puesta en marcha de la estrategia.
d) Animar, incentivar y acompañar a las instituciones educativas, tanto oficiales como privadas, para que trabajen en la formación de competencias socio-emocionales en sus estudiantes.
e) Generar alianzas y acuerdos con distintos actores para hacer posible que la formación de competencias socio-emocionales se incluyan en la agenda educativa de la entidad territorial.

- *Instituciones educativas*

a) Generar procesos internos de manera autónoma para reconocer la importancia de las competencias socio-emocionales, definir acciones, vincularlas a sus apuestas institucionales y establecer mecanismos para articularlas al currículo.
b) Iniciar procesos de autoformación del equipo directivo y docente para apropiar conceptual y pedagógicamente las competencias socio-emocionales.
c) Asumir las competencias socio-emocionales como un propósito central en la formación de sus estudiantes que se visibilice en su horizonte, estrategia y planeación institucional.
d) Articular a los planes de estudio la formación de competencias socio-emocionales.
e) Incluir las competencias socio-emocionales en los procesos evaluativos de carácter formativo y sumativo.
f) Considerar la implementación de la estrategia de formación de competencias socio-emocionales como un eje de la planeación, evaluación y mejoramiento institucional, más allá de las iniciativas o intereses particulares de un docente.
g) Diseñar mecanismos para sensibilizar y comprometer a los padres y madres de familia en la formación de las competencias socio-emocionales en sus hijos.
h) Promover la generación de comunidades de aprendizaje de los docentes en torno a las competencias socio-emocionales.
i) Documentar y sistematizar las experiencias institucionales de formación de competencias socio-emocionales y compartirlas con otros.

5. Recomendaciones para la organización institucional

Para la puesta en marcha de la estrategia, se recomienda que el Ministerio incorpore la formación de competencias socio-emocionales como un eje de acción en las distintas dependencias, además de coordinar con el ICFES un mecanismo para su evaluación. Estas dos acciones, junto con un proceso de sensibilización y orientación a las secretarías de educación, se pueden convertir en una fuerte señal de política que posicione estas competencias en el conjunto de propósitos educativos.

Es preciso que el Ministerio de Educación Nacional pueda establecer un mecanismo para el monitoreo en el diseño del pilotaje a escala que defina indicadores de proceso y resultado de la estrategia para ponderar los avances y resultados y para definir acciones de mejora para su puesta en marcha posterior a través de las entidades territoriales.

Por otra parte, se debería animar a las secretarías de educación para que formen a sus equipos de calidad en este tema y así puedan orientar y acompañar a las instituciones.

Asimismo, en las instituciones educativas sería conveniente conformar equipos que lideren la puesta en marcha de la estrategia, apliquen los materiales del Programa Paso a Paso y, a la vez que apropian el enfoque conceptual y metodológico para el desarrollo de estas competencias exploren, en ejercicio de su autonomía institucional, diversas maneras de articular estas competencias a su currículo.

La sostenibilidad de los esfuerzos es un factor clave para lograr instalar der forma consistente una estrategia de estas características, luego es recomendable que se garanticen condiciones para que las nuevas administraciones tanto del nivel nacional como del territorial, puedan reconocer los avances logrados y comprometerse con su continuidad.

Anexos

Anexo 1. Competencias presentes en el análisis de currículos efectuado por la OCDE

País	Objetivos de los Sistemas nacionales o subnacionales	Marcos de habilidades en currículo nacional
Australia	Seguros de sí mismos y creativos, y ciudadanos activos e informados. pensamiento independiente y la comprensión social, para que tengan apertura hacia la filosofía y las ideas políticas de los demás	Habilidad personal y social Comprensión ética Comprensión intercultural En primaria: competencia social (comportamiento responsable, espíritu de equipo, adaptación, desarrollo y aceptación de reglamentos y normas, pensamiento crítico) Formar gradualmente las actitudes adecuadas hacia el aprendizaje y el trabajo (perseverancia, cuidado del otro, exactitud, deseo de ayudar, consideración)
BÉLGICA (Comunidad Flamenca)	Habilidades sociales, creatividad, curiosidad, salud, pensamiento crítico, respeto, buena predisposición, autosuficiencia, una imagen positiva de uno mismo y sentido de la iniciativa.	Características personales: tener una imagen positiva de uno mismo, estar motivados y tomar iniciativas; Desarrollo general: poder comunicarse y colaborar, ser autónomo, tratar con el mundo que los rodea de manera creativa, que puedan resolver problemas, y determinar su propio rumbo cuando están estudiando
BÉLGICA (Comunidad Francesa)	Confianza en sí mismos y el desarrollo personal; • Permitirles adquirir los conocimientos y las habilidades que necesitan para aprender a lo largo de la vida para así participar activamente en la vida económica, social y cultural; • Prepararlos para que sean ciudadanos responsables, que contribuyan a una sociedad democrática, en la que se apoyan unos a otros, pluralista y abierta a todas las otras culturas; • Darles igualdad de oportunidades para la movilidad social.	Las habilidades sociales son importantes en todas las normas y todos los programas (pre primario, primario y secundario).

País	Objetivos de los Sistemas nacionales o subnacionales	Marcos de habilidades en currículo nacional
CANADÁ (Ontario)	un sentido positivo de sí mismos y de pertenencia, y las habilidades necesarias para hacer elecciones positivas	N. D.
CHILE	Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos. Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros. d) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros. e) Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración. f) Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes. g) Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud	La dimensión afectiva busca el crecimiento y el desarrollo personal de los alumnos mediante la formación de la identidad personal y el fortalecimiento de la autoestima y el valor de uno mismo, desarrollando la amistad y el valor del papel de la familia y de los grupos de pares y la reflexión sobre el significado de sus acciones y de la vida. • La dimensión sociocultural coloca a la persona como ciudadano de un escenario democrático, comprometido con el ambiente y con un sentido de responsabilidad social. Junto a esto, desarrollará la habilidad de coexistencia social basada en el respeto por el otro y la resolución pacífica de conflictos y el conocimiento y apreciación de su entorno. La proactividad y la dimensión del trabajo promueve el interés y el compromiso por el conocimiento, con esfuerzo y perseverancia, y la habilidad de trabajar de manera individual y en colaboración, declarando el compromiso a lograr la calidad dando al mismo tiempo espacio para ejercer y desarrollar sus propias iniciativas con originalidad
REPÚBLICA CHECA	competencias sociales	La necesidad de expresar sentimientos positivos en su comportamiento y conducta cuando sufren diversas situaciones en la vida; desarrollar en ellos la capacidad de percepción y de relaciones sensibles con otras personas, el ambiente y la naturaleza;
DINAMARCA	conciencia e imaginación y la	N D

País	Objetivos de los Sistemas nacionales o subnacionales	Marcos de habilidades en currículo nacional
	confianza en sus propias posibilidades y procedencias participar, demostrar responsabilidad mutua y comprender sus derechos y deberes en una sociedad democrática libre.	
ESTONIA	conocimientos, habilidades, experiencias, valores y normas de comportamiento que permiten a la persona evolucionar en un desarrollo continuo de la personalidad, para que pueda vivir con dignidad, respeto por sí mismo, su familia, otras personas y la naturaleza, que elija y adquiera una profesión adecuada, que actúe creativamente y sea un ciudadano responsable.	Competencia de valor – la habilidad de evaluar las relaciones humanas sentir y valorar los lazos con otras personas, la naturaleza, la herencia cultural del propio país y la nación y la de otros, y los sucesos de la cultura contemporánea; valorar el arte y formar un sentido de la estética; 2) Competencias sociales – la habilidad de actualizarse, de funcionar como un ciudadano consciente en la colaboración con otras personas; aceptar las diferencias interpersonales y tomarlas en cuenta al interactuar con otros; 3) Competencia de control de uno mismo – la habilidad para comprender y evaluar la propia persona, las debilidades y fortalezas; adherir a un estilo de vida saludable; encontrar soluciones a problemas relacionados con uno mismo, con la salud física y mental además de problemas que surgen de las relaciones humanas; 4) Competencia para aprender a aprender - la habilidad de organizar el medio de aprendizaje y procurar la información necesaria para el mismo; planificar los estudios y seguir el plan preparado; usar el resultado del aprendizaje, incluyendo las habilidades y estrategias para aprender en contextos diferentes y para resolver problemas; analizar los propios conocimientos y habilidades, fortalezas y debilidades y sobre esa base, la necesidad de un aprendizaje mayor; 5) Competencia de comunicación –la habilidad de

País	Objetivos de los Sistemas nacionales o subnacionales	Marcos de habilidades en currículo nacional
		expresarse de manera clara y relevante, Competencia emprendedora –la habilidad de crear ideas e implementarlas, usando el conocimiento y habilidades adquiridos en las diversas etapas de la vida; ver los problemas y las oportunidades que se presentan; establecer objetivos y desarrollarlos; organizar actividades conjuntas, mostrar iniciativa y responsabilizarse por los resultados;
FINLANDIA	miembros éticamente responsables de la sociedad	Crecimiento como persona Identidad cultural e internacionalismo Habilidades en medios y comunicación Ciudadanía participativa y emprendedora Responsabilidad por el ambiente, el bienestar y el futuro sustentable Seguridad y tráfico Tecnología y el individuo – Currículo nacional para la educación
FRANCIA	desarrollar la personalidad	Autonomía e iniciativa: respeto por uno mismo y respeto por otros. La motivación, la confianza en uno mismo, el deseo de tener éxito y progresar
ALEMANIA	Actuar de manera independiente y responsable 2. Aprender por sí mismos y junto a sus compañeros y prestar servicio 3. Expresar su propia opinión y respetar las de los demás 4. Analizar asuntos religiosos y filosóficos para tomar decisiones personales referentes a desarrollar la comprensión y la tolerancia por el prójimo. 5. No tener prejuicios al reunirse con personas de orígenes diferentes, aprender a aceptar los	N D

País	Objetivos de los Sistemas nacionales o subnacionales	Marcos de habilidades en currículo nacional
	valores de culturas diferentes y promover la coexistencia pacífica sin discriminaciones.	
GRECIA	contribuir al desarrollo equilibrado completo y armonioso del potencial intelectual, psicológico y físico de los alumnos,	Asegurar el desarrollo físico, mental, moral, estético y emocional armonioso de los alumnos; Contribuir a promover y cultivar los intereses y habilidades especiales de cada alumno; Asegurar el acceso a fuentes diversas de información; Cultivar la habilidad para revisar e interpretar las elecciones individuales según los valores y necesidades personales; Cultivar la habilidad de expresar pensamientos y puntos de vista para el desarrollo de habilidades intelectuales, sociales y de comunicación para que los alumnos puedan colaborar con otros en el logro de objetivos comunes y actuar de manera responsable.
MÉXICO	Desarrollar habilidades para la vida, los valores y comportamientos necesarios para lograr una vida personal completa, que busquen ser ciudadanos responsables y comprometidos,	Habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida Habilidades para manejar la información Habilidades para manejar situaciones Habilidades para la coexistencia Habilidades para vivir en sociedad

Fuente: Síntesis de elementos del cuadro presentado en p. 131-155 en OECD. Habilidades para el Progreso Social. El poder de las habilidades emocionales y sociales. Traducción no oficial de la Unesco-UIS. 2015. s.l. Disponible en Internet en http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ip28-oecd-skills%20for%20social%20progress-education-2016-spa.pdf

Anexo 2. Comparación de las experiencias nacionales

Experiencias	Nacionales		
	Educación media con énfasis en educación para el trabajo	**Escuela Activa Urbana**	**Competencias para la vida**
Tipo de entidad promotora	Sector privado en alianza con autoridad educativa territorial	Fundación empresarial y autoridad educativa territorial	Fundación empresarial
Ubicación	Caldas y 44 entidades territoriales más como Quindío, Antioquia	Manizales	Medellín y Bogotá
Estado actual de la experiencia	En curso	En curso	Terminada
Competencias abordadas	Competencias laborales generales según Guía No. 21 del MEN	Competencias laborales generales según Guía No. 21 del MEN en grados 10o y 11o. En básica primaria y secundaria se abordan las competencias de trabajo colaborativo, comunicación, liderazgo, autonomía y creatividad	Competencias para la vida definidas a partir de modelo empresarial ajustado al sector educativo
Modalidad de entrega del proceso formativo	Articuladas a las distintas áreas del currículo y al modelo de gobierno escolar	Articuladas a las distintas áreas del currículo y al modelo de gobierno escolar	Desarrollo de un proceso para la definición y priorización de competencias que luego deben ser articuladas por el docente en su trabajo de aula
Duración en horas del proceso de formación de las competencias por grado	No determinable ya que las competencias están articuladas a las áreas	No determinable ya que las competencias están articuladas a las áreas	No determinable
Proceso de formación de las competencias	Están incorporadas a guías por áreas que se organizan en unidades de aprendizaje alrededor de las	Están incorporadas a guías por áreas que se organizan en unidades de aprendizaje alrededor de las	No se define la parte de formación, solamente el ejercicio de definición, la priorización, la

Experiencias	Nacionales		
	Educación media con énfasis en educación para el trabajo	**Escuela Activa Urbana**	**Competencias para la vida**
	competencias de las áreas fundamentales	competencias de las áreas fundamentales	autoevaluación de las competencias y definición de un plan de mejora
Materiales y herramientas	Cartillas para cada áreas y grado, organizadas por unidades de aprendizaje y un manual de articulación de la educación media con la superior La Universidad en el Campo	Cartillas para cada áreas y grado, organizadas por unidades de aprendizaje Módulo de gestión de negociones	Material del facilitador y material para el participante
Papel del facilitador o docente en la aplicación del material	Aplica y adapta para el trabajo en el aula	Aplica y adapta para el trabajo en el aula	Orienta un proceso de reflexión, definición y autoevaluación de las competencias
Formación de facilitadores	Se realiza un proceso de formación con acompañamiento a la aplicación	Se realiza un proceso de formación con acompañamiento a la aplicación	Se realiza un proceso de formación y acompañamiento alrededor del manual del facilitador

Anexo 3. Comparación de las experiencias internacionales

Experiencias	Internacionales		
	Skills to suceed	**Preparado/Competencias del Siglo XXI**	**P21 Partnership for 21st Century Learning**
Tipo de entidad promotora	Empresa multinacional con aliados como empresas del sector de tecnología, fundaciones empresariales, organizaciones sociales de carácter transnacional	Fundación con amplia incidencia en la política pública de educación, empleo, innovación y productividad	Alianza entre educación sector productivo, comunidad, Departamento de Educación de los Estados Unidos, empresas del sector de tecnología y fundaciones empresariales
Ubicación	120 países incluida Colombia en 30 colegios	Chile	Estados Unidos
Estado actual de la experiencia	En curso	En curso. Primera etapa con Preparado que avanza hacia el modelo de Competencias para el Siglo XXI, luego de una evaluación que concluyó que debía articularse al currículo	En curso
Competencias abordadas	Primera etapa: Autoconfianza, autocontrol, cumplimiento de normas y tareas, razonamiento matemático y comunicación. Segunda etapa, 14 competencias como pensamiento creativo, resolución de conflictos, liderazgo, habilidades personales –denominadas transversales-. La tercera etapa se centra en habilidades técnicas en	Preparado: Competencias organizadas en las siguientes áreas: comunicación, iniciativa y emprendimiento, planeación y gestión de proyectos, trabajo en equipo, resolución de problemas, efectividad personal, aprender a aprender y uso de las TIC. Competencias del Siglo XXI: se enfocan a la empleabilidad y al ejercicio de la ciudadanía y se refieren a competencias asociadas a: maneras de pensar (creatividad, pensamiento crítico, toma de decisiones, resolución de problemas y metacognición), maneras de trabajar (colaboración y comunicación), herramientas para trabajar (alfabetización digital y uso de la información) y manera	Materias claves y los temas del Siglo XXI conciencia global, alfabetización financiera, económica, de negocios y emprendimiento, competencias ciudadanas, competencias en salud, competencias en medio ambiente. Competencias para la innovación y el aprendizaje: creatividad e innovación, pensamiento crítico, solución de problemas, comunicación, colaboración.

Experiencias	Internacionales		
	Skills to suceed	**Preparado/Competencias del Siglo XXI**	**P21 Partnership for 21st Century Learning**
	ocho sectores productivos, como por ejemplo: desarrollo web, agricultura, logística.	de vivir en el mundo (formación ciudadana, responsabilidad social y personal, vida y carrera.	Competencias en tecnologías, información y comunicación: competencia de información, competencias en medios, competencias en tecnologías de información y comunicación-TIC. Competencias para la vida y la carrera: flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autodirección, habilidades sociales e interculturales, productividad y responsabilidad por los resultados, liderazgo y responsabilidad
Modalidad de entrega del proceso formativo	Cursos de formación a los que se accede a través de plataforma virtual. Talleres presenciales facilitados por voluntarios de la empresa	Preparado: uso flexible mediante facilitador o docente. Competencias del siglo XXI: incorporación a la gestión escolar y el trabajo de aula (con Preparado) mediante ocho pasos	Articulado en las distintas áreas del currículo.

Experiencias	Internacionales		
	Skills to suceed	**Preparado/Competencias del Siglo XXI**	**P21 Partnership for 21st Century Learning**
Duración en horas del proceso de formación de las competencias por grado	En la formación virtual: 30 horas de formación. En la estrategia de talleres presenciales con los voluntarios, cada una de las sesiones tiene una duración de aplicación de dos a dos horas y media. En total el programa no tiene una duración definida, ya que dependiendo de la población y con el aliado se definen las horas de trabajo.	No se pudo establecer con la información disponible.	No se pudo establecer con la información disponible.
Proceso de formación de las competencias	La herramienta identifica niveles de 0 a 6 en cada competencia, que se convierten en cursos que están organizados así: de 0 a 2 son de sensibilización, 3 y 4 es un nivel intermedio y 5 y 6 son avanzados. La metodología de sensibilización	Actividades desarrolladas por el docente o facilitador siguiendo los módulos.	Apuesta por integrar las competencias "en y entre" las áreas, buscando un conocimiento profundo y no superficial y para ello exponiendo a los estudiantes a datos, personas, expertos y herramientas reales para resolver problemas que les sean significativos. Énfasis en la evaluación

Experiencias	Internacionales		
	Skills to suceed	**Preparado/Competencias del Siglo XXI**	**P21 Partnership for 21st Century Learning**
	incluye situaciones prácticas, videos, fragmentos de películas, grabaciones de radio, ejercicios a realizar.		formativa y sumativa.
Materiales y herramientas	Herramiental virtual. Manual para el uso de la plataforma. Video sobre la herramienta virtual. Parlos talleres presenciales hay unas fichas para cada uno.	Módulos de Preparado. Guía de ocho pasos con herramientas para cada uno.	Estándares de las competencias, mapas de competencias aplicadas en las áreas, instrumentos para medirlas, un currículo para su aplicación, disponibles en un portal web.
Papel del facilitador o docente en la aplicación del material	Docente líder brinda seguimiento al proceso de los estudiantes en la plataforma.	Docente aplica en el aula el material, en la primera etapa. En la segunda, apropia las competencias, aplica el material pero genera innovaciones.	Docente aplica lo definido en los mapas en el aula.
Formación de facilitadores	La formación de los líderes tiene una duración de dos horas. Seguimiento mediante reunión semanal.	Formación para la aplicación del material. Acompañamiento en los ocho pasos.	Proceso continuo de formación y autoformación a través de las herramientas disponibles y las comunidades de aprendizaje que se generan en torno a la aplicación de la estrategia.

Fuente: elaboración propia

Anexo 4. Relación entre estándares de competencia del área de lenguaje y las competencias socio-emocionales

Competencias generales	Habilidades específicas	Estándares de competencia en lenguaje grados 10º y 11o
Auto- conciencia Conocernos, entendernos y confiar en nosotros mismos	Autoconcepto Lo que pensamos de nosotros mismos	
	Autoeficacia Confiar en nuestra habilidad de triunfar en situaciones específicas	
	Conciencia emocional Saber lo que estamos sintiendo y por qué	
Autorregulación Gobernar nuestros impulsos y emociones	Manejo de emociones Regular nuestra emociones en armonía con nuestras metas	
	Postergación de la gratificación Posponer una gratificación inmediata por mejores resultados luego	
	Tolerancia a la frustración Enfrentar dificultades sin que nos abrumen la cólera o la decepción	

Competencias generales	Habilidades específicas	Estándares de competencia en lenguaje grados 10º y 11o
Conciencia social Entender los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás	Toma de perspectiva Entender una situación desde múltiples puntos de vista	Identifico en obras de literatura universal el lenguaje, las características formales… Comparo textos de diversos autores, épocas Doy cuenta del lenguaje verbal y no verbal en manifestaciones humanas
	Empatía Ponerse en el lugar del otro, caminar en sus zapatos	Comprendo en los textos que leo las dimensiones ética, estética y filosóficas Identifico en obras de la literatura universal distintos aspectos: lenguaje, épocas, géneros, estilos, tendencias, temáticas

Competencias generales	Habilidades específicas	Estándares de competencia en lenguaje grados 10º y 11o
	Comportamiento prosocial Acciones voluntarias para beneficiar a otros	Identifico, asumo y valores distintos grupos humanos teniendo en cuenta aspectos éticos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo Comprendo que la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento intercultural entre todos los colombianos
Comunicación positiva Interactuar con cuidado y respeto por nosotros y por otros	Escucha activa Prestar atención total a otra persona, con interés genuino y respeto	
	Asertividad Abogar por nosotros mismos con confianza, honestidad y respeto	

Competencias generales	Habilidades específicas	Estándares de competencia en lenguaje grados 10º y 11o
	Manejo de conflictos Lidiar con el conflicto maximizando el aprendizaje y los resultados grupales	Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónica Argumento en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas, que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.
Determinación Perseguir nuestras metas con resolución y propósito	Motivación de logro Impulsarnos a triunfar	Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos
	Perseverancia Continuar esforzándonos para lograr nuestras metas a pesar de las dificultades	
	Manejo del estrés Tomar medidas para que las presiones y tensiones de la vida no nos quiebren	

Competencias generales	Habilidades específicas	Estándares de competencia en lenguaje grados 10º y 11o
Toma responsable de decisiones Elegir opciones constructivas y respetuosas	Pensamiento creativo Producir trabajo, ideas y soluciones novedosas y viables	Argumento en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas, que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc. Produzco textos empleando lenguaje verbal y no verbal para exponer mis ideas o recrear realidades con sentido crítico
	Pensamiento crítico Cuestionar las premisas que subyacen a nuestras formas habituales de pensar y actuar	Desarrollo proceso de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos. Construyo reseñas críticas de los textos que leo. Asumo una actitud crítica de los textos que leo y elaboro. Asumo una actitud crítica frente a los elementos ideológicos presentes en los medios de comunicación. Comparo textos de diversos, autores, épocas y culturas
	Responsabilidad Cumplir nuestros compromisos y hacernos cargo de nuestras palabras y acciones	

Fuente: elaboración propia

Anexo 5. Guía para el docente – grado 11º
Anexo 6. Material para el estudiante – grado 11º

Se incluyen en medio magnético

Anexo 7. Conclusiones derivadas del pilotaje

Para el pilotaje se previó que un docente de la Institución Educativa Antonio García de la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá, por grado que ejerciera de lector, brindara una retroalimentación escrita al material adaptado y aplicara una sesión, seleccionada por él, con un grupo de estudiantes de educación media. Para registrar las observaciones se desarrollaron tres instrumentos[70].

Las conclusiones del pilotaje, en relación con el contenido del material:

- Se deben incluir en la introducción inicial unas indicaciones sobre el uso del material en el aula y la fase preparatoria.
- Es de esperar que algunos docentes tengan interés de hacer adaptaciones a las actividades propuestas en las sesiones, por tanto, es conveniente incluir una indicación sobre los elementos a cuidar en tales casos.
- Se debe mostrar la articulación de las sesiones alrededor de la competencia específica trabajada.

En cuanto al perfil del docente que se seleccione como formador del Programa, el pilotaje mostró que es fundamental que sean profesores comprometidos con los estudiantes, estudiosos para que hagan lectura previa y juiciosa del material, y que tengan una mentalidad amplia y de preferencia que sean aquellos que innovan en el aula y se apartan de los métodos tradicionales.

En relación con la formación docente, se observó que es importante trabajar fuertemente los aspectos metodológicos para que los profesores no aborden el material de manera tradicional, eviten las exposiciones largas así como la tendencia al cierre moralista en las conclusiones de las actividades.

En cuanto a la disponibilidad de material, se observó que es importante que los estudiantes dispongan de la cartilla prevista para ellos, para que las actividades puedan desarrollarse adecuadamente.

[70] Elaboración en conjunto con Gloria Inés Rodríguez y José Fernando Mejía, consultores del Banco Mundial.

Anexo 8. Guía de implementación institucional de la estrategia de competencias socio-emocionales

Se incluye en medio magnético