DIALOGAS

Desarrollo Inclusivo en América Latina: una Oportunidad para Gobiernos y Actores Sociales

Nota de síntesis de los resultados del proyecto 2017-2019

ESTE PROYECTO FORMA PARTE DE:

Adelante
FACILIDAD PARA LA COOPERACIÓN TRIANGULAR UE-ALC

PROGRAMA COFINANCIADO POR LA UNIÓN EUROPEA

ENTIDAD COORDINADORA:

agcidChile
Cooperación Chilena para el Desarrollo
MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES

SEMINARIO ORGANIZADO CON EL APOYO DE:

MESACTS
MESA REGIONAL DE COOPERACIÓN TÉCNICA SOBRE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y SOCIOEMOCIONALES

CAF
BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA

iila
ORGANIZZAZIONE INTERNAZIONALE ITALO-LATINO AMERICANA

Índice

Página

Presentación del proyecto 3

Objetivos y resultados 4

Ampliación del espacio de articulación regional 6

Análisis FODA 7

Instancias de diálogo y trabajo colaborativo 8

Diseño y aplicación piloto de una escala psicométrica para la evaluación del constructo Regulación Emocional 10

Anexos 17

- Síntesis de Nota Conceptual "Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: un estado del arte" 17
- Síntesis de Nota Conceptual "Articulación intersectorial y plan de acción de programas de competencias transversales y socioemocionales" 20
- Síntesis de Nota Conceptual "Las competencias transversales y socioemocionales en los marcos de cualificaciones" 25
- Síntesis de Nota Conceptual "Acompañamiento psicosocial individual, familiar y comunitario" 28
- Síntesis de Nota Conceptual "Propuestas pedagógicas, marcos curriculares y formación de los educadores en CTSE" 32

Bibliografía 40

ESTE PROYECTO ES CO-FINANCIADO POR LA UNIÓN EUROPEA. LOS CONTENIDOS DE ESTA PUBLICACIÓN SON DE RESPONSABILIDAD EXCLUSIVA DEL PROYECTO DIALOGAS Y EN NINGÚN CASO REFLEJAN LAS OPINIONES DE LA UNIÓN EUROPEA.

Presentación del proyecto

A pesar de los avances logrados en los últimos años en América Latina y el Caribe (ALC), la pobreza todavía alcanza un 30,2%[1] de la población (CEPAL, 2018). En este contexto, uno de los principales instrumentos de la región para combatir la pobreza han sido los Programas de Transferencia Condicionadas (PTC) o con corresponsabilidad. No obstante, el éxito relativo de estas políticas en la lucha contra la pobreza, el grado de acceso y supervivencia en el mercado laboral de los beneficiarios de estos programas suele ser crítico. Esto se debe, entre otras cosas, a su condición de debilidad en el área de la competencias transversales y socio emocionales.

Frente a este panorama, en los últimos años en ALC ha crecido el reconocimiento de las competencias transversales y socioemocionales como factor clave para mejorar el nivel de empleabilidad de la población más vulnerable y el desempeño de las personas en el mercado laboral. Además, estas competencias han sido reconocidas como fundamentales para consolidar la cohesión social y la inclusión social.

En este contexto surge el proyecto DIALOGAS "Desarrollo Inclusivo en América Latina, una Oportunidad para Gobiernos y Actores Sociales". El proyecto forma parte de ADELANTE DE LA Unión Europea, la entidad coordinadora corresponde a la Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AGCID), y cuenta con el apoyo del Instituto Italo Latinoamericano (IILA), el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) y la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socio Emocionales (MESACTS). Con dichos actores, DIALOGAS respalda el proceso de articulación regional sobre el tema, impulsado desde el 2016 por MESACTS, cuyo objetivo es promover un espacio técnico de cooperación para el intercambio de experiencias que contribuyan a consolidar los procesos dirigidos al fortalecimiento de las competencias transversales y socioemocionales en las políticas públicas dirigidas a la población pobre y vulnerable de los países participantes.

En este marco, DIALOGAS recoge las experiencias y el trabajo que, a nivel nacional e internacional, ha venido desarrollando el grupo de países miembros de la MESACTS. Inicialmente formaron parte del proyecto algunas entidades vinculadas a los sectores trabajo, educación, formación profesional, desarrollo social y planeación, de los países de Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Perú, Paraguay y El Salvador. Progresivamente se incorporaron entidades de Guatemala, México, Uruguay y Panamá. En la tabla 1 se presenta el listado de entidades involucradas.

Tabla 1. Entidades involucradas en el proyecto DIALOGAS

Departamento Nacional de Planeación	DNP Colombia
Departamento Administrativo para la Prosperidad Social	Colombia
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social - Dirección Nacional de Empleo	Costa Rica
Secretaría Técnica de Planificación de la Presidencia	El Salvador
Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE)	El Salvador

1 CEPAL, Anuario Estadístico de América Latina y Caribe, 2018

Ministerio de Desarrollo Social	Paraguay
Ministerio de Educación y Ciencia	Paraguay
Ministerio de Educación	Perú
Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo	Perú
ChileValora	Chile
Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE)	Chile
Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS)	Chile
Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA)	Argentina
Instituto Nacional de Educación Técnica – INET	Argentina
Consejo Nacional Para la Atención de las Personas con Discapacidad – CONADI	Guatemala
Ministerio de Educación – Subsecretaría de Educación Media Superior	México
Instituto Nacional de Evaluación Educativa – INEED	Uruguay
Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia Y Tecnología – SENESCYT	Ecuador
Ministerio de Educación	Panamá

A nivel ejecutivo, el proyecto DIALOGAS pudo contar con el apoyo técnico de la Coordinación de MESACTS, garantizada por el Departamento Nacional de Planeación de Colombia, y de la Secretaría Técnica de la misma, garantizada por el Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli de Italia.

Objetivos y resultados

El proyecto DIALOGAS tuvo como propósito principal consolidar el proceso de articulación regional que MESACTS ya venía impulsando, orientando su acción por los siguientes objetivos:

a. Fortalecer el proceso regional, impulsado por MESACTS, de articulación de instituciones públicas comprometidas en las ejecuciones de políticas y programas para el fortalecimiento de las competencias transversales y socioemocionales en población vulnerable, joven y adulta, con el fin de reforzar los procesos de inclusión y cohesión social;

b. Favorecer la puesta en común de las mejores prácticas que se han desarrollado en la región en temas de fortalecimiento de las competencias transversales y socioemocionales de las poblaciones vulnerables, con específica atención a la dimensión pedagógica tanto en contextos educativos, como relativos a la formación profesional;

c. Favorecer la puesta en común de las mejores prácticas relativamente a la evaluación de las competencias socioemocionales con el fin de identificar una canasta de instrumentos de medición y de herramientas pedagógicas específicas y coherentes con los diferentes contextos de aplicación (sistemas formativos, educación primaria o secundaria, certificación en contexto laboral, orientación para el empleo, espacios de ciudadanía) y verificar la posibilidad de construir, de manera consensuad, un instrumento aplicable a nivel regional.

Con respecto a este marco de referencia, la ejecución del proyecto permitió consolidar los resultados sintetizados en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados principales del proyecto DIALOGAS

A	1. Ampliación del espacio de articulación regional impulsado por MESACTS a través de la incorporación de nuevas entidades. 2.. Instalación de tres nuevas Mesas Nacionales (Argentina, Paraguay y Guatemala) y sensibilización para la futura instalación de Mesas Nacionales en otros dos países (Panamá y Uruguay). 3. Implementación de la página web de la MESACTS **(www.mesacts.com)**
B	1. Elaboración de un análisis FODA regional para la identificación de las mejores prácticas y las perspectivas de desarrollo regional de las mismas. 2. Realización de instancias de diálogo: se han realizado dos seminarios internacionales dedicados al diálogo regional sobre competencias socioemocionales y políticas públicas. 3. Realización de instancias de trabajo cooperativo: se han realizado cinco talleres temáticos para profundizar aspectos técnicos y metodológicos relativos a las siguientes temáticas: - Evaluación de las competencias socioemocionales; - La intersectorialidad como dimensión institucional para el fomento y desarrollo de políticas públicas dirigidas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales a lo largo del ciclo de vida; - La inclusión de las competencias socioemocionales en los marcos de cualificación nacionales; - Las competencias socioemocionales en el marco de las acciones de acompañamiento psicosocial a individuos, familias y comunidades; - Las propuestas pedagógicas para la formación docente en tema de competencias socioemocionales. 4. Elaboración de cinco Notas Conceptuales, una por cada temática, con el objetivo de sistematizar los conocimientos y definir el posicionamiento teórico de la MESACTS respecto a las mismas.
C	A nivel regional, diseño, validación cualitativa, aplicación piloto y análisis de las propiedades psicométricas de una escala para la evaluación del constructo Regulación Emocional. La aplicación piloto ha sido realizada en cuatro países: Argentina, Colombia, Paraguay y Uruguay. El análisis de las propiedades psicométricas de la escala ha sido realizado por cada país y como muestreo general, con el fin de observar el grado de estabilidad de sus características psicométrica y de su modelo factorial en los distintos muestreos.

En los párrafos que siguen se presentan las síntesis descriptivas de cada resultado y producto.

Ampliación del espacio de Articulación Regional

El proceso de ampliación del espacio de articulación regional se ha concretado a través de la incorporación en la MESACTS de nuevas entidades públicas interesadas por el tema del fortalecimiento de las competencias socioemocionales. En particular, en el transcurso de la ejecución del proyecto DIALOGAS se han incorporado en la Mesa Regional:

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay.
- Instituto Nacional de Educación Técnica de Argentina.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Consejo Nacional Para la Atención de las Personas con Discapacidad de Guatemala.
- Ministerio de Educación y Ciencia de Paraguay.
- Ministerio de Educación de Panamá.

Paralelamente, se ha venido consolidando el proceso de instalación de Mesas Nacionales, pensadas como espacios de articulación intersectorial a nivel país con miras al fomento de políticas públicas para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales a lo largo del ciclo de vida, coordinadas entre los distintos sectores.

La primera Mesa Nacional fue la de Paraguay, instalada el 19 de octubre de 2018 en el marco del IV Taller "Acompañamiento psicosocial individual, familiar y comunitario", realizado en Asunción. Impulsada por el Ministerio de Desarrollo Social y por el Ministerio de Educación y Ciencia, miembros de MESACTS, la Mesa ha sido constituida además por las siguientes entidades: Ministerio de Trabajo, Seguridad Social y Empleo (Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral y Servicio Nacional de Promoción Profesional); Ministerio de Agricultura y Ganadería (Dirección de Educación Agraria); Ministerio de la Niñez y la Adolescencia (Programa Abrazo); Instituto de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Asunción; Fundación CIRD; Plan Internacional-Paraguay.

La segunda Mesa Nacional fue la de Argentina, instalada el 17 de diciembre de 2018. Las entidades que constituyeron este acuerdo fueron, el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET); Fundación SES; área de Educación de la empresa Toyota Argentina S.A; el posgrado de la facultad de psicología de la Universidad de Buenos Aires; el área de fortalecimiento institucional del Ministerio de Trabajo; el área de extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes; área de Formación Integral del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y representantes del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción.

La tercera Mesa Nacional fue la de Guatemala, instalada el 22 de febrero de 2019 en ocasión de un seminario público e impulsada por el Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad. Además del CONADI, conforman la Mesa las siguientes entidades: Ministerio de Desarrollo Social; Ministerio de Economía; Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación. Se integraron en la Mesa también algunas organizaciones de la sociedad civil: Asociación de Desarrollo Integral Comunitario Indígena - ADICI y Fundación Artes muy Especiales.

Estas Mesas Nacionales se suman a la Mesa de Colombia activa desde el 2014.
Actualmente se están realizando encuentros de sensibilización con el fin de instalar nuevas mesas nacionales en Panamá, con el liderazgo del Ministerio de Educación y en Uruguay, con el liderazgo de INEEd.

Análisis FODA

El proyecto DIALOGAS planteaba, entre sus primeras etapas, las siguientes actividades:

- Recopilación de las experiencias y estudios sobre el papel de las Competencias Transversales y Socioemocionales en los programas y las políticas de lucha a la pobreza y promoción del desarrollo inclusivo en los 7 países.

- Producción de un FODA sobre la situación de las políticas públicas sectoriales en cada uno de los 7 países.

Al análisis FODA realizado entre los meses de abril y octubre 2017 con el apoyo de Grupo Educativo (consultora en educación de Chile), también participaron representantes de instituciones públicas que, en ese entonces, se encontraban trabajando en programas asociados a competencias transversales. En la tabla 3 se presenta el listado de entidades que fueron involucradas.

Tabla 3. Países y Entidades que han participado al análisis FODA

País participante FODA	Fecha de análisis	Institución Sede
Chile	**6 septiembre 2017**	- ChileValora. - SENCE. - Ministerio de Educación. - FOSIS.
Colombia	**27 abril 2017**	- Dirección Nacional de Planeación. - Servicio Público de Empleo, Ministerio del Trabajo. - Ministerio de Educación. - Programa Jóvenes en Acción - Prosperidad Social.
Costa Rica	**3 agosto 2017**	- Dirección Nacional de Empleo, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social.
Ecuador	**23 octubre 2017**	- Plan Toda una vida - Ministerio de Educación
El Salvador	**1 agosto 2017**	- Instituto Nacional Juventud
Paraguay	**14 agosto 2017**	- Secretaría Acción Social. - Secretaría Nacional de la Juventud. - Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral.
Perú	**22 agosto 2017**	- Ministerio de Educación

El análisis FODA se realizó siguiendo la estrategia de discutir con los participantes las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que perciben sobre la participación de cada país en el Proyecto DIALOGAS[2] . En cada caso, los participantes discutieron libremente sobre las preguntas que se plantearon en cada instancia, organizaron una visión común y tomaron notas sobre los acuerdos. Estas notas posteriormente se sumaron a las del equipo consultor para sistematizar la información. De esta manera, el trabajo realizado con los participantes ha permitido destacar los siguientes puntos:

1. Existe un conjunto sustantivo de experiencias para compartir entre los equipos técnicos, en marco del Proyecto DIALOGAS.

2. Las competencias transversales son a su vez transversales a la política pública. Se relacionan con la educación general, la capacitación para el trabajo y el emprendimiento y los programas de apoyo social. En el ámbito de educación existe interés por el desarrollo de estas competencias desde el nivel inicial hasta la educación superior. Asimismo, se plantea que formen parte de estrategias para combatir la violencia y para avanzar en procesos de paz.

3. Se registra también bastante coincidencia en las debilidades y amenazas que perciben los equipos técnicos, en particular en términos del riesgo que presenta la falta de una visión de Estado respecto a las competencias transversales y la falta de continuidad en las políticas públicas con los cambios de gobierno.

4. Se repite también la centralidad de contar con mejores estrategias de formación de formadores para poder avanzar en el impacto de los programas de fortalecimiento de las competencias transversales y su eventual proyección. Este desafío contempla también avanzar en el conocimiento académico y en el desarrollo de instrumentos prácticos sobre cómo promover el desarrollo de competencias transversales en jóvenes y adultos y cómo evaluar cambios de conducta asociados.

La versión integral del estudio FODA está disponible en el siguiente enlace https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2018/04/Dialogas-FODA-Informe-Final-GE_2017-1.pdf

Instancias de diálogo y trabajo colaborativo

Durante la ejecución del proyecto DIALOGAS, se han desarrollado una serie de Seminarios y Talleres que han reunido a expertos de toda América Latina, el Caribe y Europa para trabajar en diversos temas vinculados a las competencias socio emocionales.
Así es como se han desarrollado las siguientes instancias de trabajo:

- Seminario Internacional **"El desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales a lo largo del ciclo de vida: desde la dimensión experimental hacia la incorporación en políticas públicas"**: realizado en Bogotá, Colombia, el 25 y 26 de abril de 2017 con el objetivo de profundizar sobre experiencias nacionales e internacionales en relación al desarrollo de las Competencias Transversales y Socioemocionales (CTSE), con especial atención en los distintos niveles de consolidación de las políticas públicas sectoriales alcanzadas en cada país. Adicionalmente, se propuso analizar el incremento del impacto y la eficacia de las políticas sociales, educativas y laborales a través de la incorporación de las acciones dirigidas al fortalecimiento de las Competencias Transversales y Socio Emocionales en población vulnerable.

2 Ver por ejemplo: (Harvard Business Review, 2015)

- Seminario internacional "Conectar los avances técnicos y metodológicos con el diseño de las políticas públicas para el desarrollo de las Competencias Transversales y Socioemocionales a lo largo del ciclo de vida: una necesidad y un reto": realizado en Santiago, Chile, el 18 y 19 de octubre de 2017, con el objetivo de constituir un espacio de intercambio de alcance institucional y regional con el objetivo de fortalecer la construcción de procesos sistémicos de inversión pública para el desarrollo de las CTSE. Durante el evento se profundizó en experiencias nacionales de articulación de políticas públicas dirigidas al desarrollo de las CTSE, con el fin de fortalecer los procesos de integración en las políticas sectoriales. Paralelamente, el seminario buscó consolidar el intercambio técnico, favoreciendo sinergias regionales y transferencias de buenas prácticas en todos los niveles operativos que interesan el desarrollo de las CTSE (medición y evaluación, propuestas pedagógicas, incorporación en los marcos de cualificación y curriculares, formación docente, relación con el mundo empresarial).

Posteriormente, durante el año 2018, el proyecto DIALOGAS estimó necesario un cambio en las actividades programadas de acuerdo con el plan de operación inicial, en tanto se buscaba promover instancias de capacitación efectiva y desarrollo de productos concretos, lo cual fue posible mediante talleres focalizados en las temáticas de interés de los países beneficiarios. De este modo, se decidió realizar 5 talleres. La realización de dichos talleres fue apoyada también por la CAF que aportó en la elaboración de las notas conceptuales y en la facilitación de los mismos. Los talleres fueron los siguientes:

- Taller 1 "Evaluación, Data y Sistemas de Información": desarrollado en Bogotá, Colombia, los días 11, 12, 13 abril de 2018. Durante el taller se analizaron los retos y desafíos asociados a diseñar e implementar una evaluación de CTSE, basados en casos y según las experiencias de los participantes.

- Taller 2 "Articulación intersectorial de planes y programas para el fortalecimiento de las CTSE": desarrollado en Buenos Aires, Argentina, entre el 22 al 24 de mayo del 2018. El objetivo del evento fue profundizar las dinámicas relacionadas con objetivos de fortalecimiento de las CTSE a lo largo de la vida y contar con una visión articuladora de las distintas políticas públicas. Para ello se presentaron los casos argentino y chileno en esta materia para ser discutidos y confrontados con las experiencias de los demás países participantes.

- Taller 3 "Las Competencias Transversales y Socio Emocionales en los Marcos de Cualificaciones: oportunidades para su identificación, medición y fortalecimiento": desarrollado en Quito, Ecuador entre el 24 y 26 de julio de 2018. Durante el taller se analizaron instrumentos que facilitan la identificación, evaluación y desarrollo de las Competencias Transversales y Socio Emocionales, así como explorar metodologías para el diseño de indicadores de las CTSE en el contexto de aplicación de un MC.

- Taller 4 "Acompañamiento psicosocial individual, familiar y comunitario": desarrollado en Asunción, Paraguay, entre el 17 al 19 de octubre del 2018. El taller tuvo como objetivo analizar los mecanismos de acompañamiento psicosocial individual y familiar relacionados con los procesos de fortalecimiento de las Competencias Transversales y Socio Emocionales (CTSE).

- Taller 5 "Propuestas Pedagógicas, marcos curriculares y formación de los docentes de Competencias Transversales y Socioemocionales": desarrollado en Montevideo, Uruguay entre el 27 de febrero y 1ro de marzo del 2019. Durante el taller se profundizó en la elaboración de propuestas pedagógicas y marcos curriculares vinculados a las CTSE, así como también se trabajó en analizar los procesos y desafíos en la formulación e implementación de iniciativas de formación de los actores educativos en dichas competencias.

Los documentos relativos a cada taller se pueden consultar y descargar en la sección Documentos de la página web de MESACTS (https://www.mesacts.com).

Entre los anexos de esta Nota se presentan las síntesis de las Notas Conceptuales de cada taller, cuyas versiones completas se pueden descargar al enlace arriba mencionado.

Diseño y aplicación piloto de una escala psicométrica para la evaluación del constructo Regulación Emocional

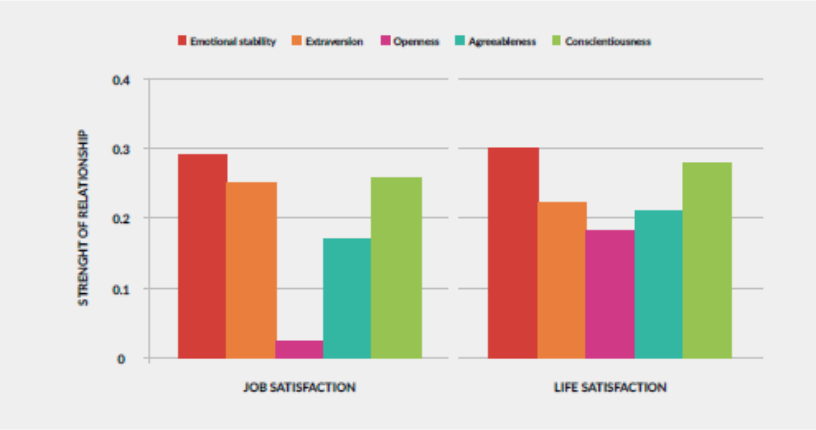
El primer taller realizado en el marco del proyecto DIALOGAS y dedicado al tema de la evaluación de las competencias socioemocionales (Bogotá, 11-13 de abril de 2018), ha sido la ocasión para analizar y debatir la propuesta de priorizar consensualmente una competencia socioemocional y diseñar un instrumento adecuado a la puesta en marcha de una acción regional de medición de la misma.

Frente a la actual heterogeneidad de las acciones de evaluación de las competencias socioemocionales tanto respecto a las habilidades medidas como a los instrumentos utilizados, el propósito de realizar un ejercicio de este tipo se justifica con la necesidad de disponer de datos comparables entre países y abrir a una producción longitudinal de los mismos.

Durante el taller se analizaron los retos y desafíos de diseñar e implementar la evaluación de una competencia socioemocional priorizada a través de un proceso participativo que involucrara diferentes entidades de diferentes países, hasta confirmar interés y voluntad de las entidades presentes en seguir avanzando en esta perspectiva.

La regulación emocional fue la competencia socioemocional priorizada, considerando dicho constructo por un lado como transversal a los diferentes contextos de acción de las instituciones participantes y, por el otro, como competencia estratégica para el desarrollo de las demás competencias socioemocionales.
Además, existe evidencia en la literatura de la relevancia de la regulación emocional: por ejemplo, como se puede observar en la figura 1, que toma como referencia el modelo de los Cinco Grandes, la regulación emocional es la que tiene mayor impacto tanto en la satisfacción laboral como en la satisfacción para la vida.

Figura 1. Relevancia de la regulación emocional



Fuente: Judge T. A., Heller D., Mount M. K. (2002). Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis. Journal of Applied Psychology, Vol. 87, No. 3, 530–541

Finalmente, con respecto al diseño de una aplicación piloto de alcance regional, las labores del taller han permitido llegar a las conclusiones compartidas descritas en la tabla 4:

Tabla 4. Marco operativo de la aplicación piloto de un instrumento para la evaluación de la regulación emocional

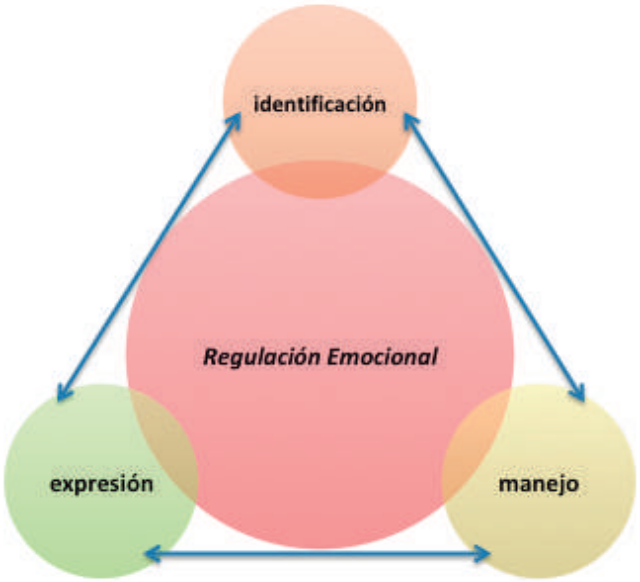
- Grupo objetivo: Adolescentes de 15 a 18 años.
- Competencia por evaluar: Regulación emocional (o Manejo de las Emociones).
- Criterio para el diseño de un instrumento piloto consensuado: Relevancia regional, maleabilidad, contexto educativo y laboral, grupo objetivo entre 15 y 18 años, que incluya a población vulnerable, que incluya datos socio-económicos y culturales que permitan elaborar perfiles.
- Definición: Por regulación emocional se entiende la capacidad de identificar y comprender las propias emociones, manejar internamente la respuesta emocional (lo que sentimos) y expresarlas de manera apropiada al contexto.

Una vez tomada esta decisión, el grupo de trabajo ha seleccionado un conjunto de ítems a partir de la revisión de las siguientes escalas: (i) ítems de regulación emocional en el marco del cuestionario Aristas de Uruguay (INEED); (ii) escalas de Autoeficacia en el Manejo de las Emociones Positivas y Negativas (Caprara, Gerbino, 2001) aplicadas en Colombia y Perú por el CISP; (iii) escala de Dificultades en la Regulación Emocional - DERS (Gratz, Roemer, 2004); (iv) NEO PI-R (Costa, McCrae 1992); escala de Alexitimía de Toronto (Taylor, Ryan y Bagby, 1985), sugerida posteriormente al taller por uno de los participantes.

El proceso de selección de los ítems se llevó a cabo tomando en cuenta las tres subdimensiones que conforman el constructo de regulación emocional, tal y como fue definido por el grupo de trabajo, basándose en la definición de Gross (1998) propuesta por el INEEd, y otra propuesta por el CISP (Caprara, 2001)[3] : (i) identificar y comprender las propias emociones; (ii) manejar internamente la respuesta emocional; (iii) expresar las emociones de manera apropiada al contexto. De otra manera, y quedando en el esquema interpretativo propuesto por Gross que diferencia entre (a) identificación de la situación, (b) modificación de la situación, (c) despliegue de la atención, (d) cambio de cogniciones, y (e) modulación de la respuesta, el constructo así definido puede ser observado a través de la retroalimentación entre los tres momentos que lo conforman: el momento de la identificación, el momento del manejo y el momento de la expresión (o modulación) de la respuesta emocional. En otras palabras, la regulación emocional puede ser entendida como el resultado de la constante retroalimentación de estos tres momentos durante la interacción de la persona con su entorno (figura 2). Esta estructura fue sometida a validación a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

3 Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, Vol. 2, n. 3, 271-299; Caprara, G.V. (2001). La valutazione dell'autoefficacia: costrutti e strumenti. Trento: Erikson.

Figura 2. Dinámica de la regulación emocional



Orientados por esta perspectiva, no ha sido considerado prioritario diferenciar entre los distintos tipos de emociones (positivas y negativas en primer lugar, además que entre los distintos subconstructos que las conforman) siendo que la medición de la regulación emocional es entendida como evaluación del grado de capacidad de la persona en identificar, manejar y expresar las emociones en su conjunto. Se presenta en la tabla 5 el conjunto final de ítems seleccionados.

Tabla 5. Formulación final de los ítems seleccionados

Subcomponentes	Items
Identificar y comprender las propias emociones **(identificación)**	1. Puedo darme cuenta de lo que siento 2. Pongo atención a mis emociones 3. Me cuesta reconocer mis emociones 4. Para mí es difícil encontrar las palabras correctas para expresar mis sentimientos 5. Me cuesta diferenciar entre mis emociones 6. Le doy importancia a lo que siento

Subcomponentes	Items
Manejar internamente la respuesta emocional (lo que sentimos) **(manejo)**	1. Logro manejar mis emociones cuando me encuentro en situaciones difíciles 2. Disfruto de las cosas buenas que me pasan 3. Cuando estoy enojado, pienso en otra cosa 4. Puedo calmarme cuando estoy nervioso 5. Cuando estoy triste por algo, trato de pensar en algo feliz 6. Cuando alguien me ofende soy capaz de mantenerme tranquilo/a 7. Controlo el miedo cuando me siento en peligro 8. Controlo mi enojo frente a una dura crítica por alguien que es importante para mi 9. Manejo la vergüenza cuando me siento expuesto ante los demás 10. Supero la desilusión cuando las cosas no salen como yo esperaba 11. Me controlo cuando estoy muy molesto 12. Supero el desánimo cuando tengo dificultades 13. Cuando estoy molesto, hago algo para sentirme mejor. 14. Cuando estoy triste, intento distraerme haciendo otras cosas 15. Expreso mi felicidad cuando sucede algo bueno 16. Cuando estoy molesto, me cuesta terminar el trabajo
Expresar la respuesta emocional de manera apropiada/funcional al contexto **(expresión)**	17. Cuando estoy molesto, me cuesta concentrarme 18. Cuando logro algo importante expreso mi satisfacción 19. Expreso alegría y entusiasmo en fiestas y encuentros con amigos 20. Transmito a los demás cuando estoy de buen humor 21. Aunque me sienta triste, cumplo mis responsabilidades 22. Puedo expresar fácilmente lo que estoy sintiendo 23. Me cuesta expresar mis sentimientos hacia los demás 24. Me es difícil expresar mis sentimientos más profundos incluso a mis mejores amigos

Como modalidad de respuesta se decidió utilizar una escala de frecuencia con 4 opciones: nunca; a veces; a menudo; siempre.

El proceso de validación del instrumento para la puesta en marcha del piloto ha involucrado cuatro entidades de cuatro países: la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el apoyo de la Mesa Nacional de Argentina; el Ministerio de Educación de Colombia; el Ministerio de Educación de Paraguay; Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay.

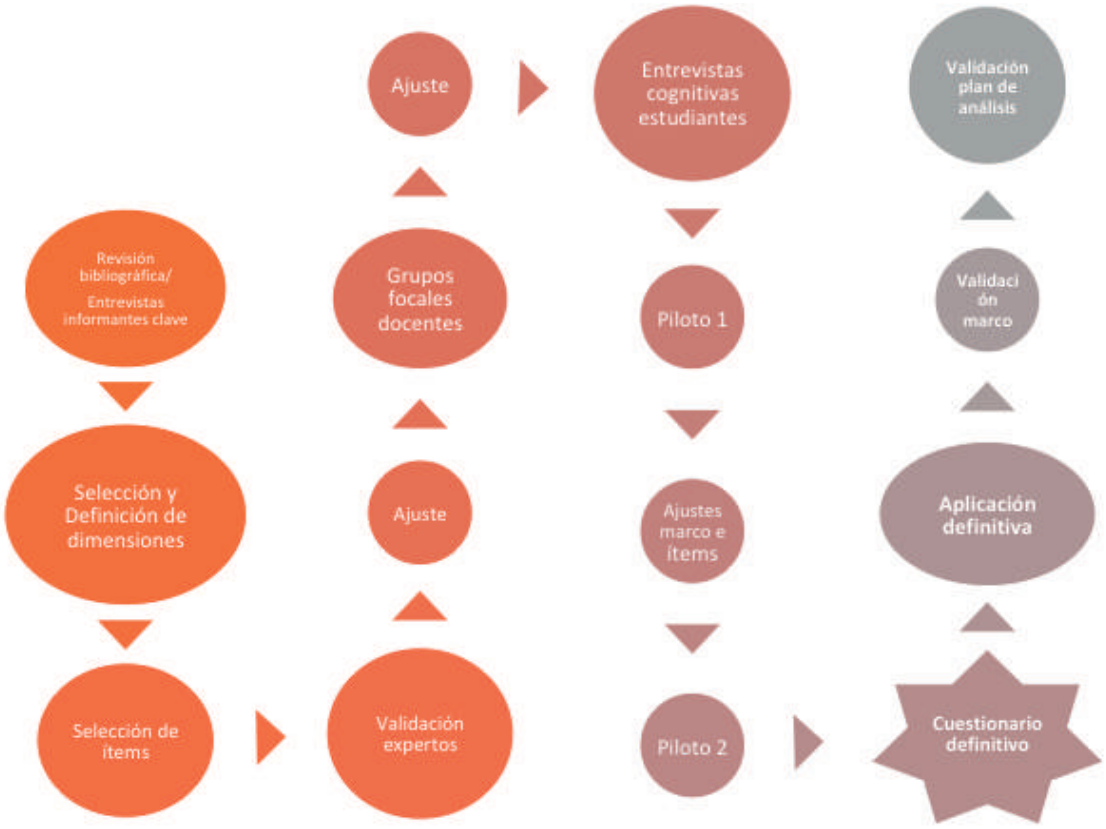
La validación cualitativa ha sido finalizada en el mes de enero de 2019, reduciendo de 30 a 24 los ítems de la escala. El anexo 6 presenta la versión final del cuestionario aplicado en el pilotaje.

La aplicación piloto ha sido finalizada en el mes de abril de 2019 en Argentina, Colombia y Paraguay y supuestamente se finalizará durante el mes de mayo de 2019 en Uruguay. El análisis psicométrico de los datos ha sido provisoriamente realizado en el mes de abril considerando las bases datos de Argentina, Colombia y Paraguay, con la intención de brindar algunas primeras consideraciones en ocasión del seminario final de DIALOGAS, programado para el 24 y 25 de abril de 2019 en Santiago de Chile. La validación psicométrica será finalizada durante el mes de mayo, una vez que se habrá incorporado la base datos de Uruguay en la base datos general.

El diseño completo del ejercicio prevé un segundo piloto para validar la versión ajustada del instrumento y finalmente la aplicación general en cada país. Es preciso destacar que el piloto 1 ha sido realizado con los recursos de cada Entidad, además que con el apoyo del proyecto Dialogas por lo que se refiere al análisis psicométrico de los datos.

Para realizar el piloto 2 y la aplicación general del instrumento será necesario identificar recursos adicionales. El éxito de la búsqueda de dichos recursos dependerá del compromiso de cada Entidad.
La globalidad de este proceso de validación puede ser representada como en la figura 3 que sigue:

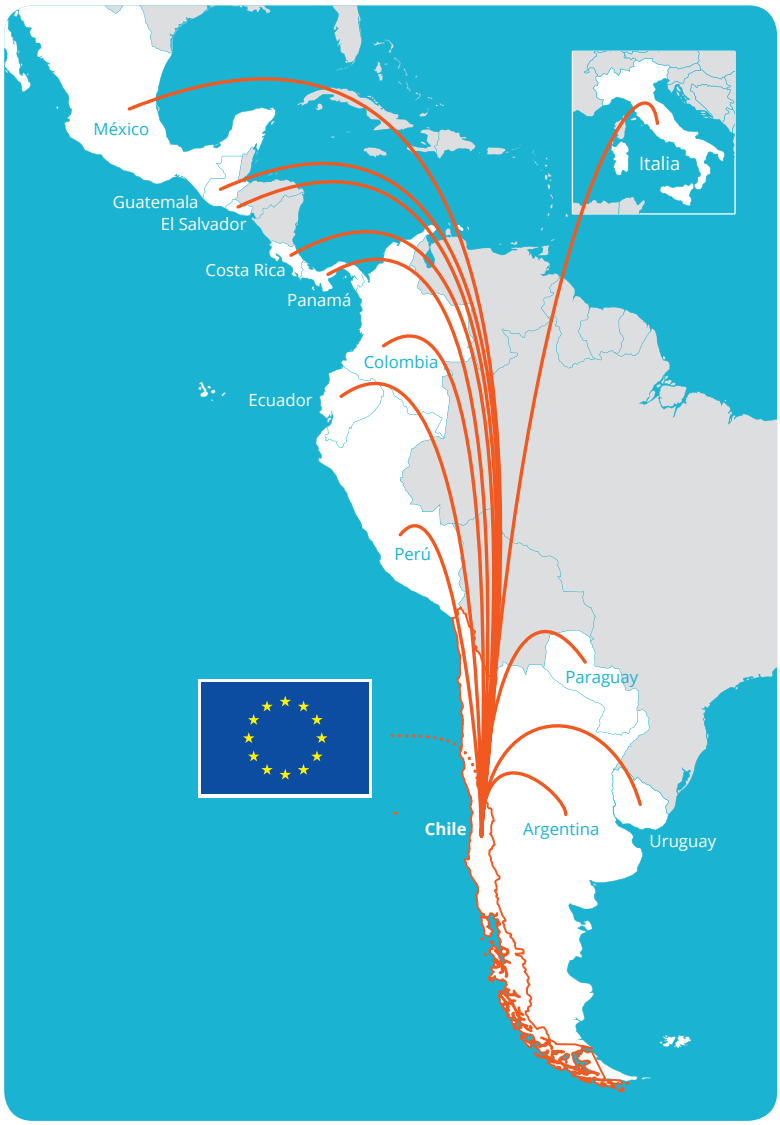
Figura 3. Proceso de desarrollo y validación del instrumento de medición de la regulación emocional



Fuente: Aristas, INEED, Uruguay

DIALOGAS

Desarrollo Inclusivo en América Latina: una Oportunidad para Gobiernos y Actores Sociales



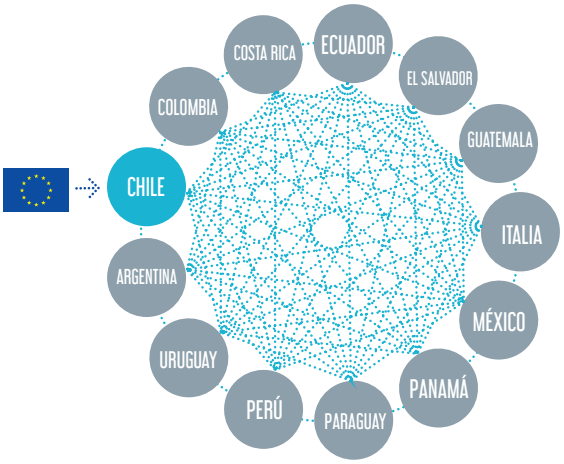
El proyecto DIALOGAS ha centrado sus esfuerzos en robustecer la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MES-ACTS), órgano innovador y de referencia en la región a través del cual se presta apoyo cualificado de alto nivel a un buen número de programas intersectoriales en esta temática en al menos 7 países iberoamericanos.

Gracias al trabajo de estos años, centrado en las capacidades de planificación y evaluación, los programas intersectoriales han aumentado su eficacia logrando un mayor impacto en la calidad educativa y, en última instancia, en la superación de la pobreza de personas y grupos vulnerables previamente identificados.

Estos logros han suscitado un mayor interés por la Mesa, lo que ha llevado a un aumento en el número de integrantes y a un mayor compromiso por parte de todos los participantes. Como horizonte, la creación de una Red Regional Interministerial que eleve todo lo trabajado al nivel de políticas públicas, orientadas al fortalecimiento de las competencias transversales y socio emocionales en el marco de programas educativos, de desarrollo inclusivo y de superación de la pobreza.

ENTIDADES ASOCIADAS	Departamento Nacional de Planeación - Colombia Ministerio de Trabajo - Costa Rica Ministerio de Educación (Oficina General de Cooperación Internacional) - Perú Organización Internacional Ítalo-Latino-Americana (IILA) - Italia Secretaría de Acción Social - Paraguay Secretaría Técnica de Planificación de la Presidencia - El Salvador
ENTIDADES IMPLICADAS	ChileValora - Chile Consejo Nacional para la Atención de Personas con Discapacidad - Guatemala Departamento Administrativo para la Prosperidad Social - Colombia Instituto Nacional de Educación Técnica - Argentina Instituto Nacional de Evaluación Educativa - Uruguay Instituto Nacional de la Juventud - El Salvador Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina Ministerio de Educación - México Ministerio de Educación - Panamá Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) - Ecuador Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) - Chile
PRESUPUESTO TOTAL	635.580,00 €
CONTRIBUCIÓN DE LA U.E.	504.014,00 €
DURACIÓN	1 de enero de 2017 / 1 de mayo de 2019 (28 meses)

Diagrama de relaciones



Contribución a la Agenda 2030

El proyecto DIALOGAS contribuye a mejorar la eficacia de los programas de superación de la pobreza y de mejoramiento de la educación en la Región, mediante la incorporación de las competencias socioemocionales y transversales.

Creemos que estas competencias **mejoran el ingreso y la permanencia en el trabajo de los más vulnerables.**

DIALOGAS aporta al cumplimiento de los ODS 4 y 10 ya que no solo **promueve el crecimiento sino también la mejora el estado de bienestar de todos.**

ANEXOS

Anexo 1
Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: un estado del arte
Síntesis de la Nota Conceptual

Autor de esta sección: María del Carmen Huerta, Consultora, Experta internacional en educación y progreso social
Editores: DIALOGAS, Adelante, AGCID Chile, MESACTS y CAF- Banco de desarrollo de América Latina

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de su autor y no comprometen la posición oficial de las instituciones editoras.

Antecedentes

Históricamente ha existido un reconocimiento implícito de que las competencias transversales y socioemocionales (CTSE) juegan un papel importante en la educación de los individuos. Filósofos, psicólogos, sociólogos y pedagogos han destacado desde hace tiempo que la educación debe abarcar múltiples dimensiones, incluyendo el desarrollo cognitivo y el socio-emocional.

La idea de que el aprendizaje y el logro en la vida en general requiere de competencias "blandas", "no cognitivas", o "CTSE" fue originalmente desarrollada por psicólogos en el siglo pasado[4] . Esta idea, sin embargo, fue retomada y elaborada por economistas, especialmente por James Heckman y sus colegas alrededor del año 2000[5] . La creciente atención recibida por parte de economistas y de organismos internacionales - como la Corporación Andina de Fomento (CAF), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) - ha impulsado las discusiones políticas contemporáneas en torno a la importancia de promover las CTSE.

La evidencia internacional muestra la importancia que las CTSE tienen en el aprendizaje y los lo- gros presentes y futuros de los individuos. Por ejemplo, tienen una asociación positiva con realizar y finalizar estudios universitarios, el nivel de salarios, el estado de salud física y mental y con el bienestar subjetivo, entre otros (Busso M, et al., 2017; OECD, 2015; Durlak et al., 2015; Goodman et al., 2015; Lippman et al., 2015; Bassi, M., et al., 2012, Heckman J. y T.D Kautz, 2012). Esta evidencia está basada principalmente en estudios empíricos y longitudinales en países desarrollados (por ejemplo, Alemania, Australia, Estados Unidos, Reino Unido). En América Latina la evidencia es escasa, pero los pocos estudios ratifican la importancia de estas competencias en los resultados educativos y laborales (CAF, 2016; Cunningham et al., 2016; Marchioni, 2016; Acosta et al., 2015; Bassi et al., 2012).

4 Por ejemplo, Harris (1940), Bowles y Gintnis (1976, 2000, 2002) y Goldsmith et al (1997).
5 Incluyendo Heckman (2000, 2011); Heckman, Urzua y Sixtrud (2006); Borghans et al (2008); Almlund et al (2011); Heckman y Kautz (2012).

Instrumentos de medición de las CTSE

Medir las CTSE es crucial para poder identificar las necesidades de desarrollo y poder promover las prácticas adecuadas para su aprendizaje. Este ejercicio de medición es complejo ya que sólo se pueden medir de manera indirecta usando autoreportes, informes de observadores o personas que conocen al individuo a evaluar; registros administrativos sobre el comportamiento del individuo (e.g. ausencias, retardos, suspensiones por conducta) o pruebas de desempeño estandarizadas tipo PISA (Marchioni, 2016).

En la mayoría de los países de la OCDE, las evaluaciones de la CTSE tienden a ser a través de estándares de desarrollo o rúbricas (OCDE, 2015). Estas evaluaciones se basan en las observaciones de los maestros o formadores de capacitación sobre el comportamiento cotidiano de los estudiantes o jóvenes. Por otro lado, hay pocos instrumentos de medición desarrollados para un uso a mayor escala en encuestas nacionales o internacionales. De hecho, hay pocos países de la OCDE, donde el desarrollo de medidas psicométricamente válidas está alineado para su uso dentro de los sistemas de evaluación y rendición de cuentas (Darling y Lippman, 2015). La falta de medición a gran escala de las CTSE explica la falta de información en los sistemas de recolección de datos nacionales. Esto limita las sugerencias que se pueden hacer para mejorar las acciones de los distintos contextos de aprendizaje.

Existen distintos instrumentos de medición de las competencias transversales y socioemocionales. Estos pueden agruparse a groso modo en mediciones por rúbricas o por escalas psicométricas.

Mediciones por rúbricas: Las rúbricas son guías o instrumentos para evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes y jóvenes en programas de capacitación. Este tipo de instrumentos están basados en la observación de comportamientos y conductas. El desempeño de los individuos se mide a partir de criterios preestablecidos que permiten calificar el nivel de dominio de las competencias que están siendo evaluadas. Por un lado, el uso de rúbricas tiene numerosas ventajas: específica y permite comunicar los criterios utilizados para evaluar el desempeño esperado de los individuos; ayuda a que los individuos identifiquen el progreso en su aprendizaje y dónde se encuentran respecto al máximo nivel deseado; permite ajustar las prácticas de aprendizaje de acuerdo con los niveles de desempeño; entre otras. Por otro lado, la confiabilidad y validez de las rúbricas pueden ser deficientes debido a factores como la dificultad de compresión de los distintos elementos de la rúbrica (definición de la competencia y sus dimensiones, los criterios de desempeño, los descriptores de los niveles de desempeño); diferenciación ambigua entre los distintos niveles o grados que conforma la escala de evaluación. Aunado a ello, el diseño y validación de este tipo de herramientas es un proceso que requiere contar con la aportación de expertos y puede tomar mucho tiempo su elaboración.

Mediciones por escalas psicométricas: Hoy en día, existe un gran número de mediciones por escalas psicométricas para medir las CTSE, sin embargo, los instrumentos de medición utilizados no fueron desarrollados ni recopilados con el objetivo de medir las CTSE. Por ejemplo, el cuestionario de fortalezas y debilidades o el inventario de los grandes cinco (Big Five), comúnmente utilizados, fueron originalmente desarrollados para diagnóstico clínico. A pesar de ello, ambos han sido utilizados en un gran número de estudios poblacionales con otros fines de investigación. Desafortunadamente, los investigadores sólo pueden modelar lo que se ha medido y por ello mucha de le evidencia existente está basada en este tipo de medidas.
Los métodos más comunes para evaluar las CTSE utilizando mediciones con escalas psicométricas son las encuestas de auto-reporte o las encuestas respondidas por otros informantes - generalmente el personal docente, los formadores, los padres de familia o incluso los pares. Ambos tienen ventajas y desventajas por lo que es necesario considerar una serie de criterios antes de optar por uno de ellos.

Principales desafíos en la medición y evaluación de dichas competencias

Ninguna medida es perfecta, todas tienen ventajas y desventajas (Duckworth, 2015). Sin embargo, esto no debe frenar los esfuerzos por medir este tipo de competencias. La medición de las CTSE es necesaria para permitir a los responsables de políticas públicas, al personal docente y de formación, a los investigadores comprender el estado actual de las CTSE entre los niños y jóvenes de la región; para identificar, definir, priorizar y alinear las competencias que se requieren promover y desarrollar; para poder desarrollar experiencias y prácticas de enseñanza adecuadas para este tipo de competencias; y para tener mejores herramientas que permitan a las escuelas, centros de capacitación y familias movilizar el desarrollo de estas competencias.

Los desafíos para llevar a cabo mediciones rigurosas de las CTSE incluyen: definir cuáles CTSE se deben medir tomando en cuenta la evidencia a nivel internacional y nacional; definir los objetivos evaluativos y seleccionar los instrumentos y métodos de medición; enfrentar la reticencia de personal docente y de los padres de familia a las evaluaciones en general; conducir un análisis apropiado de la información y difundir los resultados de las mediciones obtenidas; entre otras.

Adicionalmente, los elementos que pueden dificultar el trabajo de los países participantes de la MESACTS para promover las CTSE representan de igual modo un desafío para la medición. Esto es, habrá que movilizar esfuerzos que permitan enfrentar la limitada visión de Estado, la falta de continuidad en las políticas públicas, la escasez de recursos y el statu quo para poder avanzar en la agenda de medición.

Anexo 2
Articulación intersectorial y plan de acción de programas de competencias transversales y socioemocionales
Síntesis de la Nota Conceptual

Autor de esta sección: José María Ñanco - Fundación SES Argentina.
Editores: DIALOGAS, Adelante, AGCID Chile, MESACTS y CAF- Banco de desarrollo de América Latina

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de su autor y no comprometen la posición oficial de las instituciones editoras.

Por qué incluir las CTSE en las políticas de inclusión a lo largo del ciclo de vida

Diversos estudios revelan que el desarrollo y fortalecimiento de CTSE promueve no solo mejores condiciones para alcanzar trayectorias académicas, personales y laborales más exitosas, sino también conductas saludables a lo largo del ciclo de vida. En este sentido, la falta de ellas constituye un elemento de fuerte desventaja social, que se suma a otras condicionantes del contexto. En particular, en América Latina y el Caribe, existe una gran desigualdad en las oportunidades de desarrollo de habilidades (entre grupos de la población y regiones) y esta desigualdad en la distribución de habilidades, se evidencia en particular, en personas de diferente nivel socioeconómico. Cabe entonces afirmar que, en la medida en que las CTSE favorecen el desarrollo personal y social de las personas en las diferentes etapas de la vida; su desarrollo y fortalecimiento a nivel de las políticas públicas, favorecerá mejores oportunidades de inclusión social, educativa, laboral y de atención de la salud de la población

.

Según un estudio del BID[6] , actualmente existe un desacople entre las habilidades que está formando actualmente el sistema educativo y las que demanda el mercado de trabajo de los y las jóvenes que hacen su transición de la escuela al trabajo, después de la escuela secundaria. Además, uno de los desafíos de las políticas públicas relacionadas con la empleabilidad, es hacer frente a los desajustes que existen entre la oferta y la demanda de habilidades existentes en el mercado de trabajo.

También, el aumento de la población de adultos mayores plantea importantes desafíos a nivel regional, en función de poder diseñar intervenciones focalizadas en el aprendizaje de nuevas competencias y mejorar competencias adquiridas, pero no desarrolladas y que les permitiría contar con mejores recursos para afrontar los cambios inherentes a esta etapa vital.

Si bien, la causa de la exclusión de una persona con discapacidad funcional se relaciona con una sociedad que tenga o no en cuenta las diferencias individuales, el desarrollo de competencias socio emocionales puede favorecer la inclusión de personas con discapacidad funcional o en situación de discapacidad. De igual modo, la formación de agentes educativos y de salud involucrados en programas de implementación de espacios educativos inclusivos, podría colaborar en una mejor atención específica y una mayor integración a lo largo del ciclo de vida.

6 Bassi, M; y otros. "Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina". BID educación/2012

En este sentido, el sector de la salud, juega un papel importante en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales no solo en la atención a personas en condición de discapacidad, sino en otros temas de salud pública relacionados a poblaciones con problemas y trastornos mentales, con comorbilidad de enfermedades crónicas no transmisibles, con el abuso de consumo de sustancias psicoactivas y/o con víctimas de violencia inter-personales.

Desde el rol del Estado, la promoción de metodologías y estrategias que promuevan el desarrollo y fortalecimiento de las CTSE de manera intersectorial, colaboraría en el afrontamiento a las problemáticas sociales complejas vinculadas a cada etapa: no solo en la primera infancia, sino también en políticas de mitigación de conductas de riesgo entre los/las jóvenes, el fortalecimiento de habilidades de adultos desocupados, entre tantas otras problemáticas.

En este sentido, el trabajo de promoción, prevención y asistencia solo es posible si se realiza en red, con todos los sectores que intervienen en la primera infancia (salud, educación, acción social, comunidad, recreación, etc.), dada la complejidad de los procesos que intervienen en este momento de la vida.

El desafío de la intersectorialidad

De acuerdo a las diversas experiencias de los actores que conforman la Mesa, es posible afirmar que para llevar adelante una política orientada a alcanzar una inclusión social más efectiva y a lo largo del ciclo de vida, y con el fin de promover el desarrollo integral de las CTSE en la población; diferentes sectores gubernamentales (educación, trabajo, promoción social, salud etc.) deberían actuar de manera conjunta e integrada, evitando duplicación y sobre-posición de acciones y mejorando el uso racional de los recursos disponibles en la región.

Es de destacar que, a la hora de formular políticas regionales orientadas al desarrollo y fortalecimiento de CTSE, las mismas deberán necesariamente, tener en cuenta los diferentes contextos, las necesidades sociales particulares, y el diverso capital cultural de las poblaciones destinatarias

Actualmente existen en la región diferentes alcances de las intervenciones estatales respecto de las CTSE y según el país del que se trate, ocurren a nivel nacional o están en una fase de "prueba piloto". A saber: reformas sistémicas (estándares de aprendizaje, reformas curriculares); programas con alcance amplio en la escuela (que en algunos casos incluyen a los/las docentes); programas que incluyen prácticas educativas en el lugar de trabajo; programas de formación profesional, y pasantías laborales, entre otros.

En términos de la implementación de políticas de CTSE en la población juvenil, es preciso analizar y focalizar en el rol de dos áreas de gobierno que son centrales en la implementación de CTSE y que parecieran tener distintos intereses y estrategias: Educación y Trabajo. Para ambos casos, la identificación y definición de CTSE prioritarias y las estrategias de intervención, requerirán de consensos entre los principales actores involu-crados.

Una de las instituciones donde más impacta el fortalecimiento de las CTSE es, principalmente la Escuela, en sus diferentes niveles y modalidades. Por ende, es de esperar que la identificación y definición de las CTSE prioritarias, involucre a la comunidad educativa. En el contexto educativo, las CTSE se definen - no solo en función del mundo laboral - sino que se espera que respondan a los múltiples requerimientos de las comunidades, de las sociedades y del ejercicio ciudadano responsable, entre otros. Por otra parte, el ámbito laboral y la demanda del sector productivo, incluye los intereses de las empresas y los sindicatos en términos de defensa de los derechos laborales. En este marco, la identificación y definición de las CTSE prioritarias, se orientan más a la cualificación y el desarrollo de competencias en sintonía con el mercado de trabajo.

¿Inter-ministerialidad o inter-sectorialidad?

El abordaje multidimensional que representan las CTSE asociadas al desarrollo personal, familiar y social, requiere de acciones sociales integrales e intersectoriales basadas en políticas de inclusión educativa, laboral y promoción de derechos. Para un mejor análisis de estos procesos, es conveniente diferenciar dos tipos de dispositivos de intervención a nivel de las políticas públicas: uno de ellos, es el que resulta de la articulación entre áreas y sectores de gobierno (inter e intra ministerial) y aquella otra vinculación que se abre a la participación social y el empoderamiento de todos y todas los/as ciudadanos/as.

La coordinación intra e inter ministerial

Desde este enfoque, para llevar adelante una política orientada a promover el desarrollo integral de las CTSE en la población, diferentes sectores gubernamentales (educación, trabajo, promoción social, salud etc.) deberían actuar de manera conjunta e integrada, evitando duplicación y sobre-posición de acciones y mejorando el uso racional de los recursos disponibles en la región. Tal como lo mencionan diversos autores, la atención a problemas complejos requiere de formas de trabajo que contradicen el modo compartimentalizado de organización del aparato del Estado (Corbett y Noyes, 2008; Winkworth y White, 2011; Bronzo, 2007; Cunill, 2005)[7].

En este sentido, y desde esta perspectiva, se podrían mencionar diferentes modos de establecer relaciones de colaboración entre sectores que podrían pensarse en términos de una gradiente: la comunicación inter institucional de acciones, cooperación en temas específicos, coordinación de acciones (protocolos, etc.), convergencia (aportes presupuestarios, recursos compartidos), consolidación (planes y equipos conjuntos), la integración propiamente dicha (acuerdos formaliza- dos, metas y objetivos responsabilidades y acciones compartidas) (Horwath y Morrison, 2007; Corbett y Noyes, 2008). En este proceso gradual de construcción los cambios en estructuras organizativas y metodologías de trabajo de cada sector involucrado representan el más alto nivel de integración.

La intersectorialidad o multi-sectorialidad.

Hoy en día, la intersectorialidad se enuncia como eje central de las nuevas políticas sociales, educativas y laborales y una forma de gestión efectiva para alcanzar objetivos de transformación social. La noción de intersectorialidad refiere en primera instancia a la relación entre diversos sectores y a la necesidad de dar soluciones a problemas o situaciones sociales que se definen como multicausales y que no pueden ser resueltas desde un sector en particular. En este sentido la participación activa de los distintos actores de la sociedad posibilita la búsqueda de soluciones integrales y la resolución real de los problemas.

7 Citado por Cunill-Grau, Nuria "La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual Gestión y Política Pública" México/2014

Las CTSE no solo se forman en las instituciones educativas. La familia, el entorno físico y social (el barrio o comunidad) y el mundo laboral son también ámbitos centrales en el desarrollo de habilidades. Es aquí donde las políticas de inclusión y promoción social, adquieren un rol central en el desarrollo de las CTSE.

Cada vez más el desarrollo y fortalecimiento de habilidades se torna una demanda de la ciudadanía en general. Es necesario entonces, que los distintos actores sociales puedan participar expresando la expectativa acerca de las CTSE que se requiere en los diferentes ámbitos de actuación. Por esta razón es que deberían ser parte también en el diseño, implementación y evaluación de las mismas, con roles diferenciados según sus capacidades y función en la sociedad. En este sentido, los actores que deberían formar parte de una estrategia de articulación intersectorial en CTSE son Estado - Políticas - Áreas (Educación, Trabajo, Desarrollo social, Salud) a través de sus Programas; Sector productivo (público y privado) - Sindicatos; Organizaciones de la sociedad Civil; La academia; Referentes de niños/as - jóvenes - Familias.

Operativamente, en todos estos dispositivos, se suelen establecen compromisos y lineamientos generales, se comparten elementos de diagnóstico y los principales nudos críticos, la información territorial y operativa de las acciones, se establecen colaboraciones estratégicas en términos de recursos y en razón de alcanzar metas complementarias o comunes.

Las propuestas de inclusión de las CTSE en las políticas públicas:

Para MESACTS las propuestas que permiten delinear y definir de mejor manera las estrategias y planes de acciones incluyen:

1. Incorporar las CTSE en los marcos curriculares nacionales de formación profesional y sistema educativo.

2. Implementar mecanismos de formación para profesores y relatores, fortalecer competencias, y mejorar procesos de desarrollo de las CTSE en los individuos en formación.

3. Medir las CTSE, implementar sistemas nacionales de evaluación.

4. Involucrar al mundo empresarial en el diseño e implementación de acciones dirigidas al fortalecimiento de las CTSE.

5. Incluir los servicios sociales (acompañamiento psicosocial a individuos, familias y grupos sociales con miras a su empoderamiento).

6. Generar Estándares Nacionales de Competencia para que el desarrollo de habilidades sea más relevante para el mercado laboral.

Posibles áreas de intervención de programas de CTSE según ciclo de vida

En vistas a la implementación de las CTSE en las políticas públicas y desde una perspectiva de integración intersectorial que incluya al Estado como garante de derechos y a los distintos sectores sociales, productivos, de salud, etc. como estrategia de empoderamiento y participación ciudadana, se identifican algunas áreas de intervención (entre otras tantas) para el desarrollo de CTSE según el ciclo de vida y sus respectivos espacios de actuación.

Ciclo de vida	Desarrollo de CTSE	Espacio de actuación
Primera infancia	Primeros cuidados	Familia, centros de salud, centros de promoción social, educación inicial.
Niñez	Necesidades de las familias, programas orientados a la salud y el desarrollo cognitivo y emocional	Familia-Escuela formal, centros de salud, centros de promoción social, OSC.
Adolescencia	Necesidades de las familias, programas orientados a la salud y el desarrollo cognitivo y emocional, transición educativa.	Familia, centros de salud, escuela formal, clubes, OSC.
Jóvenes	Transición al mundo del trabajo, prácticas educativas en el lugar de trabajo, programas de disminución de riesgos.	Escuela formal - centros formativos- capacitación laboral - OSC, oficinas y servicios de empleo,
Adultos	Desocupación (oficinas y servicios de empleo-ámbitos laborales).	Escuela formal - centros formativos- capacitación laboral, clubes-OSC, centros de salud.
Adultos mayores	Asegurar que los ciudadanos permanezcan activos por más tiempos.	Centros formativos - Capacitación laboral - Clubes- OSC, Centros de salud.

Anexo 3
Las competencias transversales y socioemocionales en los marcos de cualificaciones
Síntesis de la Nota Conceptual

Autor: Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (Chile Valora)

Editores: DIALOGAS, Adelante, AGCID Chile, MESACTS y CAF-banco de desarrollo de América Latina

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de su autor y no comprometen la posición oficial de las instituciones editoras.

Marco de Cualificaciones

Es un instrumento que permite desarrollar, organizar y reconocer los conocimientos, habilidades y actitudes que son demandadas para desempeñarse en el mundo laboral, ordenándolas en niveles continuos y describiéndolas en base a descriptores previamente determinados. Las cualificaciones son acreditadas mediante algún tipo de credencial, que permite reconocer los aprendizajes de cualquier tipo y visibilizarlos socialmente y en el mundo laboral, de allí que hablemos de aprendizaje continuo (ChileValora, 2017).

La necesidad de buscar mecanismos de articulación entre la educación y la formación para el trabajo ha sido una constante en diversas sociedades. Los mecanismos, enfoques y estrategias con el cual se aborda esta necesaria articulación han variado con el tiempo. En algunos países se han impulsado normas e instrumentos jurídicos desde el ámbito educativo; en otros las instituciones de formación han asumido acciones para articular sus niveles de egreso con la educación. El desarrollo del enfoque de competencias laborales ha puesto también un elemento adicional al agregar la conformación de sistemas de normalización, formación y certificación por competencias. De manera creciente, durante la última década se está recurriendo a la organización de referentes nacionales que se conoce a nivel global como "Marco Nacional de Cualificaciones" (en adelante MC).

Los MC surgen con la finalidad de mejorar la calidad, articulación y pertinencia de los reconocimientos de aprendizajes y cualificaciones, tanto a nivel nacional como en los procesos de integración regional. Efectivamente, los países que han emprendido este camino parten de la consideración de que los MC constituyen una herramienta que contribuye a garantizar que las cualificaciones respondan a las necesidades económicas y sociales del país, a las necesidades de formación y aprendizaje a lo largo de la vida de las personas, que sean pertinentes y de buena calidad y que cuenten con reconocimiento a nivel nacional, regional e internacional. "Para determinar qué necesita aprender cada persona es esencial que exista una mirada amplia acerca del conjunto de sus competencias, un reconocimiento social tanto de los aprendizajes que ha adquirido formalmente en distintos momentos de su vida como de otros aprendizajes informales y no-formales, desarrollados a través de la experiencia laboral o social. En este mismo sentido, las oportunidades de formación deben poder articularse unas con otras, para que las personas vayan forjando sus propios itinerarios formativos en diferentes espacios y momentos. Cabe entonces preguntarse por las herramientas que se requieren a efectos de facilitar este reconocimiento. Es así que la definición de un marco de referencia que facilite una visión unificada tanto del panorama educativo como de la acumulación de los logros por parte de las personas en materia de competencias, ha sido promovida recientemente en varios países" (OIT/Cinterfor, 2010).

Los MC apuntan a servir de "contenedores" para todas las cualificaciones existentes en su rango de cobertura.

En efecto, al diseñar un MC, se busca incluir y definir las cualificaciones a partir de están- dares, niveles y resultados, independientemente de la forma en que tales calificaciones hayan sido obtenidas, articulando la educación, la capacitación y el reconocimiento de competencias en un solo sistema unificado. Este esfuerzo unificador del MC puede ser efectuado a nivel nacional, o para un determinado sector ocupacional. En casos como el europeo o el Caribe de habla inglesa, se ha de- finido un MC con vocación regional" (OIT/Cinterfor, 2010).

Componentes de un Marco de Cualificaciones

Para hacer referencia a los componentes de un MC, se considerará el Marco de Cualificaciones de la Educación Técnico Profesional desarrollado en Chile (MCTP). Este MCTP surge desde el Ministerio de Educación en el contexto de una Política Nacional de Formación Técnico-Profesional, el MCTP es uno de los componentes de dicha Política y busca "que jóvenes, trabajadores y trabajadoras puedan contar con oportunidades para avanzar en el desarrollo de sus competencias, reconociendo su formación y experiencia en el mundo del trabajo, favoreciendo el desarrollo de trayectorias educativas y laborales exitosas. Asimismo, jugará un rol fundamental para la modernización y pertinencia del currículo respecto a las necesidades de la sociedad y el mundo del trabajo, ya sea para el ámbito de la capacitación, la Educación Básica de Jóvenes y Adultos, la Educación Media Técnico-Profesional o la Educación Superior Técnico-Profesional" (Ministerio de Educación, 2017).

El MCTP está constituido por resultados de aprendizaje que se estructuran en una matriz de descriptores -oraciones que enuncian lo que el sujeto puede hacer, sabe y comprende-, ordenadas en 5 niveles de complejidad creciente y 3 dimensiones (que a su vez consideran 8 subdimensiones más específicas). Los 5 niveles cubren desde aprendizajes de muy baja complejidad, hasta aquellos de mayor extensión y profundidad que frecuentemente se asocian a formación de nivel terciario (Ministerio de Educación, 2017).

Según se señala en el propio documento del MCTP (2017), "El trabajo más intensivo de construcción se realizó con el compromiso de ChileValora, SENCE, CORFO y representantes del MINEDUC. Todas estas entidades del Estado colaboraron con la misión de construir un Marco que efectivamente estableciera los cimientos para el desarrollo de una política pública de vinculación entre educación y trabajo sostenible en el tiempo. Reuniones periódicas entre estas instituciones permitieron compartir los avances en las definiciones de la matriz de resultados de aprendizaje del MC, fundamentar la calibración de los distintos niveles, y recoger aportes para ajustar los descriptores en las distintas dimensiones y sub dimensiones por nivel".

CTSE en los marcos de cualificaciones

Si se considera a los MC como instrumentos que pretenden, entre otros aspectos, abordar ciertas asimetrías entre los requerimientos del mercado de trabajo y la formación a lo largo de la vida, no se debería identificar los MC con un modelo técnico con ciertas características predeterminadas. Por el contrario, un MC tiene sentido en tanto es una construcción social que se diseña e implementa para responder a las necesidades y las especificidades del contexto. Para lo anterior, la construcción de acuerdos entre los potenciales "usuarios" del MC es un tema crítico y una oportunidad relevante para generar discusiones respecto a las CTSE y su importancia en la estructura formativa de cada país.

Uno de los ámbitos relevantes en términos de construcción de acuerdos corresponde a la definición de niveles con base en criterios. "En general el nivel de una cualificación responde a dos tipos de variables: a) El tipo

de competencias en cuanto a capacidades para realizar una determinada función laboral que se componen de los conocimientos, habilidades y comprensión que la persona moviliza para obtener un resultado laboral. b) Las características de la actividad laboral en el sector ocupacional de que se trate. Estas características se refieren a la autonomía, complejidad y variabilidad así como al grado de supervisión recibida o al control sobre otros que se tenga en el ejercicio de dicha actividad.

La definición del nivel es relevante no sólo por la complejidad o autonomía en sí mismas sino también en cuanto a que ciertamente el grado en que se manifiestan estas variables incide definitivamente en las oportunidades y motivación para ascender al siguiente nivel" (OIT/Cinterfor, 2010).

Anexo 4
Acompañamiento psicosocial individual, familiar y comunitario
Síntesis de la Nota Conceptual

Autor: José María Ñanco - Fundación SES Argentina
Editores: DIALOGAS, Adelante, AGCID Chile, MESACTS y CAF- Banco de Desarrollo de América Latina

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de su autor y no comprometen la posición oficial de las instituciones editoras.

En las últimas décadas, en la región se ha registrado la necesidad de que las políticas públicas de protección social entreguen nuevas respuestas institucionales orientadas a incluir a poblaciones vulnerables. Esto condujo a diseñar e implementar programas sociales que apuesten no solo a promover intervenciones intersectoriales con resultados integrales, sino que, además logren mayor proximidad y acercamiento a los beneficiarios. De este modo, se implementan estrategias que impactan simultáneamente los distintos ámbitos de la vida familiar.

La familia se constituye en una nueva unidad de intervención de programas sociales, reconociendo en ella un espacio privilegiado para generar procesos de desarrollo y promoción vinculados a la superación de la pobreza. En el marco de esta visión, equipos y agentes sociales, se constituyeron en gestores de procesos de mejora del capital humano y social de la familia, potenciando su autonomía progresiva y conectando a ésas, con redes locales e institucionales (Ministerio de Desarrollo Social, 2016). En este contexto, el acompañamiento psicosocial individual, familiar y comunitario constituye uno de los elementos diferenciadores que, desde las políticas públicas, favorece el desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales (CTSE) en cada uno de los actores destinatarios de la intervención.
De manera general, el acompañamiento psicosocial suele orientarse a reforzar competencias transversales y socio emocionales ya sea a través de programas sociales destinados a la atención de población socialmente vulnerable o bien, a través de programas destinados a la atención a situaciones de crisis o emergencia social.

El Ministerio de Planificación de Chile (Dauvin y Oyarzun, s/a) ha definido a los programas de acompañamiento psicosocial como una intervención socioeducativa que, por medio de la consejería e intermediación, motiva y apoya a la familia en la reorganización de sus recursos y prioridades en relación con instituciones y redes de apoyo, facilitando la transición hacia procesos de integración social.

Las acciones de acompañamiento

Varios países de la región impulsan el diálogo sobre estrategias de intervención contra la pobreza que privilegian la proximidad, la continuidad y el seguimiento de las familias en el largo plazo. Se busca un abordaje familiar más comprensivo, capaz de intervenir simultáneamente en distintas dimensiones de la vida de las familias y lograr mejoras en su bienestar. Un abordaje que transmita contenidos aborde actitudes, y enfatice el fortalecimiento de las capacidades familiares. Las estrategias de abordaje próximo y continuo son una respuesta a la necesidad de acompañar la trayectoria de desarrollo y puede abarcar las diferentes etapas del ciclo de vida.

Según sea el ámbito donde se desarrolla la acción de acompañamiento, es posible identificar en la región una gran diversidad de programas que abordan directa o indirectamente el fortalecimiento de CTSE y que incluyen el acompañamiento psicosocial familiar como estrategia de intervención. Esto, en aspectos como para el empleo; A las trayectorias educativas; Para protección social; En salud; Contra la pobreza, violencia; A familias multi-problemáticas; para la prevención de riesgos; Con población indígena; Con familias migrantes; etc.

Acompañamiento psicosicial individual, familiar y comunitario en programas de fortalecimiento de CTSE

El acompañamiento psicosocial involucra un proceso donde se conjugan dos componentes básicos: uno psicológico que aborda creencias, emociones y conductas; y uno social que atiende las relaciones a nivel familiar, educativo y comunitario y los determinantes del entorno.

La inclusión de las CTSE en el acompañamiento tiene particularidades según el ámbito en el que se desarrolle. En el ámbito laboral, las CTSE son fortalecidas en procesos de acompañamiento a la inserción en el mercado laboral o de entrenamiento laboral. También se promueve el desarrollo de habilidades y capacidades, a fin de que los destinatarios de la intervención mejoren sus posibilidades de empleo y puedan generar ingresos en forma autónoma, o mejorar los ingresos que ya generan. Con este mismo sentido, se fortalecen competencias para el desarrollo de iniciativas emprendedoras que generen ingresos.

El fortalecimiento de habilidades mediante el acompañamiento personalizado es una herramienta de larga data utilizada en la educación para mejorar el rendimiento académico. A través del acompañamiento o la tutoría, se generan procesos de relación interpersonal, orientados al desarrollo de la autoconfianza, el aprender a aprender, el trabajo con otros, etc. (Jara, 2017). También se encuentran programas de apoyo psico-social para el fortalecimiento de jóvenes de hogares vulnerables en su transición de la escuela a un empleo formal.

En el área de la Salud, las CTSE se incluyen para facilitar resiliencia entre los individuos, las familias y las comunidades frente a situaciones de adversidad o en la promoción de vínculos saludables.

A nivel social, los programas de acompañamiento a la temprana infancia son claves para el desarrollo de habilidades de niños y niñas. Las CTSE también forman parte del acompañamiento psicosocial familiar y comunitario en problemáticas sociales que afectan la convivencia y las relaciones sociales, colaborando en procesos de cohesión social y transformación del entorno.

Algunos de los elementos conceptuales que orientan el diseño y la implementación de programas de acompañamiento psicosocial individual, familiar y comunitario se vinculan con factores protectores, enfoque de derechos y de género, interculturalidad, empleo del enfoque intergeneracional, y uso de la dimensión afectiva de la justicia social.

La perspectiva del acompañamiento a las personas con discapacidad

Históricamente, las personas con deficiencias físicas, intelectuales, sensoriales y mentales, han sido parte de los sectores de población más vulnerables. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (BM), en el mundo un 15% de la población está en condición de discapacidad. Cifra que representa alrededor de mil millones de habitantes. Del total, un 80% se encuentran en situación de pobreza y extrema pobreza.

De este modo su participación en la vida social se ha visto limitada. La permanencia de estos criterios en la sociedad actual, lo cual inciden negativamente tanto a nivel individual, como a nivel familiar y en la propia comunidad, perjudicando a las personas con discapacidad no solo a nivel económico y social, sino también en la aceptación y reconocimiento de la diversidad por parte de la sociedad en su conjunto. Cabe aclarar que estas formas discriminatorias de considerar a las personas con discapacidad impiden, además, el ejercicio de su autonomía personal, lo cual perjudica su inclusión social y la estabilidad socioemocional de su familia.

Desde hace algunas décadas, el movimiento mundial de este colectivo social ha iniciado un movimiento para que sus demandas se aborden con enfoque de derechos humanos. Sin embargo, es un esfuerzo que tropieza constantemente con las secuelas de los criterios tradicionales y asistenciales aplicados por muchos años. Paradigmas, que, entre otros aspectos, afianzaron una actitud evasiva entre las personas con discapacidad y su entorno social, producto de la falta de información. La evasión se da por el temor de las personas con discapacidad a ser rechazadas por su entorno o, por el temor de éste a no saber cómo potenciar las competencias del individuo con discapacidad.

Dadas las condiciones de exclusión mencionadas, tener una condición de discapacidad resulta en un verdadero reto para el individuo y su familia. Quienes deben afrontar fuertes costos económicos y sociales, en particular, si éstas no tienen las posibilidades de participar en la actividad productiva de su comunidad.

El acompañamiento psicosocial a individuos con discapacidad, a sus familias y sus comunidades se definirá como una estrategia importante en la construcción de sociedades incluyentes en las que la prevalencia de aspectos como la regulación de emociones, o la interacción armónica de todos los sujetos y sus familias en sus ámbitos sociales, provoquen la reducción de los índices de discriminación y exclusión a nivel social.

Variables metodológicas del acompañamiento

A partir de un análisis comparativo de los principales momentos metodológicos de programas de acompañamiento psicosocial de 6 países de la región[8], se ha podido observar que en todos los casos existe una presencia sistemática y continua de uno o más agentes sociales que a partir de un diagnóstico, acuerdan un plan de acción individual, familiar, incentivan el compromiso a través de un seguimiento mediante visitas o atención en centros y realizan la articulación y enlace con otros actores ya sea para realizar derivaciones o bien vincular el acceso a la oferta de servicios existentes (públicos, privados, del tercer sector).

Además, si bien la mayoría de los programas cuentan exclusivamente con equipos técnicos profesionales, se observan experiencias que combinan el trabajo profesional con el trabajo voluntario prestado por miembros de la comunidad. Pueden intervenir de manera oficial, referentes de organizaciones sociales y líderes comunitarios.

8 Chile Programa Familias Subsistema Seguridades y Oportunidades. Programa PUENTE de apoyo psicosocial a familias en situación de vulnerabilidad – FOSIS; Brasil: Programa de atención integral a la familia – PAIF – (mds); Perú: Programa de apoyo al desarrollo infantil – Cuna Más; Colombia: Agencia nacional para la superación de la pobreza – RED UNIDOS; Uruguay. Estrategia interinstitucional de fortalecimiento de las capacidades familiares – Cercanías; Nicaragua: Programa solidario de Desarrollo infantil –PROSODI.

El rol de los agentes del acompañamiento

Podría decirse que lo que caracteriza una política de acompañamiento psicosocial es el vínculo que equipos y/o agentes logran establecer con las personas, las familias y su entorno. De este vínculo depende muchas veces que se logren resultados significativos en cada propuesta, cambios en cuanto al fortalecimiento de capacidades y la adherencia de los destinatarios a la propuesta.

El rol de los agentes es crear y promover condiciones que faciliten el desarrollo de los propios recursos para resolver los propios problemas que motivan la intervención. El objetivo es que éstos puedan ayudar a descubrir los propios recursos, a activarlos y recobrar su confianza en ellos y sin generar dependencia a las instituciones externas.

La construcción de vínculos positivos, de confianza, favorecen procesos de autoconocimiento, cambio de actitudes y mayores compromisos por parte de los destinatarios del acompañamiento.
Cabe destacar que dentro de las competencias consideradas centrales en los agentes del acompañamiento están la capacidad de generar y sostener vínculos de apoyo a partir de la empatía, el apoyo afectivo, y la orientación y el desarrollo de habilidades.

Anexo 5
Propuestas pedagógicas, marcos curriculares y formación de los educadores en CTSE
Síntesis de la Nota Conceptual

Autoras: Isidora Mena y Margarita Puga. VALORAS UC - Pontificia Universidad Católica de Chile.

Editores: DIALOGAS, Adelante, AGCID Chile, MESACTS y CAF- Banco de desarrollo de América Latina

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de su autor y no comprometen la posición oficial de las instituciones editoras.

El vertiginoso, maravilloso, confuso y demandante siglo XXI transcurre rápido y las demandas que hace a las personas para que se adapten y se hagan sustentables se requieren satisfacer con diligencia. Una de las áreas de desarrollo humano imperativa para la adaptación es aquella de la socio-emocionalidad. La formación profesional formal de los educadores, así como el desarrollo profesional docente en ejercicio en el área del aprendizaje socioemocional está insuficientemente desarrollada o prácticamente ausente (Bassi, Busso, Urzua & Vargas, 2012; Palmer, Gardner, & Stough, 2003).

Siendo los maestros los principales implementadores de programas para el fortalecimiento de competencias socioemocionales de niños y jóvenes, se ha demostrado que tanto su bienestar personal como el propio desarrollo de sus CTSE son elementos fundamentales para un aprendizaje socioemocional exitoso de los estudiantes (Schonert-Reichl, 2017; Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson & Salovey, 2012). Se ha mostrado también, que la escasa formación socioemocional de los educadores tiene efectos perjudiciales para los estudiantes, así como para el mismo bienestar profesional (Schonert-Reicht 2017).

Atendiendo a la voz de los educadores, ellos tienden a considerar que el desarrollo socioemocional es un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, que beneficia a los estudiantes en muchos ámbitos de su vida, incluyendo rendimiento escolar y adaptación social. Sin embargo, sienten que, para implementar efectivamente programas en este ámbito, necesitan formación y un fuerte apoyo de parte de los líderes escolares (Schonert-Reichl, 2017).

No obstante, la reconocida importancia de la formación y apoyo a los educadores que forman CTSE, se han realizado pocas investigaciones respecto del apoyo y entrenamiento que se requiere brindar a los educadores para desarrollar sus CTSE, lo que dificulta identificar aquellos elementos clave para su formación (Reyes et al, 2012).

Evidencia sobre la importancia de la formación socioemocional de los docentes para la gestión de aula

Recientes estudios han observado que la formación de CTSE de los educadores es fundamental para generar un clima de aprendizaje nutritivo para los estudiantes (Bridgeland et al., 2013; Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reychl et al., 2017). También otros estudios plantean que cuando los profesores reciben formación sobre los factores emocionales y conductuales que afectan el manejo de la sala, se sienten mejor equipados, promueven un clima escolar positivo, y pueden modelar el aprendizaje socioemocional de manera positiva a sus estudiantes de (Schonert-Reichl et al., 2017).

Además, la evidencia reciente señala que las razones más comunes por las cuales los profesores se cansan de su profesión y abandonan la práctica pedagógica son el estrés, la falta de desarrollo de autorregulación emocional y el comportamiento de los estudiantes (Schonert- Reuchl et al., 2017). Cuando los educadores se sienten bien emocionalmente y están satisfechos con su labor profesional, tienden a tener mayores expectativas de la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes, influyen de manera positiva en su autoestima, realizan sus clases con mayor dedicación y esfuerzo, son más capaces de autorregular sus emociones y manejar los conflictos que puedan surgir en el aula (Schonert-Reuchl et al., 2017). Además, se ha visto que esta formación socioemocional intencionada por los docentes tiene efectos duraderos en la vida adulta de los estudiantes (Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2014)

También se plantea que los programas que directamente trabajan en las CSE de profesores plantean que éstas y el bienestar docente correlacionan con los resultados académicos y socioafectivos de los estudiantes, a través de tres variables: el vínculo positivo entre profesor y estudiantes, manejo efectivo de la clase y el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los estudiantes (Jennings y Greenberg, 2009). Según el modelo propuesto, cuando los docentes han desarrollado exitosamente las competencias socioemocionales que se requieren para manejar las demandas de la sala de clases son más capaces de atender a estas demandas, mantener un clima de aula positivo, establecer y mantener relaciones positivas con los estudiantes, y promover el aprendizaje de los estudiantes.
Respecto del vínculo positivo con los estudiantes se ve que responden de buena manera a las necesidades de sus estudiantes al reconocer sus emociones, empatizar con ellas y entender cómo éstas motivan su conducta. Sobre el manejo de las clases, promueven el entusiasmo por el aprendizaje lo cual afecta el rendimiento académico y comportamiento de los estudiantes.

Presencia de la formación socioemocional de educadores

Respecto de los currículos de formación de docentes, en general se ha visto que éstos enfatizan lo cognitivo y técnico, dejando de lado los aspectos socioemocionales por considerarse muchas veces como un aspecto poco académico e ingenuo (Palmer, 2003 citado en Berger et al., 2011). Esta situación se asemeja al caso de Chile, donde las mallas curriculares de la formación inicial de docentes presentan escasa formación socioemocional y valórica (Gaete y Ayala, 2015).

A pesar de esto, y dado que los estudios han ido demostrando la relevancia de la formación de competencias socioemocionales en docentes y su efecto en el desempeño socioafectivo y académico de los estudiantes, se han implementado más programas de formación docente en esta línea. Otras investigaciones señalan que estas iniciativas y encontraron los siguientes programas en Estados Unidos, cuyos objetivos se relacionan con el fortalecimiento del vínculo positivo entre docentes y estudiantes para prevenir problemas conductuales en la sala de clases: Banking Time, Teacher-Child Interaction Training, y My Teaching Partner (Sabol y Pianta, 2012, citado en Berger et al., 2014). En este escenario, resulta fundamental que, impulsado por la política pública y las mismas instituciones educacionales, los profesores reciban formación profesional de calidad para enseñar CTSE tanto durante pregrado como mientras ejercen su labor profesional. Finalmente, agregan que las oportunidades de formación profesional en CTSE también debiesen ofrecerse a los funcionarios administrativos, y a los otros profesionales o no profesionales del centro educativo (Bridgeland et al., 2013).

La perspectiva de los profesores

En relación con la perspectiva que tienen los docentes respecto del aprendizaje socioemocional (Bridgeland et al., 2013), en una encuesta realizada a docentes en Estados Unidos encontraron que éstos entienden que el aprendizaje social y emocional es fundamental para el éxito escolar, laboral y la vida de los estudiantes. De esta manera, reconocen la importancia de que en establecimientos educacionales se les dé mayor prioridad, integrándolo en el currículo escolar y en los estándares de aprendizaje requeridos. Así mismo, los docentes agregan que no se sienten capacitados en este tema, declarando su interés y la necesidad de participar en programas de formación en el ámbito socioemocional.

En relación con este punto, los docentes que más reciben capacitaciones en SEL son de prebásica y básica, mientras que en docentes de media, esta capacitación se da en menor medida (Schonert- Reichl et al., 2017). Otro estudio realizado en Chile para evaluar la formación inicial docente desde la perspectiva de los mismos docentes encontró que dos de las cinco áreas de formación peor evaluadas por los docentes refieren al área socioemocional, a saber, la preparación recibida para el trabajo con padres y familias, y el manejo de la disciplina en el aula (Gaete et al., 2016). Esto aporta evidencia de que la formación socioemocional parece ser bastante escasa o incluso ausente de la formación inicial de los docentes.

Sobre los procesos de aprendizaje socioemocional de educadores

En los docentes adultos, a diferencia de los estudiantes en edad escolar, los conocimientos, las experiencias previas, la realidad e historia de cada individuo, son componentes esenciales para su aprendizaje, ya sea como resistencia o como recurso que favorece el proceso de aprendizaje (Bourgeois & Nizet, 1997). Es por esta razón que la situación de aprendizaje debe satisfacer y considerar las necesidades del adulto, sus motivaciones, expectativas y ritmos, entre otros (Billington, 2000).

Con esto en mente, al enfrentarse a procesos de aprendizaje con adultos, el punto de partida, deben ser sus propios intereses y necesidades, y la conciencia que tiene cada uno respecto de su propia necesidad de aprendizaje. Así, se estaría trabajando desde su motivación principalmente intrínseca (Edmunds, Lowe, Murrary, & Seymour, 1999).

Análisis de programas de formación de profesores

Para evaluar la situación actual de la formación en competencias socioemocionales de los educadores, se realizó una búsqueda extensa de programas existentes tanto en Latinoamérica como en otros países, que promueven la formación emocional de los docentes u otros actores de las comunidades educativas.

Los criterios para la selección de los programas refieren a que éstos abordan directa o indirectamente el aprendizaje socioemocional de los educadores. La metodología de búsqueda comenzó a través de la navegación online por páginas web de entidades reconocidas que investigan o se enfocan en el desarrollo de las CTSE y el aprendizaje socioemocional como CASEL; análisis de fuentes primarias (programas de estudio); y lectura de artículos de autores conocidos en temáticas de CTSE como Joseph Allen Durlak y Roger Weissberg, entre otros. Además, se realizó una revisión de revistas académicas en bibliotecas electrónicas que incluyen publicaciones con indexación ISI y Scielo; y una búsqueda por metodología de palabras claves en buscadores de información, bases de datos, revistas académicas y publicaciones online.

De todo el material revisado, sólo se consideraron para la muestra comparativa programas que hubiesen sido implementados alguna vez y con al menos una evaluación de impacto. No se incluyeron propuestas teóricas de programas que no tuvieran alguna experiencia de implementación concreta.

Se analizaron diversos programas implementados mayoritariamente en Sur y Norteamérica, incluyendo "Cultivating Awareness and Resilience in Education" (CARE), "Stress Management & Resiliency Training" (SMART), "Programa Educación Responsable", "Siento, luego aprendo" de Uruguay, "Programa Aulas en Paz, Universidad de los Andes" (Colombia), "Programa Curricular en Paz-ACHNU" y el "Programa Bienestar y Aprendizaje Socio Emocional" BASE (Chile), "RULER", "Promoting Alternative Thinking Strategies in Elementary Curriculum" y "Positive Action" de Estados Unidos. De este análisis se puede señalar lo siguiente:

1. Se encontraron una variedad de programas que trabajan con educadores, todos diseñados para desarrollar el aprendizaje socioemocional dentro del contexto escolar.

2. Los programas de aprendizaje socioemocional suelen estar dirigidos a los estudiantes más que a los educadores. Hay pocos programas dirigidos especialmente a los educadores, y pocos estudios que examinen el impacto que tienen los programas dirigidos a desarrollar aprendizaje socioemocional en estudiantes, en el desarrollo socioemocional de docentes

3. En 4 del total de casos se incluyen sólo capacitaciones breves, básicamente para entrenar en la aplicación de programas de los estudiantes. En 4 programas se incluyen talleres especialmente diseñados para formar CTSE en los educadores que aplicarán el programa, a saber, el programa español "Educación Responsable", el uruguayo "Siento luego Aprendo", el "Aula en paz" de Colombia, y el chileno "BASE". Finalmente, dos del total de programas están orientados específicamente a la formación de CTSE y la mejora del bienestar emocional de los mismos educadores (CARE y SMART).

4. Con respecto a la definición de cada programa, se observan diferencias en cuanto a la extensión del contenido debido a que no se logró obtener acceso completo a todos los programas y a sus características estructurales.

5. De los programas revisados, se considera que los que logran en mejor medida la formación en CTSE de los educadores son los programas estadounidenses CARE y SMART. Esto se debe a que ambos están dirigidos principalmente a los educadores, su bienestar personal y a su desarrollo socioemocional. Estos programas tienen como objetivo principal mejorar el bienestar socioemocional y personal de los educadores a través de técnicas de mindfulness, respiración, atención e interpretación activa. En este sentido, se busca que los educadores logren atender a sus emociones y dificultades, las interpreten y trabajen de manera de desarrollar la autorregulación, el manejo de emociones, y la resolución de problemas. Así, se previene el desgaste profesional y se favorece la satisfacción con su quehacer profesional.

6. Interesante diseño del programa "Siento Luego Aprendo" para los estudiantes, que luego de múltiples sesiones de sensibilización y reflexión sobre el tema, contó para su diseño con la colaboración directa de los docentes que estarían a cargo de la implementación. El resultado fue una mejora en los docentes de sus competencias para las relaciones interpersonales, trabajo en equipo y desarrollo de estrategias innovadoras.

7. Todos los programas revisados emplean una metodología práctica y experiencial, tanto en el trabajo con adultos como con estudiantes. Los programas enfocados a la formación de estudiantes están compuestos generalmente por talleres con actividades lúdicas, de discusión, reflexión, role-playing, etc., que promueven la puesta en práctica de las CTSE. Por su parte, los programas orientados a los educadores también utilizan diversas técnicas y prácticas para favorecer el aprendizaje socioemocional, y en la mayoría además contiene un complemento teórico.

8. En todas las evaluaciones de impacto de los programas descritos se observaron beneficios derivados de su implementación. No obstante, el recuento hay que considerarlo como inspirador de preguntas para nuevas investigaciones más que resultados con validez científica, en tanto no se conoce en todo el rigor metodológico que hubo ni el significado que se le otorga a las distintas variables

Reflexiones y principios formativos de educadores en CTSE

A continuación, se exponen reflexiones y discusiones derivadas de las definiciones conceptuales, antecedentes y análisis de programas señalados previamente y que parecen importantes y pertinentes a la generación de programas de la región en formación de educadores en CTSE.

1. Importancia de la formación socioemocional de los educadores y la ausencia de un sistema educacional que lo procure, así como pocos programas orientados a dicha formación: Tal como otros investigadores han comprobado, la actual búsqueda y revisión de programas de aprendizaje socioemocional muestra que ellos suelen estar dirigidos a los estudiantes más que a los educadores. Esta situación de carencia contrasta con la evidencia empírica que señala que para que los programas de CTSE de los estudiantes sean efectivos es necesario el propio desarrollo de los docentes (Jennings y Greenberg, 2009). Así, pareciera que hubiese una invisibilización o desconocimiento del proceso de aprendizaje mismo de los estudiantes que lleva a no considerar la variable mediadora del profesor, el rol de sus vínculos, gestión del aula, formas de resolver los problemas. Menos se considera que en la mediación del profesor incide la persona integral del profesor, incluyendo su biografía, contexto vital, conocimientos y desarrollo socioemocional.

Ante lo expuesto con anterioridad se sugiere tener en cuenta que junto al desafío de priorizar la importancia de la formación socioemocional de los estudiantes, está el desafío de formar y dar apoyo a sus docentes. También resulta relevante difundir la evidencia existente del impacto de la formación en CTSE de los educadores en su efectividad, bienestar profesional, y capacidad de establecer ambientes nutritivos y positivos en el contexto escolar que promuevan el desarrollo de estas competencias.
En el diseño de programas para estudiantes, es fundamental incluir espacios relevantes de formación personal de educadores para su desarrollo profesional, y no solo considerarlos como ejecutores de programas creados desde la política pública. Finalmente, también se detecta la necesidad de reflexionar con los educadores acerca de lo que produce su malestar, las tensiones existentes con los estudiantes (y escuela) para poder a partir de dicho reconocimiento considerar la conveniencia de una formación que les permita interactuar positivamente en beneficio de las partes.

2. Respecto de la discusión conceptual entre "habilidades" y "competencias socioemocionales": es necesario continuar la reflexión sobre las implicancias de utilizar uno u otro constructo. El concepto de "competencia socioemocional" que se utiliza en este documento, se propone que sea utilizado en Latinoamérica puesto que tiene la ventaja de incorporar elementos pedagógicos que desde distintas teorías se vuelven relevantes para la formación de educadores. Ejemplo de ello es la relevancia de la reflexión en torno al

contexto socio histórico, sus particularidades y necesidades; la idea de que en adultos, el aprendizaje debe partir de una necesidad y de una decisión personal; y la necesidad de contar con una descripción y especificación de las habilidades necesarias de formar para cada competencia en el ámbito específico de los docentes (Ibarrola, 2017, entre otros).

3. Un desafío fundamental en el ámbito de la formación socioemocional es identificar cuáles son las habilidades o comportamientos específicos que han de aprenderse para lograr con éxito la tareas específicas del ámbito: se deriva de los planteamientos de varios autores y programas que conviene decidir con los mismos sujetos que participan en tanto deben corresponder a sus propias necesidades y comprensión de la situación (Giroux, 1999; Puig, 2015; Programa uruguayo "Siento luego aprendo", entre otros). Sin embargo, cabe considerar que las particularidades y necesidades presentes en cada ámbito y comunidad específica debieran considerar las necesidades de su futuro inmediato, el contexto social más amplio, incluyendo la sociedad global y sus desafíos.

Ante lo expuesto con anterioridad se sugiere que los programas de formación de educadores debieran identificarse las habilidades socioemocionales específicas y pertinentes respecto del ámbito en que ellos se desempeñan, considerando el pasado, presente y futuro cercano tanto de su comunidad particular como del contexto más amplio. También se sugiere que la identificación de competencias específicas sea en conjunto con los educadores, en parte porque son los que conocen más su ámbito de acción, como porque el proceso de identificarlas es una estrategia para su proceso formativo (teórico y como motivación al aprendizaje).

4. La "Teoría de la Actividad" y la gran influencia del contexto como mediador, promotor o bloqueador del desarrollo y aprendizaje (Engeström et al.,1999; Leontiev, 1977; Salas, 2013; 2016): Dentro de estos elementos mediadores se encuentra el espacio físico, los sistemas normativos, los sistemas lingüísticos, entre otros. Muchos de estos mediadores no están bajo el control de los educadores sino de sus directivos. Esto hace relevante incorporar a los directivos institucionales, como lo hacen los programas "Siento luego Aprendo" y Aulas en Paz). La acción determinante de los directivos escolares sobre los mediadores contextuales, ha sido avalada por investigaciones, entre ellas una intervención de dos años realizada en seis escuelas chilenas (Proyecto FONDEF N°15110647, 2016-2017).

Ante lo expuesto con anterioridad se sugiere que en los programas formativos de educadores conviene que participen los directivos de las instituciones dado que son ellos los que finalmente deciden el contexto que propiciará (o no) el desarrollo de nuevas prácticas en sus educadores, se requiere que sean los que primeramente se comprometan con la necesidad de formar socioemocionalmente tanto a sus docentes como a sus estudiantes. Además, resulta pertinente reflexionar en conjunto con los educadores y directivos cuáles son los mediadores institucionales que requieren intervención para que sean facilitadores e impulsores del ejercicio de las competencias socioemocionales.

5. Existen pocos estudios que midan el impacto de programas de formación socioemocional de docentes dirigidos a desarrollar aprendizaje socioemocional en estudiantes (Schonert-Reichl, 2017): En el análisis de programas realizado para la presente revisión, el programa BASE de Chile, tiene como supuesto que la aplicación de programa por parte de los educadores, tendrá impacto positivo en el desarrollo de sus propias CTSE. Por su parte el estudio del programa español "Educación Responsable" arrojó una relación positiva entre el desarrollo socioemocional de los docentes y la efectividad del programa aplicado a los estudiantes. El estudio de este mismo programa español de Celene Domitrovich (citado en Schonert-Reichl, 2017, p.145) encontró que implementar un programa de prevención para los estudiantes y particularmente cuando el programa incluye un componente socioemocional, puede traer beneficios para los docentes.

Ante lo expuesto con anterioridad se sugiere que al parecer existiría una relación entre el nivel de desarrollo de CTSE del educador y el impacto de los programas de formación socioemocional en los estudiantes impartidos por ellos. Por otra parte, la aplicación del programa por parte de los docentes también tendría un efecto positivo en su propio desarrollo socioemocional. De esta manera se puede concluir que la formación docente en CTSE debiese incluir la aplicación de programas de formación socioemocional en sus estudiantes. Resulta importante también, valorar los programas orientados a la formación de CTSE en los docentes, como aporte al desarrollo socioemocional de los estudiantes.

6. En todos los programas de formación CTSE revisados, se utiliza una metodología práctica y experiencial mediante actividades como talleres lúdicos, grupos de discusión y reflexión, role- playing, entre otras: Esto se encontró tanto en programas orientados a estudiantes como a educadores. Para éstos últimos, se incorpora, además, un componente teórico, el cual se vuelve fundamental considerando que los educadores se sienten más capacitados para formar a sus estudiantes en CTSE cuando conocen conceptos, técnicas y metodologías acerca de lo que están enseñando (Han & Weiss, 2005).

Ante lo expuesto con anterioridad se sugiere que la metodología formativa para los educadores conviene que siga la tradición de talleres prácticos y experienciales de los programas de CTSE: role-playing, reflexiones, dramatizaciones, ejercicios de relajación y auto regulación, entre otras. Además, en los talleres con educadores conviene tener espacios relevantes de comprensión y reflexión conceptual y crítica respecto de las CTSE.

7. Se tiende a hablar de las CTSE del siglo XXI como si este fuese una época que todas la viven en forma similar y tuviese los mismos desafíos durante todo el período: por lo que parece importante considerar que las CTSE que hoy se piensan fundamentales para vivir en este momento histórico pueden no ser las mismas que se requerirán en 20 o 30 años más, aún en el mismo siglo. El cambio se prevé que será exponencialmente más vertiginoso, dado la tecnología existente (Imbernon, 2011).

Esta realidad cambiante, aparte de requerirse la competencia de creatividad y flexibilidad, aumenta la necesidad de incluir espacios de reflexión en los programas formativos, pues en tanto no hagan sentido práctico a los educadores, difícilmente podrán querer comprometerse en el desarrollo de estas competencias.
Ante lo expuesto con anterioridad se sugiere que se refuerce la pertinencia de incluir en el diseño de los programas una reflexión acerca de las CTSE que se quiere desarrollar para el ámbito y momento socio- histórico en el que se está viviendo. Además, se requiere evaluar las necesidades y las CTSE requeridas para el contexto socio-histórico en el que se implementará el programa, teniendo en mente que estas pueden no ser las mismas que se necesitarán en el futuro.

Desafíos de la región

A partir de las revisiones anteriores, cabe mencionar algunos desafíos que parecen relevantes para la región latinoamericana, entre los cuales se encuentran:

1. Muchos autores recomiendan situar las CTSE que se requiere desarrollar no solo a nivel de la sociedad mundial (siglo XXI), sino en las comunidades locales, en los ámbitos de aplicación específicos y en los momento socio-histórico en el que se ubican. Por esto convendría que como región reflexionemos y elaboremos una propuesta sobre las CTSE y habilidades específicas que consideraremos importante desarrollar en nuestros educadores.

Se requiere hacer un análisis, que incorpore también la perspectiva de quienes trabajan en el ámbito educacional, para incluir la realidad pedagógica específica de sus contextos laborales. La voz de estas personas es fundamental para comprender aquellas necesidades de la sala de clases, las escuelas, las familias, el mundo laboral, y, en definitiva, que el siglo XXI que les toca y tocará vivir requiere que sean desarrolladas.

2. Un segundo desafío refiere a la necesidad de identificar cuáles son las temáticas y los argumentos poderosos sobre la formación socioemocional de los educadores que podrían tener efecto en quienes toman las decisiones en el ámbito educacional, tanto a nivel de política pública, como a nivel de políticas institucionales: Es decir, reconocer los temas, argumentos y narrativa de la región que permitirán transitar desde el discurso teórico sobre aquello que se debería hacer, hacia las prácticas reales, considerando con sensibilidad la cultura y nuestros contextos actuales particulares.

Algunas de las temáticas relevantes se derivan de los principios mencionados en el capítulo anterior de discusiones. La manera de narrarlos y argumentarlas, y los medios para llegar al público deseado, es la reflexión que nos desafía.

3. Un tercer desafío como región es diseñar en conjunto un programa de intervención que se implemente y evalúe en distintos países, que pueda servirnos como modelo o paradigma a replicar en nuestros centros educativos y que inspire los cambios en política pública: El estudio actual muestra experiencias previas que se pueden utilizar como puntos de partida (que hay que analizar en mayor detalle recurriendo a los programas completos y a las investigaciones asociadas), y tenemos claves para generar programas que estimemos más pertinentes para esta región.

4. Otro desafío es pensar en cómo se pueden financiar líneas de investigación en que participen distintos países de la región, que nos permita generar mayor conocimiento aplicable a nuestras necesidades específicas: Gran parte, sino la mayoría, del conocimiento que se tiene acerca de estas temáticas proviene de países europeos o de Estados Unidos, los cuales enfrentan distintas realidades y necesidades a las de Latinoamérica.

Tal como postula Gresham (2018), la forma de generar más información y difundir los programas de aprendizaje socioemocional es a través de la colaboración con otros agentes que también estén interesados en estas temáticas. Explica que aquellos agentes enfocados en CTSE tienen que trabajar juntos para lograr un mayor alcance de estos programas y líneas de investigación. Como agentes relevantes, el autor propone incorporar a educadores, familias, investigadores, responsables políticos, fundaciones, y otros, que unan fuerzas para generar más conocimiento y modelos de acción.

Como región convendría mantener instancias de diálogo como es la Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS) para seguir generando reflexión, conocimiento y estrategias colaborativamente que identifique a los actores regionales y sea aplicable a nuestras necesidades.

Bibliografía

Acosta, P., Muller, N., Y Sarzosa, M. (2015). Beyond qualifications: returns to cognitive and socioemotional skills in Colombia. Documento de trabajo N° 7430, World Bank Policy, Washington, D.C.

Almlund, M., Duckworth, A., Heckman, J. y Kautz, T. (2011). "Personality, Psychology and Economics". In Handbook of the Economics of Education, edited by E. A. Hanushek, S. Machin, and L.Woessman, Amsterdam: Elsevier, Vol. 4, 1.
Bassi, M., Busso, M., Urzua, S. y Vargas, J. (2012). Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Washington.

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. Y Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. Revista latinoamericana de psicología. 46. 169-177. 10.1016/S0120-0534(14)70020-2.

Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., y B. ter Weel. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits, Journal of Human Resources, 43, issue 4, https://EconPapers.repec.org/RePEc:uwp:jhriss:v:43:y:2008:i4:p972-1059.

Bowles, S. and Gintis, H. (2000). Does Schooling Raise Earnings by Marking People Smarter?" en Arrow, K Bowles, S. y Durlauf, S. (Eds), Meritocracy and Economic Inequality. Princeton: Princeton University Press, pp. 118-136.

Bridgeland, J., Bruce, M. & Hariharan, A. (2013). The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

Bronzo, Carla (2007). Intersectorialidade como princípio e práctica nas políticas públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. XX Concurso del CLAD: ¿Cómo enfrentar los desafíos de la transversalidad y de la intersectorialidad en la gestión pública?
Bureau of Economic Research http://www.nber.org/papers/w17378

Busso M, et al., (2017). Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.

CAF (2016). Más habilidades para el trabajo y la vida: Los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral, Reporte de Economía y Desarrollo, CAF. http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/936/RED2016-16sep.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Caprara, G.V. (2001). La valutazione dell'autoefficacia: costrutti e strumenti. Trento: Erikson
CEPAL, Anuario Estadístico de América Latina y Caribe, 2018

Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales. Catálogo de Competencias Transversales para la Empleabilidad. Segunda edición, diciembre 2017. Versión digital, Chile. https://www.chilevalora.cl/wp-content/uploads/2016/06/Cat%C3%A1logo-Competencias-Transversales.pdf

Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad (CONADI). La perspectiva del acompañamiento a las personas con discapacidad. Guatemala, 2018.
Corbett, T. y Jennifer l. (2008). Human Services Systems integration: A Conceptual Framework. Documento de trabajo n° 1333-08, University of Wisconsin-madison, Institute for research on poverty.

Cunill-Grau, N. (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico- conceptual Gestión y Política Pública, vol. XXIII, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 5-46 Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. Distrito Federal, México.

Cunningham, W., Torrado, M. P., y Sarzosa, M. (2016), Cognitive and non-cognitive skills for the Peruvian labor market: addressing measurement error through latent skills estimations. (Documento de trabajo N° 7550). Washington, D.C.: World Bank Policy Research.

Darling-Churchill, K. E., y Lippman, L. (2016), Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 45, pp:1-7, http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397316300053

Dauvin, C., y Oyarzun, D. (s/a). El Rol Socioeducativo del apoyo familiar en los programas de acompañamiento psicosocial con familias en extrema pobreza en Chile. Cuaderno de trabajo social. Universidad Tecnológica Metropolitana.

Duckworth, A. L., y Yeager, D. S. (2015), Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. Educational Researcher, 44(4), pp 237-251.

Edmunds, C., Lowe, K., Murrary, M. & Seymour, A. (1999). The Ultimate Educator. En T. TokuhamaEspinosa, V. Sanguinetti & S. Guerra (s/f) ¿Qué hacen los mejores profesores? Quito: Universidad San Francisco de Quito.

Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki-Gitai, R-L. (1999). Perspectives on Activity Theory
Gaete, A., Gómez, V. y Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? Centro de Políticas Publicas UC, 11(86).

Giroux, H. (1999). Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI Editores.

Goldsmith, A., Veum, J. y Darity, W. (1997), The Impact of Psychological and Human Capital on Wages. Economic Inquiry, 35, pp. 815-829.
Gresham, F. M. (2018) Effective Intervention for SEL. NY/London: The Guildford Press.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, Vol. 2, n. 3, 271-299

Han, S. & Weiss, B. (2005). Sustainability of Teacher Implementation of School-Based Mental Health Programs. Journal of Abnormal Child Psychology 33(6), 665-679.

Harvard Business Review. (2015). SWOT Analysis
Heckman, J. (2000), Policies to foster human capital. Research in Economics 54, no. 1: 3-56
Heckman J. (2011), Integrating Personality Psychology into Economics. Working Paper 17378 National

Horwath, Jan y Tony Morrison (2007), "Collaboration, Integration and Change in Children's Services: Critical Issues and Key Ingredients", Child Abuse & Neglect, 31 (1), pp. 55-69.
Ibarrola, B. (2017). Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula. Editorial SM.

Imbernón, F. (2011) Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI, en Revista Educacacao Skepsis N.2

Jara, P., Ochoa, R. Nota BID 2017.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle Fosco, S. L., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. Journal of Educational Psychology, 109(7), 1010-1028.

Leontiev, A. N. (1977). Actividad, Conciencia y Personalidad. Digitales Soyuz.
Lippman, L. et al. (2015). Key "Soft Skills" that foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus across Fields, Workforce Connections, Child Trends

Marchioni, C. (2016), Habilidades no cognitivas en América Latina. Una medición desde pruebas estandarizadas, Documento de trabajo N° 2016/04 10/201, CAF.

Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2016). "Claves del proceso de fortalecimiento del Subsistema Seguridades y Oportunidades". Santiago de Chile.

Ministerio de Educación - Corporación de Fomento de la Producción (2017). Marco De Cualificaciones Técnico-Profesional.
OCDE (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OCED, Paris.

OIT/Cinterfor (2010). Herramientas básicas para el diseño e implementación de Marcos de Cualificaciones.

Palmer, B., Gardner, L., & Stough, C. (2003). The relationship between emotional intelligence, personality, and effective leadership. Australian Journal of Psychology, 55,140-144.
Puig Rovira, J. M. y Martín García, X. (2015). Para un currículum de educación en valores.

Revista Latinoamericana de Psicología, 46(3) 169-177. Billington, D (2000). Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. New horizons for learning. http://www.umsl.edu/~henschkej/henschke/seven_characteristics_of_highly_effective_adult_learning_programs.pdf

Reyes, M. R., Brackett, M., Rivers, S., Elbertson, N. & Salovey, P. (2012). The Interaction Effects of Program Training, Dosage, and Implementation Quality on Targeted Student Outcomes for the RULER Approach to Social and Emotional Learning. School Psychology Review, 41(1), 82-99

Salas, F. E. (2013). La integración de las TIC en la docencia en la UCR: Estudio desde un enfoque sistémico-complejo del personal docente que se certificó en el curso Educar para el futuro, versión universitaria en el período 2003-2006 (Tesis doctoral). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. The Future of Children, Princeton University, 27(1), 137-155.
Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, B.C.: University British Columbia.

Winkworth, Gail y Michael White (2011), "Australia's Children 'Safe and Well'?, Australian Journal of Public Administration, 70 (1), pp. 1-14

DIALOGAS

Desarrollo Inclusivo en América Latina: una Oportunidad para Gobiernos y Actores Sociales

ESTE PROYECTO FORMA PARTE DE:

Adelante
FACILIDAD PARA LA COOPERACIÓN TRIANGULAR UE-ALC

PROGRAMA COFINANCIADO POR LA UNIÓN EUROPEA

ENTIDAD COORDINADORA:

agcidChile
Cooperación Chilena para el Desarrollo
MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES

SEMINARIO ORGANIZADO CON EL APOYO DE:

MESACTS
MESA REGIONAL DE COOPERACIÓN TÉCNICA SOBRE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y SOCIOEMOCIONALES

CAF
BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA

iila
ORGANIZZAZIONE INTERNAZIONALE ITALO-LATINO AMERICANA

ESTE PROYECTO ES CO-FINANCIADO POR LA UNIÓN EUROPEA. LOS CONTENIDOS DE ESTA PUBLICACIÓN SON DE RESPONSABILIDAD EXCLUSIVA DEL PROYECTO DIALOGAS Y EN NINGÚN CASO REFLEJAN LAS OPINIONES DE LA UNIÓN EUROPEA.