

The background of the page is composed of several large, overlapping, curved brushstrokes in a vibrant blue color against a white background. The strokes vary in thickness and direction, creating a sense of movement and depth. The text is centered in the middle of the page, overlaid on the blue strokes.

—  
EVALUACIÓN  
DE HABILIDADES  
SOCIOEMOCIONALES  
Y TRANSVERSALES:  
UN ESTADO DEL ARTE

**Título:**

Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: un estado del arte

**Autor:**

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<sup>1</sup>. Esta idea, sin embargo, fue retomada y elaborada por economistas, especialmente por James Heckman y sus colegas alrededor del año 2000<sup>2</sup>.

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. En América Latina, la publicación del reporte “Desconectados” del BID en 2012 así como la publicación del reporte “Más Habilidades para el Trabajo y la Vida” de la CAF en 2016 tuvieron un impacto importante en la región. Los autores de “Desconectados” destacan que las escuelas en América Latina no están desarrollando las competencias que los niños y jóvenes necesitan para tener éxito en el trabajo y enfrentar las demandas que requiere la sociedad (Bassi et al., 2012). Asimismo, hacen un llamado urgente a focalizar esfuerzos en mejorar tanto la calidad como la relevancia de los sistemas educativos; y subrayan que sólo así se podrá mitigar la desconexión existente entre escuela y mercado laboral. De igual forma, el reporte de la CAF señala que América Latina necesita incrementar sus esfuerzos en el desarrollo de un conjunto de habilidades que permita a los jóvenes navegar y adaptarse a los entornos cambiantes de los años por venir (CAF, 2016).

En esta nota no se presenta una definición de las CTSE ya que no se dispone de una definición única a nivel regional. En seminarios anteriores se ha visto que acordar una definición que describa el conjunto de competencias-habilidades que no son académicas es un gran desafío dado que cada entidad participante se focaliza en distintas competencias (ver Tabla A.1 en el Anexo). La MESACTS ha decidido utilizar el término “competencias transversales y socioemocionales” para poder cubrir los intereses de las diferentes entidades.

La evidencia internacional muestra la importancia que las CTSE tienen en el aprendizaje y los logros 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).

---

1 Por ejemplo, Harris (1940), Bowles y Gintis (1976, 2000, 2002) y Goldsmith et al (1997).

2 Incluyendo Heckman (2000, 2011); Heckman, Urzua y Sixtrud (2006); Borghans et al (2008); Almlund et al (2011); Heckman y Kautz (2012).

La Tabla 1 presenta algunos de los estudios que han medido las CTSE. Estos incluyen estudios transversales internacionales y nacionales. Al pie de la tabla se citan algunos estudios longitudinales que han incluido escalas que se han utilizado para estudiar estas competencias. Algunos de estos estudios han recopilado información desde la primera infancia, otros se han enfocado en los jóvenes y adultos. La mayoría mide múltiples dimensiones de las CTSE pero los constructos medidos y los instrumentos de medición varían de un estudio a otro.

En los países participantes de la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS)<sup>3</sup> han surgido importantes iniciativas para definir, medir y promover las CTSE. Aunado a ello, varios países han desarrollado e implementado algún tipo de evaluación para medir dichas competencias (ver Tabla 1 y Tabla A.2 en el Anexo). Estos métodos de evaluaciones difieren entre países en las competencias evaluadas, la población objetivo, los instrumentos de medición y los fines evaluativos. Es claro que hay experiencias e información dentro de la región que merecen ser compartidas antes de comenzar o continuar con iniciativas de medición.

**TABLA 1**  
Estudios internacionales y nacionales midiendo CTSE

ESTUDIO	COBERTURA	POBLACIÓN OBJETIVO	CTSE	METODOLOGÍA	FUENTE
<b>Estudios transversales</b>					
<b>Evaluación FEPBA (Finalización de estudios primarios en la Ciudad de Buenos Aires) (2014)</b>	Argentina	Alumnos en grado 7	Los cinco grandes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Apertura a nuevas experiencias</li> <li>• Extraversión</li> <li>• Inestabilidad emocional</li> <li>• Amabilidad</li> </ul>	Autoreportes	Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE)
<b>Evaluación Jóvenes en Acción</b>	Colombia	Jóvenes de 16-24 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconocimiento</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Autoconfianza</li> <li>• Resiliencia</li> <li>• Manejo emociones</li> <li>• Perseverancia</li> <li>• Proyecto de vida</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Empatía</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Comunicación asertiva</li> <li>• Gestión de conflictos</li> <li>• Gestión del tiempo</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Actitud en el trabajo</li> <li>• Liderazgo</li> </ul>	Autoreportes	DPS
<b>Competencias ciudadanas</b>	Colombia	Estudiantes de grado 3°, 5° y 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación, regulación y expresión de emociones</li> <li>• Empatía</li> </ul>	Autoreportes: Cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas, prueba Saber	Ministerio de Educación

Continúa →

3 MESACTS (Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales) es un espacio de cooperación técnica e intercambio de experiencias con el fin de contribuir a consolidar los procesos de fortalecimiento de las competencias transversales y socioemocionales en las políticas públicas de los países participantes. La mesa está conformada por entidades públicas de los siguientes países: Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, México, Paraguay, Perú y Uruguay; y las organizaciones internacionales OIT/CINTERFOR, OEI, BID, Fundación SES y Liga Iberoamericana de Organizaciones Sociales Para mayor información consultar; <http://www.mesacts.org/>.

ESTUDIO	COBERTURA	POBLACIÓN OBJETIVO	CTSE	METODOLOGÍA	FUENTE
<b>Competencias Personales y Sociales</b>	República Dominicana	Jóvenes de 16-29 años, beneficiarios del programa Juventud y Empleo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liderazgo</li> <li>Comportamiento ante conflicto</li> <li>Autoestima</li> <li>Habilidad para relacionarse</li> <li>Organización-Orden</li> <li>Empatía-Habilidad de Comunicación</li> </ul>	Encuesta individual: auto-reporte	Banco Inter-Americano de Desarrollo
<b>SENNA 1.0</b>	Brasil	Estudiantes de 11 a 17 años adaptados al contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>BIG Five: apertura, responsabilidad, extraversión, amabilidad, estabilidad emocional</li> <li>Control interno</li> </ul>	Encuesta individual: auto-reporte	Instituto Ayrton Senna (Primi et al., 2016)
<b>Aristas (evaluación nacional de logros sistema educativo)</b>	Uruguay	Estudiantes de 6to y 3er año de educación primaria y 3er año de educación media	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivación y autoregulación</li> <li>Habilidades interpersonales</li> <li>Habilidades intrapersonales</li> <li>Conductas de riesgo (educación media)</li> </ul>	Encuesta individual: auto-reporte	INEED
<b>Encuesta CAF</b>	10 ciudades en 10 países (2015) Bogotá, Buenos Aires, Caracas, La Paz, Lima, México DF, Montevideo, Panamá, Quito, San Pablo	Individuos entre 15 y 55 años de edad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personalidad (Inventario de personalidad de 10 ítems basado en los 5 Grandes Factores)</li> <li>Autoeficacia (escala de 10 ítems)</li> <li>Consistencia de intereses y perseverancia de esfuerzo (8 ítems de Grit)</li> </ul>	Encuesta individual: auto-reporte	CAF <a href="https://www.caf.com/es/temas/i/investigacion-para-el-desarrollo/encuesta-caf/">https://www.caf.com/es/temas/i/investigacion-para-el-desarrollo/encuesta-caf/</a>
<b>STEP</b>	10 países de ingreso medio o bajo, incluyendo Bolivia y Colombia (2012-2014)	Individuos entre 15 y 64 años residentes en zonas urbanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personalidad y comportamiento (Big Five Short Inventory, 3 ítems de Grit y 2 ítems de Hostile Attribution Bias),</li> <li>Preferencias ante el riesgo (7 preguntas)</li> </ul>	Encuesta individual: auto-reporte	Banco Mundial <a href="http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step/about">http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step/about</a>
<b>Desconectados</b>	Chile(2008) y Argentina (2010)	Individuos de 25-30 años residentes en zonas urbanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoeficacia (12 preguntas)</li> <li>Habilidades sociales (12 preguntas)</li> <li>Habilidad meta-cognitiva (12 preguntas).</li> </ul>	Encuesta individual: auto-reporte	Banco Inter-Americano de Desarrollo
<b>Estudio de Competencias Socio-emocionales</b>	5 ciudades (Bogotá) en 2019	Niños de 10 y 15 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mente abierta (apertura a experiencias),</li> <li>Desempeño de tareas (responsabilidad)</li> <li>Involucrarse con los demás (extraversión),</li> <li>Colaboración (empatía, cooperación)</li> <li>Regulación emocional (estabilidad emocional)</li> <li>Competencias compuestas (autoeficacia, pensamiento crítico, meta cognición)</li> </ul>	Encuesta individual, reportes de maestros y padres de familia	OCDE <a href="http://www.oecd.org/education/cei/study-on-social-and-emotional-skills-the-study.htm">http://www.oecd.org/education/cei/study-on-social-and-emotional-skills-the-study.htm</a>

#### Estudios longitudinales

**Australia** (Growing up in Australia: Longitudinal study of Australian Children (LSAC)); **Canada** (National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY)); **Dinamarca** (Danish Longitudinal Survey of Children (DALSC)); **Alemania** (NEPS (National education panel on early education and schooling)); **Irlanda** (Growing up in Ireland); **Corea** (Panel Study of Korean Children (PSKC)); **Países Bajos** (Pre-COOL); Perú, Etiopía, India y Vietnam (Niños del Milenio, Young Lives); **Nueva Zelanda** (Competent Children: Competent Learners y Growing Up In New Zealand); **Noruega** (Behaviour Outlook Norwegian Development Study (BONDS)); **Reino Unido** (National Child Development Study (NCDS), 1970 British Cohort Study (BCS70), Millennium Cohort Study (MCS), Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project, Growing up in Scotland (GIS) Study, Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC)); **Estados Unidos** (Abecedarian Programme, Chicago Child Parent Centres, Early Childhood Longitudinal Studies (ECLS), Head Start Impact Study, High/Scope Perry Preschool Project, NICHD Study of Early Child Care and Youth Development)

Fuente: BID (2016), Instrumentos para la medición de las habilidades de la fuerza de trabajo, Nota Técnica No.IDB-TN-1070, División de Mercados Laborales e Inclusión Social, BID, Washington.  
Primi, R. et al. (2016), Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth, European Journal of Psychological Assessment, Vol. 32, pp. 5-16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>.  
Para los países MESACTS, documentos en Basecamp.

---

## 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. El objetivo es ayudar al individuo a identificar sus fortalezas y debilidades y ayudarlo en su aprendizaje y desarrollo.

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 grosso modo en mediciones por rúbricas o por escalas psicométricas. Ambos tienen ventajas y desventajas. La selección depende de los objetivos evaluativos que se tengan, los cuales pueden incluir:

- Diagnóstico y valoración individual/grupal del estado de las habilidades socioemocionales.
- Mejora de prácticas educativas o de formación.
- Conocimiento del estado actual de las competencias y de la influencia de los entornos de aprendizaje en su desarrollo.
- Evaluación de programas o intervenciones - investigar si estos últimos están teniendo un impacto positivo o no en el desarrollo de las CTSE de la población beneficiaria.
- Rendición de cuentas (accountability) - respaldar las decisiones políticas de acuerdo con el desempeño de escuelas, distritos escolares, municipios, etc.
- Investigación cuantitativa y/o cualitativa con el fin de avanzar el conocimiento sobre el desarrollo de estas competencias.

## 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. Las rúbricas pueden ser de dos tipos:

1. **Holísticas:** proporcionan una puntuación única. Son útiles cuando se evalúa globalmente una tarea o competencia; pero, no proporcionan información detallada.
2. **Analíticas:** proporcionan puntajes para varios criterios diferentes que se están evaluando por lo que brindan comentarios más detallados sobre el desempeño.

Las rúbricas analíticas, por lo general, se presentan en forma tabular (ver Tabla 2) y están compuestas de:

- Una descripción de la competencia que se está evaluando tomando en cuenta las diferentes dimensiones de la misma y sus respectivos indicadores
- Una escala de calificación que indica diferentes niveles de desempeño, desde el menos aceptable hasta el ejemplar
- Una descripción de cada nivel de desempeño para cada criterio.

**TABLA 2.**  
Ejemplo de la estructura de una rúbrica

DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE CALIFICACIÓN			
		1 (POBRE)	2 (BUENO)	3 (MUY BUENO)	4 (EXCELENTE)
A	Aa	Descripción Aa1	Descripción Aa2	Descripción Aa3	Descripción Aa4
	Ab	Descripción Ab1	Descripción Ab2	Descripción Ab3	Descripción Ab4
	Ac	Descripción Ac1	Descripción Ac2	Descripción Ac3	Descripción Ac4
B	Ba	Descripción Ba1	Descripción Ba2	Descripción Ba3	Descripción Ba4
	Bb	Descripción Bb1	Descripción Bb2	Descripción Bb3	Descripción Bb4
	Bc	Descripción Bc1	Descripción Bc2	Descripción Bc3	Descripción Bc4

Fuente: Alsina M, J. (2013). Rúbricas de evaluación de competencias. Cuadernos de docencia universitaria, n° 26. Barcelona: ICE-UB/Octaedro.

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 mismos identifiquen el progreso en su aprendizaje y donde se encuentran respecto al máximo nivel deseado; permite ajustar las prácticas de aprendizaje de acuerdo con los niveles de desempeño; facilita la interacción entre el docente/ formador y el estudiante/ persona en formación; y reduce la subjetividad de la evaluación.

Por otro lado, la confiabilidad y validez de las rúbricas pueden ser deficientes debido a una serie de factores. Por ejemplo, dificultad de comprensión 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.

**TABLA 3.**  
Ejemplos de rúbricas para evaluar las CTSE en países participantes de la MESACTS y en países miembros de la OCDE

PAÍS	RÚBRICAS	POBLACIÓN OBJETIVO	CTSE EVALUADAS	FUENTE
Chile	Rúbricas de certificación Chile Valora	Mayores de 18 años que tengan experiencia laboral, cesantes y personas que buscan trabajo por primera vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación</li> <li>Trabajo en Equipo</li> <li>Resolución de Problemas</li> <li>Iniciativa y Aprendizaje Permanente</li> <li>Efectividad Personal</li> <li>Conducta Segura y Autocuidado.</li> </ul>	Chile Valora <a href="http://www.chilevalora.cl/wp-content/uploads/2016/06/Catologo-de-Competencias.pdf">http://www.chilevalora.cl/wp-content/uploads/2016/06/Catologo-de-Competencias.pdf</a>
Costa Rica	Rúbricas utilizadas en el Programa Empléate	Jóvenes 17-24 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensamiento crítico</li> <li>Autoconfianza</li> <li>Organización y planificación</li> <li>Comunicación</li> <li>Trabajo en equipo</li> <li>Toma de decisiones</li> <li>Resolución de conflictos</li> <li>Manejo de emociones</li> <li>Pensamiento creativo</li> <li>Respeto</li> <li>Manejo y ampliación del capital social</li> </ul>	Ministerio del Trabajo <a href="http://www.mtss.go.cr/empleo-formacion/empleate.html">http://www.mtss.go.cr/empleo-formacion/empleate.html</a> Documentación Eurosocial
Uruguay	Valoración de las competencias de los estudiantes: Nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo.	Estudiantes de primaria y secundaria, que atienden a centros educativos que participan en la Red	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creatividad,</li> <li>Colaboración,</li> <li>Ciudadanía,</li> <li>Comunicación,</li> <li>Pensamiento crítico</li> <li>Carácter</li> </ul>	Red Global de Aprendizajes <a href="http://redglobal.edu.uy/language/es/progresiones-de-aprendizaje-en-sea/">http://redglobal.edu.uy/language/es/progresiones-de-aprendizaje-en-sea/</a>
Canadá (Columbia Británica)	Estándares de desempeño desarrollados por el Ministerio de Educación para uso voluntario en las escuelas.	Kindergarten a grado 10 con cuatro niveles: grados K-3, grados 4 - 5, grados 6- 8, grados 9- 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación</li> <li>Pensamiento creativo</li> <li>Pensamiento crítico</li> <li>Identidad personal y cultural</li> <li>Conciencia personal y responsabilidad</li> <li>Responsabilidad social</li> </ul>	Gobierno de Colombia Británica <a href="https://curriculum.gov.bc.ca/competencias">https://curriculum.gov.bc.ca/competencias</a>
EUA (Estado de Illinois)	Estándares de desarrollo social y emocional que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer al principio de la escuela primaria y hasta finales de la escuela secundaria. Forman parte de los Estándares de Aprendizaje de Illinois.	Kindergarten a grado 12 con 5 niveles: grados K - 3, grados 4 - 5, grados 6- 8, grados 9- 10, grados 11- 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tres grandes metas:</li> <li>Desarrollar habilidades de autoconciencia y autogestión para lograr el éxito escolar y de vida.</li> <li>Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.</li> <li>Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios</li> </ul>	Consejo de Educación del Estado de Illinois <a href="https://www.isbe.net/Pages/Social-Emotional-Learning-Standards.aspx">https://www.isbe.net/Pages/Social-Emotional-Learning-Standards.aspx</a>
Escocia	Estándares de desarrollo del Currículum para la Excelencia. Se usan para ayudar a planificar el aprendizaje y evaluar el progreso de los niños en cada área del plan de estudios, incluyendo el área de desarrollo socioemocional.	Pre-escolar a grado 10 con 5 niveles de acuerdo al grado escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación</li> <li>Resiliencia</li> <li>Colaboración/ empatía</li> <li>Creatividad</li> <li>Responsabilidad social</li> </ul>	Departamento de Educación de Escocia <a href="https://education.gov.scot/Documents/health-and-wellbeing-eo.pdf">https://education.gov.scot/Documents/health-and-wellbeing-eo.pdf</a>

## Mediciones por escalas psicométricas

Hoy en día, existe un gran número de mediciones por escalas psicométricas para medir las CTSE (la Tabla 4 presenta una lista no exhaustiva). 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 la evidencia existente está basada en este tipo de medidas.

**TABLA 4.**  
Instrumentos de medición por escalas psicométricas

INSTRUMENTO	POBLACIÓN OBJETIVO	CTSE	METODOLOGÍA	ESTUDIOS
<b>Inventario de los cinco grandes (BIG Five) (Tupes and Christal 1958, 1961)</b>	Adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura a nuevas experiencias</li> <li>• Responsabilidad,</li> <li>• Involucrarse con los demás (extraversión),</li> <li>• Colaboración (empatía, cooperación)</li> <li>• Regulación emocional (estabilidad emocional),</li> </ul>	Autoreportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAF (2015)</li> <li>• FEPBA (2014)</li> <li>• German Socioeconomic Panel (Alemania)</li> <li>• Center Saving Study (Países Bajos)</li> <li>• National Child Development Study (NCDS58, Reino Unido)</li> </ul>
<b>Cuestionario de fortalezas y dificultades (SDQ) (Goodman, 1997)</b>	Niños de 3 a 16 años de edad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas emocionales,</li> <li>• Problemas de conducta,</li> <li>• Problemas de hiperactividad/inatención</li> <li>• Problemas de pares</li> <li>• Comportamiento prosocial</li> </ul>	Autoreportes adolescentes 11-16 años; Reportes padres y maestros de niños de 4 a 16 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• British cohort study (BCS70 Reino Unido)</li> <li>• Millennium Cohort Study (Reino Unido)</li> <li>• Noruega</li> <li>• Dinamarca</li> </ul>
<b>Escala de auto-estima (Rosenberg, 1965)</b>	Niños de 10 años en adelante Adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 ítems, Rosenberg</li> <li>• LAWSEQ 12 ítems</li> </ul>	Autoreportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jóvenes en Acción (Colombia)</li> <li>• Belgium Longitudinal Research in Secondary Education (LOSO)</li> <li>• Switzerland Transition from Education to Employment (TREE)</li> <li>• British cohort study (BCS70 Reino Unido)</li> <li>• Millennium Cohort Study (Reino Unido)</li> <li>• Early Childhood Longitudinal Study (ECLS-K, EUA)</li> </ul>
<b>Escala de locus de control (Rotter, 1966)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distintas escalas:</li> <li>• 4 ítems de Rotter</li> <li>• CARALOC: 16 ítems</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• British cohort study (BCS70 Reino Unido)</li> <li>• NLSY79 (National Longitudinal Study of Youth, EUA)</li> <li>• Early Childhood Longitudinal Study (ECLS-K, EUA)</li> </ul>
<b>Escala de autoeficacia (Schwarzer y Jerusalem, 1995)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala tipo Likert</li> <li>• 10 ítems</li> </ul>	Autoreportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAF (2014)</li> </ul>
<b>Escala de Ego-resiliencia de Block e Kremen</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala tipo Likert</li> <li>• 14 ítems</li> </ul>	Autoreportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jóvenes en Acción (Colombia)</li> <li>• MinEduc Perú</li> </ul>
<b>Escala de Resiliencia de Wagnild y Young</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala tipo Likert</li> <li>• 25 ítems</li> </ul>	Autoreportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MinEduc Perú</li> </ul>
<b>Escala de Autoeficacia en el manejo de las emociones negativas</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala tipo Likert</li> <li>• 19 ítems</li> </ul>	Autoreportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jóvenes en Acción (Colombia)</li> <li>• MinEduc Perú</li> </ul>

Continúa →

INSTRUMENTO	POBLACIÓN OBJETIVO	CTSE	METODOLOGÍA	ESTUDIOS
<b>Escala de Autoeficacia en el manejo de las emociones positivas</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala tipo Likert</li> <li>• 16 ítems</li> </ul>	Autoreportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jóvenes en Acción (Colombia)</li> <li>• MinEduc Perú</li> </ul>
<b>Coping Escala (COPE)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala tipo Likert</li> <li>• 60 ítems</li> </ul>	Autoreportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jóvenes en Acción (Colombia)</li> <li>• MinEduc Perú</li> </ul>
<b>Escala de Determinación/Grit (Duckworth y Quinn, 2009)</b>	Adultos Niños de 10 a 15 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perseverancia</li> <li>• Pasión por metas a largo plazo</li> </ul>	Autoreportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAF (2015)</li> <li>• STEP</li> <li>• Varios estudios en los EUA</li> </ul>

*Nota: Otras escalas que han sido utilizadas y validadas en otros estudios internacionales incluyen: Inventario de Cociente Emocional (Bar-On, 1997), Activos socio-emocionales y la escala de resiliencia (Sears), Evaluación de fortalezas estudiantiles de Devereux (LeBuffe, Shapiro, Naglieri, 2009).*

Los métodos más comunes para evaluar las CTSE utilizando mediciones con escalas psicométricas son las encuestas de autoreporte 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.

La literatura sugiere que los autoreportes pueden ser uno de los métodos con mayores ventajas para medir constructos psicológicos. Las personas entrevistadas son capaces de responder preguntas sobre ellos mismos dando respuestas verdaderas y precisas (Duckworth, 2015). Además de ser confiables, son fáciles de implementar y son menos costosos. Por otro lado, las limitaciones de los autoreportes radican en los posibles sesgos de respuesta, los cuales reducen la validez de las mediciones. Estos incluyen:

- Interpretación errónea por parte del participante, esto puede ser especialmente difícil para individuos con bajos niveles de comprensión lectora y con poca o ninguna experiencia en responder autoreportes.
- Sesgo de referencia: el marco de referencia utilizado para hacer juicios puede diferir entre los participantes
- Sesgo de aceptación social: los participantes pueden proporcionar respuestas deseables pero no correctas
- Sesgo por fingir sistemáticamente la respuesta: la posibilidad de inflar o reducir deliberadamente las puntuaciones en los cuestionarios.
- Sesgo de aquiescencia: estar de acuerdo con las preguntas del cuestionario independientemente del contenido

Muchos estudios miden las CTSE a través de entrevistas dirigidas a un informante que conoce bien al individuo como una alternativa al autoreporte. Esto es común cuando la población objetivo incluye niños pequeños (menores de 10 años) ya que éstos no pueden dar auto descripciones que sean válidas y confiables. Algunos estudios complementan la información recopilada a través de los autoreportes con los reportes de otros informantes. Las ventajas de estos últimos es que pueden ofrecer una valoración más objetiva sobre las CTSE que los individuos mismos (Dodorico, 2008). Sin embargo, este tipo de mediciones sufren de muchos de los sesgos de respuesta que afectan los autoreportes. Aunado a ello, se consideran menos prácticos y eficientes, y más costoso que entrevistar al individuo bajo estudio (Dodorico, 2008).

El uso de múltiples métodos para mejorar la validez de los constructos es una alternativa recomendable (Duckworth, 2015; Dodorico, 2008). Además, el uso de métodos múltiples puede conducir a la obtención de datos más ricos, especialmente si se implementa una estrategia de triangulación. Sin embargo, recopilar información de múltiples informantes no es fácil; requiere de tiempo, dinero y recursos adicionales. Existen otros métodos que pueden ayudar a reducir los sesgos antes mencionados, como el uso de escenarios hipotéticos (“anchoring vignettes”) (OCDE, 2015).

## Principales desafíos en la medición y evaluación de dichas competencias

Ninguna medida es perfecta (Duckworth, 2015). Todas tienen ventajas y desventajas. Sin embargo, esto no debe frenar los esfuerzos por medir este tipo de competencias. Existen muchas preguntas sin responder. 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 cuales 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.
- Seleccionar medidas que cumplan con criterios de calidad: propiedades psicométricas sólidas (confiabilidad y validez), cobertura de las dimensiones de las CTSE previamente identificadas, medidas que sean válidas en contextos con diversidad.
- 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.
- Planear en el diseño de intervenciones para promover las CTSE una evaluación que mida el estado de las CTSE pre y post intervención
- Tomar en cuenta la falta de recursos en el diseño de la evaluación.

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.

---

## Referencias

Acosta, P., Muller, N., y Sarzosa, M. A. (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. 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.

Alsina M, J. (2013). Rúbricas de evaluación de competencias. Cuadernos de docencia universitaria, n° 26. Barcelona: ICE-UB/Octaedro.

Bassi, M., M. Busso. S. Urzua y J. Vargas (2012), *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Washington.

BID (2016), *Instrumentos para la medición de las habilidades de la fuerza de trabajo*, Nota Técnica No. IDB-TN-1070, División de Mercados Laborales e Inclusión Social, BID, Washington.

Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., y B. ter Weel (2008), *The economics and psychology of personality traits*. *Journal of Human Resources*, Vol. 43, No.4, pp 972-1059.

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

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>

Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., Jones, S.M., y Little, T. D. (2003), *The Infant–Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA): Factor structure, reliability, and validity*, *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 31, No. 5, pp 495–514.

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>

Dodorico, J. (2008), *Measuring Personality Constructs: The Advantages and Disadvantages of Self-Reports, Informant Reports and Behavioural Assessments*, ENQUIRE, Volume 1, No 1, pp.1-18.

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.

Duckworth, A. y P. Quinn (2009), Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S), *Journal of Personality Assessment*, Vol. 91, No. 2, pp.166- 174, <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY, Guilford.

Goldsmith, A., Veum, J. y Darity, W. (1997), The Impact of Psychological and Human Capital on Wages. *Economic Inquiry*, 35, pp. 815–829.

Goodman A. et al, (2015), *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. A review for the Early Intervention Foundation, Cabinet Office, UK*. <http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/EIF-Strand-1-Report-FINAL1.pdf>

Halle, T. G., y Darling-Churchill, K. E. (2016), Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 45, pp. 8–18.

Harris, D. (1940). Factors affecting college grades: A review of the literature, 1930–1937. *Psychological Bulletin*, 37, 125–166

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 Bureau of Economic Research <http://www.nber.org/papers/w17378>

Heckman, J., J. Stixrud y S. Urzua (2006), “The Effects of Cognitive and Non-cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior,” *Journal of Labor Economics*, 2006, vol. 24, no. 3 411-489

Heckman J. y T.D Kautz (2012) *Hard Evidence On Soft Skills*, Working Paper 18121 LeBuffe, P. A., & Naglieri, J. A. (2003). The Devereux Early Childhood Assessment Clinical Form (DECA-C): A measure of behaviors related to risk and resilience in preschool children. <http://www.centerforresilientchildren.org/wpcontent/uploads/DECA-C-Info-Pak.pdf>.

LeBuffe, P. A., V. B., Shapiro, y J. A Naglieri. (2009), “The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA), Lewisville, NC: Kaplan Press.

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.

OCDE (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OCED, Paris.

Primi, R. et al. (2016), Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth, *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 32, pp. 5-16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>.

## Anexo

**TABLA A.1**  
**Competencias Sociales y Transversales**

CHILE	COLOMBIA JEA	COSTA RICA	ECUADOR	MÉXICO (CONSTRUYE T)
Comunicación	Comunicación asertiva	Comunicación asertiva	Comunicación efectiva	
Trabajo en Equipo	Trabajo en equipo, empatía, gestión de conflicto	Trabajo en equipo	Trabajo colaborativo	Colaboración y Conciencia social
Iniciativa y Aprendizaje Permanente (Aplica en su trabajo nuevos aprendizajes para su desarrollo personal y laboral, adaptándose a un entorno cambiante.)	Adaptabilidad iniciativa		Adaptación al cambio El actuar con iniciativa Pensamiento y actuación creativa	
Efectividad Personal (Ejecuta su trabajo de forma responsable y autónoma y trabaja con base en una planificación previa)	Responsabilidad, puntualidad, gestión del tiempo, planificación	Organización y planificación	Planificación de acciones	
	Perseverancia			Perseverancia
Conducta Segura y Autocuidado				
Autoestima		Inteligencia emocional		Auto-regulación
Resolución de Problemas	Toma de decisiones	Capacidad de análisis y toma de decisiones		
	Autoconocimiento	Autoconocimiento, motivación y plan de vida	Gestión del desarrollo personal	Auto-conocimiento
Resiliencia	Resiliencia			
Liderazgo	Presentación personal y servicio		Identificación oportunidades	

PERÚ	URUGUAY	CAF	OECD
	Habilidades de relacionamiento	<b>Extraversión:</b> Amigoso, Sociable, Confiado en sí mismo, Aventurero, Entusiasta	<b>Extraversión:</b> sociabilidad, asertividad y energía
Trabajo en equipo	Empatía	<b>Amabilidad:</b> Indulgente, No demandante, Altruista, Buen trato, Modesto, Empatía, Cooperación.	<b>Colaboración:</b> empatía, confianza, cooperación
Adaptabilidad	Mentalidad de crecimiento	<b>Apertura:</b> Imaginativo, Artístico, Entusiasta, Intereses diversos, Curiosidad, Valores no convencionales	<b>Apertura a las experiencias:</b> curiosidad, tolerancia y creatividad
Tolerancia			
Perseverancia	Perseverancia académica	<b>Responsabilidad:</b> Perseverancia, Autocontrol, Establecimiento de metas, Ambición, Ética del trabajo, Organización	<b>Desempeño de tareas:</b> orientación al logro, responsabilidad, autocontrol, persistencia
Autorregulación de emociones	Regulación emocional Conductas internalizantes	<b>Estabilidad emocional:</b> Ansiedad, Locus de control, Autoestima, Autoeficacia, Optimismo, Depresión / Trastornos de ansiedad	<b>Regulación emocional:</b> resistencia al estrés, optimismo, control de emociones
	Autorregulación metacognitiva Autoeficacia académica Autocontrol	<b>Autoeficacia:</b> Auto-concepto optimista, Atribución interna del éxito	<b>Habilidades compuestas:</b> auto-eficacia, pensamiento crítico, auto-reflexión, metacognición
	Habilidades en redes sociales	<b>Determinación-Grit:</b> Consistencia de intereses, Perseverancia en el esfuerzo	
	Motivación intrínseca		
	Valoración de la tarea		
		Tolerancia al riesgo	

**TABLA A2.**  
**Resumen estado del Arte de las CTSE en países participantes MESACTS**

PAÍS	CTSE	PRINCIPAL FORTALEZA	PROGRAMAS O ACTIVIDADES	EVALUACIONES
<b>Chile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación</li> <li>Trabajo en Equipo</li> <li>Resolución de Problemas</li> <li>Iniciativa y Aprendizaje Permanente</li> <li>Efectividad Personal</li> <li>Conducta Segura y Autocuidado.</li> </ul>	Trabajo inter-institucional (Chile Valora, SENCE y Min Educación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Catálogo de Competencias Transversales para la Empleabilidad</li> <li>Manual de formación socio-laboral y herramientas de apoyo a la empleabilidad FOSIS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rúbricas para evaluar competencias en el Catálogo de Competencias Transversales para la Empleabilidad</li> <li>Evaluación del Programa de Empleabilidad Juvenil</li> </ul>
<b>Colombia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación</li> <li>Solución problemas y conflictos</li> <li>Toma de decisiones</li> <li>Pensamiento crítico</li> <li>Manejo de emociones</li> </ul>	Creación de una mesa nacional intersectorial de competencias transversales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Producción de documentos que promueven las CTSE: cátedra de la Paz, Marco Nacional de Cualificaciones, materiales pedagógicos;</li> <li>Habilidades para la vida en el programa Jóvenes en Acción</li> </ul>	Distintas iniciativas: competencias ciudadanas en las evaluaciones de niños desde el 3° al 9° grado; evaluación del impacto de Jóvenes en Acción en desarrollar CTSE
<b>Costa Rica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoconocimiento, motivación y plan de vida</li> <li>Organización y planificación</li> <li>Comunicación asertiva</li> <li>Inteligencia emocional</li> <li>Trabajo en equipo</li> <li>Capacidad de análisis y toma de decisiones</li> </ul>	Implementación de programas de capacitación que incluyen el desarrollo de CTSE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa Empléate</li> <li>Manual de Habilidades Socioemocionales para el Trabajo</li> <li>Piloto del manual de Habilidades socioemocionales para el Trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de indicadores de avance en el Programa Empléate utilizando rúbricas para cada habilidad socio emocional</li> <li>Evaluaciones de parte de los estudiantes sobre el proceso</li> </ul>
<b>Ecuador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestión del desarrollo personal</li> <li>Comunicación efectiva</li> <li>Identificación de oportunidades</li> <li>Pensamiento y actuación creativa</li> <li>Planificación de acciones</li> <li>Trabajo colaborativo</li> <li>El actuar con iniciativa</li> <li>Adaptación al cambio</li> </ul>	Fortalecimiento de la Educación Técnica en educación secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>El programa NEO</li> </ul>	Estudio de evaluación del Programa de Empleabilidad Juvenil
<b>El Salvador</b>		Articular distintas instancias a nivel nacional y local, para implementar un programa con jóvenes que incluye el desarrollo de CTSE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa Jóvenes con Todo, el cual incluye un módulo de habilidades y competencias para la vida y el trabajo</li> </ul>	
<b>México</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colaboración</li> <li>Conciencia social</li> <li>Perseverancia</li> <li>Auto-regulación</li> <li>Toma responsable de decisiones</li> <li>Auto-conocimiento</li> </ul>	Programa integrado de manera oficial al currículo formal de educación media superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa ConstruyeT: seis lecciones semanales dentro del aula que imparten todos los docentes, usando 20 minutos del tiempo de clase.</li> <li>Seis cursos pautados con materiales para alumnos y docentes (12 manuales) e intensos programa de capacitación: docentes, tutores y directores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El nuevo programa se encuentra en proceso de evaluación.</li> <li>Evaluación de proceso: consistencia interna, percepción de avance de la implementación</li> <li>Varios proyectos de investigación: pertinencia del diseño, calidad de la implementación, impacto en el desarrollo de las HSE.</li> </ul>
<b>Paraguay</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liderazgo</li> <li>Autoestima</li> <li>Resiliencia</li> </ul>	Programas sociales con componentes de apoyo al desarrollo de CTSE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa Tenondera, el cual incluye un módulo de desarrollo humano: plan de vida y capacidades de liderazgo, autoestima y resiliencia.</li> </ul>	

Continúa →

PAÍS	CTSE	PRINCIPAL FORTALEZA	PROGRAMAS O ACTIVIDADES	EVALUACIONES
Perú	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación de emociones</li> <li>• Perseverancia</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Tolerancia.</li> </ul>	Incorporación de las competencias transversales en el currículum de secundaria a nivel nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de medición de competencias, con base en escalas, herramientas de observación y rúbricas.</li> <li>• Indicadores concretos sobre el desarrollo de competencias transversales.</li> <li>• Estrategias de desarrollo profesional docente</li> <li>• Competencias Socioemocionales para el empleo en currículum nacional y piloto proyecto "Educación emprendedora en Cajamarca"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias para evaluar CTSE para la empleabilidad.</li> <li>• Kit rúbricas para evaluar el desarrollo de CTSE para la empleabilidad.</li> <li>• Evaluación de competencias socioemocionales en la escuela: propuestas: evaluar a partir de tareas auténticas, hacer partícipe a los estudiantes de las evaluaciones, e incluir procesos de retroalimentación.</li> </ul>
Uruguay		<p>Elaboración de un marco de evaluación con base en revisión sistemática de antecedentes internacionales y nacionales, y con insumos de expertos, docentes y estudiantes.</p> <p>Posibilidad de cruzar los datos con variables a nivel del contexto familiar, entorno escolar, convivencia y participación en el centro, desempeños en matemática y lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de medición de competencias, con base en escalas psicométricas desarrolladas y validadas en el país</li> <li>• Observatorio socioemocional: espacio para la divulgación de experiencias en educación socioemocional</li> <li>• Red de investigación en habilidades socioemocionales: encuentros interinstitucionales para compartir y fomentar investigación y prácticas en la temática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aristas: Evaluación Nacional de Logros Educativos en 6° año de primaria (2017) y 3r año de media (2018)</li> <li>• Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012</li> </ul>

Fuente: Dialogas (2017), Informe Final Recopilación de Antecedentes y Análisis FODA Io8







Este proyecto forma parte de:



Entidad Coordinadora:



Seminario organizado con el apoyo de:

