



MARCO REFERENCIAL SOBRE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DESDE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Documento elaborado por Patricia Cabrerizo y Claudia Neyra

2022

Contenido

Introducción.....	3
1. ¿Cómo se definen y clasifican las habilidades socioemocionales?.....	6
2. ¿Qué antecedentes normativos sobre las habilidades socioemocionales conocemos?.....	8
3. ¿Qué proponemos desde la Comunidad de Práctica como marco de referencia de habilidades socioemocionales?.....	13
Conclusiones.....	33
Anexos.....	35

Introducción

En los últimos años, la atención al desarrollo de habilidades socioemocionales de niños, niñas y adolescentes viene creciendo, ya que existe cada vez mayor evidencia de su aporte a la construcción de proyectos de vida, el aprendizaje, el aumento del bienestar y la reducción de conductas de riesgo (CASEL, 2017; Abrahams, Pancorbo, Primi, Santos, Kyllonen, Oliver, y De Fruyt, 2019; Arias, Hincapié y Paredes, 2020; Bazán, 2020; Cabrerizo, D´Sa, Smith, y Velásquez, 2020; Fundación Wiese, 2020), así como a la mejora de condiciones de vida sociales o económicas, y el fomento de la empleabilidad (OCDE, 2016; Rodríguez, 2020). Además, habilidades como la gestión de emociones ayudan a niños, niñas y adolescentes a tener mayor tolerancia a la frustración, a sobreponerse a los retos de la vida y desarrollar su ciudadanía plena en cuanto al ejercicio de sus derechos y deberes, la búsqueda del bien común, la relación con el mundo laboral y la construcción de conocimiento (Ley N.º 28044; Minedu, 2016).

El desarrollo de estas habilidades cobra aún mayor importancia en la pandemia por COVID-19, debido a los retos que implica esta etapa. En el Perú, la pandemia por COVID-19 ha sido comprendida como una crisis emocional y social, además de sanitaria (Bazán, 2020; Rodríguez, 2020). Las normativas para disminuir el tránsito y evitar el incremento de los contagios, como la cuarentena y el distanciamiento social, han implicado un profundo cambio en las relaciones humanas entre familiares, amigos y colegas, y la necesidad de adaptarse a esos cambios (OMS, 2021). Esto ha incrementado los niveles de ansiedad entre la población (Bazán, 2020), así como el debilitamiento o deterioro de las relaciones intrafamiliares, entre docentes y estudiantes, entre compañeros, compañeras y colegas (OCDE, 2016; Rodríguez, 2020).

Adicionalmente, niños, niñas y adolescentes han tenido dificultades para continuar con sus procesos de aprendizaje debido al cierre de los servicios educativos y dificultades de acceso a programas educativos como “Aprendo en Casa”, especialmente en zonas rurales, poblaciones indígenas, en situación de pobreza y discapacidad (Andrade y Guerrero, 2021; Chávez, 2021). De acuerdo a Nelly Aedo, jefa del Programa de Pueblos Indígenas de la Defensoría del Pueblo, la educación rural y la educación intercultural bilingüe han atravesado mayores dificultades, pues escolares de comunidades andinas e indígenas amazónicas han sido los más afectados en sus procesos de aprendizaje por la escasez o ausencia de cobertura de servicios como electricidad, conectividad, además de la falta de equipos tecnológicos (Chávez, 2021).

En este contexto, las habilidades socioemocionales constituyen recursos importantes para hacer frente a situaciones retadoras, ya que permiten fomentar nuevos aprendizajes y desarrollar nuevas habilidades (OCDE, 2016; Rodríguez, 2020). Estas habilidades pueden ayudar a hacer frente a crisis como la que vivimos actualmente (Bazán, C., 2020; Instituto Ayrton Senna, 2020; Rodríguez, J., 2020) y aportar a la búsqueda de soluciones colectivas a las dificultades que enfrentamos y que tengan un efecto positivo en el bienestar individual y colectivo (Bazán, 2020).

Considerando lo anterior, en el año 2020 surgió la iniciativa de crear la Comunidad de Práctica en Habilidades Socioemocionales, como una iniciativa en el marco del programa Horizontes como alianza entre UNESCO, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Perú) y el Centro Global para el Desarrollo Integral del Niño¹ de la Universidad de Notre Dame (EEUU). El objetivo de la comunidad es contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales en el Perú, a través de la colaboración y aprendizaje conjunto de diversos actores y organizaciones que vienen trabajando en el tema. Los miembros de la comunidad provienen de instituciones representativas del mundo académico, la sociedad civil y el Estado. A lo largo de estos dos años, los miembros de la comunidad se organizaron en tres subgrupos de trabajo (Prácticas, Medición e Incidencia), en los que reflexionaron y aprendieron sobre las distintas formas de aportar al desarrollo de habilidades socioemocionales, a través de prácticas y herramientas de evaluación, espacios de formación y estrategias para generar incidencia en el entorno público.

Hasta el momento, la comunidad ha generado una serie de productos. El subgrupo Medición elaboró un informe de “Lineamientos metodológicos y recomendaciones sobre medición de Habilidades Socioemocionales” a partir de la revisión de instrumentos, mediciones y evaluaciones realizadas en contextos similares al peruano. El subgrupo Prácticas presentó la “Sistematización de prácticas desarrolladas en el país acerca de las Habilidades Socioemocionales”. A su vez, el subgrupo Incidencia realizó varios aportes: un documento para la Dirección de Formación Docente del Ministerio de Educación del Perú (Minedu); un “Hub de recursos para el desarrollo de Habilidades Socioemocionales”, que se ha seguido alimentando durante 2021 y artículos de opinión en medios de prensa².

En el trabajo de la Comunidad de Práctica, se vio la necesidad de construir un marco referencial de habilidades socioemocionales, que sirva de guía para generar propuestas de

¹ Global Center for the Development of the Whole Child

² “Covid – 19 y las habilidades socioemocionales”, de César Bazán, en el diario *El Peruano*; y “Habilidades socioemocionales para superar la pandemia”, de Javier Rodríguez, en la revista *Ideele* del Instituto de Defensa Legal (IDL).

intervención, evaluación o medición de estas habilidades. Esto debido a que contar con un marco referencial y definiciones contextualizadas, puede ayudar a generar propuestas de medición coherentes con una realidad específica (OCDE, 2016; Abrahams et al., 2019; Cabrerizo et al., 2020). La idea es que este documento sirva de referencia para los miembros de la comunidad, así como a personas u organizaciones que deseen trabajar en el desarrollo de estas habilidades en el contexto peruano.

Para la construcción del marco referencial, se realizaron las siguientes actividades. En primer lugar, se hizo una revisión de fuentes secundarias sobre habilidades socioemocionales, incluyendo artículos de investigación y reportes sobre el tema; documentos previos elaborados en 2020 por los miembros de los tres subgrupos de la Comunidad, y documentos publicados por el Ministerio de Educación. En segundo lugar, se realizó un proceso de observación participante de algunas reuniones de la comunidad. Por último, se realizó una serie de entrevistas a profundidad a miembros de la Comunidad de Práctica con el objetivo de recoger información para construir un marco referencial común sobre las habilidades socioemocionales desde su experiencia. La guía de entrevista (Ver Anexo 1) fue validada por el equipo de Coordinación de la Comunidad. Las entrevistas a profundidad referidas se realizaron entre los meses de julio y septiembre de 2021, y se contó con la participación de 15 miembros de la Comunidad de Práctica (Ver Anexo 3).

El presente documento incluye una primera versión del marco referencial propuesto a partir de este trabajo de análisis y diálogo con miembros de la Comunidad de Práctica. El propósito del presente documento es brindar un marco referencial sobre habilidades socioemocionales adaptado al contexto peruano. Para tal efecto, su contenido ha sido dividido en tres secciones. En la primera, se presenta una revisión breve de las definiciones y clasificaciones de habilidades socioemocionales. En la segunda sección, se hace un análisis de los antecedentes normativos relacionados al desarrollo socioemocional en el Perú y algunos países de referencia en la región. En la tercera sección, se incluye la propuesta de la Comunidad de Práctica sobre: la definición de habilidades socioemocionales, las habilidades que son importantes y algunos elementos que pueden guiar el trabajo para su desarrollo.

1. ¿Cómo se definen y clasifican las habilidades socioemocionales?

Uno de los aspectos resaltantes en la revisión de documentación y entrevistas con miembros de la comunidad de práctica es la dificultad para definir las habilidades socioemocionales, debido a la diversidad de marcos referenciales existentes y la variedad de componentes o capacidades consideradas en estos marcos.

Esta idea coincide con diferentes autores que han señalado la existencia de diversas definiciones y marcos de referencia sobre habilidades socioemocionales, lo que representa un reto importante para el desarrollo de sistemas de evaluación y (Abrahams et al., 2019; INEED, 2018; Ortega, 2016) y programación de intervenciones (USAID, 2019). Incluso, existen iniciativas como “Explore SEL” de la de la Universidad de Harvard, que buscan generar espacios para explorar los diferentes marcos conceptuales y cruces entre estos³.

Entre las definiciones más citadas por las personas entrevistadas, están la recogida por Arias, Hincapié y Paredes para el BID (2020); la de CASEL (2017); la de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2016); y la propuesta recientemente por el Minedu (2021a). Todas ellas se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Definiciones de habilidades socioemocionales más citadas por los miembros de la CP

INSTITUCIÓN/ ORGANIZACIÓN	DEFINICIÓN
Arias, Hincapié y Paredes (2020)	Son aquellas que ayudan a las personas a identificar y manejar sus propias emociones y las de los demás, tales como el compromiso, la empatía o la habilidad de trabajar en equipo (Busso et al., 2017). Las habilidades socioemocionales hacen parte de las habilidades del siglo XXI, las cuales buscan responder al entorno extremadamente dinámico en términos educativos, sociales y laborales de este siglo (Mateo Díaz y Rucci, 2019).
Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2017)	[El aprendizaje socioemocional] es el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas.
Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2016)	Capacidades individuales que pueden a) manifestarse en patrones congruentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, b) desarrollarse mediante experiencias de aprendizaje formales e informales, y c) ser factores impulsores importantes de los resultados latente del constructo que se manifiesta en patrones congruentes de respuestas de la persona en diversas situaciones y contextos. Estas habilidades se pueden fortalecer mediante cambios ambientales e inversiones y en consecuencia dirigir los resultados futuros de la persona.

³ <http://exploresel.gse.harvard.edu/>

Complementando lo anterior, se presenta la sistematización llevada a cabo por Arias, Ortiz e Hincapié en 2019 acerca de los modelos más utilizados en la actualidad para identificar y clasificar las habilidades socioemocionales (Arias, Hincapié y Paredes, 2020).

Cuadro 2

Clasificaciones de habilidades socioemocionales más recurrentes

CLASIFICACIÓN	INSTITUCIÓN/ ORGANIZACIÓN	DIMENSIÓN	HABILIDADES
Big Five		Apertura a la experiencia	Curiosidad, tolerancia y creatividad
		Responsabilidad	Orientación al logro, responsabilidad, autocontrol y persistencia
		Extraversión	Sociabilidad, asertividad, energía
		Colaboración	Empatía, confianza, cooperación
		Estabilidad emocional	Resistencia al estrés, optimismo, control emocional
Aprendizaje socioemocional	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Autoconciencia	Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficacia, autopercepción precisa
		Autorregulación	Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro, automotivación
		Conciencia del entorno social	Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad, respeto por otros
		Relaciones sociales	Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos, trabajo en equipo
		Toma de decisiones	Identificación de problemas, evaluación, responsabilidad ética
Habilidades socioemocionales	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Logro de metas	Perseverancia, autocontrol, pasión por cumplir las metas
		Trabajo con otros	Sociabilidad, respeto, cuidado de otros
		Manejo de emociones	Autoestima, optimismo, autoconfianza
Habilidades para el siglo XXI	National Research Council	Cognitivo	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad, innovación
		Intrapersonal	Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional, autorregulación
		Interpersonal	Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión, liderazgo

Adaptado de Arias, Ortiz e Hincapié (2019)

En general, la revisión de diversas definiciones y marcos sobre habilidades socioemocionales muestra que el campo está aún en proceso de formación y que aún se necesita mayor trabajo en el planteamiento de marcos referenciales claros y que se adapten a los contextos en los que se busca desarrollar intervenciones e investigaciones en el tema.

2. ¿Qué antecedentes normativos sobre las habilidades socioemocionales conocemos?

El interés por el desarrollo socioemocional en el sistema educativo está presente en diferentes países fuera y dentro de la región latinoamericana. En 2020, en un estudio para el BID, Arias, Hincapié y Paredes analizaron sistemas educativos de 12 países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Uruguay (p. 8). Estos países respondieron el “Cuestionario sobre habilidades socioemocionales en el sistema educativo” en 2019. Aunque casi todos los sistemas analizados consideran el desarrollo socioemocional en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, incluso incorporándolo mayoritariamente en el currículo, difieren en sus definiciones y en la manera de organizar las habilidades socioemocionales.

Por un lado, entre los resultados de este estudio se identificó que, de los 12 países analizados, solo 7 brindan orientaciones sobre cómo se deben desarrollar las habilidades socioemocionales en las aulas y las escuelas desde sus respectivos ministerios de Educación; y 4 realizan algún tipo de medición en los estudiantes. Cabe resaltar el hecho de que, para realizar evaluaciones o mediciones útiles y coherentes con el contexto de cada país, se requiere partir de definiciones claras (OCDE, 2016; Arias, Hincapié y Paredes, 2020; Cabrerizo et al., 2020; Abrahams et al., 2019). Por otro lado, a pesar de que es sabido que los resultados positivos de programas que busquen el desarrollo de estas habilidades en estudiantes dependen de la capacidad de sus docentes para llevarlos a cabo, se encontró que solamente dos países de la región han avanzado en la formulación de nuevos planes de estudio que incorporen cursos relacionados con el tema en las carreras de Educación: México y Perú.

En el contexto peruano, en el Decreto Supremo N.º 014-2021, que declaró en emergencia el sistema educativo a nivel nacional durante el segundo semestre de 2021 y el primero de 2022, se lee: “[...] el brote del COVID-19 ha generado, entre otros efectos negativos, la pérdida significativa de los aprendizajes y la afectación de la situación socioemocional de los estudiantes, así como la interrupción y el riesgo de abandono de estudios” (p. 20). Por esta razón, se creó el “Plan de Emergencia Educativa”, cuyo objetivo es el siguiente:

Consolidar y lograr los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica, superior y técnico – productiva potenciando la innovación y respuestas educativas en atención a la diversidad de los territorios del Perú, cerrando las brechas de inequidad y dando respuesta desde la educación a la emergencia sanitaria de la COVID - 19. (Decreto Supremo N.º 014-2021-MINEDU, p. 20)

Este decreto recoge, además, lo planteado en el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, que modifica el Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación. El artículo 2 enfatiza que el fortalecimiento de la educación implica el involucramiento y la participación de la familia y la sociedad; también señala que el derecho a la educación incluye “alcanzar aprendizajes que le permitan a la persona y a la sociedad enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida” (p. 10). Este objetivo no se restringe a la adquisición de conocimientos, sino que abarca el desarrollo y fortalecimiento de características de tipo socioemocional en los y las estudiantes.

En el Currículo Nacional de la Educación Básica se enfatiza que la escuela debe buscar la formación ciudadana de los estudiantes para que estos puedan desempeñarse adecuadamente en una época de cambios constantes como la actual. El Currículo Nacional visibiliza las intenciones del sistema educativo peruano, las cuales se expresan en el Perfil de Egreso de la Educación Básica: una visión común e integral de los aprendizajes que tendrían que alcanzar los estudiantes al finalizar la Educación Básica (Minedu, 2016). De esa manera, el Perfil de Egreso, entendido como visión, favorece la unificación de criterios y la búsqueda de resultados comunes:

Al final de la Educación Básica, los estudiantes peruanos deberían ejercer sus derechos y deberes ciudadanos con sentido ético, valorando la diversidad a partir del diálogo intercultural, de modo que puedan contribuir activamente, de manera individual y colectiva, en el desarrollo sostenible de la sociedad peruana en un contexto democrático. (Minedu, 2016, p. 13)

Entre los aprendizajes del Perfil de Egreso se encuentran los siguientes: el estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos; el estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y responsabilidades y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo; el estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados (Minedu, 2016).

Un análisis del currículo realizado por el equipo de UNESCO mostró que aunque en el currículo se menciona pocas veces el término habilidades socioemocionales, diversas habilidades específicas son mencionadas de manera explícita e implícita en diferentes partes del currículo, tanto en el perfil de egreso como en la descripción de competencias (Ríos, Quenaya y Estefanía, 2021).

Para alcanzar y desarrollar el Perfil de Egreso así como las competencias mencionadas en el currículo, las acciones de la comunidad educativa (docentes, directivos y familias) se basan en enfoques transversales establecidos en la Ley General de Educación, los cuales se definen como perspectivas o concepciones sobre las personas, las relaciones interpersonales, el entorno y el espacio compartido. Estos se reflejan en determinadas formas de actuar (valores y actitudes como la empatía y el respeto) que son transmitidas por los distintos actores de la escuela en su dinámica cotidiana (Minedu, 2016). Los siguientes son los enfoques transversales considerados en el Currículo Nacional: Enfoque de Derechos, Inclusivo o de Atención a la Diversidad, Intercultural, Igualdad de Género, Ambiental, Orientación al Bien Común y Búsqueda de la Excelencia.

Los distintos enfoques transversales orientan el desarrollo de las competencias que se espera que logren los estudiantes e imprimen las características que tendrán los procesos educativos (Minedu, 2016). Es el desarrollo de estas competencias lo que permite lograr el Perfil de Egreso. Los “Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Orientación Básica” especifican las competencias especialmente vinculadas con las habilidades socioemocionales:

- C1: Construye su identidad, que implica la capacidad “Autorregula sus emociones”;
- C2: Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad, con capacidades como “Comprende su cuerpo” y “Se expresa corporalmente”;
- C3: Asume una vida saludable, que considera como capacidad “Incorpora prácticas que mejoran su calidad de vida”;
- C4: Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices, con capacidades como “Se relaciona utilizando sus habilidades sociomotrices” y “Crea y aplica estrategias y tácticas de juego”;
- C16: Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, que integra capacidades como “Interactúa con todas las personas”, “Maneja conflictos de manera constructiva” y “Participa en acciones que promueven el bienestar común”;
- C29: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma, que incluye “Define metas de aprendizaje” y “Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje” (Minedu, 2016, 2020, 2021a).

En el Currículo Nacional se especifica que *educar* significa acompañar el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes para que puedan alcanzar el máximo nivel de desarrollo de sus potencialidades. Esto se traduce en que, al final de la Educación Básica, puedan combinar

sus distintas capacidades en el ejercicio de sus responsabilidades y derechos, así como en la ejecución de tareas que contribuyan al bienestar común y del entorno. Eso es lo que busca el enfoque por competencias: formar personas que, poniendo en práctica sus capacidades, habilidades y/o recursos, generen cambios que redunden en el bienestar individual y colectivo (Minedu, 2021a). El desarrollo de capacidades como la autonomía, el pensamiento crítico, la conciencia histórica y social, la empatía y habilidades como el trabajo en equipo o la resolución de conflictos, por ejemplo, consideradas dentro del constructo *habilidades socioemocionales*, favorecen el logro de este Perfil de Egreso.

Aunque esta labor supone el esfuerzo de toda la comunidad educativa, en la medida que el servicio de Tutoría y Orientación Educativa se encarga del acompañamiento cognitivo y socioafectivo de los/as estudiantes, se le considera el espacio ideal en la escuela para fomentar la reflexión y el diálogo sobre las habilidades socioemocionales, así como su desarrollo (Minedu, 2021a). De esa manera, el Ministerio de Educación asumió la tarea de brindar un marco de referencia a sus distintas Direcciones para orientar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños, niñas y adolescentes desde el servicio de Tutoría y Orientación Educativa.

Al hacer un análisis de la normativa peruana en comparación a la normativa de otros países de la región (Chile, Colombia, Argentina, México), se mostró que existe un interés en el desarrollo socioemocional de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Sin embargo, existen diferencias y vacíos en la forma cómo se entienden y desarrollan esas habilidades⁴.

La importancia creciente del desarrollo de habilidades socioemocionales en las políticas educativas también se refleja en las evaluaciones de aprendizaje. Por ejemplo, en el 2019, el Perú participó en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), junto con otros países de América Latina y el Caribe (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay). Este estudio estuvo enfocado en estudiantes de 6to grado e incluyó la evaluación de tres habilidades socioemocionales: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar (UNESCO, 2021a).

Además, existen otras evaluaciones que incluyen habilidades socioemocionales en la región, como la prueba Saber de ICES en Colombia, la prueba SIMCE de la Agencia de la Calidad Educativa en Chile, Planea del INEE de México, la prueba Aristas del INEE de Uruguay y la prueba FEPBA de la UEICEE de Argentina. El Ministerio de Educación de Perú, también se encuentra trabajando en la inclusión de habilidades socioemocionales en las

⁴ Análisis realizado en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya

evaluaciones de logros de aprendizaje. Sin embargo, se considera que la evaluación de habilidades socioemocionales en la región aún se encuentra en un desarrollo inicial (Ríos, Quenaya y Estefanía, 2021). Todavía existen muchos vacíos en la evidencia sobre habilidades socioemocionales, su impacto y estrategias para poder desarrollarlas (UNESCO, 2016, UNICEF 2017 citados en UNESCO, 2021b).

La Comunidad de Práctica ha venido contribuyendo a la normativa que promueve el desarrollo socioemocional en el contexto peruano. En primer lugar, brindó apoyo al Ministerio de Educación en la revisión y formulación de recomendaciones en el marco de referencia para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños, niñas y adolescentes desde el servicio de Tutoría y Orientación Educativa. Además, actualmente, como parte de su labor de incidencia, algunos miembros de la Comunidad de Práctica se encuentran trabajando en la formulación de un proyecto de ley que pueda darle forma al trabajo en torno de las habilidades socioemocionales, iniciativa impulsada por la congresista Flor Pablo. Esto último descansa en la convicción de que la educación influye en la obtención de resultados de vida positivos, pues contribuye a mejorar aspectos sociales a través del desarrollo de capacidades cognitivas, habilidades sociales y emocionales que orienten a los individuos a responder mejor ante los retos del día a día (OCDE, 2016).

Una de las formas de contribuir a estas y otras iniciativas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto peruano, es la generación de un marco de referencia que sirva de base para las acciones de intervención, investigación en incidencia en torno a este tema, como el que proponemos a continuación.

3. ¿Qué proponemos desde la Comunidad de Práctica como marco de referencia de habilidades socioemocionales?

A partir de la mirada de los integrantes de la Comunidad de Práctica que participaron en las entrevistas, se puede definir *habilidades socioemocionales* como ‘el conjunto de capacidades y recursos que permiten a la persona relacionarse sanamente consigo misma y con los demás, proyectarse al futuro para lograr un desarrollo integral y pleno, y alcanzar bienestar individual y colectivo’.

Es importante considerar que las habilidades socioemocionales son de naturaleza compleja, ya que no solo implican aspectos afectivos, sino también cognitivos, motivacionales, actitudinales y sociales. Además, son centrales en los diferentes espacios de realización de la vida del individuo (familia, escuela, comunidad, trabajo, etc.), ya que son necesarias para plantear un proyecto de vida, adaptarse a un mundo cambiante, actuar en un contexto determinado y responder a los conflictos y demandas del entorno, es decir, *ser y estar en el mundo*. Resaltamos también el carácter dinámico de estas habilidades, ya que se desarrollan y estimulan a lo largo del curso de vida, también se condicionan y sujetan al desarrollo cognitivo.

Este dinamismo implica una oportunidad ya que es posible la formación, desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades por medio de diversos tipos de intervenciones. Trabajar en el fortalecimiento de estas habilidades contribuye a la construcción del proyecto de vida, la generación de bienestar individual y colectivo, y una mayor conciencia ciudadana o democrática (Minedu, 2021a). Este fortalecimiento permitiría contribuir también a los cuatro elementos del *Proyecto Educativo Nacional —PEN 2036*: vida ciudadana; bienestar socioemocional; productividad; prosperidad, investigación y sostenibilidad (Consejo Nacional de Educación, 2020). Las reflexiones de la Comunidad de Práctica acerca de la oportunidad de desarrollar estas habilidades coinciden con la siguiente observación de CASEL (2017):

El SEL [aprendizaje socioemocional] solo no resolverá las inequidades arraigadas y de larga data en el sistema educativo, pero puede crear las condiciones necesarias para que las personas y las escuelas examinen e interrumpen las políticas y prácticas inequitativas, creen entornos de aprendizaje más inclusivos, y revelen y nutran los intereses y activos de todos los individuos. (p. 4)

Ahora, ¿qué habilidades es importante desarrollar?. De acuerdo a las entrevistas con los miembros de la Comunidad de Práctica, es importante promover el desarrollo de habilidades socioemocionales que aporten tanto a la relación con uno mismo, como a la relaciones con otras personas y a la posibilidad de construir proyectos de vida que permitan generar cambios positivos en la vida de los y las estudiantes, y su entorno. De acuerdo a esta idea, se ha

desarrollado una propuesta de habilidades socioemocionales que son importantes, agrupadas por dimensiones.

a. Dimensiones y habilidades socioemocionales priorizadas

A partir de las entrevistas, se presenta una propuesta de tres dimensiones de habilidades socioemocionales. Dos dimensiones se consideran centrales ya que fueron reconocidas por todas las personas entrevistadas: la dimensión *Intrapersonal* (relación con uno mismo) y la dimensión *Interpersonal* (relación con los demás). Además, hay un cierto consenso en la tercera dimensión llamada *Iniciativa para la Acción* (relacionada a la generación de nuevas ideas y apertura a nuevas experiencias).

Cada una de las dimensiones identificadas incluye un grupo específico de componentes (capacidades y recursos de índole cognitiva, social y emocional). Se ha optado por incluir un máximo de cinco componentes por dimensión, porque trabajar y verificar el desarrollo de un número más alto de componentes supondría una dificultad mayor. Luego del análisis de las entrevistas realizadas, se cuenta con un modelo de 3 dimensiones y 12 componentes (5 intrapersonales, 4 interpersonales y 3 de iniciativa). En los siguientes párrafos, se presentan los componentes más consensuados por cada dimensión. Para observar los componentes mencionados por cada persona entrevistada, se puede revisar el Anexo 2.

Gráfico 1

Dimensiones y habilidades socioemocionales priorizadas por miembros de la CP



Es necesario considerar que si bien las dimensiones consideradas por los miembros de la Comunidad de Práctica para clasificar las habilidades socioemocionales incluyen las áreas

de competencias planteadas por CASEL (2017), difieren en su división. Esta propuesta también coincide con la idea planteada por el Ministerio de Educación (2021a), que dice que “ser competente es combinar las características personales, con habilidades socioemocionales para ser más eficaces en nuestra interacción con los demás”.

La interacción entre las dimensiones de lo intrapersonal y lo interpersonal se explicita tanto en la definición del Ministerio de Educación como en la propuesta por los/as integrantes de la comunidad. En cada una de esas dimensiones, se identifican componentes por trabajar y desarrollar. A continuación se presentan las definiciones de los componentes incluidos en cada dimensión de habilidades socioemocionales.

Dimensión Intrapersonal

En esta dimensión se encontró un número alto de componentes, lo que genera una tendencia a la dispersión. A continuación, se presentan los cinco componentes que obtuvieron mayor consenso.

Cuadro 3

Habilidades incluidas en la dimensión Intrapersonal

DIMENSIÓN	COMPONENTE	DESCRIPCIÓN	REFERENCIAS
<i>Intrapersonal</i>	Autoconocimiento	Se entiende por esta habilidad la posibilidad de reconocer la propia imagen, sus sentimientos, fortalezas y áreas de mejora. La autoconciencia o conciencia de sí mismo permite identificar y valorar las características actuales, pero también lo que se espera lograr o cambiar en el futuro. La habilidad para “comprender las propias emociones, pensamientos y valores y cómo influyen en el comportamiento en los distintos contextos”. En esta habilidad estaría incluida la conciencia corporal que permite la conexión con el propio cuerpo y su aceptación.	Fundación Wiese. (2020). CASEL. (2020)
	Autorregulación	Habilidad para manejar las propias emociones y pensamientos de manera eficiente para poder lograr las metas. Esto incluye, desde esta propuesta, la capacidad para postergar la gratificación, tolerar el estrés y sostener la motivación pese a las dificultades y frustración, lo que permite alcanzar las metas planteadas. Prieto (2016) señala el concepto de autorregulación en la teoría de Bandura, que se refiere a los mecanismos que permiten controlar	CASEL. (2020) Prieto, L. (2016)

	los cambios de la conducta que dependen de la autoevaluación, autoobservación y juicios personales sobre sí mismo, de manera que la regulación no se consigue por demandas o exigencias de otros, sino por los estándares personales con los que se busca ser coherente.	
Autoestima	<p>Es un concepto ampliamente estudiado y que presenta múltiples definiciones y teorías, aunque hay consenso en comprenderla como un aspecto que se forma a partir de nuestras características personales y su interacción con la realidad interna y externa, que va generando el reconocimiento de nuestras virtudes, fortalezas y limitaciones.</p> <p>Estos mismos autores refieren la investigación llevada a cabo por la Task Force sobre autoestima en USA, quienes la definen como la apreciación de la propia valía e importancia, y la asunción de su responsabilidad hacia sí mismo y sus relaciones intra e interpersonales.</p> <p>Núñez et. al. (2019) señalan que puede considerarse como la forma en que la persona se siente acerca de sí misma. Para ello, se consideran los sentimientos de valía y respeto personal que favorecen el desarrollo de capacidades del sujeto.</p>	<p>Serrano, A., Mérida, R., y Tabernero, C. (2016).</p> <p>Núñez, M., Clark Y., Velarde, C., Esparza I, Muñoz S., y Parada, M. (2019).</p>
Autoconfianza	Es entendida como la habilidad para obtener un sentido de confianza en sí mismo. Complementariamente, se señala que incluye la confianza en las propias características, logros y capacidad de lograr objetivos.	Fundación Wiese. (2020).
Autoeficacia	<p>Este concepto, acuñado por Bandura, se define como el conjunto de creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados.</p> <p>Esta habilidad no es global, sino que se refiere a ámbitos específicos y diferenciados y además responde a una interrelación entre aspectos personales, conductuales y ambientales que mantienen relaciones recíprocas. Las creencias de autoeficacia son centrales para mantener la motivación y perseverancia cuando se encuentra frente a obstáculos en una tarea. Así, la autoeficacia permite procesar la información de manera que genera importantes consecuencias en el desempeño personal y, aunque no influya en las destrezas y conocimientos, es central para guiar la manera en que se utilizan estas.</p> <p>En este componente se incluiría la gestión del error, relacionada con el manejo de la frustración y los obstáculos antes mencionados.</p>	<p>Fernández-Arata, J. (2009).</p> <p>Prieto, L. (2016)</p>

Dimensión Interpersonal

En esta dimensión ha habido mayor consenso y se ha identificado una menor cantidad de componentes. Los principales son los siguientes.

Cuadro 4

Habilidades incluidas en la dimensión Interpersonal

DIMENSIÓN	COMPONENTE	DESCRIPCIÓN	REFERENCIAS
<i>Interpersonal</i>	Empatía	<p>Bermejo (2012) refiere que el término proviene de la voz griega <i>empathia</i>, que significa “sentir en” o “sentir dentro”. La empatía lleva a intentar comprender el mundo interno del otro, sus emociones y el significado que las experiencias tienen para él.</p> <p>Cassaus (2020) refiere que el desarrollo de la empatía es un mejor predictor del éxito académico de lo que pueden ser las evaluaciones estandarizadas.</p>	<p>Bermejo, J.-C. (2012).</p> <p>Fundación Wiese. (2020).</p>
	Asertividad	<p>También llamada <i>comunicación asertiva</i>, es definida por Castanyer (2010) como la capacidad para autoafirmar los propios derechos sin dejarse manipular y sin manipular a los demás. Sostiene que las personas asertivas conocen sus propios derechos y los defienden a la vez que respetan a los demás, por lo que no van a “ganar”, sino que tratan de llegar a acuerdos.</p> <p>Para la Asociación Ayrton Senna (2020) se refiere a “expresar y defender sus propias opiniones, necesidades y sentimientos, siendo capaz de comunicar de modo claro y eficiente.” Desde este punto de vista, la persona asertiva será directa y clara al expresarse y evitará caer en el extremo de la agresividad, en que se violentan y sobrepasan los límites de la otra persona, o de la pasividad, en que se permite que el otro sobrepase nuestros límites o abuse de nosotros. Para esta Asociación la asertividad implica también dotes de liderazgo que permitan movilizar personas en caso de que sea necesario. Asimismo, señalan que la importancia de la asertividad se relaciona con el poder lograr metas y establecer relaciones saludables, tener agencia respecto de su vida y de sus decisiones, lo que lo ayuda a asumir la responsabilidad. Como las diferentes habilidades, esta debe ser trabajada desde la primera infancia posibilitando espacios en las aulas donde el/la niño/a pueda practicarla y enfrentar la vergüenza y temor que puede causar el defender y expresar sus creencias y emociones frente a otros. Como en las otras habilidades, es necesario que los docentes sean un modelo de asertividad para los niños/as.</p>	<p>Castanyer, O. (2010).</p> <p>Instituto Ayrton Senna. (2020).</p>

	Trabajo en equipo	Es la capacidad para vincularse con otros de manera sana, orientándose a metas conjuntas y buscando el provecho de todas las partes.	Fundación Wiese. (2020).
	Resolución de conflictos	Bisquerra (2003) la define como la “capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales aportando soluciones positivas e informadas a los problemas”. Asimismo, plantea una definición cercana y relacionada que es la de <i>negociación</i> , entendida como la “capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás”. En el estudio realizado por el programa Horizontes, los y las participantes la definen del siguiente modo: “Se refiere a buscar soluciones a los problemas que existen, sean problemas entre compañeros del colegio o problemas de trabajo, así como ser capaz de proponer soluciones o solucionar directamente los problemas que se le presentan (como conflictos, problemas de ingresos, etc.)”.	Moncada J., Gómez, B. (2015). Cabrerizo, P., D’Sa, N., Smith, W., y Velásquez, A. (2020).

Dimensión Iniciativa para la Acción

Esta es una dimensión en la que, en general, no hubo tanto consenso, salvo en el componente de creatividad. Sin embargo, la necesidad de mantenerla como dimensión se debe a que las habilidades que la integran sugieren la posibilidad de tener una postura propositiva y de búsqueda que impulse o motive a tomar decisiones y ejecutar acciones sobre el medio. Esto último es un antecedente fundamental para lo que los miembros de la Comunidad de Práctica consideran como logros de desarrollarla: bienestar, proyecto de vida y conciencia ciudadana, los cuales se detallan más adelante. Además, se relacionan con varios de los enfoques y competencias incluidos en el Currículo Nacional (2020).

El término *iniciativa* fue tomado de una de las familias de habilidades en que el programa Horizontes clasificó las encontradas en su estudio en zonas rurales del Perú (Cabrerizo et al., 2020). Esta dimensión implicaría capacidades o recursos tanto intra como interpersonales.

Cuadro 5

Habilidades incluidas en la dimensión Iniciativa para la acción

DIMENSIÓN	COMPONENTE	DESCRIPCIÓN	REFERENCIAS
<i>Iniciativa para la acción</i>	Creatividad	La capacidad de crear algo nuevo a partir de la imaginación y los recursos disponibles. La creatividad se puede expresar en el arte, pero también en la resolución de problemas y afrontamiento de retos educativos.	Fundación Wiese. (2020).

		<p>Dentro del marco de la administración, Ahmed (2012) la define como la capacidad para generar resultados diferentes y valiosos a través de un proceso orientado al desarrollo de ideas originales y útiles. Esto implicaría producir una gran cantidad de ideas, hacer combinaciones de ideas existentes y nuevas, hacer conexiones entre temas y hechos que, aparentemente, no están relacionados.</p> <p>Entendemos la creatividad como una capacidad universal, una potencia que conjuga novedad y valor. Se expresa subjetivamente, a partir de configuraciones complejas que articulan historia y presente en un contexto determinado. La creatividad como proceso subjetivo e intersubjetivo complejo es un recurso humano prácticamente inagotable, es una potencia transformadora, liberadora y subjetivante.</p> <p>En las prácticas creativas colectivas, la creatividad se expresa en la capacidad que tienen los sujetos para captar la realidad y transformarla, generando y expresando nuevas ideas, considerando el espacio público como un campo de interacción.</p>	<p>Ahmed, P. (2012).</p> <p>Bang, Cl. (2013).</p>
	<p>Innovación</p>	<p>Ahmed (2012) señala que la innovación como creación se refiere al uso de recursos para generar o inventar un producto nuevo o una nueva forma de hacer las cosas o pensar respecto de ellas. Para este autor las innovaciones pueden llevarse a cabo en productos y procesos, a nivel social o político.</p>	<p>Ahmed, P. (2012).</p>
	<p>Apertura a la experiencia</p>	<p>Genise, et al. (2020) comprenden el concepto desde la teoría de los Cinco Grandes Factores de la Personalidad, en la que esta habilidad estaría conformada por “imaginación activa, sensibilidad estética, capacidad de introspección o curiosidad intelectual” (p. 326).</p> <p>En el estudio realizado por la Universidad de Notre Dame y el Programa Horizontes ubican habilidades relacionadas a la apertura a la experiencia como la curiosidad (referida a la disposición para preguntar y buscar mayor información sobre temas de interés) y una habilidad denominada “arriesgarse” (referida a la realización de actividades superando el miedo o la vergüenza a participar).</p>	<p>Fundación Wiese. (2020).</p> <p>Genise, G., Ungaretti, J., y Etchezahar, E. (2020).</p> <p>Cabrerizo et. Al (2021)</p>

b. La necesidad de una intervención integral para el desarrollo de habilidades socioemocionales

El desarrollo de las habilidades socioemocionales mencionadas, así como su dinamismo y complejidad, necesitan de intervenciones longitudinales e integrales, que incluyan a la familia, escuela y comunidad, para que sus distintos actores puedan apoyar y monitorear de manera eficiente su desarrollo.

Esta propuesta toma como referencia el modelo ecológico de Bronfenbrenner, entendiendo que el desarrollo socioemocional es incluido por diferentes actores y sistemas del entorno de los niños, niñas y adolescentes, por lo que existe la necesidad de trabajar con la comunidad educativa y de forma contextualizada. Desde el modelo de CASEL (2017), el desarrollo de las habilidades socioemocionales parte de las aulas (microsistema) y se extiende a las escuelas (mesosistema), familias (mesosistema) y comunidad (exosistema). Esta aproximación es reforzada con la idea de que este tipo de capacidades y recursos se desarrolla en diferentes entornos: escuela, familia, comunidad (Arias, Hincapié y Paredes, 2020), de ahí la importancia de considerar esos distintos niveles para su mayor comprensión y mejor adecuación de proyectos, programas o propuestas de investigación.

Cuadro 6

Resumen de niveles y actores involucrados en el desarrollo de las habilidades socioemocionales

NIVELES	ACTORES	MODELO ECOLÓGICO
Escuela	Estudiantes	Microsistema
	Docentes Directivos	Mesosistema
Familia	Madres Padres Cuidadores	
Comunidad	Lideresas o líderes comunitarios Autoridades Representantes de instituciones/organizaciones Investigadores/as	Exosistema

A partir de la definición propuesta, los miembros de la comunidad reflexionaron mayoritariamente sobre el rol de los/as docentes y otros actores de la comunidad educativa en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los/as estudiantes.

Docentes

Reconocemos que el trabajo con los docentes en el desarrollo socioemocional es fundamental, ya que son quienes acompañan a los estudiantes. Este trabajo incluye distintos aspectos: proceso de exploración personal y de las relaciones con los otros, autorreflexión, ejercitación y relación con la propia vida. Por tanto, es necesario que los docentes experimenten espacios de fortalecimiento de habilidades socioemocionales casi como un prerrequisito si se desea acompañar o formar a otras personas en ello; es decir, pasar por procesos que impliquen mirarse crítica, sensible y reflexivamente. Sobre esto, se considera que de no acompañar y fortalecer el desarrollo socioemocional de los docentes, se pueden generar obstáculos para que estos puedan acompañar a estudiantes en este mismo objetivo. Asimismo, se considera que estos espacios de fortalecimiento de habilidades socioemocionales de docentes debe incluir a docentes de áreas rurales.

A la falta de formación en habilidades socioemocionales de los/as docentes, se agregaron las dificultades a nivel de salud mental que supuso el ejercicio de su labor en contexto de pandemia por COVID-19. Además de estar atravesando una crisis sanitaria con todo lo que ello supuso (temor al contagio, atención a familiares enfermos, enfermar de COVID-19, trabajo remoto mientras atendían labores del hogar), docentes a nivel nacional tuvieron que brindar sostenimiento emocional a los/as estudiantes y sus familias, lo cual significó una exigencia mayor. En medio de este contexto, surgió “Te escucho, docente”, programa del Ministerio de Educación, que se empezó a ejecutar en 2020 y busca brindar acompañamiento socioemocional a maestros de educación básica escolar del país, así como mostrar y fomentar entre ellos y ellas prácticas de autocuidado para la salud física y mental (Minedu, 2021b).

En relación con ello, en la medida que identificar y acompañar el desarrollo de habilidades socioemocionales de docentes contribuya a procurarles mayores niveles de estabilidad y bienestar socioemocional, ello se reflejará en una mejor relación docente-estudiante, que permita crear un clima en el aula que favorezca el aprendizaje (Jiménez, Vázquez, Juárez, y Bracamontes, 2021). Al tratarse de un proceso que supone movilización de afectos y trabajo a profundidad en estudiantes y docentes, para los miembros de la Comunidad de Práctica es fundamental que la formación de estos últimos incluya procesos transversales de desarrollo de habilidades socioemocionales desde el pregrado, más aún cuando ha quedado establecido que la comunidad educativa, y el servicio de Tutoría y Orientación Educativa en especial, debe fomentar el desarrollo de las habilidades

socioemocionales para contribuir al logro de las competencias consideradas en el Perfil de Egreso de los/as estudiantes (Minedu, 2020, 2021a).

Comunidad educativa

En segundo lugar, se requiere diseñar e implementar intervenciones más bien sistémicas o ecológicas, desde el modelo de Bronfenbrenner. Con esto nos referimos a que no se tome en cuenta únicamente a los docentes si no a toda *comunidad educativa*: estudiantes, familia, docentes, directivos y otros actores del entorno. Identificar estos distintos niveles de intervención y en cuáles se desea incidir permitirá establecer objetivos claros y realistas para propuestas de intervención, medición o evaluación, e incidencia en políticas públicas. Esto exige contar con recursos humanos, tiempo e inversión para conocer, acompañar y colaborar con diferentes actores de la comunidad educativa en el proceso, siempre en un clima de acogida y respeto.

Aunque la familia, la escuela, la comunidad de referencia y la sociedad sean espacios de realización distintos, se mantienen interconectados (Oliveira, Rodríguez y Toureñán, 2006). Las experiencias vividas en cada uno de ellos facilitan o no la adaptación a la vida social, comunitaria y ciudadana. Por tanto, desde la Comunidad de Práctica se propone un trabajo interdisciplinario, multisectorial y multi-actor, una propuesta de acompañamiento en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de estudiantes, familias, docentes, directivos, líderes comunitarios, investigadores; es decir, de quienes son acompañados y de quienes acompañan. Esto último fue mencionado por los/as participantes del estudio realizado por el programa Horizontes, quienes asociaron el desarrollo de las habilidades socioemocionales a la influencia positiva de distintos factores: personales, familiares, escolares y comunitarios (Cabrerizo et al., 2020).

c. Enfoques para el trabajo en desarrollo de habilidades socioemocionales

Además de los actores con los que se debe trabajar, se buscó identificar enfoques transversales y necesarios de abordar en el contexto peruano, aquellos que permitan dar una respuesta eficiente y adaptada a las diversas realidades del país y respondan de forma coherente a las necesidades y recursos de las comunidades. Al respecto, planteamos enfoques importantes que deben tomarse en cuenta en la intervención e investigación habilidades socioemocionales, los que coinciden con tres enfoques propuestos en el Currículo Nacional.

Enfoque intercultural

Permite reconocer la existencia de distintas formas de ser y estar en el mundo, y cómo esas diferencias, dentro de una estructura social jerárquica, pueden dar lugar a inequidades y discriminación. Desde un enfoque intercultural, el trabajo en habilidades socioemocionales podría contribuir al desarrollo de una identidad cultural y ciudadana saludable, así como a un diálogo intercultural respetuoso. El desarrollo de habilidades también debería estar basada en una interculturalidad crítica, que reconozca y cuestione las desigualdades y permita aportar al desarrollo de entornos de mayor igualdad, dignidad y mejora de calidad de vida para todos.

Enfoque de derechos

Busca sentar las bases para que los/as estudiantes sean conscientes de sus deberes y derechos, y, haciéndolo, se reconozcan como sujetos de derechos dentro y fuera de sus comunidades. Desde este enfoque, el desarrollo de las habilidades socioemocionales los hace más sensibles a percibir situaciones de inequidad y marginación, y a trabajar para que los derechos de los demás también sean reconocidos y respetados, así como fomentar un ejercicio ciudadano responsable y la resolución de conflictos.

Enfoque de género

Busca fomentar la igualdad de derechos entre personas independientemente de las vivencias en torno de su sexualidad o género, pero también trabajar en favor del empoderamiento de las mujeres y de la población LGTBIQ. En ese sentido, desde este enfoque, el desarrollo de las habilidades socioemocionales no solo permitiría empatizar, sino problematizar y combatir la violencia contra las mujeres, el machismo enraizado en el país, la discriminación hacia la población LGTBIQ, para el logro de su reconocimiento como personas con pleno derecho.

Territorialidad

Se enfatiza la necesidad de comprender las habilidades socioemocionales en el contexto territorial específico, además del cultural. Se requiere trabajar desde la comunidad educativa y desde las instancias de Gobierno con proyección a la comunidad y considerando a todos los actores. Esto implica la necesidad de proponer lineamientos que consideren las diferentes realidades y contextualicen las intervenciones, buscando un involucramiento de distintos actores.

Más allá de los enfoques, las personas entrevistadas apuntan a la necesidad de realizar un trabajo interdisciplinario, que sea integrador y permita abordar el tema de las habilidades

socioemocionales con diversos actores e integrando distintas áreas de conocimiento. Se trataría de un enfoque intercultural enriquecido por la mirada interdisciplinaria, que amplíe y complejice la orientación pedagógica o psicológica.

La perspectiva del arte

Varias de las personas entrevistadas trabajan en asociaciones culturales u organizaciones cuyos programas buscan desarrollar o fortalecer habilidades socioemocionales a través del arte y el juego. Si bien en este caso no hablamos de un enfoque propiamente dicho, sí es importante considerar las posibilidades del arte en tanto herramienta y proceso que permite conectar emocionalmente, expresar de forma no verbal y relacionarse con otros de manera saludable, todos objetivos de la formación en habilidades socioemocionales y capacidades consideradas dentro de las competencias 1 (Construye su identidad), 6 (Crea proyectos desde los lenguajes artísticos) y 16 (Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común) del Currículo Nacional (Minedu, 2016).

Las distintas expresiones artísticas y el juego son reconocidos como herramientas y procesos metodológicos para la expresión de afectos y pensamientos de forma previa a su puesta en palabras. En el trabajo con población que atraviesa distintas situaciones de vulnerabilidad, por ejemplo, el arte y el juego, se convierten en procesos de trabajo eficaces y apropiados, pues permiten darle forma a experiencias difíciles o dolorosas en un registro prelingüístico primero, lo cual facilita su procesamiento o elaboración, y su verbalización posterior.

En la comunidad se han identificado distintas intervenciones (por ejemplo, La Tarumba) que utilizan el arte para el desarrollo de diversas habilidades, como trabajo en equipo, comunicación asertiva, autoconfianza, autoestima, entre otros, y han mostrado resultados positivos. Para esto, el trabajo con docentes en la incorporación de herramientas artísticas en espacios de aprendizaje con los estudiantes es algo que puede aportar mucho al desarrollo de habilidades. Asimismo, trabajar habilidades socioemocionales con niños, niñas y adolescentes significa realizarlo con la comunidad educativa, trabajar con quienes, a su vez, acompañarán el proceso: docentes, directivos, familias, miembros de la comunidad, entre otros actores.

De esa manera, las artes se presentan como mediadoras para “des-cubrir”, desarrollar o fortalecer este tipo de recursos en niños, niñas y adolescentes, y contribuir al desarrollo humano (Moreno, 2010). No obstante, son también un fin en sí mismo, ya que, en el contacto

con el material artístico, simbólicamente, se moldea y transforma la realidad de manera creativa (Marxen, 2011).

d. Logros esperados a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales

Es importante tomar en cuenta las metas o efectos positivos de un desarrollo integral de las habilidades socioemocionales a lo largo del ciclo de vida (Arias, Hincapié y Paredes, 2020) o de la influencia positiva que tendrían sobre indicadores de progreso social (OCDE, 2016; Ospino, 2019; Arias, Hincapié y Paredes, 2020). Para los/as miembros entrevistados de la Comunidad de Práctica esos resultados positivos tras el desarrollo de las habilidades socioemocionales son los siguientes: proyecto de vida, bienestar psicosocial (individual y social), y conciencia ciudadana/democrática.

Conciencia ciudadana

Desde la Comunidad de Práctica se considera que el desarrollo de habilidades socioemocionales sería la “columna vertebral” de la construcción de una ciudadanía plena. En concordancia con lo establecido por el Minedu (2016, 2020, 2021a), las personas entrevistadas plantean que el objetivo del trabajo en torno de las habilidades socioemocionales es el logro de la autonomía, de comunidades educativas integradas, el desarrollo integral de la persona en los diversos ámbitos de su vida y el logro de una ciudadanía plena.

La formación en habilidades socioemocionales va de la mano con el fin último que tiene la educación: contribuir a la construcción social, a la transformación de circunstancias de vida personales y del entorno, al ejercicio de una ciudadanía plena. Esto último constituye una de las competencias del Currículo Nacional (C16: Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común); además, es un objetivo del *Proyecto Educativo Nacional —PEN 2036—*, una educación que forme para el ejercicio de una ciudadanía plena en dos sentidos: cimentar “principios y valores democráticos” (PEN, 2020, p. 20) y fortalecer lazos de pertenencia con la comunidad política de la que forman parte para el ejercicio activo de la opinión pública. Para facilitar el desarrollo de los recursos de cada estudiante con miras a que esto le permita ejercer sus derechos y deberes como miembro de la comunidad política del país, y contribuir a que esta ofrezca mayores posibilidades de realización a sus ciudadanos, el trabajo desde las habilidades socioemocionales es fundamental (Consejo Nacional de Educación, 2020; Minedu, 2016, 2020, 2021a).

Olveira, Rodríguez y Touriñán (2006), en una cita a Cruz Hernández (1976), recuerdan que las emociones regulan la vida del hombre; cobran sentido en la totalidad de su existencia,

pero también en su contacto con los otros en el mundo que los rodea. Se trata de un “existir con otros”, base para la construcción individual y colectiva necesarias para la vida ciudadana. Al respecto, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 considera que enfatizar la dimensión socioemocional del aprendizaje es relevante y se traduce en “equilibrio emocional (personal), la adaptación a la convivencia (social), la capacidad de lidiar con retos diversos (físicos, personales, académicos, etc.) y contribuir al bienestar colectivo (ciudadanía)” (Minedu, 2021a, p. 5).

Bienestar

Queda claro que la educación de las personas excede las instituciones educativas, pues los principios y valores que se buscan inculcar se afirman en la vida comunitaria (Consejo Nacional de Educación, 2020), de ahí que la percepción de las/os miembros entrevistados de la Comunidad de Práctica sea que el desarrollo de las habilidades socioemocionales no solamente redundan en la mejora de la comunidad educativa, sino que impacta en el bienestar personal, familiar, comunitario y laboral. Es más, “Alcanzar una vida activa y emocionalmente saludable” (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 25) es una de las metas del Proyecto Educativo Nacional al 2036 y otra de las competencias del Currículo Nacional (C3: Asume una vida saludable). Cabe preguntarse entonces cómo se entiende el concepto *bienestar*.

Para Carol Ryff, el bienestar psicológico puede comprenderse como el desarrollo del potencial humano, como la consecuencia lógica de tener una vida satisfactoria (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009). El modelo de bienestar de Ryff es multidimensional. En él se integran seis aspectos: autoaceptación, relaciones positivas con los otros, control ambiental, autonomía, propósito en la vida y crecimiento personal. La *autoaceptación* lleva a sentirse bien con quien se es, incluso integrando las limitaciones a la imagen que se tiene de sí mismo/a. Las *relaciones positivas con los otros* se refieren a la posibilidad de establecer vínculos interpersonales sanos que puedan constituir una red de soporte. El *control ambiental* se relaciona con la sensación de mantener o conservar la iniciativa sobre la propia vida. Por otro lado, está la *autonomía*, vinculada con el mantenimiento de una vida independiente. La dimensión *propósito en la vida* enfatiza el darle sentido a la propia existencia, lo que orienta los esfuerzos y permite elegir y asumir retos consecuentes con él. Por último, el *crecimiento personal* se relaciona con la experiencia subjetiva de sentirse autorrealizado por medio de experiencias continuas de desarrollo y aprendizaje (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

Las dimensiones relativas a las relaciones interpersonales y el contacto social del bienestar adquieren mayor fuerza en la propuesta de Keyes (1998), quien desarrolla el concepto de *bienestar social* (Blanco y Díaz, 2005; Zubieta y Delfino, 2010; Laca y Navarro, 2013). Según Keyes (1998), este se define como “la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad” (p.122) y contiene cinco dimensiones: *integración social*, que evalúa la calidad de las relaciones que se establecen con la comunidad y la sociedad, lo cual influye en sentirse parte de ellas; *aceptación social*, que implica desarrollar actitudes positivas hacia los demás, es decir, poder confiar, pero también acoger aspectos positivos y negativos de la propia vida; *contribución social*, dimensión que se refiere a la conciencia de que se puede aportar algo positivo a la sociedad, algo útil, y de que esta eficacia será valorada; *actualización social*, concepción de que la sociedad y sus instituciones son organismos dinámicos y, por ende, implica confianza en su desarrollo y crecimiento, y en que es posible generar cambios sociales; finalmente, la *coherencia social* remite a la percepción de cómo se organiza el mundo social, a la comprensión de ese funcionamiento y al deseo de saber lo que ocurre en él.

Por lo anterior, de acuerdo con Laca y Navarro (2013), el bienestar social no se restringe a la estabilidad material o económica; se relaciona, más bien, con aspectos socioemocionales. Tal como señala la OMS (1948, p.1.), “un estado de completo bienestar físico, mental y social” es el que define la salud de las personas y los colectivos. Este punto de vista es el que deja traslucir las apreciaciones de varias entrevistadas, para quienes el desarrollo de las habilidades socioemocionales favorece un mayor nivel de bienestar y, por tanto, contribuye a la salud de quienes lo experimentan.

Sin embargo, contar con un puesto de trabajo que permita satisfacer necesidades básicas propias y de la familia, además de seguirse desarrollando, también contribuyen a la experiencia de bienestar. El desarrollo de capacidades y recursos como la autorregulación, la asertividad, la creatividad o la innovación es básico para ello. Esto se debe a que se convierte en una base sólida para insertarse y mantenerse en un mercado laboral cada vez más cambiante y exigente (OCDE, 2016). Lograrlo puede contribuir a experimentar sensaciones de crecimiento personal, propósito en la vida, contribución o actualización social, todas dimensiones del bienestar.

Proyecto de vida

El programa Horizontes, de la UNESCO, que ejecuta acciones en zonas rurales de cuatro regiones del país (Amazonas, Piura, Cusco y Ayacucho) considera que el desarrollo de

las habilidades socioemocionales es fundamental para que los/as adolescentes y jóvenes puedan construir un proyecto de vida y llevarlo a cabo (Ríos, Quenaya y Estefanía, 2021; Cabrerizo et al., 2020).

Esta idea queda refrendada por una investigación realizada en Perú, en la que se encontró que las habilidades cognitivas y no cognitivas contribuyen a mejorar los resultados en el trabajo y las oportunidades laborales, así como continuar con los estudios (Cunningham, Acosta y Mueller, 2016; Cabrerizo et al., 2020).

En el contexto peruano, donde existe una gran diversidad cultural y se requiere fortalecer la interculturalidad, así como la identidad en relación al lugar y cultura de origen, la formación en habilidades socioemocionales permitiría, por un lado, la capacidad de encontrarse con otros de diferente lengua y cultura desde el respeto y el reconocimiento de la riqueza que supone la interculturalidad y, por otro, fortalecer proyectos de vida personales y colectivos, así como transformar condiciones de vida adversas.

Esta necesidad vuelve a poner de relieve la exigencia que señalaron las personas entrevistadas: trabajar de manera integral con la escuela, la familia y la comunidad, puesto que, de centrarse solamente en los/as estudiantes, los resultados podrían ser menos significativos o truncarse. El trabajo con diferentes actores en este caso, permitiría la generación de vínculos, redes de apoyo y acompañamiento al proyecto de vida de los estudiantes. Entonces, lo que también se requiere es un cambio en los entornos, en los contextos, para que lo logrado con el niño, la niña o el adolescente a nivel individual no se pierda.

e. Líneas de trabajo desde la Comunidad de Práctica

Tras la elaboración de este marco referencial común, los miembros de la Comunidad de Práctica reconocen la necesidad de seguir trabajando en conjunto e identifican dos áreas de trabajo: 1) investigación y evaluación e 2) Incidencia.

Investigación y evaluación

De acuerdo a las personas entrevistadas, existe la necesidad de un mayor desarrollo metodológico para la investigación y evaluación de habilidades socioemocionales. Esto permitiría la generación de evidencia y la evaluación de intervenciones, tanto formativa (para analizar el progresos en el desarrollo de habilidades y hacer ajustes en programas formativos), como sumativa (para comprender los resultados de una intervención).

En primer lugar, resaltó la necesidad de contar con herramientas de medición que permitan captar los procesos de desarrollo de habilidades socioemocionales de distintas

intervenciones, que muchas veces no son reflejados con claridad en las herramientas existentes de evaluación de impacto. Esto podría implicar tanto la búsqueda de herramientas como el diseño o adaptación de mediciones que permitan captar esos cambios.

Sobre esto, se mencionó la posibilidad de realizar investigaciones cualitativas que permitan profundizar en los procesos y no solamente evaluar los cambios o modificaciones conductuales por medio de inventarios objetivos. Si bien consideran importantes dichas herramientas y se expresa la necesidad de utilizarlas y validarlas para el contexto peruano, consideran prioritario el conocimiento del fenómeno en su complejidad, lo cual ameritaría incorporar también herramientas cualitativas.

También resaltó el interés de realizar investigaciones longitudinales que permitan analizar el desarrollo de habilidades a lo largo del tiempo. Las habilidades socioemocionales se desarrollan a lo largo del ciclo de vida y, como ha sido señalado, son flexibles y adaptables. Por tanto, las investigaciones longitudinales podrían ayudar a comprender mejor esos procesos de cambio ya que supone la realización de un seguimiento a lo largo del tiempo para analizar el cambio en las habilidades de un grupo y verificar que estas habilidades sigan desplegándose en el tiempo.

Además, se mencionó el interés de involucrar a distintos actores en las investigaciones de habilidades socioemocionales, como docentes, padres y madres o estudiantes. Una forma de hacerlo es a través de metodologías cualitativas participativas, que estén contextualizadas en los entornos específicos y recojan los saberes de la comunidad educativa en la construcción del conocimiento y de las herramientas de trabajo.

Líneas de investigación

Durante las entrevistas, se mencionaron una serie de posibles temas de investigación que podrían aportar a la comunidad y al desarrollo de habilidades socioemocionales en el Perú en general.

A partir de las entrevistas, se distinguen cuatro posibles líneas de investigación. La primera y la que fue mencionada de manera más recurrente en las entrevistas es la sistematización y evaluación de intervenciones. Esta línea se refiere a investigaciones que permitan sistematizar acciones y logros de experiencias de intervención en desarrollo socioemocional, así como realizar evaluaciones de resultados e impactos de diversas intervenciones, de manera que se pueda conocer la eficacia de estas. Esto adquiere más relevancia en quienes trabajan estrategias basadas en las artes (por ejemplo, la Tarumba) y que no forman parte del mundo académico, pues algunos de ellos no tienen experiencia en

investigación, por lo cual no cuentan con las herramientas para realizar estas sistematizaciones.

La segunda línea de investigación propuesta está relacionada a las habilidades socioemocionales en diferentes contextos. De acuerdo a las entrevistas, existe un interés en comprender cómo varía el desarrollo de habilidades socioemocionales en distintos contextos geográficos y espacios temporales. En esta línea, se planteó la posibilidad de hacer estudios que permitan observar la relación entre habilidades socioemocionales y la crisis sanitaria por COVID-19. Asimismo, se planteó la posibilidad de analizar las habilidades socioemocionales en distintos contextos, especialmente en contextos rurales en los que la investigación es más limitada. Sobre esto, existe un interés mayor en analizar las habilidades socioemocionales de docentes que trabajan en ámbitos rurales.

La tercera línea de investigación propuesta se centra en las habilidades socioemocionales y el bienestar, entendido como bienestar físico y psicológico. En esta línea se agrupan temas de investigación que establecen la relación entre habilidades socioemocionales y acciones para la protección y mejora del bienestar, por ejemplo el autocuidado, el cuidado que dan instituciones a actores como investigadores o docentes y otros factores de protección. También se incluyen temas relacionados a la prevención de violencia y el impacto del desarrollo socioemocional para este objetivo.

La cuarta línea de investigación se refiere a la relación entre habilidades socioemocionales, la convivencia y la diversidad. En esta línea se agrupan temas que relacionan estas habilidades con temas relacionados a género, incluyendo diferencias de género, empoderamiento de mujeres, masculinidades y machismo. También se incluye la investigación sobre el desarrollo de estas habilidades en intervenciones para reducir el racismo y otras formas de discriminación. Por último, se proponen investigaciones orientadas a conocer el desarrollo de habilidades socioemocionales en personas con discapacidad o habilidades diferentes, así como el impacto de estas habilidades en la convivencia y ciudadanía.

En la siguiente tabla, se incluye un resumen de los temas mencionados en las entrevistas, que han sido organizados en posibles líneas de investigación. Es necesario aclarar que esta es una primera lista elaborada a partir de las entrevistas y que necesita ser revisada y priorizada.

Cuadro 7

Líneas y temas de investigación propuestos

Líneas de investigación	Temas
Sistematización y evaluación de intervenciones	<ul style="list-style-type: none">- Sistematización de experiencias de intervención- Medición de avances en el desarrollo de habilidades socioemocionales con estudiantes y docentes (principal atención en mediciones que permitan comprender los procesos de desarrollo de habilidades, estudios longitudinales y estudios cualitativos).- Evaluación del impacto del desarrollo socioemocional en la práctica de docentes.
Habilidades socioemocionales en distintos contextos	<ul style="list-style-type: none">- Impacto de la pandemia en las habilidades socioemocionales de los docentes.- Identificación de habilidades socioemocionales en zonas rurales- Desarrollo de habilidades socioemocionales de docentes de zonas rurales.
Bienestar y habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none">- Habilidades socioemocionales como factores de protección en el contexto de pandemia.- Desarrollo de habilidades socioemocionales y su relación con el autocuidado de docentes y familias.- Habilidades socioemocionales y prevención de la violencia.- Habilidades socioemocionales como medio para revertir condiciones de vulnerabilidad riesgo (por ejemplo embarazo, violencia, etc.).- El cuidado institucional del investigador de habilidades socioemocionales.
Convivencia, diversidad y habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none">- Habilidades socioemocionales y diferencias de género.- Desarrollo de habilidades socioemocionales para enfrentar problemáticas sociales: machismo y racismo.- Habilidades socioemocionales, empoderamiento de mujeres, masculinidades.- Habilidades socioemocionales de personas con discapacidad/habilidades diferentes.- Convivencia, ciudadanía y habilidades socioemocionales.

Es importante tomar en cuenta que tanto el desarrollo de herramientas de investigación y evaluación, como la implementación de las líneas de intervención propuestas, necesitan de recursos y compromisos institucionales que ayuden a generar estrategias sostenibles en el tiempo. Evidentemente, ello supone la inversión en recursos mayores para la investigación que permitan cubrir los costos de personal y materiales para su realización. Esto es importante ya que se reconoció el interés por la investigación pero la preocupación por la falta de recursos y, por tanto de tiempo, para realizarla. Asimismo, el desarrollo de la investigación y evaluación sería sostenible en el tiempo al contar con el compromiso de las diversas instituciones y los diversos actores de la comunidad independientemente de la continuidad de los facilitadores/investigadores.

Incidencia

Además de continuar impulsando el proyecto de ley sobre habilidades socioemocionales, los miembros de la Comunidad de Práctica consideran indispensable contar con una agenda de políticas públicas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Con ella se busca aportar desde la academia y generar incidencia política en diferentes aspectos que aportan al desarrollo de habilidades socioemocionales en el sistema educativo peruano como orientaciones sobre tutoría, evaluación y medición de habilidades socioemocionales, articulación entre acciones de protección, tutoría y desarrollo docente, y formación de docentes en habilidades socioemocionales.

Conclusiones

A partir de la revisión del presente documento, resaltan las siguientes ideas a modo de conclusiones.

- Existe una creciente atención en el desarrollo de habilidades socioemocionales, debido a su impacto positivo en diversos resultados de aprendizaje, bienestar, relaciones interpersonales y condiciones de vida, lo que se ve reflejado en la existencia de diversas iniciativas de intervención y evaluación de estas habilidades en el Perú y la región. Esto cobró mayor importancia con la crisis sanitaria debido al COVID-19, cuyo impacto en el bienestar de las personas aún se continúa analizando. Sin embargo, aún se necesita un mayor desarrollo de marcos conceptuales, estrategias de intervención y evaluación de habilidades socioemocionales.
- Diversos marcos conceptuales de habilidades socioemocionales plantean una definición de las mismas, así como diferentes tipos de organización y dimensiones de estas habilidades. En el documento se revisaron cuatro modelos que son utilizados y fueron mencionados por integrantes de la Comunidad de Práctica: CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), Big five, modelo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Habilidades para el siglo XXI de National Research Council.
- La intervención e investigación en habilidades socioemocionales requiere del planteamiento y análisis de un marco referencial que permita tener mayor claridad de las definiciones, prioridades y enfoques para el trabajo en este tema. Desde la Comunidad de Práctica de habilidades socioemocionales se espera que las acciones propuestas así como el marco referencial presentado en este documento sirvan de base o guía para el diálogo, intervenciones e investigaciones que busquen aportar al desarrollo socioemocional en el Perú.
- Desde la Comunidad de Práctica, se definen las habilidades socioemocionales como ‘el conjunto de capacidades y recursos que permiten a la persona relacionarse sanamente consigo misma y con los demás, proyectarse al futuro para lograr un desarrollo integral y pleno, y alcanzar bienestar individual y colectivo’. Asimismo, se plantea una lista de habilidades organizadas en tres dimensiones : la dimensión *Intrapersonal* (relación con uno mismo), la dimensión *Interpersonal* (relación con los demás) y la dimensión *Iniciativa para la Acción* (relacionada a la generación de nuevas ideas y apertura a nuevas experiencias).

- También, se plantean diferentes recomendaciones para el desarrollo y evaluación de habilidades socioemocionales, como trabajar con diferentes actores de la comunidad educativa (estudiante, docentes, directivos, familias, etc.) y considerar los enfoques: intercultural, de derechos, de género, territorialidad y perspectiva de arte. Se considera que el desarrollo de estas habilidades llevaría a diversos logros relacionados a la conciencia ciudadana, bienestar y proyectos de vida de estudiantes.
- Finalmente, se plantea el interés de la Comunidad de Práctica de seguir trabajando en el desarrollo de metodologías de evaluación, la investigación y la incidencia para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

ANEXOS

Anexo 1

Guía de Entrevista a los Miembros de la Comunidad de Práctica

Dimensiones		Preguntas
Bienvenida		Gracias por participar de este encuentro. Para comenzar, ¿podrías decirme tu nombre completo, profesión y a qué te dedicas actualmente?
		¿Cómo así te involucraste en acciones relativas a las habilidades socioemocionales?
A	Definición	1. ¿Cómo entiendes el concepto "habilidades socioemocionales"? ¿Cómo lo definirías?
		2. De acuerdo con tu definición de habilidades socioemocionales, ¿cómo las clasificarías?
		3. ¿Cuáles han sido tus referentes (lecturas e investigadores) para llegar a esa definición?
B	Enfoques	4. ¿Desde qué enfoque o perspectiva has venido trabajando las habilidades socioemocionales?
		5. ¿Cuál es el acento particular desde el cual trabajas el tema en la actualidad?
		6. ¿Cuáles son los enfoques o perspectivas que consideras necesarios desarrollar en el país?
C	Prácticas	7. ¿Cómo has incorporado las habilidades socioemocionales a tu práctica profesional y en qué espacios las desarrollas? ¿cómo así?
		8. ¿Has continuado especializándose en la temática o piensas hacerlo?
D	Investigación	9. ¿Has participado en investigaciones sobre habilidades socioemocionales? ¿Cuáles han sido las temáticas específicas que has investigado?
		10. ¿Cuáles consideras que son las líneas de investigación y temáticas principales a seguir explorando sobre habilidades socioemocionales?
		11. ¿En cuáles de ellas te interesaría participar?
E	Proyección	12. A partir de tu experiencia, ¿cómo imaginas el futuro de las habilidades socioemocionales en el Perú en relación con la educación, el arte, la empleabilidad, la prevención de la violencia, etc.?
		13. Desde el subgrupo de la Comunidad de Práctica del que participas, ¿qué productos se necesitarían concretar en 2021?
Cierre		Para finalizar, ¿qué quisieras agregar sobre posibles acciones de investigación, de trabajo en redes o formativas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el Perú?
* El número de preguntas variará de acuerdo con cómo transcurra la conversación. Se omitirán aquellas que sean contestadas de forma espontánea.		

Anexo 2

Dimensiones y Componentes recogidos durante las Entrevistas a los Miembros de la comunidad de práctica

Dimensión	Habilidad	SE	M E	PCH	GS	P C	JJ	C Q	L D	Y R	R G	G G	R M	L V	D C	P S
Intra personal	Autoconfianza			X	X	X	X									
	Autoestima			X	X				X						X	
	Autoeficacia					X		X							X	
	Autonomía (toma de decisiones)			X				X			X					
	Autoconciencia/ Autoconocimiento	X				X		X		X	X		X	X		
	Conciencia Corporal				X					X	X			X		
	Gestión del error						X									
	Autorregulación/ Autogestión	X						X	X		X		X	X		
	Autocompasión						X									

	Perseverancia							X							
	Pensamiento Crítico							X		X		X			
	Resiliencia				X				X	X					
	Conciencia Histórica								X						
	Identidad cultural							X	X			X			
Inter personal	Escucha activa				X				X		X				
	Empatía	X			X			X	X	X	X			X	
	Asertividad	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
	Trabajo en equipo			X		X	X		X	X				X	
	Resolución de Conflictos	X			X	X		X							
	Adaptación al Contexto		X												
	Conciencia Social							X		X					
Iniciativa	Curiosidad					X									
	Creatividad			X	X			X				X			
	Innovación				X										
	Apertura a la experiencia							X							
Logros del desarrollo de habilidades socioemocionales															
Logros	Bienestar			X		X			X						X
	Proyecto de vida	X			X	X	X				X			X	
	Ciudadanía/ Conciencia democrática		X								X				

Anexo 3

Características de los/las Personas Entrevistadas

N.º	Nombre	Experiencia laboral	Cargo actual	Especialidad
1	Sara Encinas	Consultoría en temas educativos y docencia	Docente y coach ontológica	Educadores/ Educatoras
2	Celia Quenaya	Docencia y gestión	Especialista Pedagógica del Programa Horizontes, responsable del componente de habilidades socioemocionales	
3	Lisbeth Delgado	Instituciones educativas, UGEL, Dirección Regional y Minedu	Asistente técnica y de gestión del Programa Horizontes	
4	Yolanda Rojo	Docencia en escuelas públicas; formación de docentes, directivos y especialistas en Educación; ONG, Minedu y UNICEF	Coordinadora de Programas Formativos del Instituto de Investigación y Políticas Educativas de la UARM	
5	Ricardo Gálvez	Terapias de arte, programas de desarrollo y docencia	Director de Arte y Diálogo para la Paz	
6	Liliana Villanueva	Docencia, tutorías, consultorías en UNICEF	Directora del Programa de Calidad Educativa de la Fundación Wiesse	
7	María Teresa Estefanía	Psicología educacional y sector público	Comisión de Aprendizajes a lo Largo de la Vida del Consejo Nacional de Educación	Psicólogas
8	Paula Chirinos	Trabajo en temas de violencia en el Minedu	Docente en la PUCP y la Universidad Continental	
9	Patricia Cabrerizo	Psicología social, clown y meditación, políticas públicas y Minedu	Docente e investigadora, Asociación Quichay	
10	Jesús Jiménez	Psicología social comunitaria, proyectos de desarrollo social	Psicólogo de la ONG Alternativa (Centro de Investigación Social y Educación Popular)	
11	Gabriela Gutiérrez	Psicología comunitaria, terapias de artes expresivas	Docente y coordinadora del Centro de Escucha de la UARM, Asociación Quichay	
12	Pilar Sanz	Psicología educacional y gestión pública	Asesora de la Dirección General de Desarrollo Docente del Minedu	
13	Geraldine Sakuda	Programas de desarrollo social a través del arte	Directora Pedagógica de la Asociación Cultural La Tarumba	
14	Rosario Murillo	Programas de desarrollo; gestión institucional; diseño de programas; evaluaciones y sistematización en el sector público y ONG	Coordinadora del Programa Sipas Wayna de la Asociación Pukllasunchis	Socióloga
15	Diego Chacón	Proyectos de educación y desarrollo social	Coordinador del Programa Revelarte de la Asociación Cultural D1	Comunicador

REFERENCIAS

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., Oliver, J., y De Fruyt, F. (2019). Social-Emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical, and Educational Contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460-473.
- Ahmed, P. (2012). *Administración de la innovación*. Pearson Educación. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/uarm/37875?page=18>
- Andrade, A., y Guerrero, L. (2021). *Aprendo en Casa: balance y recomendaciones*. GRADE. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Aprendo-en-casa-versi%C3%B3n-22-09-PDF-impresi%C3%B3n.pdf>
- Arias, E., Hincapié, D., y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. Las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- Bang, Cl. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires. *Creatividad y Sociedad*, (20). Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3608/CONICET_Digital_Nro.4839_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bazán, C. (29 de octubre de 2020). La COVID-19 y las habilidades socio-emocionales. *El Peruano*. Recuperado de: <https://elperuano.pe/noticia/106192-covid-19-y-las-habilidades-socioemocionales>
- Bermejo, J.-C. (2012). Empatía terapéutica: la compasión del sanador herido. Editorial Desclee de Brouwer. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/uarm/47979?page=17>
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. (2021). Actuemos ya. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>
- CASEL. (2017). *Marco de SEL de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?* Recuperado de: <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Cabrerizo, P., D'Sa, N., Smith, W. y Velásquez, A. (2020). *Percepciones locales sobre habilidades socioemocionales de adolescentes y jóvenes en Perú*. Global Center for the Development of the Whole Child y Programa Horizontes.
- Castanyer, O. (2010). La asertividad: expresión de una sana autoestima (32a. ed.). Editorial Desclee de Brouwer. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/uarm/47614?page=24>
- Cunningham, W., Acosta, P., y Muller, N. (2016). *Minds and Behaviors at Work: Boosting Socioemotional Skills for Latin America's Workforce*. *Directions in Development*. World Bank. doi: 10.1596/978-1-4648-0884-5. Recuperado de: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/290001468508338670/pdf/106671-PUB>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional —PEN 2036—. El reto de la ciudadanía plena*. Recuperado de: <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>

- Chávez, R. (2021, abril 19). Aulas vacías: el desolador impacto de la pandemia en el aprendizaje en el Perú. En OJOPÚBLICO [Web]. Recuperado de:
<https://ojo-publico.com/2644/el-desolador-impacto-de-la-pandemia-en-el-aprendizaje>
- Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU. Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N.º 011-2012-ED (11 de mayo de 2021). Recuperado de:
<https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-supremo-que-modifica-el-reglamento-de-la-ley-n-2804-decreto-supremo-n-007-2021-minedu-1951686-1>
- Decreto Supremo N.º 014-2021-MINEDU. Decreto Supremo que declara en emergencia el Sistema Educativo Peruano a nivel nacional durante el segundo semestre del año 2021 y el primer semestre del año 2022 (20 de agosto de 2021). Recuperado de:
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160546/DS%20N%C2%B0%20014-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf.pdf>
- Fernández-Arata, J. M. (2009). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. D - Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de:
<https://elibro.net/es/ereader/uarm/95890?page=5>
- Fundación Wiese. (2020). *Proyecto Calidad Educativa. Mejor clima escolar, mejores aprendizajes. Sustento teórico y metodológico. Desarrollo de habilidades socioemocionales*. [Documento interno]. Programa Horizontes. UNESCO.
- Genise, G., Ungaretti, J., y Etchezahar, E. (2020). El Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad en el contexto argentino: puesta a prueba de los factores de orden superior. *Diversitas (17949998)*, 16(2), 325–340. Recuperado de:
<https://doi.org/10.15332/22563067.6298>
- Instituto Ayrton Senna. (2020). *Competencias socioemocionales para contextos de crisis. Información, estrategias y prácticas para que familias y educadores desarrollen habilidades socioemocionales en la educación durante la crisis por la pandemia de COVID-19*. Recuperado de:
<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crieses.html>
- INEED (2018). Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria. Recuperado de:
<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- Jiménez, I., Vázquez, G., Juárez, L., y Bracamontes, E. (2021). Inventario de Habilidades Socioemocionales y Salud Mental para Profesores de Educación Superior: Validez de contenido. *Fuentes*, 23(2), 204-220. Recuperado de:
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12052>
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140. Recuperado de:
https://intranet.newriver.edu/images/stories/library/stennett_psychology_articles/Social_Well-Being.pdf
- Laca, F., y Navarro, F. (2013). La percepción de la violencia en México en relación con el bienestar subjetivo y social. *Anuario de Psicología*, 43(3), 323-334. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/970/97030658004.pdf>
- Ley N.º 28044. (29 de julio de 2003). Ley General de Educación. Recuperado de:
<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia. Del «arte psicótico» al desarrollo de la arteterapia y sus aplicaciones*. Gedisa.

- Minedu. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Minedu. (10 de noviembre de 2020). Documento Normativo “Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica”. En *Resolución Viceministerial N.º 212-2020-MINEDU*. Recuperado de: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1439330/RVM%20N%C2%B0%20212-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- Minedu. (2021a). Marco de referencia para el desarrollo de las habilidades socioemocionales desde la Tutoría y Orientación Educativa. Documento inédito.
- Minedu. (2021b). *Te escucho, docente*. Recuperado de: <https://sites.minedu.gob.pe/teescuchodocente/>
- Moncada J., y Gómez, B. (2015) Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia Estudio de caso en la escuela secundaria Sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, México. *Revista educación y desarrollo social*. 10(1), 112-135. Recuperado de: [http:// dx.doi.org/10.18359/reds.1451](http://dx.doi.org/10.18359/reds.1451).
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52/2), 1-9.
- Núñez, M., Clark, Y., Velarde, C., Esparza, I., Muñoz, S., y Parada, M. (2019). Autoestima y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios de México, Bolivia y España. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24, 104–115. Recuperado de: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=d143c353-adbf-4219-a42e-56f4c3a7bb3c%40redis>
- OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4848>
- Olveira, M.-E., Rodríguez, A., y Touriñán, J. (2006). Educación para la vida y dimensión afectiva. Recuperado de: http://www.dondestalaeducacion.com/_movil/files/9314/7914/2935/80._Ed.Ciud.y_Dimen.Afect._Atei06.pdf
- Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: http://www.who.int/gb/bd/PDF/bd46/s-bd46_p2.pdf
- Ortega, T. (2016). Desenredando la conversación sobre habilidades blandas. Informe de Educación de CAF. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4844>
- Ospino, C. (2019). El Rol de las Habilidades Socioemocionales para la Productividad en los Mercados Laborales del Siglo XXI. BID. Recuperado de: <https://fondationforge.org/archivos/originales/cf0592b46153d2d09627920aa112b675.pdf>
- Prieto, L. (2016). Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. Narcea Ediciones. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/uarm/46095?page=66>
- Ríos, A., Quenaya, C. y Estefanía, M. (2021). Cuaderno de Trabajo 4. Habilidades Socioemocionales para Proyectos de Vida de Adolescentes de Escuelas Rurales. La Experiencia del Programa Horizontes - UNESCO Perú.
- Rodríguez, J. (2020, octubre). Habilidades socioemocionales para superar la pandemia. *Revista Ideele*, (294). Recuperado de: <https://www.revistaideele.com/2020/10/21/habilidades-socioemocionales-para-superar-la-pandemia/>

- Serrano, A., Mérida, R., y Taberero, C. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico. *Revista de Investigación En Educación*, 14(1), 53–66.
- UNESCO (2021a). Resultados del módulo de habilidades socioemocionales del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019). Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/resultados-del-modulo-habilidades-socioemocionales-del-e-studio-regional-comparativo-y>
- UNESCO (2021b). Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019.
- USAID. (2019). *Social and Emotional Learning and Soft Skills*. USAID policy Brief.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud. Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Zubieta, E., y Delfino, G. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, XVII, 277-283. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946018.pdf>