INFORMATION PAPER NO. 28 MARZO DE 2016

Habilidades para el progreso social

El poder de las habilidades sociales y emocionales

OECD

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

INSTITUTO de ESTADÍSTICA de la UNESCO

La secretaría general de la OCDE asume la responsabilidad por la publicación de este trabajo. Las ideas y opiniones expuestas en esta obra no reflejan necesariamente la postura oficial de los países miembros de la OCDE o el Instituto de Estadística de la UNESCO.

Este documento y cualquier mapa que en él figure se presentan sin perjuicio a la condición jurídica o soberanía del territorio, al trazado de sus fronteras y límites internacionales ni al nombre de cualquier territorio, ciudad o zona.

UIS ISBN: 978-92-9189-188-7
UIS Ref: UIS/2016/LO/TD/5

Los datos correspondientes a Israel han sido proporcionados por las autoridades competentes de ese país bajo su entera responsabilidad. El uso de dichos datos por parte de la OCDE es sin perjuicio a la condición jurídica de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes de Cisjordania bajo los términos del derecho internacional.

Originalmente publicado por la OCDE en inglés con el título:
Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies
©OECD 2015

©UNESCO-UIS 2016 para esta edición española.

Usted podrá copiar y redistribuir este material siempre que lo utilice sin fines comerciales y bajo los siguientes términos y condiciones. Reconocimiento – Sírvase citar el texto como se indica a continuación:

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

Contenido de Terceras Personas – El Instituto de Estadística de la UNESCO no son necesariamente propietarios de cada componente del contenido que aparece en esta publicación. Por consiguiente, el Instituto de Estadística de la UNESCO no puede garantizar que la utilización de cualquier parte o componente individual de este trabajo no infrinja los derechos de dichas terceras personas. El riesgo de demandas que puedan surgir de dichas infracciones es de su entera responsabilidad. Si usted desea reutilizar un componente de este trabajo, su deber es informarse si requiere alguna autorización y obtenerla del propietario del derecho de autor. Los componentes pueden incluir aunque no están limitados a cuadros, gráficos, o imágenes. Toda solicitud de uso comercial o consulta sobre derechos o licencias se debe hacer llegar al correo electrónico: uis.publications@unesco.org

Esta publicación se encuentra disponible en libre acceso bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Al utilizar su contenido, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del repositorio de acceso libre de la UNESCO (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos no implican, de parte de la UNESCO, juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

Los autores se hacen responsables por las ideas y opiniones que aquí expresan, las cuales no reflejan necesariamente las de la UNESCO, ni comprometen a la Organización.

Esta traducción se publica por acuerdo con la OCDE. No es una traducción oficial de la OCDE. La calidad de la traducción española y su coherencia con el texto original es responsabilidad del Instituto de Estadística de la UNESCO. Si se diera cualquier discrepancia entre el original y la traducción, solo se considerará válido el texto original.

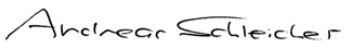
Introducción

Los niños y los adolescentes necesitan habilidades cognitivas sociales y emocionales en dosis equilibradas para poder tener éxito en la vida moderna. Se ha demostrado que las habilidades cognitivas, incluyendo las medidas a través de pruebas de aptitud y calificaciones académicas, influyen en la posibilidad del éxito educativo y laboral de las personas. También predicen resultados más amplios como la salud percibida y la participación social y política, así como la confianza. A su vez, las habilidades sociales y emocionales, como la perseverancia, la sociabilidad y la autoestima, han demostrado tener influencia sobre numerosas mediciones de logros sociales, incluyendo una mejor salud, un mejor bienestar subjetivo y menores posibilidades de tener problemas de conducta. Las habilidades cognitivas y socioemocionales interactúan, se estimulan unas a otras y dan a los niños la capacidad de tener éxito dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo, las habilidades sociales y emocionales pueden ayudarlos a traducir intenciones en actos y mejorar con ello sus posibilidades de completar los estudios universitarios, elegir estilos de vida sanos y evitar tener comportamientos agresivos.

Algunas de las habilidades sociales y emocionales más importantes son maleables durante la niñez y la adolescencia, lo que da a los responsables de la elaboración de políticas, a los docentes y a los padres la oportunidad de proporcionar los entornos de aprendizaje adecuados para acompañar a los niños en esas etapas. Si bien todos reconocen la importancia de las habilidades sociales y emocionales, hay a menudo poco conocimiento de "lo que funciona" para profundizarlas y los esfuerzos realizados para medirlas y promoverlas.

Este informe resume tres años de investigación analítica realizada bajo los auspicios del proyecto de educación y progreso social (ESP) del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CERI) de la OCDE. En él se incluyen revisiones de la literatura, análisis empíricos de datos longitudinales y una revisión de las políticas y prácticas de los países miembros de la OCDE y las economías asociadas. El informe identifica promisorios caminos de acceso al desarrollo social y emocional efectivo. Esos caminos incluyen la promoción de relaciones sólidas entre los educadores (es decir padres, docentes y tutores) y los niños, la utilización de ejemplos de la vida real y la experiencia práctica en las actividades curriculares existentes, y el énfasis en el aprendizaje práctico en las actividades extracurriculares. Las mejoras de los contextos y prácticas de aprendizaje no exigen necesariamente grandes reformas o recursos. Podemos poner en marcha este proceso adaptando la forma en que se organizan las actividades curriculares y extracurriculares existentes.

Además, este informe muestra que las habilidades sociales y emocionales se pueden medir de manera válida y confiable dentro de cada contexto cultural y lingüístico. Estas mediciones pueden ser esenciales para ayudar a los responsables de la elaboración de políticas a evaluar mejor las habilidades actuales de los niños y sus necesidades futuras, y ayudar así a los docentes y los padres a adaptar de manera eficaz y acorde la pedagogía, la crianza y los entornos de aprendizaje. La OCDE está comprometida en desarrollar estas medidas dentro de un marco comparativo internacional. Esto incluye continuar con los esfuerzos realizados en el Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA), así como la nueva etapa del proyecto EPS. Este último implicará la mejora de los instrumentos existentes en relación con las habilidades sociales y emocionales para comprender mejor los niveles y procesos de desarrollo a través diferentes países y culturas.



Andreas Schleicher
Director, Dirección de Educación y Habilidades

Agradecimientos

Los autores de esta publicación son Koji Miyamoto, María del Carmen Huerta, Katarzyna Kubacka, Hiroko Ikesako y Elodie de Oliveira, de la OCDE. El análisis presentado en el informe es el resultado del proyecto Educación y Progreso Social (ESP) del Centro de Innovación e Investigación Educativas (CERI) de la OCDE, bajo la conducción de Koji Miyamoto.

Hemos recibido numerosos aportes de muchos investigadores responsables de los análisis empíricos presentados en los capítulos 3 y 4, entre quienes están Sergio Urzua, Miguel Sarzosa y Ricardo Espinoza (Universidad de Maryland, Estados Unidos), Ben Edwards y Galina Daraganova (Australian Institute for Family Studies, Australia), Steven Groenez (Universidad de Lovaina, Bélgica), Ross Finnie (Universidad de Ottawa, Canadá), Michael Kottelenberg y Steve Lehrer (Queen University, Canadá), Friedhelm Pfeiffer y Karsten Reuss (Centre for European Economic Research, Alemania), Lihong Huang (Universidad de Ciencias Aplicadas de Oslo y Akershus, Noruega), Jan-Eric Gustafsson y Elias Johannesson (Universidad de Gotemburgo, Suecia), Robin Samuel (Universidad de Basilea, Suiza), Nikki Shure (Universidad de Oxford, Reino Unido) y Dan Sherman y Yibing Lee (American Institutes for Research, Estados Unidos).

Agradecemos especialmente a James J. Heckman (Universidad de Chicago, Estados Unidos) y a John Q. Easton (Spencer Foundation, Estados Unidos) por los extensos comentarios y sugerencias hechos al borrador del informe. También agradecemos a Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano, Italia), Angela Duckworth (Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos), Charles Fadel (Center for Curriculum Redesign, Estados Unidos), Tatiana Filgueiras y Laura Rodrigues di Pizzo (Fundación Ayrton Senna), Filip de Fruyt (Universidad de Gante, Bélgica), Oliver John (Universidad de California en Berkeley, Estados Unidos), Tim Kautz (Universidad de Chicago, Estados Unidos), Patrick Kyllonen (Education Testing Services, Estados Unidos), Lars Nerdrum (Delegación permanente de Noruega ante la OCDE, Francia), Peter Tymms y Cesare Aloisi (Durham University, Reino Unido), Sergio Urzua y Miguel Sarzosa (Universidad de Maryland, Estados Unidos) y Stefan Walter (Swiss Coordination Centre for Research in Education, Suiza) por sus agudos comentarios. Nuestros colegas de la OCDE, Francesco Avvisati (Dirección de Educación y Habilidades), Marion Devaux, Christopher Prinz, Dominic Richardson y Franco Sassi (Dirección de Empleo, Trabajo y Relaciones sociales), y Carrie Exton y Conal Smith (Dirección de Estadística) también aportaron comentarios constructivos. Agradecemos a Lynda Hawe de la OCDE por dirigir el proceso de publicación; Sophie Limoges por su ayuda; Romain Duran, Alain Agnès, Carol Schollé y Vincent Lefèvre de Design Media por la diagramación, y a Julie Harris y Sally Hinchcliffe por editar el manuscrito.

Un borrador de este informe se presentó en la reunión ministerial informal de la OCDE sobre “Habilidades para el progreso social”, realizada en San Pablo el 23 y 24 de marzo de 2014. Agradecemos al Ministerio de Educación de Brasil, al INEP y a la Fundación Ayrton Senna por coorganizar la actividad. Queremos agradecer muy especialmente a José Henrique Paim (ministro de Educación de Brasil), Viviane Senna (presidenta de la Fundación Ayrton Senna de Brasil) y a José Francisco Soares (presidente de INEP, Brasil) por el éxito de la reunión.

Apreciamos mucho los valiosos aportes y comentarios hechos a este informe por los miembros de la Comisión Directiva de CERI y los representantes de Brasil, Grecia y la Federación Rusa, y por los participantes en la reunión ministerial informal sobre “Habilidades para el progreso social”.

Por último, nuestro sincero agradecimiento a Dirk Van Damme, Jefe de la División de Innovación y Medición del Progreso de la OCDE por guiar el desarrollo del informe, y a Marta Rilling, de la OCDE, por controlar todo el proceso de publicación.

Tabla de contenidos

Introducción 5

Agradecimientos 6

Siglas y abreviaturas 10

Resumen ejecutivo 11

Capítulo 1. El rol de la educación y las habilidades en el mundo de hoy 14
- Los objetivos de este informe 15
- El panorama socioeconómico actual 16
- El rol de la educación y de las habilidades para abordar los desafíos actuales 21
- Conclusión 26
- Referencias 28

Capítulo 2. Contextos de aprendizaje, habilidades y progreso social: Un marco conceptual 30
- Introducción 31
- Progreso social 31
- Habilidades 33
- Contextos de aprendizaje 41
- Conclusión 43
- Referencias 44

Capítulo 3. Habilidades que promueven el éxito en la vida 46
- Introducción 47
- Los amplios beneficios de las habilidades 47
- Conclusión 80
- Referencias 83

Capítulo 4. Contextos de aprendizaje que impulsan la formación de habilidades 84
- El proceso de desarrollo social y emocional 85
- Contextos de aprendizaje que impulsan el desarrollo social y emocional 93
- Conclusión 104
- Referencias 106

Capítulo 5. Políticas, prácticas y evaluaciones que mejoran las habilidades sociales y emocionales. 109
- Introducción 110
- Objetivos de la educación nacional 110
- Currículo nacional 111
- Actividades extracurriculares en la escuela 117
- Evaluación 121
- Iniciativas a nivel local y de la escuela 124
- Conclusión 127
- Referencias 129
- Anexo 5.a. Objetivos de los sistemas de educación nacionales y subnacionales y marcos que abordan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales 131

Capítulo 6 cómo fomentar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales 156
Mensajes de política 157
Brechas entre “lo que funciona” y “lo que ocurre en la práctica” 161
El camino a seguir 162
Conclusión 165
Referencia 165

Figuras

Figura 1.1. El desempleo juvenil está en su nivel más alto en muchos países de la OCDE 17
Figura 1.2. Uno de cada cinco niños sufre de exceso de peso 17
Figura 1.3. Uno de cada diez varones informa sufrir bullying en la escuela 18
Figura 1.4. Ha disminuido el porcentaje de votantes 19
Figura 1.5. Los altos niveles de lectoescritura aumentan la probabilidad de experimentar resultados sociales positivos 24
Figura 2.1. Relación entre los contextos de aprendizaje, las habilidades y el progreso social .. 31
Figura 2.2. Marco de referencia para el bienestar personal y el progreso social 33
Figura 2.3. Marco de referencia para las habilidades cognitivas, sociales y emocionales 34
Figura 2.4. Relación entre incentivos, esfuerzo y habilidades en el desempeño de tareas 38
Figura 2.5. Desarrollo de habilidades a lo largo de la vida 39
Figura 2.6. Interacciones dinámicas entre las habilidades cognitivas, emocionales y sociales . 40
Figura 2.7. Marco de referencia de los contextos de aprendizaje 41
Figura 3.1. Las habilidades cognitivas tienen un alto impacto en la realización de estudios terciarios 48
Figura 3.2. Las habilidades cognitivas tienen un alto impacto en la terminación de los estudios terciarios 50
Figura 3.3. Las habilidades cognitivas tienen un alto impacto en los ingresos y el desempleo . 55
Figura 3.4. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en la obesidad 59
Figura 3.5. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en la depresión 60
Figura 3.6. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en los problemas de comportamiento 64
Figura 3.7. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en el acoso escolar 66
Figura 3.8. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en la posibilidad de victimización 67
Figura 3.9. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en la satisfacciónconla vida 69
Figura 3.10. Las habilidades sociales y emocionales mejoran los factores de estilos de vida relacionados con la salud 72
Figura 3.11. Los retornos de ir a la universidad son más altos entre quienes están en los deciles más elevados de habilidades sociales y emocionales 74
Figura 3.12. El impacto de las habilidades cognitivas en la reducción de la probabilidad de depresión es más grande entre quienes tienen mayor autoestima 76
Figura 4.1. Las habilidades generan habilidades 85
Figura 4.2. Tener más habilidades hoy contribuye a desarrollar más habilidades mañana (Corea) 86
Figura 4.3. Las habilidades sociales y emocionales impulsan la acumulación de habilidades tanto cognitivas como sociales y emocionales (Corea) 87
Figura 4.4. Quienes tienen niveles más altos de habilidades sociales y emocionales se benefician más con las nuevas inversiones en aprendizaje para desarrollar aún más tanto las habilidades cognitivas como las sociales y emocionales (Corea) 90
Figura 4.5. La inversión en habilidades hoy eleva los retornos de las futuras inversiones en ellas (Corea) 92
Figura 5.1. Disponibilidad de actividades de servicio o voluntariado en las escuelas 119

Recuadros

Recuadro 1.1. Proyecto de la OCDE sobre los Aspectos Sociales del Aprendizaje (SOL) 22
Recuadro 1.2. Actividades de la OCDE para el bienestar y el progreso social 25
Recuadro 2.1. Los Cinco Grandes factores 35
Recuadro 2.2. Medida subjetiva de los rasgos de personalidad: El inventario de los Cinco Grandes 37

Recuadro 3.1. Análisis longitudinales de la OCDE sobre los efectos de las habilidades y el proceso causal de formación de habilidades 53
Recuadro 4.1. Programas concebidos para aumentar las habilidades sociales y emocionales en los Estados Unidos 96
Recuadro 5.1. Materias escolares dedicadas al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales: Ejemplos de países 116
Recuadro 5.2. Un enfoque curricular a las habilidades sociales y emocionales: Ejemplos de países 118
Recuadro 5.3. Programas extracurriculares que se ocupan de las habilidades sociales y emocionales en la escuela: Ejemplos de países 121
Recuadro 5.4. Herramientas para evaluar las habilidades sociales y emocionales en las escuelas: Ejemplos de países 122
Recuadro 5.5. Encuestas nacionales que incluyen la evaluación de las habilidades sociales y emocionales 124
Recuadro 5.6. Iniciativas locales y regionales para promover las habilidades sociales y emocionales a través de actividades curriculares: Ejemplos de países 125
Recuadro 5.7. Iniciativas para promover asociaciones escuela-comunidad que colaboren con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales a través de actividades extracurriculares: Ejemplos de países 126
Recuadro 6.1. Estudio Longitudinal Internacional de la OCDE sobre el Desarrollo de Habilidades en las Ciudades 165

Cuadros

Cuadro 2.1. Aportes directos, factores ambientales y los instrumentos de las políticas para profundizar el desarrollo de habilidades (ejemplos) 42
Cuadro 3.1 Los programas de intervención exitosos tienden a elevar la capacidad de los niños de alcanzar objetivos, trabajar con otros y manejar las emociones 78
Cuadro 3.2 Las habilidades sociales y emocionales que impulsan el éxito en la vida de los niños son las que aumentan la capacidad de los individuos de alcanzar objetivos, trabajar con otros y manejar las emociones 79
Cuadro 3.3 Las habilidades cognitivas, sociales y emocionales contribuyen al éxito en la vida de los niños 80
Cuadro 4.1 Los niños con niveles más altos de habilidades sociales y emocionales reciben niveles más altos de nuevas inversiones en habilidades cognitivas y sociales y emocionales (Corea) 89
Cuadro 4.2. Fortalecer las habilidades sociales y emocionales: programas prometedores de intervención en países seleccionados 100
Cuadro 5.1. Tipos de habilidades sociales y emocionales incluidas en los objetivos del sistema nacional de educación 112
Cuadro 5.2. Tipos de habilidades sociales y emocionales incluidas en los marcos curriculares nacionales 113
Cuadro 5.3. Materias dirigidas al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el nivel primario y ciclo inicial del nivel secundario 115
Cuadro 5.4. Enfoques nacionales para la evaluación de las habilidades sociales y emocionales 123

Siglas y abreviaturas

ABC	Abecedarian programme [*Programa ABC*]
ATE	Average treatment effects [*Efecto promedio del tratamiento*]
BAM	Becoming a Man [*Hacerse Hombre*]
CEGO	Centre for Experience-based Education [*Centro para la educación basada en la experiencia*]
CERI	Centre for Educational Research and Innovation [*Centro de Investigación e Innovación Educativas*]
CCS	Compromiso cívico y social
CI	Cociente Intelectual
ESP	Education and Social Progress [*Educación y progreso social*]
HBSC	Health and behaviour of school-aged children [*Salud y comportamiento de los niños en edad escolar*]
IMC	Índice de masa corporal
MLES	Montreal Longitudinal Experimental Study [*Estudio longitudinal experimental de Montreal*]
NAEC	New Approaches to Economic Challenges [*Nuevos enfoques para los desafíos económicos*]
NEET	Neither in employment nor in education or training [*Ni en educación ni en empleo o capacitación*]
NFP	Nurse-Family Partnership [*Asociación Enfermera-Familia*]
OMS	Organización Mundial de la Salud
PBI	Producto Bruto Interno
PEDT	Projet éducatif territorial [*Proyecto educativo territorial*]
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies [*Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de Adultos*]
PISA	Programme for International Student Assessment [*Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*]
PSHE	Personal, social, health and economic education [*Educación Personal, Social, Sanitaria y Económica*]
PTE	Pathways to Education [*Caminos hacia la Educación*]
SAFE	Sequenced, active, focused and explicit [*Secuenciado, activo, focalizado y explícito*]
SEL	Social and emotional learning [*Aprendizaje social y emocional*]
SOL	Social outcomes of learning [*Aspectos sociales del aprendizaje*]
SSDP	Seattle Social Development Project [*Proyecto de desarrollo social de Seattle*]
STAR	Steps to Achieving Resilience [*Pasos para alcanzar la resiliencia*]

Resumen ejecutivo

¿Cuáles son las habilidades que impulsan el bienestar y el progreso social? Los responsables de la elaboración de políticas, entre los que se incluyen once ministros y viceministros de Educación, analizaron esta pregunta en la reunión ministerial informal de la OCDE sobre *Habilidades para el progreso social* celebrada en San Pablo, Brasil, el 23 y 24 de marzo de 2014. En ella se acordó unánimemente en la necesidad de desarrollar un "niño completo", dotado de una serie equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que le permitan enfrentar mejor los desafíos del siglo XXI. Los padres, docentes y empleadores saben que los niños talentosos, motivados, movidos por objetivos y de espíritu de grupo tienen más probabilidades de capear las tormentas de la vida y desempeñarse bien en el mercado laboral y, por consiguiente, alcanzar el éxito en la vida. Sin embargo, hay diferencias considerables entre los países y las jurisdicciones locales en cuanto a la disponibilidad de políticas y programas concebidos para medir y aumentar habilidades sociales y emocionales tales como la perseverancia, la autoestima y la sociabilidad. Es probable que los docentes y padres no sepan si los esfuerzos realizados para desarrollar estas habilidades están dando resultado, y qué pueden hacer para mejorarlo. Estas habilidades muy rara vez se toman en cuenta en el momento de decidir las admisiones a escuelas y universidades.

Una razón por la que es posible que se produzcan esas diferencias es la percepción de que las habilidades sociales y emocionales son difíciles de medir. Si bien su medición confiable es realmente un desafío, los desarrollos recientes de las evaluaciones psicosociales señalan una serie de instrumentos que se pueden usar para medir de manera confiable las habilidades sociales y emocionales relevantes dentro de una frontera lingüística o cultural, y que ya se están utilizando en determinados distritos escolares locales. Otra razón de esas diferencias puede tener que ver con la percepción de que las habilidades sociales y emocionales son difíciles de mejorar, sobre todo por medio de la escolaridad formal. La buena noticia es que por lo menos algunas de las habilidades sociales y emocionales esenciales son maleables y los responsables de la elaboración de políticas, los docentes y los padres pueden jugar un papel central si mejoran los entornos de aprendizaje para fortalecer esas habilidades.

Este informe presenta una síntesis del trabajo empírico de la OCDE que busca identificar los tipos de habilidades sociales y emocionales que impulsan los resultados futuros de los niños. También describe pruebas del modo en que los responsables de la elaboración de políticas, las escuelas y las familias facilitan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales mediante las prácticas de enseñanza, la crianza y los programas de intervención. El informe investiga la respuesta que responsables de la elaboración de políticas y escuelas dan en la actualidad a la demanda de supervisión, y lo que hacen para mejorar las habilidades sociales y emocionales. Termina preguntándose si los interesados en la educación pueden hacer más para desarrollar y movilizar mejor esas habilidades. Los siguientes puntos son un resumen de los principales descubrimientos.

Los niños necesitan una dotación equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr resultados de vida positivos

Las evidencias obtenidas de estudios longitudinales en nueve países de la OCDE muestran que las habilidades cognitivas, sociales y emocionales tienen un papel significativo en la mejora de los resultados económicos y sociales. El aumento de los niveles de habilidades cognitivas de los niños –según lo miden la lectoescritura, las pruebas de aptitud académica y las notas académicas– puede tener un efecto especialmente fuerte en la realización de estudios terciarios y los resultados laborales. El incremento de los niveles de habilidades

sociales y emocionales (como por ejemplo la perseverancia, la autoestima y la sociabilidad) puede a su vez tener un efecto especialmente significativo en la mejora de los resultados relacionados con la salud y el bienestar subjetivo, así como en la reducción de los comportamientos antisociales. Los resultados muestran que la responsabilidad, la sociabilidad y la estabilidad emocional están entre las dimensiones más importantes de las habilidades sociales y emocionales que afectan las perspectivas futuras de los niños. Las habilidades sociales y emocionales no tienen un papel aislado: interactúan con las habilidades cognitivas, se estimulan unas a otras y mejoran aún más la probabilidad de que los niños consigan resultados positivos en el futuro.

Los docentes y los padres pueden ayudar a mejorar las habilidades sociales y emocionales de los niños si promueven relaciones fuertes con estos y apelan a experiencias de aprendizaje práctico

En contra de la errónea concepción popular, los niños no nacen con un conjunto fijo de habilidades. Algunas habilidades importantes son maleables y los responsables de la formulación de políticas, los docentes y los padres tienen un papel muy importante que jugar para mejorar los entornos de aprendizaje en los que los niños se desarrollan. Este informe sugiere que la promoción de relaciones fuertes entre los educadores (es decir padres, docentes y tutores) y los niños, recurrir a ejemplos de la vida real y la experiencia práctica en las actividades curriculares existentes y la insistencia en el aprendizaje práctico en las actividades extracurriculares se cuentan entre los enfoques más eficaces para mejorar su sentido de la responsabilidad, la capacidad de trabajar en equipo y la autoconfianza. Los programas exitosos de intervención en la primera infancia destinados a familias desfavorecidas involucran a los padres mediante programas de capacitación. Los programas dirigidos a niños mayores hacen hincapié en el desarrollo profesional de los docentes. Entre los adolescentes la tutoría parece ser especialmente importante, mientras que las experiencias de trabajo práctico pueden incorporar habilidades tales como el trabajo en equipo, la autoeficacia y la motivación. Las mejoras en los contextos y prácticas de aprendizaje no exigen necesariamente grandes reformas o recursos. Antes bien, se las puede incorporar a las actividades curriculares y extracurriculares presentes.

Como las “habilidades generan habilidades”, las intervenciones tempranas en las habilidades sociales y emocionales pueden jugar un papel importante en mejorarlas eficientemente y reducir las disparidades educativas, laborales y sociales

Las habilidades sociales y emocionales son relativamente maleables entre la primera infancia y la adolescencia. La inversión temprana en habilidades sociales y emocionales es especialmente importante porque estas se desarrollan progresivamente sobre la base de las inversiones pasadas. Además, quienes tienen niveles más altos de habilidades sociales y emocionales (por ejemplo autoconfianza y perseverancia) tienen más probabilidades de extraer mayores beneficios de una inversión adicional en habilidades cognitivas (por ejemplo clases de matemática y ciencia). Por lo tanto, las pequeñas diferencias de aptitudes en los primeros años de vida pueden llevar a diferencias significativas durante el ciclo vital, y estas últimas pueden contribuir a empeorar las disparidades económicas y sociales. La intervención y los estudios longitudinales a gran escala proporcionan pruebas del impacto positivo de la inversión temprana y continua en habilidades sociales y emocionales para mejorar las perspectivas socioeconómicas de las poblaciones desfavorecidas.

Las habilidades sociales y emocionales se pueden medir de manera confiable dentro de una frontera cultural o lingüística

Hay mediciones confiables de las habilidades sociales y emocionales que se pueden usar en diferentes grupos de edad, al menos dentro de una frontera cultural y lingüística. Entre ellas se incluyen las medidas auto descriptivas de personalidad, las características comportamentales y las evaluaciones psicológicas objetivas. Algunas de estas medidas han demostrado su capacidad de predecir numerosos indicadores de éxito educativo, laboral y social. Pueden proporcionar a docentes y padres la oportunidad de identificar la necesidad de adaptar las prácticas de enseñanza y crianza para fortalecer las habilidades sociales y emocionales que importan. Sin embargo, hacen falta más esfuerzos para identificar los constructos relevantes de habilidades sociales y emocionales y mejorar los instrumentos de medición para que sean robustos con respecto a las diversidades lingüísticas e interculturales y los estilos de respuesta. La OCDE seguirá contribuyendo a este proceso sobre la base de los esfuerzos ya realizados en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y también en la nueva fase del proyecto ESP que se concentrará en evaluar la distribución y el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales.

Los interesados en la educación se beneficiarían al recibir información acerca de las intervenciones que funcionan y de aquellos lineamientos que contribuyan para promover el desarrollo socio-emocional de los niños

Los países de la OCDE y las economías asociadas reconocen generalmente la importancia de desarrollar habilidades sociales y emocionales mediante la escolaridad. Los países difieren, sin embargo, en sus enfoques para promover estas habilidades. Además, hay grandes brechas entre el conocimiento, las expectativas y la capacidad de los interesados en la educación en lo que respecta a cómo movilizar mejor las habilidades sociales y emocionales de los niños. La difusión amplia de lineamientos detallados basados en pruebas ayudaría a reducir estas brechas y a estimular a los docentes que pueden tener información y experiencia limitadas.

Los actores involucrados deben trabajar juntos para asegurar que los niños alcancen éxito en la vida y contribuyan al progreso social

Los responsables de la elaboración de políticas, docentes, padres e investigadores, pueden ayudar a expandir el potencial de crecimiento de los niños si se comprometen activamente en el desarrollo de actividades dentro de los campos que tienen bajo su responsabilidad. Sin embargo, considerando que las “habilidades generan habilidades”, las políticas y programas educativos deben asegurar la coherencia entre los contextos de aprendizaje (es decir familia, escuela y comunidad) y las etapas de progreso escolar (es decir escolaridad primaria, ciclo secundario inicial y ciclo secundario final). Esta es una manera importante de maximizar los resultados de la inversión en habilidades durante el ciclo vital.

Capítulo 1.

El rol de la educación y las habilidades en el mundo de hoy

El clima socioeconómico de hoy en día presenta nuevos desafíos que afectan el futuro de niños y jóvenes. Si bien el acceso a la educación ha mejorado considerablemente, la buena educación ya no garantiza un empleo; los jóvenes han sido especialmente afectados por el aumento del desempleo después de la crisis económica. También han aumentado problemas tales como la obesidad y la disminución del compromiso y la participación cívica; al mismo tiempo el aumento de la población de edades avanzadas y el panorama ambiental son preocupantes. Además, las desigualdades de logros en los planos laboral y social tienden a crecer. La educación tiene un gran potencial para enfrentar estos desafíos mediante el fortalecimiento de diversas habilidades. Las habilidades cognitivas son importantes, pero las habilidades emocionales y sociales, como la perseverancia, el autocontrol y la resiliencia son de igual importancia. Es preciso fomentar todas estas habilidades para que los individuos y las sociedades prosperen.

Los datos correspondientes a Israel han sido proporcionados por las autoridades competentes de ese país bajo su entera responsabilidad. El uso de dichos datos por parte de la OCDE es sin perjuicio a la condición jurídica de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes de Cisjordania bajo los términos del derecho internacional.

“La mayor gloria de vivir no radica en no caer nunca
sino en levantarnos cada vez que caemos.”

Nelson Mandela

Los objetivos de este informe

Los niños necesitan un conjunto equilibrado de capacidades cognitivas, sociales y emocionales para poder adaptarse al exigente, cambiante e impredecible mundo de nuestros días. Quienes puedan responder con flexibilidad a los desafíos económicos, sociales y tecnológicos del siglo XXI serán quienes cuenten con mayores posibilidades de tener una vida próspera, saludable y feliz. En especial, las habilidades sociales y emocionales son importantes para enfrentar lo inesperado, ingeniárselas para responder a múltiples exigencias, controlar impulsos y trabajar eficazmente con otros.

En contra de las erróneas concepciones populares, los niños no nacen con un conjunto fijo de habilidades y poca posibilidad de mejora. Los niños no nacen como una “persona para la matemática”, una “persona creativa” o una “persona atenta”. Comienzan su vida con un potencial considerable para desarrollar estas habilidades y el hecho de que prosperen o no dependerá de los contextos de aprendizaje a los que estén expuestos durante la niñez y la adolescencia. La evidencia sugiere que el cerebro tiene gran plasticidad y una enorme capacidad de aprender, cambiar y desarrollarse durante este período. Las habilidades son maleables; se las puede desarrollar con la práctica y reforzar con las experiencias diarias. Las habilidades cognitivas, sociales y emocionales pueden desarrollarse de manera independiente, pero también pueden influir unas en otras a medida que los individuos las desarrollan de manera progresiva. Por ejemplo, los niños con autocontrol son más propensos a terminar la lectura de un libro, completar una tarea de matemática o llevar a cabo un proyecto de ciencia, todo lo cual contribuye a fortalecer aún más las habilidades cognitivas.

Muchos de los responsables de la formulación de políticas, de los docentes y de los padres saben que las habilidades sociales y emocionales son cruciales para las perspectivas futuras de los niños. Sin embargo, en general carecen de información sobre los tipos específicos de habilidades que es necesario fomentar y la mejor manera de propiciarlas.

Así, este informe presenta evidencias sobre:

- cuáles son las habilidades sociales y emocionales que impulsan las posibilidades sociales y económicas futuras de los individuos, y cómo lo hacen;
- cuáles son los contextos de aprendizaje que dan forma al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños, y cómo lo hacen, y
- hasta qué punto los interesados en la educación reconocen la importancia de fomentar las habilidades sociales y emocionales e implementar políticas, prácticas y evaluaciones para estimular su fortalecimiento.

El informe termina contrastando las políticas y prácticas educativas actuales con las pruebas existentes sobre cuáles son las habilidades y los contextos de aprendizaje importantes y cómo fortalecer las primeras. Propone luego lo que pueden hacer los responsables de la formulación de políticas, los administradores escolares y los investigadores para cerrar las brechas y fortalecer aún más las habilidades de los niños y así lograr resultados positivos en la vida y contribuir a la prosperidad de la sociedad.

El panorama socioeconómico actual

El clima socioeconómico actual requiere enfoques vigorosos e innovadores para fortalecer el bienestar individual y el progreso social

La reciente crisis económica acarreó considerables perjuicios a nuestra sociedad y los jóvenes fueron uno de los grupos más afectados. En la actualidad los jóvenes enfrentan numerosos desafíos para poder lograr la independencia económica y la satisfacción con la vida. Las tendencias mundiales también imponen nuevos desafíos, como por ejemplo poblaciones de edad avanzada, familias fragmentadas, desconfianza y amenazas ambientales. Además, la desigualdad aumenta en varias dimensiones socioeconómicas. Esta sección presenta una instantánea del paisaje socioeconómico actual en los países de la OCDE y las economías asociadas.

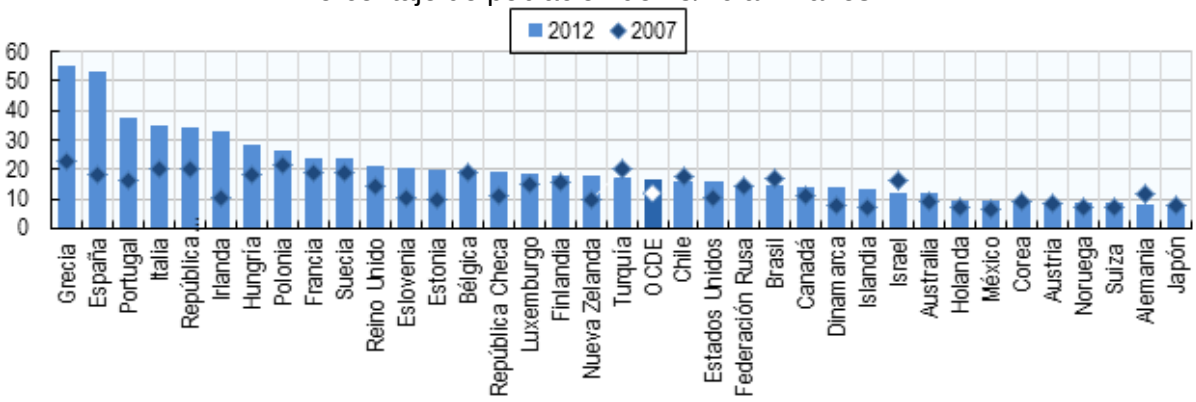
Uno de los mayores logros de la sociedad en las últimas décadas ha sido el incremento del acceso a la educación. En 2012 casi el 40% de las personas de entre 25 y 34 años en los países de la OECD habían completado la educación terciaria y solo el 17% no había cursado el ciclo superior del secundario (OECD, 2014). Este es un logro importante ya que la asistencia a la educación superior está positivamente relacionada con una serie de aspectos socioeconómicos deseables. Sin embargo, en los últimos años ha quedado claro que las calificaciones educativas ya no son suficientes para encontrar y conservar un empleo, especialmente durante los tiempos difíciles económicos. Al mismo tiempo, los empleadores tienen cada vez más dificultades para conseguir empleados que tengan las habilidades adecuadas.

Las tasas de desempleo son altas en la mayoría de los países de la OCDE. Aumentaron notoriamente con la última crisis y en muchos países siguen en niveles récord. Las personas de bajo nivel educativo fueron las más afectadas, especialmente los jóvenes (Figura 1.1). En promedio en los países de la OCDE el desempleo juvenil aumentó más de cuatro puntos porcentuales (de 12,0% a 16,3%) entre 2007 y 2012 (OECD, 2013a). La transición de la escuela al trabajo es cada vez más difícil para las nuevas generaciones, no importa cuál sea su nivel de educación. Sin embargo, son los jóvenes menos educados quienes más dificultades han enfrentado (OECD, 2014). Los enfoques para mejorar las perspectivas de empleo de los jóvenes deben considerar la promoción de habilidades sociales y emocionales tales como la perseverancia, la responsabilidad y la motivación. Las pruebas sugieren la importancia de estos tipos de habilidades para tener éxito en el mercado laboral (Kautz *et al.*, 2014).

También crecen las preocupaciones por la salud. Los niveles decrecientes de actividad física en el lugar de trabajo, en el hogar, y durante el tiempo libre son uno de los principales factores que contribuyen a aumentar los índices de obesidad (OECD, 2010a, 2013b). Los índices varían ampliamente de un país a otro, pero han aumentado de manera constante desde 1980 tanto para adultos como para niños en la mayoría de los países. Hoy, en 20 de los 34 países de la OCDE, el porcentaje de adultos excedidos de peso y obesos es de más del 50% (OECD, 2013b). La obesidad infantil también es elevada (Figura 1.2), y se considera con sobrepeso u obesos a más del 20% de los niños de 5 a 17 años (OECD, 2013b). La obesidad es una gran preocupación de salud dado que es un factor de riesgo para muchos problemas físicos (incluidas la diabetes y las enfermedades cardiovasculares), mentales (incluidas la baja autoestima, la angustia y ansiedad) y sociales (como el acoso escolar [*bullying*]). Los enfoques que fomentan las habilidades sociales y emocionales pueden contribuir a abordar el problema de la obesidad al permitir a los individuos tener estilos de vida más saludables, mantenerse en forma, controlar sus impulsos y establecer relaciones personales sólidas (OECD, 2010b).

Figura 1.1. El desempleo juvenil está en su nivel más alto en muchos países de la OCDE

Porcentaje de población de 15/16 a 24 años

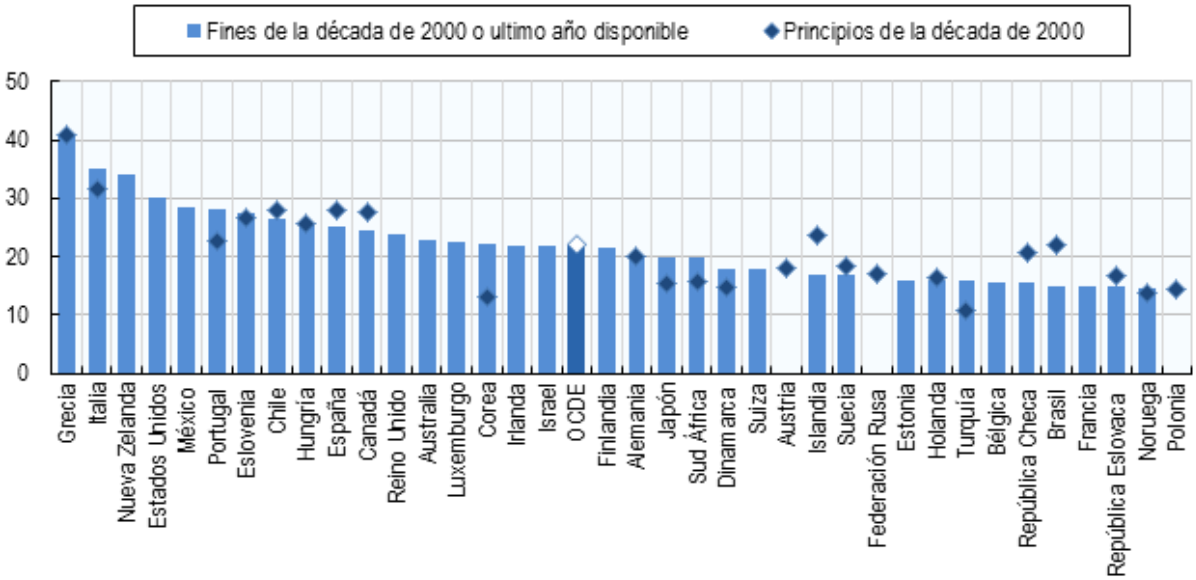


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163629

Nota: Los países se ordenan de manera descendente según el desempleo juvenil en 2012.
Fuente: OECD (2013a), *Online Employment Database*, www.oecd.org/employment/database (consultado el 12 de febrero de 2014)

Figura 1.2. Uno de cada cinco niños sufre de exceso de peso

Porcentaje de niños de entre 5 y 17 años que tienen exceso de peso o son obesos



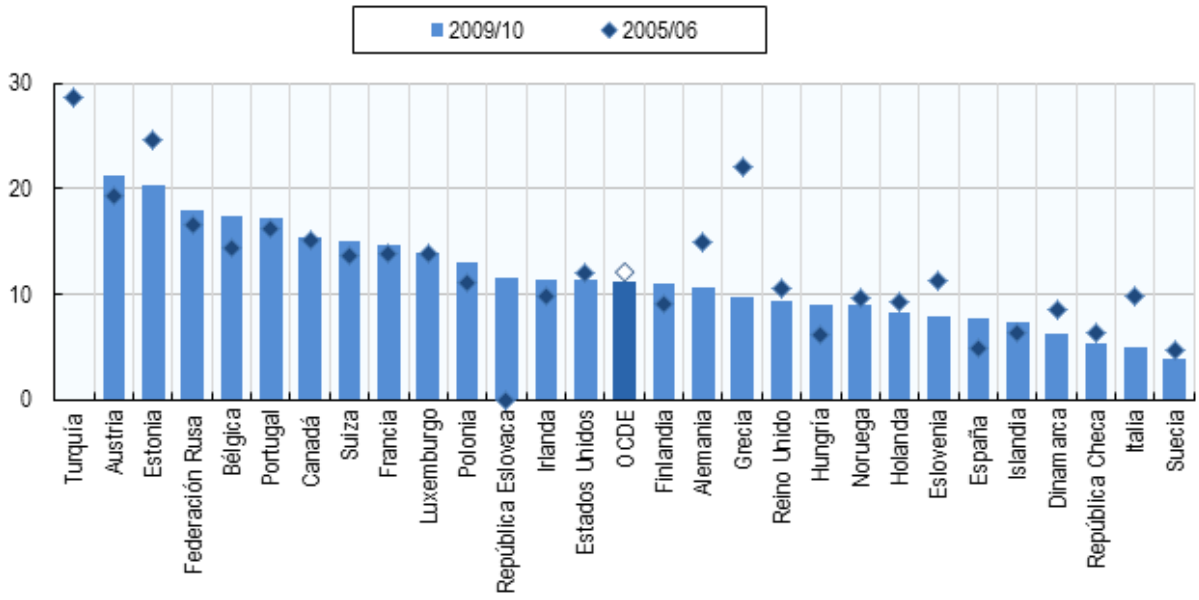
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163630

Nota: Países en orden descendente de sobrepeso a fines de la década de 2000. Las estimaciones se basan en encuestas nacionales de peso y altura medidos. Las cifras representan un promedio no ponderado de prevalencia para niños y niñas. Faltan datos de principios de la década de 2000 de: Australia, Finlandia, Francia, Irlanda, Israel, Corea, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Suiza y Estados Unidos. Faltan datos de fines de la década de 2000 de: Austria, Polonia y la Federación Rusa.
Fuente: OECD (2011a), *OECD Health at a Glance 2011: OECD indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2011-en y OECD (2013b), *OECD Health at a Glance 2013: OECD indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2013-en

El *bullying*, o acoso escolar, entre los jóvenes es un problema social común y grave que puede tener repercusiones en la vida adulta. Aproximadamente uno de cada diez varones adolescentes en los países de la OCDE informa haber sufrido *bullying* en la escuela[1] (Figura 1.3); y un porcentaje similar informa haber ejercido *bullying* sobre otros (Currie *et al.*, 2012). No hay indicación de que los niveles de *bullying* en la escuela hayan aumentado desde que el estudio de HBSC (Health and Behaviour of School-aged Children) comenzara a recopilar estos datos en 1994. Sin embargo, en ese estudio no se recogen las nuevas formas de *bullying*, como el cibernético y el telefónico, que surgieron con las redes sociales digitales. Y si bien el *bullying* en línea es menos prevalente que el presencial, la intensidad del daño que puede producir es más elevada que la de este último (Livingstone *et al.*, 2011). Las intervenciones que promueven la autoestima, el control de emociones tales como la ira y la agresión, y la construcción de resiliencia, pueden ayudar a reducir la participación en hechos de *bullying*, así como los costos sociales y de salud de largo plazo (Wolke *et al.*, 2013).

Figure 1.3. Uno de cada diez varones informa sufrir bullying en la escuela

Porcentaje de varones de entre 11 y 15 años que informan haber sufrido bullying por lo menos dos veces en los últimos dos meses



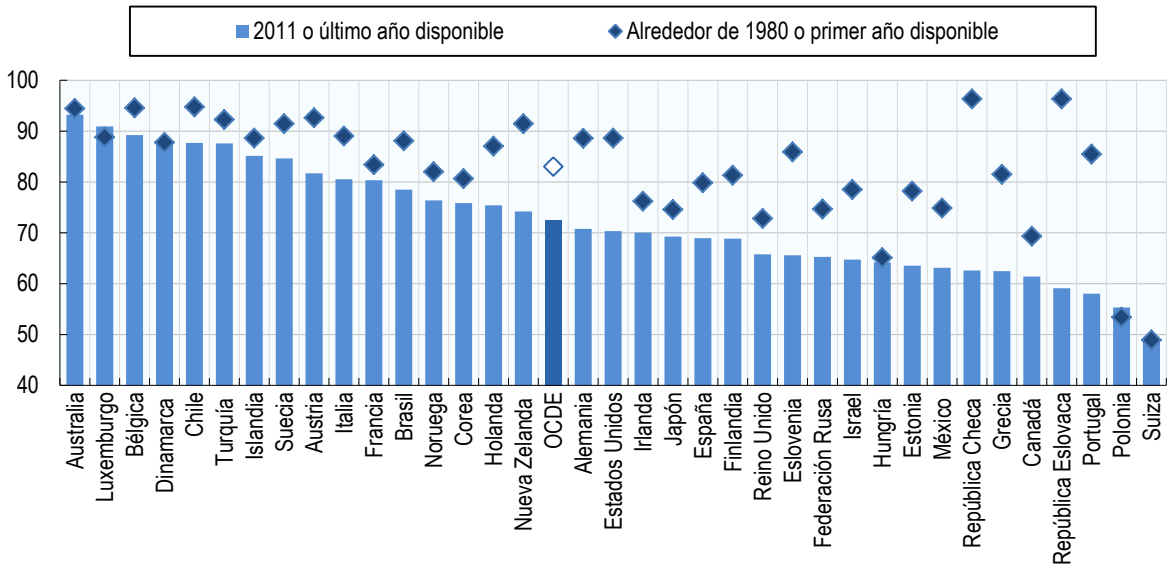
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163645

Nota: Los países se clasifican en orden descendente de *bullying* en 2009/2010. Faltan datos de Australia, Chile, Israel, Japón, Corea, México, Nueva Zelanda, la República Eslovaca (2005/2006) y Turquía (2009/2010). Los datos del Reino Unido no incluyen a Irlanda del Norte.
Fuente: Datos para 2005/2006: Currie, C. *et al.*(2008), *Inequalities in Young People's Health: HBSC International Report from the 2005/2006 Survey*, Regional Office for Europe, WHO (World Health Organization) Publishing, Copenhague. Datos para 2009/2010: Currie, C. *et al.* (2012), *Social Determinants of Health and Well-being Among Young People: HBSC International Report from the 2009/2010 Survey*, Regional Office for Europe, WHO Publishing, Copenhague.

La participación cívica y social ha disminuido en los países de la OCDE. Tras la crisis económica mundial, el nivel de confianza en los gobiernos y las instituciones nacionales se ha reducido en la mayoría de los países integrantes de la organización (OECD, 2013c). Los países que tienen promedios de desempleo altos sufrieron la mayor disminución en los niveles de confianza (OECD, 2013c). De manera similar, disminuyó el porcentaje de votantes en la mayoría de los países de la OCDE (Figura 1.4). El aspecto positivo es que la ayuda a personas desconocidas y el trabajo voluntario muestran la tendencia opuesta: han crecido desde el inicio de la crisis. Algunos signos indican que las personas pueden estar recurriendo más a la familia y los amigos en busca de apoyo, y no a las instituciones.

Figura 1.4. Ha disminuido el porcentaje de votantes

Porcentaje de votos emitidos con referencia a la población empadronada



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163657

Nota: Países presentados en orden descendente de porcentaje de votantes en 2011 o último año disponible. Para algunos países, la concurrencia a las urnas en elecciones presidenciales y regionales puede ser más alta que en elecciones parlamentarias, tal vez debido a que quienes son elegidos en estos comicios son constitucionalmente más importantes en relación con la forma de administrar esos países. Además, las elecciones relativamente frecuentes pueden reducir la concurrencia a las urnas (por ej., Suiza).
Fuente: OECD (2013c), "Well-being and the global financial crisis", in *How's Life? 2013: Measuring Well-being,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2013-7-en.

La satisfacción con la vida también ha disminuido, especialmente en los países más golpeados por la crisis (OECD, 2013c). Ese sentimiento puede haber sido causado por una serie de factores, pero es muy probable que el mayor porcentaje de desempleo haya jugado un papel importante (OECD, 2013c). El desempleo no solo provoca pérdidas materiales y estrés psicológico, sino también una pérdida de otros beneficios relacionados con el trabajo, como la autoestima y las relaciones sociales. Además, recientes encuestas sugieren que el optimismo de la gente en relación con su futura satisfacción con la vida decayó en los años que siguieron a la crisis (OECD,2013c).

Las desigualdades en los aspectos económicos y sociales son muy claras entre los países de la OCDE y las economías asociadas. Las desigualdades de ingresos crecieron en la mayoría de los países integrantes de la organización entre mediados de la década de 1980 y fines de la década de 2000, y con la crisis las brechas se ampliaron (OECD, 2008; 2011b). La distribución desigual de ingresos se traduce en un acceso desigual a bienes y servicios, en los que se incluyen la educación y la salud. No es sorprendente que los resultados en salud y educación sigan un gradiente social: cuanto más bajo sea el origen socioeconómico, peor será el desempeño educativo y la salud (WHO, 2008). La movilidad social es cada vez más difícil de lograr. Hoy en día los jóvenes dependen más de sus habilidades y su motivación para lograr el éxito futuro. Los niños procedentes de entornos en una situación menos acomodada necesitan un apoyo adicional para desarrollar las habilidades sociales y emocionales que los ayudarán a tener las mismas oportunidades de vida que sus pares más aventajados.

Las tendencias de largo plazo plantearán nuevos desafíos

Una población más envejecida, en conjunción con cambios en las dimensiones y la estructura de la familia, el empleo de los padres y las amenazas ambientales, significa una presión adicional sobre los gobiernos, las familias y la sociedad en general. Además, el progreso tecnológico ha tenido un gran impacto sobre el modo de trabajar, estudiar y socializar de la gente, y seguirá transformando nuestras sociedades.

La mayor expectativa de vida, unida a menores tasas de fertilidad, da como resultado una población más envejecida. Esto significa que habrá un número mayor de personas dependientes frente a una menor cantidad de personas económicamente activas, lo que podría llevar a mayores gastos de los gobiernos y las sociedades en áreas tales como la salud, las pensiones y los cuidados de largo plazo. En 2011 los ciudadanos de la OCDE tenían una expectativa de vida de más de 80 años, un aumento de diez años con respecto a 1970 (OECD, 2013b). Al mismo tiempo, las familias de los países de la OCDE están por debajo o cercanas al nivel de reemplazo demográfico de dos hijos por mujer (OECD, 2013d).

La naturaleza del apoyo familiar –tanto monetario como no monetario– se modifica a medida que las familias se reducen y son menos estables y hay más mujeres que trabajan. Hoy en día, en la mayoría de los países de OCDE, las familias con dos proveedores de ingresos son la norma. En esos países, dos de cada tres mujeres con hijos de menos de 15 años de edad trabajan (OECD, 2013d). Es probable que esta tendencia persista, dado que hay más mujeres que terminan los estudios terciarios y aumentan las expectativas profesionales femeninas (OECD, 2012a). El hecho de que las familias sean más pequeñas implica que haya menos personas con quienes compartir el cuidado y la ayuda a niños y ancianos. Además, el aumento de las familias no tradicionales y del empleo femenino significa que las familias tendrán que esforzarse aún más para proporcionar y recibir la ayuda necesaria. Las tendencias de la formación familiar, junto con el envejecimiento de la población, plantean considerables desafíos a la solidaridad intrageneracional e intergeneracional. La formación de ciudadanos responsables y comprometidos puede contribuir a enfrentar los retos planteados por la reducción de las redes familiares.

La presión ambiental es otro desafío importante que deben enfrentar y abordar las sociedades. La OCDE ha puesto de relieve problemas claves que requieren una atención urgente para detener la sobreexplotación y el agotamiento de los recursos naturales del planeta. Estos incluyen los cambios climáticos disruptivos, la pérdida continua de la biodiversidad, la falta de acceso al agua potable y el impacto de la contaminación urbana en la salud (OECD, 2012b). La existencia de ciudadanos ambientalmente responsables y activamente comprometidos es crucial para reducir la huella ecológica que la sociedad deja en el planeta.

Además, la globalización y el progreso técnico seguirán acarreando cambios que provocarán nuevas desigualdades. Esto, a su vez, llevará a una distribución más desigual de los recursos y la ayuda, situación en que las familias de menores recursos verán limitada su capacidad de proveer los bienes y servicios necesarios para la educación. Por lo tanto, a menos que se hagan esfuerzos adicionales, los niños de menores posibilidades económicas seguirán perdiendo oportunidades con respecto a sus pares más favorecidos, y la movilidad social será cada vez más difícil de alcanzar. Nuestro mundo globalizado necesita personas que puedan comprender el impacto que sus actos tienen sobre otras personas y sean capaces de adaptarse rápidamente y prosperar en medio de los desafíos no previstos del mañana.

Los desafíos políticos actuales son numerosos y exigen por lo tanto mejores políticas para romper la tendencia y mejorar las perspectivas futuras. Las recientes dificultades económicas destacaron aún más el hecho de que en un mundo globalizado y competitivo

las calificaciones educativas no son suficientes para encontrar y mantener un empleo de buena calidad. Está claro que para tener éxito en el mercado laboral, mantener una familia, criar a los hijos, llevar un estilo de vida saludable, ayudar a otros y ser un miembro activo de la sociedad hace falta una gama más amplia de habilidades. Los responsables de la formulación de políticas muestran creciente interés en comprender cómo se pueden promover estas habilidades entre los niños y los jóvenes.

El rol de la educación y de las habilidades para abordar los desafíos actuales

La educación puede influir positivamente en los resultados económicos y sociales…

Sin duda, la educación puede mejorar los aspectos socioeconómicos de los individuos y facilitar su progreso social. Las personas mejor educadas tienen en promedio más probabilidades de estar empleadas, informar buena salud, llevar estilos de vida más saludables, participar más activamente en la sociedad y demostrar niveles más altos de satisfacción que sus pares menos educados (OECD, 2010b; 2014). Esta relación positiva se mantiene aún después de considerar la edad, el sexo y los antecedentes socioeconómicos. La magnitud de la relación, sin embargo, varía según los indicadores y los niveles de educación, y no es lineal (OECD, 2010b). Además, la evidencia acerca de los efectos causales y de la manera en que la educación impacta sobre los aspectos sociales aún es limitada (OECD, 2010b).

Los trabajos previos de la OCDE han demostrado el rol potencialmente importante de la educación en la promoción de resultados de vida positivos. La educación, por ejemplo, puede brindar protección contra el desempleo y la inactividad: los índices de empleo son más altos entre las personas con educación terciaria y más bajos entre quienes no completaron la educación secundaria (OECD, 2014). De manera similar, la proporción de individuos con un nivel educativo alto (es decir con estudios terciarios) que no trabajan, no estudian y no se capacitan (NEET) es más baja que la proporción correspondiente de jóvenes poco calificados (esto es, que no han cursado la educación secundaria): alrededor de un 13% frente a cerca de un 16%, respectivamente, en el conjunto de los países de la OCDE (OECD, 2014).

De igual modo, los resultados positivos en materia de salud están fuertemente relacionados con los logros educativos. Por ejemplo, la expectativa de vida difiere marcadamente según el nivel de educación (sobre todo entre los hombres). Las personas de 30 años con un nivel educativo alto en un país típico de la OCDE pueden esperar vivir más que sus pares menos educados: 8 años para los hombres y 4 años para las mujeres (OECD, 2012c). Los adultos con educación terciaria, asimismo, son en promedio menos propensos a la obesidad que los adultos con niveles más bajos de educación (OECD, 2012c). La mejora en los resultados de salud se observa también en el nivel secundario superior. Las personas que completaron dicho nivel tienen en promedio más probabilidades de disfrutar de resultados positivos en lo concerniente a la salud física y mental auto-reportada. También son menos propensas a los comportamientos riesgosos, como fumar y tomar alcohol (OECD, 2010b; 2012c).

La participación cívica y social también muestra vínculos importantes con la educación. Las personas mejor educadas tienen en promedio más probabilidades de trabajar como voluntarias, de interesarse en la política, de votar y de confiar en otros que sus pares menos educados (OECD, 2010b). En lo que se refiere a la participación electoral en los países de la OCDE, la brecha entre los adultos (25-64 años) con nivel alto y nivel bajo de educación es de 14,8 puntos porcentuales (OECD, 2012c). La participación cívica y social puede estar influenciada no solo por el nivel educativo propio de cada individuo, sino también por los niveles correspondientes de sus familiares, sus pares y la comunidad en su conjunto.

Evidencia reciente obtenida en la Encuesta de Habilidades Adultas de la OCDE demuestra la fuerte asociación positiva entre el nivel educativo y el resultado social, incluyendo lo informado por los participantes sobre salud, voluntariado, confianza interpersonal y eficacia política (OECD, 2013e; 2014). Por ejemplo, en lo que se refiere al estado de salud auto-reportado, la proporción de adultos que dicen tener "buena salud" es 23 puntos porcentuales más alta entre quienes tienen educación terciaria que entre aquellos que no completaron el nivel superior del educación secundaria (OECD, 2014).

…mediante el desarrollo de las habilidades de los individuos

La educación puede contribuir a mejorar los aspectos sociales al ayudar a los individuos a desarrollar habilidades. Trabajos anteriores de la OCDE han demostrado que una parte considerable de los retornos de la educación se explica por el desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Recuadro 1.1). Los resultados de otros estudios de la OCDE, entre ellos el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y la Encuesta de Habilidades Adultas, también muestran la importancia que tienen las habilidades para lograr resultados positivos (OECD, 2013e; 2013f).

Recuadro 1.1. Proyecto de la OCDE sobre los Aspectos Sociales del Aprendizaje (SOL)

Desde 2005 la OCDE ha evaluado el papel del aprendizaje para mejorar aspectos sociales tales como la salud y la cohesión social. El proyecto SOL exploró las relaciones, los vínculos causales, los mecanismos causales y los contextos en los que es probable que la educación promueva estilos de vida saludables y una participación cívica y social activa (CCS). La primera fase del proyecto (2005-2007) desarrolló un marco conceptual y exploró las pruebas disponibles correspondientes a diversos dominios de la salud y la CCS: *Understanding the Social Outcomes of Learning* (OECD, 2007). La segunda fase (2008-2009) se concentró en subdominios especiales de la salud (por ejemplo obesidad, salud mental y abuso de alcohol) y la CCS (por ejemplo voluntariado, interés en la política y confianza/tolerancia) para evaluar si, hasta qué punto, para quiénes, cómo y en qué condiciones la educación puede contribuir a mejorar estas medidas de aspectos sociales: *Improving Health and Social Cohesion through Learning* (OECD, 2010b).

Los principales descubrimientos del proyecto SOL fueron:

- La educación –formal, informal y no formal- puede contribuir a mejorar el progreso social y el bienestar, especialmente mediante el desarrollo de las competencias o habilidades.
- Las habilidades –cognitivas, sociales y emocionales- son vías importantes a través de las cuales la educación afecta los aspectos sociales.
- La educación está entre las estrategias más rentables para abordar desafíos sociales tales como la salud, la participación cívica y el delito.
- El poder de la educación es limitado si no se desarrollan las habilidades cognitivas, sociales y emocionales del niño a una edad temprana.
- Los padres, docentes, administradores escolares y la comunidad juegan un rol importante en la promoción de estilos de vida saludables y una participación ciudadana activa.
- Es necesario que las políticas implementadas en los distintos sectores y niveles educativos guarden coherencia entre sí.

El estudio también marcó una serie de brechas de conocimiento:

- La evidencia sobre los efectos y vías causales de la educación son limitadas. La mayoría de los estudios sobre causalidad se concentran en las escuelas secundarias mientras que hay muy pocos estudios de los niveles preescolar, primario y terciario.
- Se conoce poco sobre los enfoques curriculares que fortalecen las habilidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para promover el progreso social.
- Es limitada la disponibilidad de microdatos longitudinales, que son esenciales para comprender las relaciones complejas entre los contextos de aprendizaje, las habilidades y los resultados.
- Hay pocas pruebas sobre la influencia de la educación en dominios sociales tales como el comportamiento ecológico.

La educación puede contribuir a aportar una diversidad de habilidades que empoderan a los individuos para enfrentar mejor los desafíos de la vida diaria. Habilidades cognitivas como la lectura y los conocimientos básicos de matemática y ciencia permiten a las personas comprender mejor la información, tomar decisiones y resolver problemas. Habilidades sociales y emocionales como la perseverancia, la estabilidad emocional y la sociabilidad también son importantes para lograr resultados positivos. Estas habilidades permiten a las personas traducir intenciones en actos, establecer relaciones positivas con la familia, los amigos y la comunidad y evitar caer en estilos de vida poco saludables y comportamientos riesgosos. Las habilidades sociales y emocionales son tan importantes como las habilidades cognitivas para dar forma a los resultados (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Kautz *et al.*, 2014).

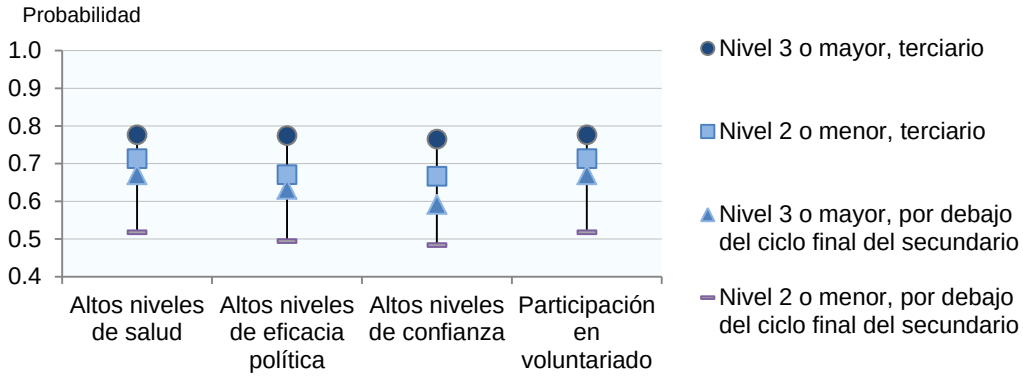
Al mismo tiempo, los últimos resultados de PISA 2012 muestran que la autoconfianza, la motivación y las altas expectativas[2] están asociadas a un mejor nivel de lectoescritura (OECD, 2013g). Por ejemplo, el peor desempeño de las niñas en matemática básica está asociado al hecho de tener menor confianza que sus compañeros varones en su aptitud para tener éxito en la escuela. En los países de máximo desempeño, la brecha de género más reducida en matemática se asocia a creencias más fuertes en las aptitudes de los niños (OECD, 2013f). En PISA 2012 los países del Este de Asia se situaron entre los sistemas educativos más exitosos, lo que puede deberse en parte al valor cultural del "esfuerzo" como ingrediente clave del éxito. De manera similar, la Encuesta de Habilidades Adultas de la OCDE muestra la importancia de las habilidades de lectoescritura y matemática básica, así como de las calificaciones, para predecir los resultados laborales, la salud, el voluntariado y la participación política (OECD, 2013e).

La Figura 1.5 muestra la probabilidad de que los adultos reporten resultados sociales positivos según su nivel educativo y sus competencias de lectoescritura[3], en los distintos países participantes.[4] Tener un alto grado de habilidades de lectoescritura y un alto nivel educativo se asocia con la probabilidad más alta de obtener resultados sociales positivos. Sin embargo, el solo hecho de tener un nivel educativo alto no es suficiente para alcanzar las probabilidades más altas de resultados positivos. Las posibilidades de los adultos con educación terciaria y niveles bajos de habilidades de lectoescritura están más cerca de las de quienes tienen bajos niveles educativos pero altos niveles de habilidades en lectoescritura. Así, el logro educativo es necesario para fortalecer los resultados positivos en la sociedad, pero las habilidades también tienen importancia. El impacto de la educación puede ser aún más intenso con más habilidades.

La educación y las habilidades también juegan un papel importante en la reducción de las desigualdades socioeconómicas

La educación fue un factor clave para contrarrestar el crecimiento de la desigualdad de ingresos durante la última década (OECD, 2011b). El aumento en el número de graduados en la educación terciaria ayudó a compensar las disparidades generadas por otros factores tales como los cambios en el mercado laboral y el progreso tecnológico. De todos modos, el acceso y la participación en estudios terciarios todavía están muy fuertemente asociados a los antecedentes socioeconómicos.

Figura 1.5. Los altos niveles de lectoescritura aumentan la probabilidad de lograr aspectos sociales positivos



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163669

Nota: Las estimaciones presentadas aquí representan el promedio de los países participantes de la OCDE. El nivel 2 o menor de lectoescritura significa que los participantes pueden leer textos breves sobre temas que les son familiares; comprender un vocabulario básico; determinar el significado de las oraciones; comparar y contrastar información, y hacer inferencias de poca dificultad. La lectoescritura de nivel 3 o mayor significa que los participantes pueden por lo menos comprender y responder adecuadamente a textos densos o extensos, incluyendo páginas continuas, no continuas, mezcladas o múltiples (OECD, 2013e).
Fuente: OECD (2013e), *OCDE Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en

A los jóvenes procedentes de entornos desfavorecidos les resulta más difícil completar su educación y desempeñarse bien en la escuela. Los hallazgos de PISA 2012 muestran que todos los países tienen brechas en el desempeño según el estatus socioeconómico, aunque en algunos esas brechas son menores que en otros. Por ejemplo, en matemática los niños socioeconómicamente favorecidos obtuvieron, en promedio, 90 puntos más que sus pares de menores recursos, una brecha equivalente a dos años de escolaridad (OECD, 2013f). En la mayoría de los países estas disparidades prácticamente no cambiaron desde que PISA comenzó, en 2000, a evaluar el desempeño de los alumnos (OECD, 2013f).

Las diferencias de desempeño se manifiestan a una edad temprana. Las habilidades cognitivas, sociales y emocionales desarrolladas durante los primeros años de vida sientan las bases del potencial futuro; las habilidades se construyen sobre los cimientos de habilidades desarrolladas anteriormente. Así como los cimientos sólidos en los primeros años aumentan las posibilidades de resultados positivos, los cimientos débiles probablemente implicarán una lucha más ardua. Hay efectos acumulativos sobre lo que los niños aprenden y no aprenden. Las habilidades son, sin embargo, maleables y es posible cambiar trayectorias divergentes en el transcurso de una vida. Las inversiones tempranas en la formación de habilidades tienen más probabilidades de ser eficientes en el aumento de los logros socioeconómicos y la reducción de las desigualdades (Kautz *et al.*, 2014).

Hacia un enfoque más holístico

En años recientes se ha percibido una creciente conciencia sobre la necesidad de considerar un enfoque más holístico de los factores que impulsan el bienestar y el progreso de las sociedades. Las estadísticas macroeconómicas solo pueden trazar un cuadro parcial de los estándares de vida y de su distribución entre diferentes grupos dentro de la sociedad. Por ejemplo, durante los años de crecimiento económico, el aumento en los niveles del PBI no siempre estuvo acompañado por niveles más altos de satisfacción. Estaba claro entonces –y lo está aún más hoy– que es necesario desarrollar medidas que reflejen mejor

la amplia variedad de factores que son importantes para las personas y su bienestar. La prosperidad económica importa para la satisfacción con la vida, y para el bienestar en un sentido más general, pero no es lo único que cuenta. También son relevantes otros factores, tales como las relaciones, la salud, el apoyo social, la seguridad personal, la vivienda y las condiciones ambientales (Layard, 2005; OECD 2011c; 2013c;).

La OCDE ha estado al frente del trabajo internacional para medir el bienestar y el progreso social durante más de diez años (Recuadro 1.2). Su objetivo es alimentar las políticas acerca del modo de alcanzar mejores estándares de vida, sociedades más igualitarias, mayores niveles de confianza y compromiso social, y un grado más alto de satisfacción con la vida. Como se dijo anteriormente, la educación puede jugar un papel muy importante para lograr estos objetivos si fortalece el desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales de las personas. Es necesario informar a los responsables de la formulación de políticas, los docentes y los padres, cuál es el tipo de habilidades cognitivas y socioemocionales que se deben estimular y cómo hacerlo.

Recuadro 1.2. Actividades de la OCDE para el bienestar y el progreso social

- Iniciativa de la OCDE para una vida mejor. Esta iniciativa se lanzó en 2011 para el quincuagésimo aniversario de la OCDE y tiene por objetivo desarrollar medidas que recojan mejor la gran variedad de resultados que en conjunto constituyen el bienestar de las personas. El Índice de vida mejor es una herramienta interactiva de la web que involucra a los ciudadanos en la medición del bienestar y el progreso social. Permite a las personas elaborar su propio índice para comparar el bienestar de su país con el de otros países de la OCDE y asociados. El índice abarca el ingreso y la riqueza, los empleos y las remuneraciones, las condiciones habitacionales, el estado de salud, el equilibrio entre el trabajo y la vida, la educación y las habilidades, las conexiones sociales, la participación cívica y la gobernanza, la calidad ambiental, la seguridad personal y el bienestar subjetivo (www.oecdbetterlifeindex.org). **How's life?** (*¿Cómo va la vida?*) es un informe bienal que proporciona una visión general del bienestar y el progreso social en los países de la OCDE y las economías asociadas. El informe analiza numerosos indicadores en tres dimensiones: condiciones materiales, calidad de vida y sustentabilidad.
- **Society at a Glance** [*Un vistazo a la sociedad*]. Este informe bienal se publicó por primera vez en 2001. Su objetivo es responder si las sociedades están progresando y si las acciones realizadas para promover el progreso fueron eficaces. El informe presenta un panorama general de una gran variedad de indicadores sociales, como las características demográficas y de las familias, el empleo y el desempleo, la pobreza y la desigualdad, el estado de salud, la confianza y la tolerancia. Se presentan datos de los países de la OCDE y las economías asociadas (www.oecd.org/els/societyataglance.htm).
- **DoingBetterforChildren** [*Trabajando mejor para los niños*]. Este informe lanzado en 2009 es la primera publicación de la OCDE con un enfoque multidimensional sobre el bienestar (OECD, 2009). El informe analizó cómo se desempeñaban los niños en los países de la OCDE en diversas dimensiones del bienestar infantil: bienestar material; vivienda y medioambiente; educación; salud; comportamientos riesgosos, y calidad de la vida escolar. En vista de la fuerte demanda de indicadores para niños, la OCDE desarrolló un módulo de bienestar infantil, un conjunto de datos con información específica por edad sobre políticas sobre el bienestar infantil; contextos familiares y comunitarios, y resultados (www.oecd.org/social/family/database/CWBM).

La OCDE proseguirá con su trabajo en esta área durante los próximos años. Además, se organizó un Grupo de Expertos de Alto Nivel para continuar el trabajo de la Comisión Stiglitz-Sen-Fitoussi sobre la Medición del Desempeño Económico y el Progreso Social.

Nuevos Enfoques de los Desafíos Económicos (NAEC) es otra de las actividades destacadas de la OCDE, que adopta un enfoque holístico para abordar diversos desafíos socioeconómicos. Sobre la base del abundante caudal de conocimientos de la OCDE, esta actividad reflexiona sobre las raíces y lecciones de la crisis global, con el objetivo de mejorar el marco analítico de la organización. Lanzado en la reunión de consejo ministerial (MCM) de la OCDE de 2012, NAEC procura incorporar la multidimensionalidad a la formulación de políticas para ayudar a los países a identificar soluciones intermedias y complementarias y las consecuencias involuntarias de las decisiones políticas. También analiza los factores que no permitieron a las autoridades identificar y abordar las tensiones acumuladas, los fracasos regulatorios y los desequilibrios mundiales que facilitaron la crisis.

Conclusión

En los últimos treinta años se han registrado importantes avances en algunos indicadores de progreso social, especialmente el de acceso y participación en la educación. Sin embargo, muchos otros indicadores no mostraron mejoras tan pronunciadas y los avances mostraron una distribución desigual. Además, la reciente crisis económica desaceleró y hasta revirtió el progreso alcanzado. Junto a las tendencias mundiales existentes, estos acontecimientos han impuesto nuevos desafíos al bienestar y el progreso social futuros de los individuos.

La educación puede contribuir a aumentar el número de ciudadanos motivados, comprometidos y responsables mediante el fortalecimiento de las habilidades que importan. Aptitudes cognitivas como la lectoescritura y la resolución de problemas son cruciales. Sin embargo, los jóvenes que tienen una base social y emocional sólida pueden prosperar mejor en un mercado laboral sumamente dinámico y determinado por las habilidades si perseveran y trabajan mucho. Es más probable que puedan evitar enfermedades físicas y mentales si controlan sus impulsos, tienen estilos de vida saludables y mantienen relaciones interpersonales sólidas. El cultivo de la empatía, el altruismo y la solicitud los preparan mejor para brindar apoyo social y comprometerse activamente con la sociedad y en las acciones que protegen el ambiente. Al controlar las emociones y adaptarse al cambio, también pueden estar más preparados para capear las tormentas de la vida, como la pérdida del empleo, la desintegración familiar, la internación o la victimización.

Es menester repensar las políticas para abordar mejor lo que los jóvenes necesitan y prepararlos para enfrentar los desafíos del mundo moderno. La inversión en educación y habilidades es una de las políticas claves para encarar los numerosos desafíos socioeconómicos actuales y formar ciudadanos prósperos, saludables, comprometidos, responsables y felices.

Notas

1. La Figura 1.3 representa los índices de prevalencia de *bullying* solo para varones. El sufrir *bullying* o ejercerlo es más común entre los varones que entre las mujeres (alrededor del 6% en el caso de las mujeres, tanto para ejercerlo como para sufrirlo).
2. PISA 2012 analiza las informaciones dadas por los propios alumnos sobre perseverancia; apertura a la solución de problemas; control percibido sobre el éxito en matemática y en las escuelas; responsabilidad propia percibida por el fracaso en matemática y motivación intrínseca e instrumental para aprender esa disciplina. La mayoría de estas medidas se construyen para recoger las percepciones y motivaciones de los alumnos con respecto al éxito o fracaso en matemática y en la escuela. No tienen por objetivo medir rasgos más generales de personalidad.
3. El Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC) define la lectoescritura como: comprender, evaluar, usar e implicarse en textos escritos para participar en la sociedad, para lograr los objetivos propios y para desarrollar el conocimiento y potencial de uno mismo (OECD, 2013e). El nivel 2 o menor de lectoescritura significa que quienes

responden pueden leer textos breves sobre temas que les son familiares, comprender vocabulario básico, determinar el significado de las oraciones, comparar y contrastar la información y hacer inferencias de poco nivel. El nivel 3 o mayor de lectoescritura significa que quienes responden pueden por lo menos comprender y responder adecuadamente a textos densos o extensos, incluyendo páginas continuas, no continuas, mezcladas o múltiples (OECD, 2013e).

4. Los países de la OCDE que participaron en la Encuesta de Habilidades Adultas fueron: Australia, Austria, Bélgica (Flandes), Canadá, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Italia, Japón, Corea, Holanda, Noruega, Polonia, Federación Rusa, República Eslovaca, España, Suecia, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), y los Estados Unidos.

Referencias

Currie, C. *et al.*(2012), *Social Determinants of Health and Well-being Among Young People. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*,Regional Office for Europe, WHO (World Health Organization) Publishing, Copenhague.

Currie, C. *et al.* (2008), *Inequalities in Young People's Health: HBSC International Report from the 2005/2006 Survey*, Regional Office for Europe, WHO (World Health Organization) Publishing, Copenhague.

Heckman, J. J, J. Stixrud y S. Urzua (2006), "The effects of cognitive and non-cognitive skills abilities on labour market outcomes and social behaviour", *Journal of Labor Economics,* vol. 24, núm. 3, pp. 411-482.

Kautz, T. *et al.* (2014), "Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success", *OECD Education Working Papers,* núm. 110, OECD Publishing, París http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

Livingstone, S. *et al.* (2011), *EU Kids Online II: Final Report*,The London School of Economics, Londres.

Layard, R. (2005), *Happiness: Lessons from a New Science*,Penguin, Londres.

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en.

OECD (2013a), *Online OECD Employment Database*, www.oecd.org/employment/database (consultado el 12 de febrero de 2014).

OECD (2013b), *OECD Health at a Glance 2013: OECD Indicators*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2013-en.

OECD (2013c), "Well-being and the global financial crisis", in *How's Life? 2013: Measuring Well-being*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2013-7-en.

OECD (2013d), *OECD Family Database*, www.OECD.org/social/family/database (consultado el 12 de febrero de 2014).

OECD (2013e), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

OECD (2013f), *PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do With What They Know*,OECD Publishing, París, www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf.

OECD (2013g), *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/97892642011 70-en.

OECD (2012a), *Closing the Gender Gap: Act Now*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264179370-en.

OECD (2012b), *OECD Environmental Outlook to 2050: The Consequences of Inaction*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264122246-en.

OECD (2012c), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en.

OECD (2011a), *Health at a Glance 2011: OECD Indicators*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2011-en.

OECD (2011b), *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264119536-en.

OECD (2011c), *How's Life?: Measuring Well-being*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

OECD (2010a), *Obesity and the Economics of Prevention: Fit not Fat*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264084865-en.

OECD (2010b), *Improving Health and Social Cohesion through Education, Educational Research and Innovation*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086319-en.

OECD (2009), *Doing Better for Children*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264059344-en.

OECD (2008), *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264044197-en.

OECD (2007), *Understanding the Social Outcomes of Learning*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264034181-en.

Wolke, D. *et al.* (2013), "Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes", *Psychological Science*,vol. 24, núm. 10, pp. 1958-1970.

WHO (2008), *Closing the Gap in a Generation*,Organización Mundial de la Salud, Ginebra.

Capítulo 2.

Contextos de aprendizaje, habilidades y progreso social: Un marco conceptual

Este capítulo presenta un marco conceptual que describe las relaciones entre los contextos de aprendizaje, las habilidades y el progreso social. Las habilidades de los individuos se forman en entornos de aprendizaje diversos, que incluyen la familia, las escuelas y las comunidades. Cada uno de estos contextos está influenciado por los aportes directos, los factores ambientales y los instrumentos de políticas que pueden usar quienes toman las decisiones para apoyar el desarrollo del espectro completo de habilidades necesarias para lograr el progreso social. El progreso social incluye aspectos diversos de la vida de las personas, entre ellos la educación, los resultados de los mercados laborales, la salud, la vida familiar, el compromiso cívico y la satisfacción con la vida. Las habilidades abarcan capacidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para lograr una vida próspera, sana y feliz. Las habilidades sociales y emocionales juegan un papel especialmente importante cuando las personas buscan cumplir objetivos, trabajar con otros y controlar las emociones. Las habilidades se desarrollan progresivamente, y se van construyendo sobre las adquiridas previamente y sobre las nuevas inversiones en aprendizaje. Quienes comienzan a desarrollar las habilidades a temprana edad tienden a lograr más que otros, si bien la adolescencia es también un momento clave para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Introducción

Este capítulo introduce un marco conceptual preparado para recoger los mecanismos claves a través de los cuales los contextos de aprendizaje, incluyendo las inversiones en aprendizaje, dan forma al bienestar personal y el progreso social (Figura 2.1).[1] Ese marco, si bien reconoce la importancia de las habilidades cognitivas para lograr resultados socioeconómicos, destaca el papel de las habilidades sociales y emocionales, como por ejemplo la aptitud de perseguir objetivos de largo plazo, el trabajo con otros y el manejo de las emociones. Mantener un empleo, disfrutar de buena salud o participar activamente en la sociedad requiere una diversidad de habilidades, y es importante considerar de qué manera estos diferentes tipos de habilidades contribuyen para poder así comprender cómo mejorar los resultados con éxito. El marco incorpora formalmente diversos resultados que representan la naturaleza multifacética del progreso social y económico, no solo educación y empleos, sino además salud, compromiso cívico y satisfacción con la vida. Este capítulo presenta sus componentes en detalle y define las relaciones claves entre ellos.

Figura 2.1. Relación entre los contextos de aprendizaje, las habilidades y el progreso social



Progreso social

El bienestar individual y el progreso social se componen de resultados diversos

Tal vez el fin último de los responsables de la formulación de políticas educativas, los docentes y los padres es ayudar a los niños a lograr el nivel más alto de bienestar posible. Las iniciativas de bienestar de la OCDE ilustran las diversas medidas económicas y no económicas que forman el bienestar de personas y naciones (ver Recuadro 1.2 y OECD, 2013). El marco de bienestar y progreso social individual que aquí presentamos se basa en el marco de la OCDE para medir el bienestar y el progreso, que hace hincapié en el amplio espectro de resultados relevantes en el mundo moderno. Estos incluyen educación, resultados del mercado laboral, salud, satisfacción con la vida, vida familiar, compromiso cívico, seguridad y problemas ambientales (Figura 2.2).

El marco va más allá de los resultados económicos del aprendizaje, también refleja la forma en que ha evolucionado el criterio sobre las políticas, con un cambio cada vez más marcado hacia la comprensión de las influencias, no solo económicas sino sociales además, en el éxito y el progreso social de las personas. Esto se refleja, por ejemplo, en el trabajo de la Comisión Stiglitz-Sen-Fitoussi sobre la Medición del Desempeño Económico y el Progreso Social (Stiglitz, Sen y Fitoussi, 2009). Como mencionamos en el capítulo 1, siempre es de primordial importancia para quienes elaboran las políticas asegurar y mantener los aspectos sociales, como por ejemplo una ciudadanía comprometida y una buena salud, en el contexto de un mundo que se está recuperando de la crisis económica.

El marco propuesto tiene por objetivo investigar la influencia que tienen las habilidades cognitivas, sociales y emocionales en una diversidad de indicadores de progreso social (Figura 2.2). Se concentra en indicadores que pueden ser medidos y analizados confiablemente. Muchos de estos indicadores de resultados ya se desarrollaron para niños, basados en un marco de bienestar (OECD, 2009).

- **Educación y habilidades.** Los resultados se pueden analizar usando medidas como el logro educativo, las calificaciones en las pruebas de aptitud, la repetición y las inasistencias no justificadas.

- **Mercado laboral.** Los resultados se pueden evaluar usando indicadores como el estatus del trabajo (por ejemplo empleado, desempleado, busca trabajo), tipo de trabajo (por ejemplo jornada completa, permanente, trabaja por su cuenta) y la remuneración.

- **Condiciones materiales.** Incluye indicadores tales como el ingreso, los bienes, el consumo y la vivienda.

- **Estado de salud.** Se puede analizar considerando los comportamientos positivos (por ejemplo ejercicio, visitas regulares al médico), los comportamientos riesgosos (por ejemplo uso de drogas y alcohol) y los resultados (por ejemplo índice de masa corporal, información personal sobre el estado de salud y depresión).

- **Compromiso cívico.** Se puede evaluar usando las medidas de voluntariado, porcentaje de votantes y confianza interpersonal.

- **Seguridad personal.** Se puede recoger con datos sobre el *bullying* y los actos de violencia, además de la actividad delictiva (por ejemplo robos, vandalismo y agresiones).

- **Familia y conexiones sociales.** Esta categoría incluye factores tales como padres solteros; familias separadas; embarazo adolescente; contacto y apoyo de familia y amigos.

- **Bienestar subjetivo.** Está representado por las medidas de satisfacción con la vida, experiencias de estrés y otras mediciones de felicidad subjetiva.

- **Resultados ambientales.** Se pueden recoger de manera indirecta tomando los comportamientos pro-medioambiente de la persona, como por ejemplo el reciclaje, uso de transporte público o comprensión del impacto ambiental de los seres humanos.

Estos resultados individuales son los componentes fundamentales de los resultados socioeconómicos a nivel agregado.

Figura 2.2. Marco de referencia para el bienestar personal y el progreso social



Fuente: Adaptado de OECD (2011), *How's Life: Measuring Well-being*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

Habilidades

Las habilidades que impulsan el éxito individual y el progreso social son multidimensionales…

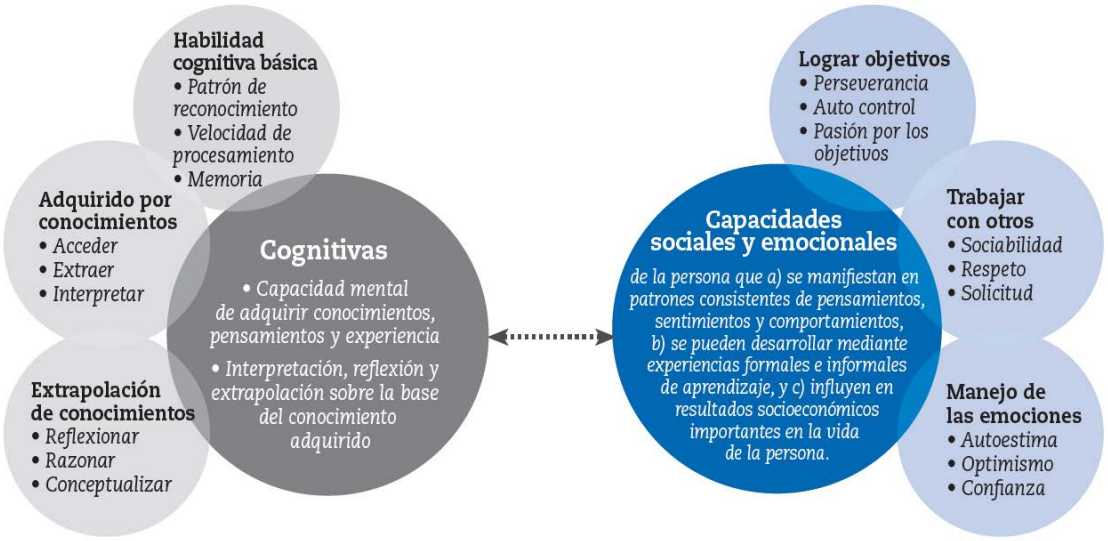
La OCDE enfatiza el rol de las habilidades para ayudar a las personas a enfrentar los desafíos del mundo moderno e insta a los responsables de la formulación de políticas a preparar los instrumentos adecuados para movilizar el potencial de dichas habilidades (OECD, 2012). En este informe, las habilidades se definen de manera general como características individuales que impulsan por lo menos una dimensión del bienestar individual y el progreso socioeconómico (*productividad*), que se pueden medir significativamente (*posibilidad de ser medido)* y que son maleables a través de los cambios ambientales y de las inversiones (*maleabilidad*). Las personas necesitan múltiples habilidades para lograr objetivos diversos en la vida.

Las habilidades son también claves para comprender el desarrollo de las desigualdades sociales y económicas. En los países de la OCDE y las economías asociadas en todo el mundo, las brechas de escolaridad entre los distintos grupos étnicos y de ingresos están más relacionadas con déficits en habilidades que con la capacidad económica de la familia durante los años de escolaridad (Cunha y Heckman, 2007). El aumento de las habilidades cognitivas incrementa la probabilidad de una serie de resultados positivos, como por ejemplo completar la educación terciaria, conseguir empleo y tener un buen sueldo. Si bien estas habilidades predicen éxito en algunos aspectos de la vida, las habilidades sociales y emocionales muestran un poder de predicción mayor para una diversidad más amplia de aspectos sociales (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Kautz *et al.*, 2014).

…e incluyen habilidades sociales y emocionales como la perseverancia, la autoestima y el respeto por los demás...

Las habilidades sociales y emocionales (también conocidas como habilidades no cognitivas, habilidades interpersonales o habilidades de personalidad) son el tipo de habilidades que funcionan para lograr objetivos, trabajar con otros y controlar emociones. Como tales, se manifiestan en incontables situaciones de la vida diaria. La Figura 2.3 presenta una categorización de habilidades que se basa en algunas de las funciones más importantes. Claramente, estas habilidades juegan un papel en todas las etapas de la vida: mientras a los niños se les enseña cuál es el comportamiento apropiado al jugar con otros, los adultos necesitan aprender el reglamento del juego en equipo en ámbitos profesionales, por ejemplo. Las personas persiguen objetivos desde una temprana edad (cuando resuelven rompecabezas o juegan a algún juego de mesa) y esto es mucho más importante en la vida adulta (cuando el objetivo es el grado académico y el empleo, etcétera). Aprender la forma adecuada de demostrar emociones positivas y negativas y controlar el estrés y la frustración es un esfuerzo para toda la vida, especialmente cuando se presentan cambios de vida como un divorcio, el desempleo, o discapacidades de largo plazo. Estas categorías amplias de habilidades (perseguir objetivos, trabajar con otros y controlar emociones) incluyen una serie de constructos de habilidades de menor nivel, como se describe en la Figura 2.3.

Figura 2.3. Marco de referencia para las habilidades cognitivas, sociales y emocionales



El marco aquí presentado es, en líneas generales, similar a otros existentes, especialmente el de la taxonomía de personalidad de “los Cinco Grandes” (Recuadro 2.1). Sin embargo, también se basa sobre otras perspectivas teóricas (por ejemplo la psicología positiva y los esfuerzos personales) y marcos ya existentes (por ejemplo el marco de carácter del Centro para el Currículo y el Rediseño; el marco de aprendizaje social y emocional [SEL] y el marco de carácter KIPP) que consideran las características del individuo que los responsables de la educación pueden fortalecer mediante prácticas adecuadas.

Recuadro 2.1. Los Cinco Grandes factores

Los Cinco Grandes factores es un sistema de clasificación de personalidad que distingue cinco dimensiones básicas: extroversión, amabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional (también conocida como neuroticismo) y apertura a la experiencia. Costa y McCrae (1992) dan una lista de facetas importantes que corresponden a cada uno de estos factores.

Extroversión: gregariedad, asertividad, actividad, talante aventurero, entusiasmo, calidez.

Amabilidad: confianza, llaneza, altruismo, cumplimiento, modestia, compasión.

Responsabilidad: eficiencia, organización, sentido del deber, voluntad de logro, esfuerzo, autodisciplina, deliberación.

Estabilidad emocional: ansiedad, irritabilidad, depresión, cohibición, impulsividad, vulnerabilidad.

Apertura (a nuevas experiencias): curiosidad, imaginación, estética, acciones (amplitud de intereses), excitabilidad, anti convencionalidad.

La extroversión es tal vez el factor más ampliamente usado y el que nos resulta más familiar. En general quienes son muy extrovertidos se caracterizan por la energía, las emociones positivas y la asertividad. La amabilidad se puede caracterizar por aspectos tales como ser solícito, modesto y confiable. De esta manera, ambos factores juegan un papel preponderante cuando se trabaja con otros. La responsabilidad incluye el sentido del deber, el esfuerzo para obtener un logro y las acciones orientadas por un objeto, y por lo tanto juega un papel preponderante para conseguirlos. La estabilidad emocional se refiere a la aptitud para tratar con experiencias emocionales negativas y factores de estrés, y es básica para controlar las emociones. La apertura a nuevas experiencias es tal vez el factor más elusivo, porque se relaciona con una gran variedad de aspectos tales como la sensibilidad para el arte y la belleza, y la necesidad de variedad y curiosidad intelectual (McCrae y John, 1992).

Las cinco dimensiones de los Cinco Grandes recogen las cualidades básicas del individuo, los patrones críticos de pensamientos, sentimientos y comportamientos, y así proporcionan un resumen escueto y altamente eficiente de los rasgos de la personalidad (John y De Fruyt, 2014). Sin embargo, un modelo con escasos conceptos es muy general y por lo tanto poco capaz de predecir resultados específicos. Necesita mayores especificaciones para poder comprender las trayectorias de crecimiento, identificar el impacto de diferentes contextos de aprendizaje y explicar resultados futuros. Si tiene entre tres y cinco facetas de cada uno de los Cinco Grandes dominios generales contribuirá a seguir a los individuos a través de niveles más amplios y más específicos de la jerarquía de rasgos de la personalidad. (John y De Fruyt, 2014).

Nuestro marco define las habilidades sociales y emocionales como: “capacidades individuales que pueden a) manifestarse en patrones congruentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, b) desarrollarse mediante experiencias de aprendizaje formales e informales, y c) ser factores impulsores importantes de los resultados socioeconómicos a lo largo de la vida de la persona”. La definición destaca la naturaleza 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.

Las habilidades importantes para resultados futuros también incluyen habilidades cognitivas tales como la lectoescritura, el conocimiento matemático básico y la solución de problemas

Las habilidades cognitivas se describen también de diversas maneras, como ingenio, conocimiento o inteligencia. Estas habilidades participan en el proceso de adquisición y aplicación de los conocimientos. Nuestro marco refleja también esta diversidad al distinguir entre la aptitud cognitiva básica, el conocimiento adquirido y el conocimiento extrapolado

(Figura 2.3). La aptitud cognitiva básica se refiere a habilidades fundamentales como la velocidad para procesar información y la memoria. El conocimiento adquirido se refiere a la aptitud para acceder al conocimiento recordado, extraerlo e interpretarlo. El conocimiento extrapolado implica el proceso más complejo necesario para reflexionar sobre la información, razonar con ella y, como resultado, conceptualizar nuevas formas de ocuparse del problema en cuestión. Esta categorización coincide con la diferencia entre la inteligencia fluida (que se relaciona con el pensamiento abstracto y la aptitud de resolver problemas en nuevas situaciones) y la inteligencia cristalizada (que se relaciona con el uso del conocimiento adquirido y la experiencia) (Cattell, 1987).

Este marco es congruente con otros marcos de habilidades cognitivas y se inspira en ellos, en especial el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. Lo que los une es la idea de que las habilidades cognitivas no implican la mera aplicación de conocimientos sino que incluyen la aptitud de reflexionar y recurrir a patrones más complejos de pensamiento. En efecto, la definición de PISA de la lectoescritura como la capacidad de los alumnos de analizar, razonar y comunicar de manera eficaz cuando analizan, resuelven e interpretan problemas en una diversidad de áreas de interés (OECD, 2006), ilustra cuan multidimensional es el carácter de las habilidades cognitivas. Por ejemplo, la reflexión es un proceso complejo porque no solo exige acceder al conocimiento sino además relacionarlo con otras experiencias, reformular un problema, hacer conexiones y poder así aplicar el conocimiento adquirido a nuevas situaciones.

Muchas de las habilidades del siglo XXI, como por ejemplo la creatividad y el pensamiento crítico, tienen elementos cognitivos y socioemocionales

Nuestro marco también considera el hecho de que las habilidades cognitivas y socioemocionales interactúan y al hacerlo se influyen mutuamente (Figura 2.3). A decir verdad, habilidades como la creatividad y el pensamiento crítico se pueden comprender mejor si se incorporan las dimensiones tanto cognitivas como socioemocionales. La creatividad, también llamada pensamiento divergente, implica la producción de un contenido que no solo es novedoso, original e inesperado, sino además apropiado, útil y adaptado a la tarea en cuestión (Lubart, 1994). Se ha comprobado que está relacionada con medidas de inteligencia, así como con habilidades sociales y emocionales. El marco de los Cinco Grandes también proporciona una explicación de algunos de los aspectos de estas habilidades complejas. Por ejemplo, la gente creativa tiende a estar más abierta a nuevas experiencias, ser imaginativa, menos escrupulosa; más impulsiva, y más extrovertida (Feist, 1998).

El pensamiento crítico, por el contrario, implica la aptitud de usar las reglas de la lógica y el análisis de costos y beneficios, pensar estratégicamente y aplicar las normas a nuevas situaciones para resolver problemas. Esta habilidad tiene un componente cognitivo muy fuerte que se apoya en la aptitud de reflexionar sobre la información, interpretarla en un nuevo contexto y encontrar soluciones a nuevos problemas sobre la base del conocimiento existente (Halpern, 1998). Sin embargo, el pensamiento crítico también incorpora aspectos de la apertura a nuevas experiencias, como por ejemplo la imaginación y la anti-convencionalidad (John y Srivastava, 1999). Muchas situaciones de la vida real exigen la aparición de habilidades más complejas que incorporen componentes intelectuales, sociales y emocionales. Para comprenderlas, el marco actual incorpora diferentes aspectos de los dominios de las habilidades y reconoce que diferentes habilidades interactúan en las situaciones de la vida diaria.

Si bien la tarea es exigente, es posible obtener una medida confiable de las habilidades sociales y emocionales

A veces, las habilidades sociales y emocionales pueden subestimarse en los debates de las políticas, ya que muchos suponen que no se las puede medir confiablemente. Es cierto que a diferencia de la altura o el peso, las habilidades sociales y emocionales no se pueden observar de manera directa.[2] En cambio, se las puede medir indirectamente usando los informes presentados por los interesados o por los observadores, el desempeño en las tareas o los registros administrativos del comportamiento de los alumnos, aunque en ellos haya sesgos y "ruido".

Hay descripciones confiables y válidas hechas por los propios participantes y referidas a componentes de la personalidad, desde los 10 años en adelante (Soto *et al.*, 2011), cuando los niños han adquirido cierto vocabulario y están desarrollando habilidades de comparación social y de reflexión sobre sí mismos. Existen diversos instrumentos para medir la personalidad de los adultos (el Recuadro 2.2 da un ejemplo de medidas subjetivas). Las pruebas sugieren que algunos de estos instrumentos dan una medida confiable de los rasgos de personalidad y predicen bien los resultados socioeconómicos individuales, al menos dentro de una frontera cultural y lingüística en los países desarrollados (Ozer y Benet-Martínez, 2006; Almlund *et al.*, 2011) y los países en desarrollo (Pierre *et al.*, 2014). No obstante, tanto las clasificaciones hechas por los observadores como las de los propios participantes pueden ser parciales por los puntos de vista subjetivos de estos últimos acerca del tema, que tal vez tengan poco que ver con las habilidades sociales y emocionales reales del sujeto. En especial, la información provista por los participantes puede estar seriamente afectada por la conveniencia social, la simulación y los efectos del grupo de referencia (Kyllonen y Bertling, 2014).

Recuadro 2.2. Medida subjetiva de los rasgos de personalidad: El inventario de los Cinco Grandes

Hay muchos instrumentos de medición disponibles para recoger los rasgos de la personalidad de un individuo usando información subjetiva. Uno de los instrumentos con más influencia es el inventario de los Cinco grandes (John y Srivastava, 1999). Hay varias versiones de este inventario, entre ellas la extensa (44 ítems) y la breve (10 ítems). La versión breve se basa en la magnitud del acuerdo o desacuerdo manifestados por los participantes con respecto a las siguientes preguntas: me veo a mí mismo como alguien que…

Factores de personalidad	Ítem (preguntas)
Extroversión	Es reservado (R).
	Es dado, sociable.
Amabilidad	Es generalmente confiado.
	Tiende a encontrar defectos en el otro (R).
Responsabilidad	Tiende a ser perezoso (R).
	Hace un trabajo exhaustivo.
Estabilidad emocional	Es relajado, maneja bien el estrés (R).
	Se pone nervioso con facilidad.
Apertura	Tiene pocos intereses artísticos (R).
	Tiene una imaginación activa.

Nota: (R) representa los ítems que serán de código reservado.

Una forma de mejorar la medición subjetiva es recopilar los informes del propio participante, del docente, de los padres y de los pares. Los informantes múltiples pueden proporcionar perspectivas singulares sobre las habilidades de los niños y posibilitan las triangulaciones para inferir la personalidad latente (John y De Fruyt, 2014). Otro método potencialmente útil de mejorar la calidad de los datos en general, de reducir la parcialidad de las respuestas y de mejorar la comparación intercultural de las evaluaciones de las habilidades sociales y emocionales es el uso de escenarios hipotéticos [*anchoring vignettes*] (Kyllonen y Bertling, 2014).

Las habilidades sociales y emocionales también se pueden medir confiablemente usando el desempeño individual en las tareas (Kautz *et al.*, 2014). Esto se puede hacer bajo la forma de una prueba de laboratorio (esto es, diseñando tareas comportamentales en un ambiente de laboratorio para medir una habilidad en especial, por ejemplo el test del malvavisco); los estudios de observación psicométrica (entrevistas con psicólogos capacitados, que evalúan la respuesta del individuo a situaciones, o preguntas de diagnóstico), o medidas comportamentales (responder a una pregunta como, por ejemplo, "¿cuántas veces llegaste tarde a la escuela o al trabajo durante el último mes?"). Sin embargo, estas medidas también están sujetas a sesgos debido a la diferencia de los esfuerzos que el examinado dedica a la prueba, así como a las diferencias en habilidades distintas de las medidas (por ejemplo habilidades cognitivas) que pueden afectar el desempeño en la tarea. Así, la medida precisa de las habilidades sociales y emocionales requeriría condicionar las medidas a los esfuerzos y de otras habilidades. La Figura 2.4 ilustra esta cuestión al describir la relación entre incentivos, esfuerzos y habilidades para explicar el desempeño en la tarea.

Figura 2.4. Relación entre incentivos, esfuerzo y habilidades en el desempeño de tareas



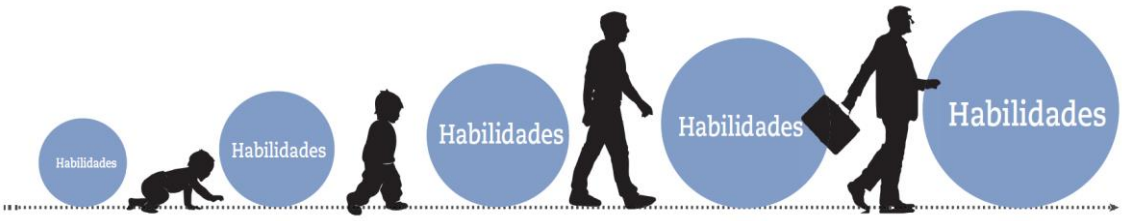
Fuente: Kautz, T. *et al.* (2014), "Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success", *OECD Education Working Papers,* núm.110, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

Una forma promisoria de evaluar las habilidades sociales y emocionales consiste en aprovechar los datos administrativos sobre los comportamientos infantiles (por ejemplo la asistencia escolar), tal como los recopilan los docentes y los padres. Esta información es fácil de conseguir y no requiere la evaluación por separado de las habilidades sociales y emocionales. Aun después de haber eliminado el componente cognitivo de estas medidas (es decir estandarizar para otras habilidades), estas son aun sumamente predictivas de los resultados educativos, laborales y sociales (Kautz *et al.*, 2014; Heckman, Humphries y Veramendi, 2014).

Es necesario comprender las habilidades en un marco dinámico

Las habilidades se desarrollan con el tiempo, como ilustra la Figura 2.5. Hay cada vez más pruebas de que las habilidades cognitivas y las socioemocionales pueden fortalecerse a lo largo de la vida de la persona. No solo los genes y el ambiente afectan el desarrollo de las habilidades; también lo hace el aporte de las familias, las escuelas y la comunidad. Los padres asumen una gran responsabilidad en la formación de las habilidades de sus hijos ya que modelan muchos de los factores ambientales que influirán en su desarrollo (al elegir el barrio en que vivirán, el programa educativo y las características del hogar). Tampoco se debe subestimar el impacto que tienen la cultura, las políticas y las instituciones en la formación de habilidades y entre los contextos de aprendizaje. Estos diversos factores de aprendizaje son cruciales para comprender el proceso, y se presentan en detalle en la sección siguiente.

Figura 2.5. Desarrollo de habilidades a lo largo de la vida



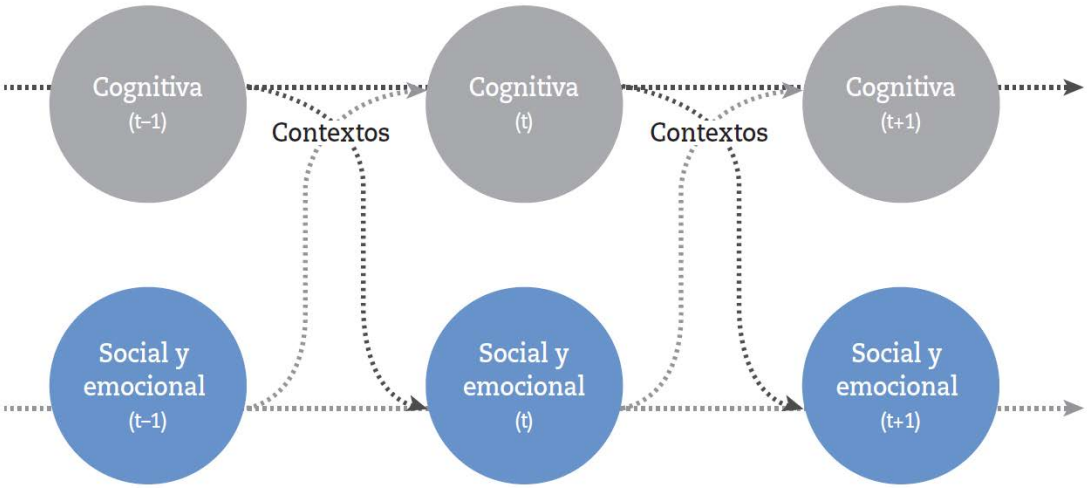
El ritmo de desarrollo de las habilidades depende en gran parte de la edad de las personas y de su nivel actual de habilidades. Hoy se reconoce que existen períodos sensibles para el desarrollo de las habilidades. Los primeros años son de extrema importancia para su desarrollo, ya que sientan las bases para el desarrollo futuro. La inversión en intervenciones en la primera infancia es la que genera mayores retornos en lo concerniente a garantizar niveles más altos de habilidades y resultados positivos en la adultez (Kautz *et al.*, 2014). En esos años la familia es de importancia crucial y los patrones de interacción entre padres e hijos tienen un impacto importante en las habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Sin embargo, las intervenciones posteriores también pueden ser eficaces, especialmente en términos de habilidades sociales y emocionales. Durante las etapas media y final de la infancia y en la adolescencia las escuelas, los grupos de pares y la comunidad son influencias cada vez más importantes para formar estas habilidades. Además, se ha comprobado que los programas alternativos para quienes abandonan la escuela (por ejemplo la capacitación en el trabajo) son también importantes para el desarrollo tardío de habilidades (Kautz *et al.*, 2014).

Las habilidades pasadas son determinantes importantes de las habilidades presentes

Una expresión mencionada muy a menudo en las publicaciones sobre formación de habilidades es: “las habilidades generan habilidades”; en otras palabras, cuanto mayor sea el nivel de habilidades que tienen las personas, más habilidades ganarán, como muestra la Figura 2.5 (Carneiro y Heckman, 2003). Esto se aplica a los niveles de la misma habilidad; por ejemplo, un niño con un nivel relativamente más alto de conocimientos matemáticos básicos que sus pares al momento de ingresar a la escuela tiene más probabilidades de alcanzar un nivel aún más alto de esos conocimientos al finalizar el año escolar, en comparación con sus pares. Sin embargo, también hay pruebas de la llamada intraproductividad (Cunha y Heckman, 2007; Cunha, Heckman y Schennach, 2010), conforme a la cual un tipo de habilidad puede ayudar a desarrollar otras habilidades con el tiempo (Figura 2.6). Esto es especialmente cierto para los individuos con niveles más altos de habilidades sociales y emocionales, ya que estas pueden contribuir al desarrollo de

habilidades cognitivas (Capítulo 4). En efecto, un niño que es muy disciplinado y persistente es más propenso a mejorar sus habilidades en matemática que un niño con niveles iguales de habilidades matemáticas pero menores niveles de disciplina y persistencia. La disciplina y la persistencia hacen que sea más probable que el niño haga la tarea con diligencia y se beneficie más al hacerlo. Vemos así que las habilidades cognitivas y las sociales y emocionales están estrechamente conectadas. De manera más general, quienes tienen más habilidades son más propensos a sacar más provecho de los contextos de aprendizaje. Es más probable que un niño con niveles altos de habilidad seleccione las herramientas adecuadas para avanzar en el conocimiento, o para buscar otras oportunidades de crecimiento (por ejemplo mediante actividades extracurriculares).

Figura 2.6. Interacciones dinámicas entre las habilidades cognitivas, emocionales y sociales



Las habilidades pasadas determinan hasta qué punto los individuos se benefician con las nuevas inversiones gracias al aporte de las familias, las escuelas y la comunidad

En general, está claro que la inversión en habilidades cognitivas, sociales y emocionales es necesaria para asegurar el éxito en la vida. Los responsables de la formulación de políticas no deben desestimar las habilidades sociales y emocionales dado que son esenciales para aumentar las habilidades cognitivas. Es importante destacar que los periodos sensibles de las habilidades sociales y emocionales no son exactamente los mismos que los de las cognitivas. Si bien la inversión temprana es beneficiosa para a todas, las habilidades sociales y emocionales son más maleables en etapas más tardías de la vida que las cognitivas (Cunha y Heckman, 2007; Cunha, Heckman y Schennach, 2010). Además, la adolescencia parece ser un periodo de cambios especialmente turbulentos en las habilidades sociales y emocionales. Por ejemplo, la adolescencia está generalmente asociada a menos disciplina (diligencia), menos amigabilidad (amabilidad) y más inestabilidad emocional (Soto *et al.*, 2011). La queja común de los padres de adolescentes: “ya no conozco a mis hijos”, podría ser un reflejo de estos cambios en los niveles de habilidades. Estos cambios negativos parecen afectar más a algunos niños que a otros y es necesario seguir investigando para comprender cómo amortiguar algunos de los impactos negativos a fin de evitar la pérdida de capital humano. Los capítulos 4 y 5 analizan diversas iniciativas que tienen por objetivo fomentar las habilidades cognitivas y socioemocionales.

Contextos de aprendizaje

Los contextos de aprendizaje son multidimensionales

La diversidad de contextos sociales en que se realiza el aprendizaje señala el valor del aprendizaje formal, no formal e informal. El aprendizaje formal implica enseñanza y aprendizaje institucionalizados y basados en un currículo, por ejemplo el aprendizaje dentro del sistema educativo o en el lugar de trabajo (Werquin, 2010). El aprendizaje informal puede tener lugar dentro de contextos laborales, familiares o comunitarios. No es estructurado, y desde la perspectiva de quien aprende es menos deliberado (Cedefop, 2008). Este tipo de aprendizaje se produce, por ejemplo, cuando los niños juegan. El aprendizaje no formal se sitúa entre el formal y el informal. Es estructurado y deliberado pero no está reglamentado, no es reconocido, ni tiene apoyo formal. Un ejemplo podría ser el del individuo que aprende por sí solo a utilizar un *software*, un aprendizaje que, aunque deliberado, no está financiado ni reconocido.

Así, el aprendizaje tiene lugar en una diversidad de escenarios sociales, resumidos en el presente marco como: escuela, familia, comunidad y lugar de trabajo. Dentro de cada tipo de contexto podemos distinguir una serie de elementos específicos, con los ejemplos que se presentan en la Figura 2.7. Cada contexto contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, si bien su importancia relativa cambiará dependiendo de la etapa de la vida de la persona. Por ejemplo, los padres son claramente cruciales durante el primer año de vida y la primera infancia, pero la escuela y la comunidad son cada vez más importantes a medida que el niño ingresa a la educación formal e interactúa en diversas redes sociales. El lugar de trabajo, a su vez, es un contexto de aprendizaje clave, especialmente durante la última etapa de la adolescencia y la adultez (temprana).

Figura 2.7. Marco de referencia de los contextos de aprendizaje



Los contextos de aprendizaje incluyen los instrumentos de políticas así como los factores sobre los que pueden influir docentes y padres

El impacto que tienen los contextos de aprendizaje en las habilidades se puede dividir en aportes directos, factores ambientales e instrumentos de políticas (Cuadro 2.1). Estos representan las diversas formas en que las escuelas, las familias, los lugares de trabajo y las comunidades pueden formar estas habilidades. Los aportes directos afectan el desarrollo de las habilidades de manera deliberada y explícita; por ejemplo, la dedicación de los padres a las actividades de crianza de los hijos. Los factores ambientales, por el contrario, influyen en el desarrollo de las habilidades de manera indirecta, al proporcionar el contexto en que estas pueden desarrollarse; por ejemplo, las actividades cívicas y culturales al alcance de un niño que crece en una comunidad determinada. Los instrumentos de políticas, por su parte, son los elementos de un contexto de aprendizaje que son directamente maleables por los aportes de las políticas y que se pueden usar para impulsar el desarrollo de las habilidades; por ejemplo, la capacitación docente que instruye a los docentes sobre las formas de enseñar las habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Estos contextos de aprendizaje no funcionan aislados unos de otros; antes bien, interactúan constantemente e influyen unos en otros. De hecho, los patrones de interacción entre contextos se pueden relacionar con el desarrollo de las habilidades. Por ejemplo, la intervención de los padres en la escuela de los hijos, como su asistencia a las reuniones con los docentes, puede impulsar el desarrollo social y cognitivo de los niños al mejorar los contextos de aprendizaje en la familia y en la escuela (El Nokali, Bachman y Votruba-Drzal, 2010).

Cuadro 2.1. Aportes directos, factores ambientales y los instrumentos de las políticas para profundizar el desarrollo de habilidades (ejemplos)

	Familia	Escuela	Lugar de trabajo	Comunidad
Aportes directos	Dedicación de los padres: tiempo que pasan con los niños (ej. enseñando, cuidando o jugando); estilos de crianza; calidez; seguimiento y control; responsabilidad (asegurarse de que hay recursos disponibles); accesibilidad (estar disponible o presente)	Capacitación pedagógica de los docentes y conocimiento de los contenidos; estilos de enseñanza (estimular el trabajo en equipo, disciplina); ambiente del aula	Capacitación en el lugar de trabajo; apuntar al desarrollo de habilidades; estilos de gestión (ej. supervisores que favorecen el desarrollo de habilidades)	Actividades ofrecidas en la comunidad (ej. clases de arte en centros culturales, asociaciones deportivas); medios; redes sociales
Factores ambientales	Recursos socioeconómicos de la familia (disponibilidad de material de enseñanza, tecnología en el hogar); hechos estresantes o preocupantes en la familia (violencia familiar, negligencia, abuso, maltrato, malnutrición)	Composición de la escuela, recursos, instalaciones, ambiente y seguridad	Recursos del lugar de trabajo	Servicios públicos (transporte, parques, escuelas, centros de cuidado infantil. Servicios fuera del horario escolar); contaminación; seguridad en el barrio; índices de desempleo y niveles de ingresos.
Instrumentos de política	Disposiciones de licencias para los padres; arreglos de horarios de trabajo flexibles; servicios de guardería; servicios de cuidado fuera del horario escolar; asignaciones familiares en efectivo.	Capacitación docente, currículo y reclutamiento.	Programas trabajo-estudio; programas de capacitación subsidiados; programas de apoyo a los ingresos	Programas de capacitación para trabajadores sociales

Conclusión

El panorama socioeconómico de nuestros días plantea desafíos que obligan a las personas a manejar la complejidad y la diversidad en su vida privada, el trabajo y la vida social. Solo los individuos que tienen habilidades cognitivas, sociales y emocionales equilibradas pueden hacer frente a esos desafíos. Los responsables de la formulación de políticas deben considerar una gran variedad de capacidades, donde las habilidades sociales y emocionales son tan importantes como las cognitivas. Estas habilidades interactúan, se retroalimentan y se desarrollan progresivamente sobre la base de las inversiones pasadas. Esto destaca la importancia de la inversión temprana. El marco que presentamos en este capítulo se basa en la idea de que el aprendizaje exitoso se produce dentro y fuera del aula, en las escuelas, familias, comunidades y lugares de trabajo. Así, los diferentes tipos de aprendizaje pueden ser especialmente eficaces para fomentar las distintas habilidades claves. Los capítulos siguientes analizarán los diferentes componentes del marco para poder comprender mejor las prácticas que se pueden incorporar a los entornos de aprendizaje para promover el desarrollo de habilidades y, en consecuencia, el progreso social.

Notas

1. Si bien este capítulo hace hincapié en la manera en que el aprendizaje contribuye a las habilidades y en la contribución de estas al progreso social y económico, se trata simplemente de dos dimensiones de la relación entre contextos de aprendizaje, habilidades y resultados. La realidad es más compleja y muestra muchas relaciones bidireccionales entre estos componentes. Los resultados pueden afectar directamente los contextos de aprendizaje: la mala salud, por ejemplo, puede afectar la aptitud para aprender de un niño que no puede asistir a la escuela debido a su enfermedad. Los niveles de habilidades existentes también pueden afectar los contextos de aprendizaje: los niños agradables, amigables, pueden granjearse una atención más positiva y obtener más oportunidades de aprendizaje mejores que los que tienen mal comportamiento. En los capítulos 3 y 4 se analizan estas relaciones bidireccionales y rizos de retroalimentación. También es preciso considerarlos cuando se planifican intervenciones de políticas exitosas dirigidas a mejorar las habilidades.
2. Esto también es válido, desde luego, para la medición de habilidades cognitivas. Todas las medidas existentes de coeficiente intelectual (CI) y las pruebas de aptitud y lectoescritura proporcionan medidas indirectas del constructo cognitivo de interés.

Referencias

Almlund, M. *et al.*(2011), "Personality psychology and economics", en E. Hanushek, S. Machin y L. Woessman (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, vol. 4, Elsevier, Ámsterdam. pp. 1-181.

Carneiro, P. y J. Heckman (2003), "Human capital policy", en J. Heckman y A. Krueger (eds.), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?,* MIT Press, Cambridge, MA.

Cattell, R. B. (1987), *Intelligence: Its Structure, Growth, and Action*, Elsevier Science, Nueva York.

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2008), *Terminology of European Education and Training Policy: A Selection of 100 Key Terms*, Office for Official Publications of the European Community, Luxemburgo.

Costa, Jr., P. T. y R. R. McCrae (1992), *NEO PI-R Professional Manual*, Psychological Assessment Resources, Inc., Odessa, FL.

Cunha, F. y J. Heckman (2007), "The technology of skill formation", *American Economic Review*, vol. 97, núm. 2, pp. 31-47.

Cunha, F., J. Heckman y S. Schennach (2010), "Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation", *Econometrica,* vol. 78, núm. 3, pp. 883-931.

El Nokali, N. E., H. J. Bachman y E. Votruba-Drzal (2010), "Parent involvement and children's academic and social development in elementary school", *Child Development*, vol. 81, núm. 3, pp. 988-1005.

Feist, G. J. (1998), "A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity", *Personality and Social Psychology Review*, vol. 2, núm. 4, pp. 290-309.

Halpern, D. F. (1998), "Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring", *American Psychologist*, vol. 53, núm. 4, pp. 449-455.

Heckman, J. J., J. Humphries y G. Veramendi (2014), "Education, Health and Wages", *NBER Working Paper*, núm. 19971.

Heckman, J. J., J. Stixrud y S. Urzua (2006), "The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior", *Journal of Labor Economics*, vol. 24, núm. 3, pp. 411-482.

John, O. P. y F. de Fruyt (2014), "Social and emotional skills constructs and measures for the OECD longitudinal study of skill dynamics", documento mimeografiado, OCDE.

John, O. P. y S. Srivastava (1999), "The Big Five trait taxonomy: history, measurement, and theoretical perspectives", en L. A. Pervin y O. P. John (eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, segunda edición, Guilford Press, Nueva York, pp. 102-139.

Kautz, T. *et al.* (2014), "Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success", *OECD Education Working Papers*, núm. 110, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

Kyllonen, P. C. y J. P. Bertling (2014), "Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability", en L. Rutkowski, M. von Davier y D. Rutkowski (eds.), *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*, CRC Press, Boca Raton, FL.

Lubart, T. I. (1994), "Creativity", en R. J. Sternberg (ed.), *Thinking and Problem Solving*, Academic Press, San Diego, CA.

McCrae, R. R. y O. P. John (1992), "An introduction to the five-factor model and its applications", *Journal of Personality*, vol. 60, núm. 2, pp. 175-215.

OECD (2013), *How's Life? 2013: Measuring Well-being*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en.

OECD (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en.

OECD (2011), *How's Life?: Measuring Well-being*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

OECD (2009), *Doing Better for Children*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264059344-en.

OECD (2006), *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264036093-en.

Ozer, D. y V. Benet-Martínez (2006), "Personality and the prediction of consequential outcomes", *Annual Review of Psychology*, vol. 57, pp. 401-421.

Pierre, G. *et al.* (2014), "STEP skills measurement surveys: innovative tools for assessing skills", *World Bank Social Protection and Labour Discussion Paper Series*, núm.1421, World Bank Group, Washington, D.C.

Soto, C. J. *et al.* (2011), "Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 100, núm. 2, pp. 330-348.

Stiglitz, J. E, A. K. Sen y J. P. Fitoussi (2009), *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*, Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress, París, http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/en/index.htm.

Werquin, P. (2010), *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264063853-en.

Capítulo 3.

Habilidades que promueven el éxito en la vida

Este capítulo detalla el impacto que, tiene el aumento de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales de los niños, sobre su desempeño futuro, en nueve países de la OCDE. Los análisis empíricos muestran patrones congruentes a pesar de basarse en datos longitudinales de diversos países, obtenidos mediante el uso de diferentes medidas de habilidades y resultados de los niños en distintas edades. El aumento de los deciles de habilidades cognitivas tiene un fuerte impacto en la mejora del acceso a la educación y los resultados en el mercado laboral, en tanto que el incremento de los deciles de habilidades sociales y emocionales tiene un fuerte impacto en la mejora de resultados sociales como la salud, la experiencia de los comportamientos antisociales y el bienestar subjetivo. Algunas intervenciones concebidas para aumentar las habilidades en los niños desfavorecidos han mostrado impresionantes resultados a largo plazo en el plano social. Las intervenciones exitosas tienden a concentrarse en el aumento de las habilidades que permiten a los individuos alcanzar objetivos, trabajar con otros y manejar las emociones, aspectos en los cuales aparecen como de particular importancia la escrupulosidad [conscientiousness] la sociabilidad y la estabilidad emocional. Quizá valga la pena que los responsables de la elaboración de políticas que estén interesados en mejorar aún más diversas medidas del bienestar individual y el progreso social consideren la posibilidad de aprovechar esta área del desarrollo de habilidades.

Introducción

Este capítulo detalla el impacto que tiene el aumento de los deciles de habilidades cognitivas, sociales y emocionales de los niños, sobre su desempeño futuro, en nueve países de la OCDE, utilizando diversas medidas.[1] Los datos obtenidos muestran que si bien el aumento de las habilidades sociales y emocionales exhibe un moderado impacto en los resultados educativos y laborales, tiene en cambio un gran impacto en una variedad de medidas de aspectos sociales; además, dicho impacto supera en general el producido por la mejora de las habilidades cognitivas.[2] El extraordinario poder de las habilidades sociales y emocionales se explica en parte por su papel en la conformación de los comportamientos y estilos de vida de los individuos, que a su vez dan forma a sus resultados socioeconómicos. Las habilidades sociales y emocionales también pueden mejorar los beneficios, para los individuos, de realizar estudios terciarios, así como elevar su capacidad de traducir las intenciones en actos. Si bien las pruebas sobre los tipos de habilidades sociales y emocionales que importan son limitadas, este capítulo sugiere que las habilidades de ese tipo que aumentan las capacidades de los niños de alcanzar objetivos, trabajar con otros y manejar sus emociones se consideran entre los factores importantes que impulsan su éxito en la vida. Entre las habilidades específicas involucradas en esos procesos se cuentan la perseverancia, la sociabilidad y la autoestima.

Los amplios beneficios de las habilidades

Las habilidades cognitivas tienen un alto impacto en la asistencia y finalización de estudios terciarios, y en los resultados en el mercado laboral

Los análisis longitudinales de la OCDE identifican los retornos socioeconómicos a la inversión en habilidades, utilizando modelos de factores latentes y experimentos contrafácticos (Recuadro 3.1).

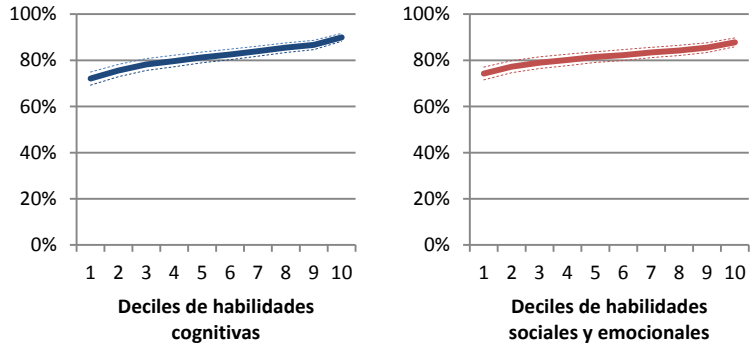
La Figura 3.1 presenta el impacto simulado del aumento de los deciles de habilidades en la realización de estudios terciarios. Si bien los efectos varían en escala según los países, generalmente sugieren que el impacto de incrementar las habilidades cognitivas (graficadas en negro/gris), sobre la asistencia, matrícula o finalización de estudios terciarios, supera al impacto correspondiente del aumento de las habilidades sociales y emocionales (graficadas en azul). Por ejemplo, en la Figura 3.1 (panel B), un incremento de las habilidades cognitivas (basado en los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas escolares) de un estudiante coreano de 14 años del decil más bajo al más alto aumenta en 23 puntos porcentuales la realización de una licenciatura universitaria, mientras que los efectos correspondientes del incremento de las habilidades sociales y emocionales (basado en medidas de locus de control)[3] es de solo 10 puntos porcentuales. El efecto de las habilidades cognitivas es particularmente fuerte para Noruega (panel C), Suecia (panel D) y los Estados Unidos (panel E). Adviértase que el impacto del aumento de las habilidades sociales y emocionales en la realización de estudios terciarios tiende a ser o bien estadísticamente insignificante o bien muy cercano a cero. Así sucede en los casos de Corea (panel B, responsabilidad y locus de control), Noruega (panel C, extraversión y autoconfianza), Suecia (panel D) y los Estados Unidos (panel E). En lo que se refiere a Bélgica (panel A), el impacto del aumento de las habilidades sociales y emocionales en la realización de estudios terciarios rivaliza con el del incremento de las habilidades cognitivas, situación similar a la revelada por pruebas recientes en los Estados Unidos (Heckman, Humphries y Veramendi, 2014).

La Figura 3.2 también muestra el efecto positivo de las habilidades cognitivas sobre la finalización de los estudios terciarios observado en Canadá (panel A), Suiza (panel B), el Reino Unido (panel C) y los Estados Unidos (panel D).

Figura 3.1. Las habilidades cognitivas tienen un alto impacto en la realización de estudios terciarios

Panel A. **Bélgica (Comunidad Flamenca)**

Probabilidad de realización de estudios terciarios, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades

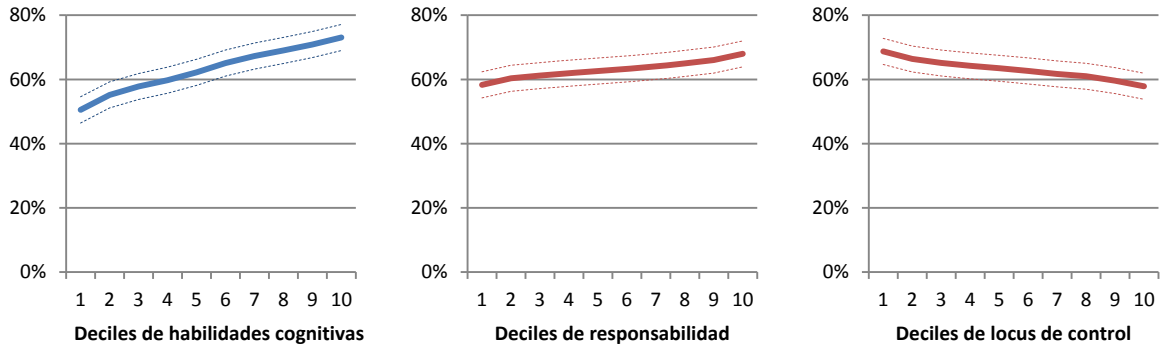


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163676

Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de realización de estudios universitarios según información obtenida mediante auto-reporte y las líneas de puntos, los intervalos de confianza del 2,5 al 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son obtenidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de tests de cociente intelectual (CI) de habilidad numérica, espacial y verbal en sexto grado. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de extraversión, autoestima y responsabilidad en sexto grado.

Panel B. **Corea**

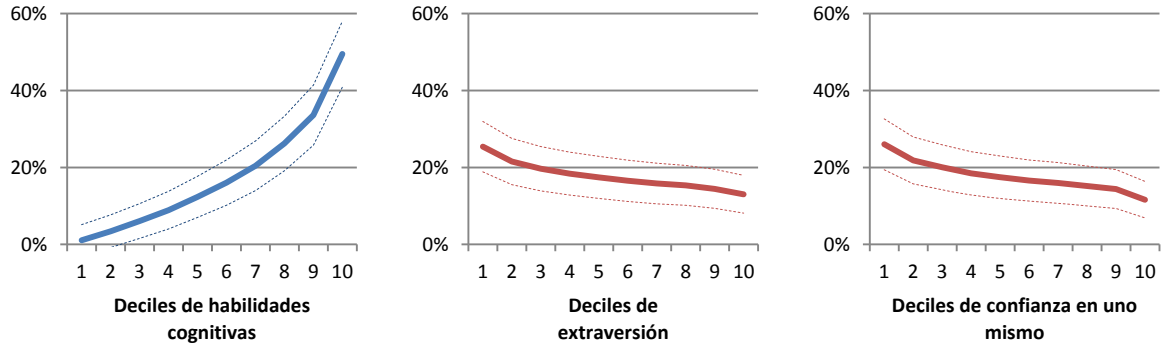
Probabilidad de realización de estudios universitarios de licenciatura, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de realización de estudios universitarios de licenciatura a los 19-20 años, obtenida mediante auto-reporte y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de responsabilidad que se estimó mediante el uso de medidas de impulsividad, desánimo y aprensión a los 14 años, y un factor latente de locus de control estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la toma de las propias decisiones", "creencia en la propia capacidad de enfrentar los problemas" y "creencia en la capacidad de hacerse responsable de la propia vida" a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, teniendo en cuenta el condicionamiento de factores latentes de responsabilidad y de locus de control. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de los factores latentes de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Panel C. **Noruega**

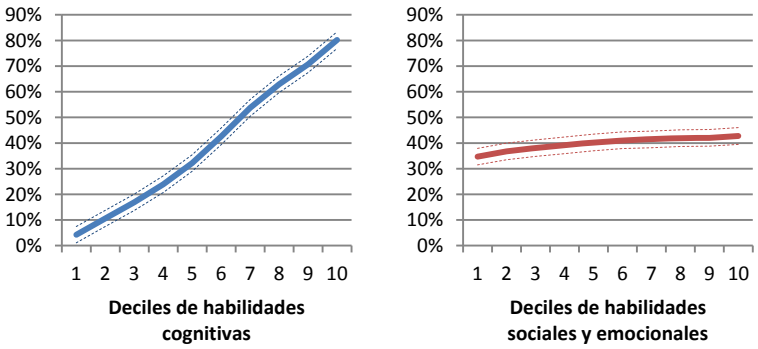
Probabilidad de realización de estudios universitarios de licenciatura, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de realización de estudios universitarios de licenciatura entre los 20 y los 24 años, obtenida mediante auto-reporte y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante tests de aptitud, notas y competencia académica autocalificada entre los 15 y los 19 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de extraversión estimado mediante el uso de medidas de timidez, aceptación social y amigabilidad entre los 15 y los 19 años, y un factor latente de autoconfianza estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción y confianza en uno mismo entre los 15 y los 19 años.

Panel D. **Suecia**

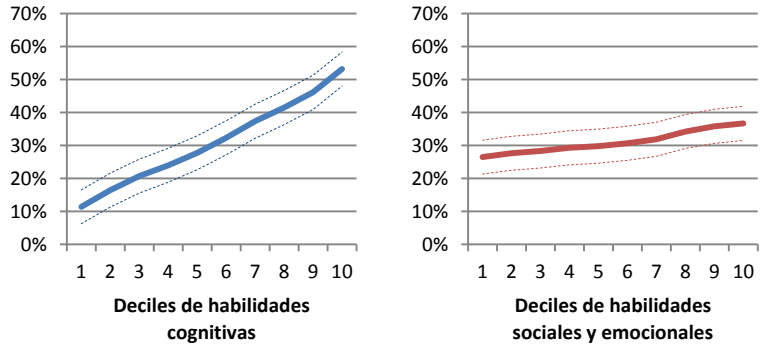
Probabilidad de realización de estudios universitarios, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de realización de estudios universitarios a los 20 años, obtenida mediante auto-reporte y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de notas de matemática y la aptitud especial y verbal en tercer grado. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de determinación, angustia social y cooperación social en tercer grado.

Panel E. **Estados Unidos**

Probabilidad de realización de estudios universitarios de licenciatura, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades

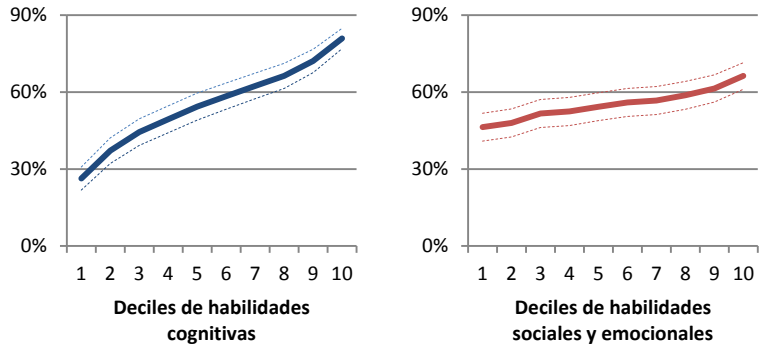


Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de realización obtenida mediante auto-reporte de estudios universitarios de licenciatura a los 20 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). La muestra se limita a varones blancos. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante medidas de conocimiento matemático, operaciones numéricas y velocidad de codificación. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autoestima (escala de Rosenberg) y locus de control (escala de Rotter). Estas medidas se recopilaron antes de que los adolescentes dejaran la educación secundaria [*high school*].

Figura 3.2. Las habilidades cognitivas tienen un alto impacto en la terminación de los estudios terciarios

Panel A. **Canadá**

Probabilidad de finalización de estudios universitarios, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades

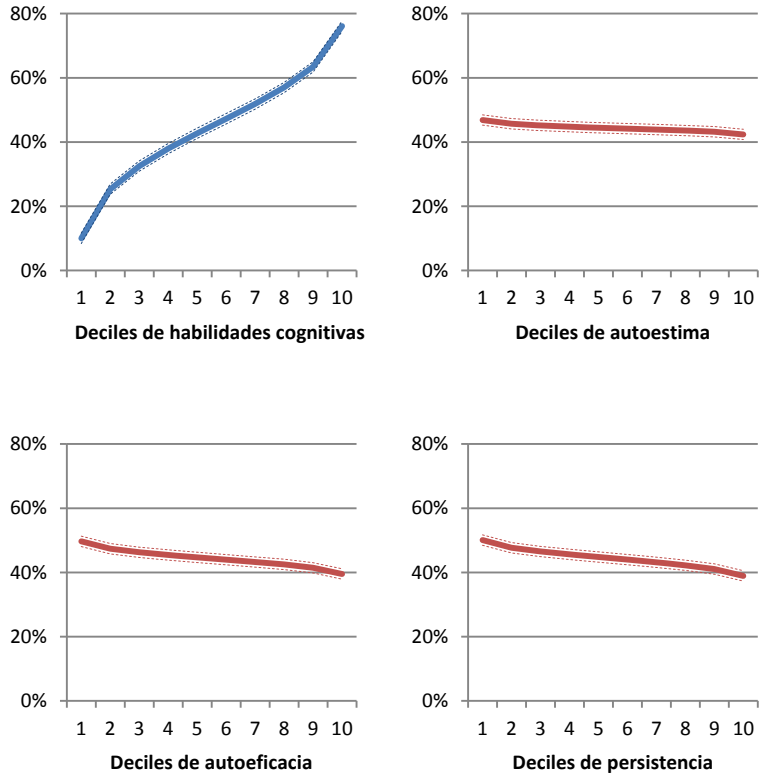


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163681

Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de finalizar los estudios universitarios a los 25 años, obtenida mediante auto-reporte y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de los puntajes de lectura, matemática y ciencias de las pruebas PISA a los 15 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de ambas estimado mediante el uso de medidas de autoeficacia, sentimiento de dominio y autoestima a los 15 años.

Panel B. **Suiza**

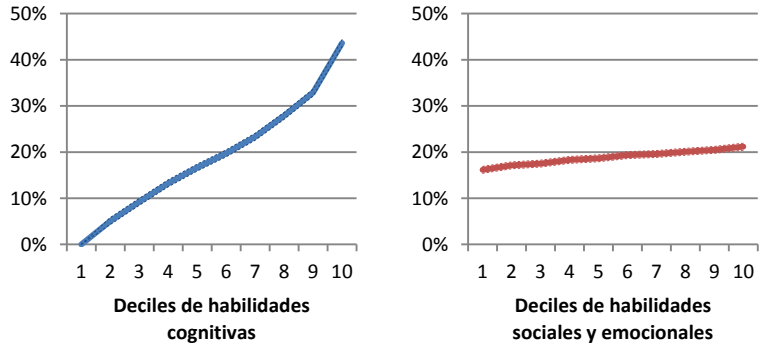
Probabilidad de finalización de estudios terciarios, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de finalizar los estudios terciarios a los 25 años, obtenida mediante auto-reporte y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de los puntajes de lectura, matemática y ciencias de las pruebas PISA a los 15 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de autoestima estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción, "reconocimiento de las buenas cualidades propias" y "confianza en hacer bien las cosas" a los 16 años; un factor latente de autoeficacia estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la propia capacidad de resolver problemas difíciles cuando se hacen esfuerzos", "confianza en manejar cualquier cosa que se interponga en el camino" y "confianza en comportarse con eficiencia frente a acontecimientos inesperados" a los 16 años, y un factor latente de persistencia estimado mediante el uso de medidas de "orientación hacia el cumplimiento de objetivos", rigurosidad y meticulosidad a los 16 años.

Panel C. **Reino Unido**

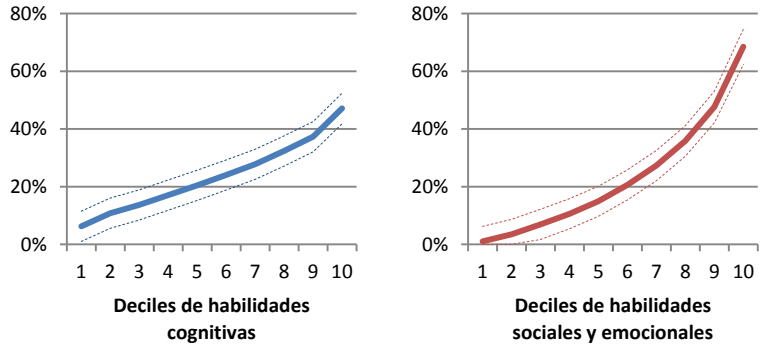
Probabilidad de finalización de estudios terciarios, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de finalizar los estudios terciarios a los 26 años, obtenida mediante auto-reporte y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general a los 10 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autoestima, locus de control y persistencia a los 10 años.

Panel D. **Estados Unidos**

Probabilidad de finalización de estudios universitarios de licenciatura, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de finalizar los estudios universitarios de licenciatura, obtenida mediante auto-reporte y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). La muestra se limita a varones blancos con al menos un título de educación secundaria [*high school*] o un diploma GED [General Educational Development, Desarrollo Educativo General] (equivalente a educación sedundaria). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de conocimiento matemático, operaciones numéricas y velocidad de codificación. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autoestima (escala de Rosenberg) y locus de control (escala de Rotter). Estas medidas se evaluaron antes de que los individuos terminaran la educación secundaria.

Recuadro 3.1. Análisis longitudinales de la OCDE sobre los efectos de las habilidades y el proceso causal de formación de habilidades

En 2012 el proyecto de Educación y Progreso Social (EPS) de la OCDE realizó análisis longitudinales de 11 países integrantes de la organización: Alemania, Australia, Bélgica (Flandes), Canadá, Corea, los Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda, el Reino Unido, Suecia y Suiza. El objetivo era identificar: 1) los efectos de las habilidades sobre diversos resultados socioeconómicos, y 2) el proceso causal de formación de habilidades, en el que las habilidades pasadas interactúan con nuevas inversiones en aprendizaje. En este informe se presentan los resultados de nueve países: Bélgica (Comunidad Flamenca), Canadá, Corea, los Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda, el Reino Unido, Suecia y Suiza.

El estudio se basó en las siguientes series de datos longitudinales identificados por la OCDE, sobre la base de la disponibilidad de medidas adecuadas de habilidades, contextos de aprendizaje y resultados (en materia educativa, laboral y social).

● Alemania	Mannheim Study of Youth [Estudio Mannheim de la Juventud, MARS]
● Australia	Longitudinal Survey of Australian Children [Encuesta Longitudinal de los Niños Australianos, LSAC], Australian Temperament Project [Proyecto Australiano sobre el Temperamento, ATP]
● Bélgica	Longitudinal Research in Secondary Education [Investigación Longitudinal de la Educación Secundaria, LOSO]
● Canadá	Youth in Transition Study [Estudio de los Jóvenes en Transición, YITS]
● Corea	Korean Youth Panel Studies [Estudios Panel de los Jóvenes Coreanos, KYPS]
● Estados Unidos	Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten [Estudio Longitudinal de la Primera Infancia – Jardín de Infantes, ECLS-K], National Longitudinal Study of Youth [Estudio Longitudinal Nacional de Jóvenes, NLSY]
● Noruega	Young in Norway [Jóvenes en Noruega, YiN]
● Nueva Zelanda	Competent Children [Niños Competentes, CC]
● Reino Unido	British Cohort Study [Estudio Británico de Cohortes, BCS]
● Suecia	Evaluation Through Follow-up [Evaluación Mediante el Seguimiento, ETF]
● Suiza	Transition from Education to Employment [Transición de la Educación al Empleo, TREE]

La OCDE adoptó modelos de factores latentes (dinámicos) tal como se describen en Urzua y Veramendi (2012) y Sarzosa y Urzua (2014). Estos modelos siguen a Heckman, Stixrud y Urzua (2006); Cunha y Heckman (2008), y Cunha, Heckman y Schennach (2012). Toman en cuenta los errores de medición inherentes a las medidas disponibles de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, así como la endogeneidad de las medidas de inversión en el aprendizaje (esto es, que los niveles pasados de habilidades afectan la cantidad de inversión que recibirá el niño en el futuro). Las medidas de las habilidades preceden a las medidas de los resultados, y las medidas de las inversiones preceden a las medidas de las habilidades. Los productos que describen los retornos a las habilidades se generan utilizando una estimación de máxima probabilidad [*Maximum Probability Estimate* (MAP)] y simulaciones para generar medidas contrafácticas de habilidades y resultados. Este informe presenta resultados claves de determinados países (es decir Bélgica, Canadá, Corea, los Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda, el Reino Unido, Suecia y Suiza) y series de datos. Los análisis detallados por país, los modelos empíricos y las estrategias de estimación se publicarán en el sitio *web* de la OCDE (http://www.oecd.org/edu/ceri/educationandsocialprogress.htm) a partir de febrero de 2015.

Este estudio fue diseñado y coordinado por la OCDE y llevado a cabo por un equipo de investigadores de diversos lugares del mundo, compuesto por Sergio Urzua, Miguel Sarzosa y

Ricardo Espinoza (Universidad de Maryland, Estados Unidos); Ben Edwards y Galina Daraganova (Instituto Australiano de Estudios Familiares, Australia); Steven Groenez (Universidad de Lovaina, Bélgica); Ross Finnie y Stephen Childs (Universidad de Ottawa, Canadá); Michael Kottelenberg y Steve Lehrer (Queen University, Canadá); Friedhelm Pfeiffer y Karsten Reuss (Centro para la Investigación Económica Europea, Alemania); Lihong Huang (Universidad de Ciencias Aplicadas de Oslo y Akershus, Noruega); Jan-Eric Gustafsson y Elias Johannesson (Universidad de Gotemburgo, Suecia), y Robin Samuel (Universidad de Basilea, Suiza).

Aunque los análisis longitudinales de la OCDE adoptaron una estrategia empírica unificada para estimar de manera congruente los factores impulsores y los resultados de las habilidades en los distintos países, los microdatos utilizados se basan en estudios longitudinales que tienen diferentes estructuras, medidas, variables de control[4] y grupos de edad. Así, las cifras presentadas en los capítulos 3 y 4 están concebidas para producir patrones generales de los retornos y resultados de las habilidades, sobre la base de los análisis dentro de cada país.

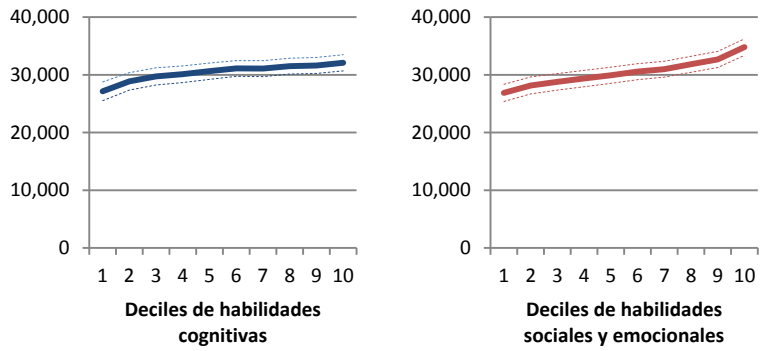
El fuerte impacto de las habilidades cognitivas en la realización de estudios terciarios puede ser una consecuencia directa de mecanismos de selección en los cuales el acceso a la educación superior depende de certificados de graduación secundaria, notas y pruebas de aptitud. Una vez que los individuos logran ser elegibles para matricularse en la educación superior, las habilidades sociales y emocionales pueden tener un papel de particular importancia a la hora de permitirles persistir en todo el trayecto educativo. Para verlo, la Figura 3.2 (panel D) presenta el impacto de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales en la terminación de la licenciatura universitaria en los Estados Unidos entre quienes ya han terminado la educación secundaria u obtenido un certificado equivalente. Entre estos estudiantes, el impacto del aumento de sus habilidades sociales y emocionales es mucho más fuerte que el del incremento de sus habilidades cognitivas. Este resultado es congruente con la literatura (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Heckman, Humphries y Veramendi, 2014).

La Figura 3.3 presenta el impacto simulado del aumento de los deciles de habilidades, en el ingreso y el empleo. En general, sugiere que el incremento de las habilidades cognitivas (gris) supera el de las habilidades sociales y emocionales (azul), con la excepción de Canadá (panel A) y el Reino Unido (panel F). En el caso de Noruega (panel B), el ascenso de un estudiante secundario del decil más bajo al decil más alto de habilidades cognitivas aumenta en 33 puntos porcentuales su probabilidad de alcanzar la categoría de ingresos del cuartil superior, en tanto que el efecto del paso de estos adolescentes del decil más bajo al decil más alto de habilidad social y emocional (autoconfianza) se limita a 8 puntos porcentuales. Los efectos de las habilidades cognitivas sobre el ingreso y el desempleo son particularmente fuertes para Noruega (paneles B y E), Suecia (panel C) y Suiza (panel D). La literatura proporciona resultados similares (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Heckman, Humphries y Veramendi, 2014). Esos resultados puede ser una consecuencia directa de los mecanismos de selección por los cuales los empleadores deciden la contratación y el salario inicial sobre la base de antecedentes académicos del individuo que pueden haber tenido en su habilidad cognitiva el factor impulsor.

Figura 3.3. Las habilidades cognitivas tienen un alto impacto en los ingresos y el desempleo

Panel A. **Canadá**

Ingresos informados por los participantes a los 25 años, por deciles de habilidades (dólares canadienses)

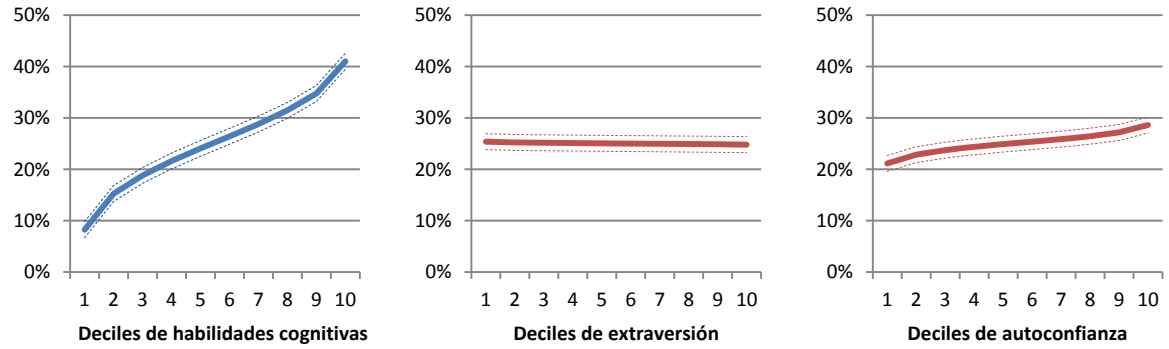


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163696

Nota: Las líneas continuas representan los ingresos informados por los participantes a los 25 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de los puntajes de lectura, matemática y ciencias de las pruebas PISA a los 15 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autoeficacia, sentimiento de dominio y autoestima a los 15 años.

Panel B. **Noruega**

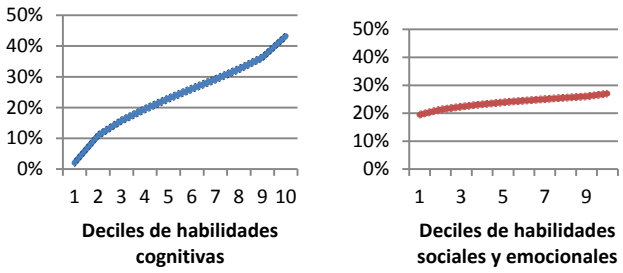
Probabilidad de estar en el cuartil superior de ingresos entre los 26 y los 31 años, basada en lo informado por los propios participantes, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de estar en el cuartil superior de ingresos, sobre la base de lo informado por los participantes, entre los 26 y los 31 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de pruebas de aptitud, notas y competencia académica autocalificada entre los 15 y los 19 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de extraversión estimado mediante el uso de medidas de timidez, aceptación social y amigabilidad entre los 15 y los 19 años, y un factor latente de autoconfianza estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción y confianza en uno mismo entre los 15 y los 19 años. Las medidas de ingresos son auto-reportadas.

Panel C. **Suecia**

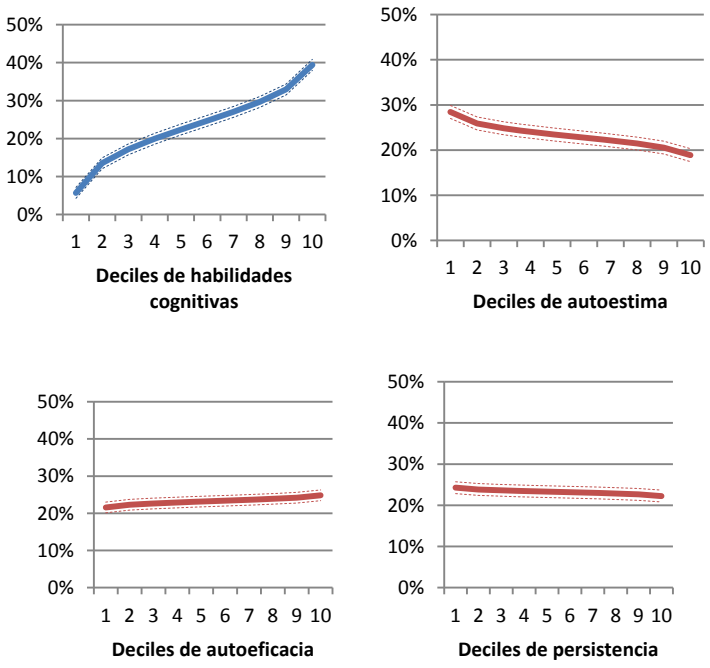
Probabilidad de estar en el cuartil superior de ingresos a los 30 años, basada en lo informado por los propios participantes, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de estar en el cuartil superior de ingresos, sobre la base de lo informado por los propios participantes, a los 30 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de notas de matemática y la aptitud especial y verbal en tercer grado. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de determinación, angustia social y cooperación social en tercer grado. Las medidas de ingresos son auto-reportadas.

Panel D. **Suiza**

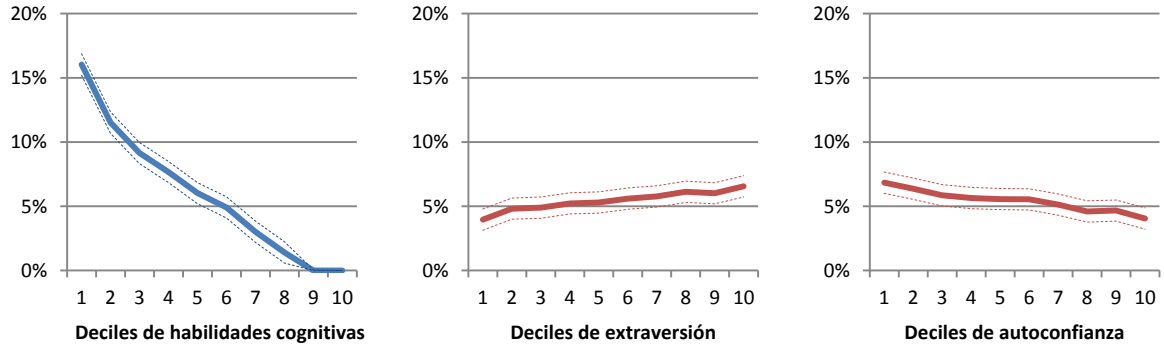
Probabilidad de estar en el cuartil superior de ingresos a los 25 años, basada en lo informado por los propios participantes, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de estar en el cuartil superior de ingresos (equivalente a tiempo completo) a los 25 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de los puntajes de lectura, matemática y ciencias de las pruebas PISA a los 15 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de autoestima estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción, "reconocimiento de las buenas cualidades propias" y "confianza en hacer bien las cosas" a los 16 años; un factor latente de autoeficacia estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la propia capacidad de resolver problemas difíciles cuando se hacen esfuerzos", "confianza en manejar cualquier cosa que se interponga en el camino" a los 16 años, y "confianza en comportarse con eficiencia frente a acontecimientos inesperados", y un factor latente de persistencia estimado mediante el uso de medidas de "orientación hacia el cumplimiento de objetivos", rigurosidad y meticulosidad a los 16 años. Las medidas de ingresos son auto-reportadas.

Panel E. **Noruega**

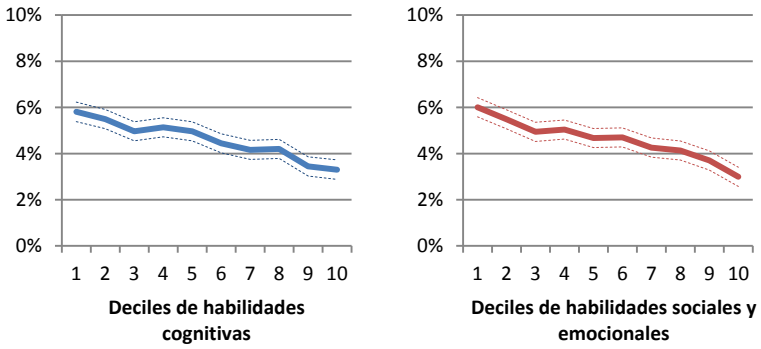
Probabilidad de desempleo entre los 26 y los 31 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de desempleo auto-reportado entre los 26 y los 31 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de pruebas de aptitud, notas y competencia académica autocalificada entre los 15 y los 19 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de extraversión estimado mediante el uso de medidas de timidez, aceptación social y amigabilidad entre los 15 y los 19 años, y un factor latente de autoconfianza estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción y confianza en uno mismo entre los 15 y los 19 años.

Panel F. **Reino Unido**

Probabilidad de desempleo a los 26 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de desempleo auto-reportado a los 26 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general en décimo grado. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autoestima, locus de control y persistencia en décimo grado.

Las habilidades sociales y emocionales tienen efectos de envergadura sobre diversos aspectos sociales

Los capítulos 1, 2 y 5 sostienen el argumento de que los resultados que consideran importantes los responsables de elaborar políticas, los docentes, padres y estudiantes son diversos y van más allá de la sola consideración de los logros educativos y el desempeño en el mercado laboral. ¿Las habilidades sociales y emocionales redundan en beneficios más amplios? Las Figuras 3.4 a 3.9 presentan los efectos del aumento de los deciles de habilidades sobre diversos aspectos sociales y el bienestar subjetivo. Las Figuras 3.4, 3.5, 3.6 y 3.7 sugieren que las habilidades sociales y emocionales tienen un papel de particular importancia en la mejora de los resultados relacionados con la salud y la reducción del comportamiento antisocial. Por otra parte, la Figura 3.8 sugiere que las habilidades sociales y emocionales contribuyen a proteger a los individuos contra la posibilidad de ser victimizados por comportamientos agresivos. Las figuras dejan ver que el impacto del incremento de las habilidades sociales y emocionales en la mejora de los aspectos sociales supera en general el impacto correspondiente del aumento de las habilidades cognitivas. Estos resultados también son congruentes con los expuestos por estudios similares (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Heckman, Humphries y Veramendi, 2014).

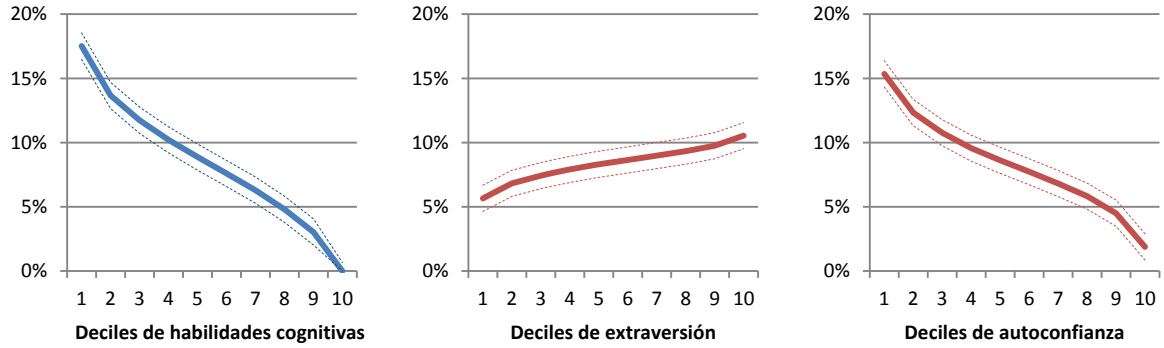
La Figura 3.4 muestra que el impacto del incremento de las habilidades sociales y emocionales en la reducción de la obesidad rivaliza con el impacto correspondiente del aumento de las habilidades cognitivas. En el caso del Reino Unido (panel B), por ejemplo, el ascenso de un niño del decil cognitivo más bajo al más alto (sobre la base de medidas de aptitud cognitiva general) reduce en 2 puntos porcentuales la probabilidad de que sea obeso a los 16 años, en tanto que el efecto del ascenso de un niño en los deciles de habilidades sociales y emocionales (sobre la base de medidas de autoestima, locus de control y persistencia) reduce en 3 puntos porcentuales la probabilidad de que lo sea. Efectos similares se observan en el caso de los Estados Unidos (panel C), donde el impacto del ascenso de un niño del decil más bajo al más alto sobre la obesidad auto-reportada es de 3 puntos porcentuales tanto para las habilidades cognitivas como para las habilidades sociales y emocionales. El efecto del aumento de las habilidades sociales y emocionales (autoconfianza) sobre la reducción de la obesidad auto-reportada durante la adultez es particularmente fuerte en el caso de Noruega (panel A). Este efecto es comparable al del incremento de las habilidades cognitivas. Vale la pena señalar el efecto negativo del aumento de la extraversión sobre la obesidad, por lo cual un incremento en el nivel de extraversión de un niño noruego llevaría a un aumento de la probabilidad de obesidad auto-reportada.

La Figura 3.5 muestra que el impacto del aumento de las habilidades sociales y emocionales en la reducción de la probabilidad de que los individuos informen haber experimentado depresión es más fuerte que el impacto correspondiente del incremento de las habilidades cognitivas, con la excepción de Noruega (panel B). En el caso de Suiza (panel C), por ejemplo, el efecto del ascenso de un niño del decil más bajo al decil más alto de autoestima reduce en 26 puntos porcentuales la depresión auto informada, mientras que un efecto similar del incremento de las habilidades cognitivas es de solo 13 puntos porcentuales. El efecto de las habilidades sociales y emocionales sobre la depresión auto informada también es particularmente fuerte en los casos de Corea (panel A) y el Reino Unido (panel D). Estos resultados también son congruentes con pruebas recogidas en los Estados Unidos (Heckman y Kautz, 2012).

Figura 3.4. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en la obesidad

Panel A. **Noruega**

Probabilidad de obesidad entre los 26 y los 31 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades

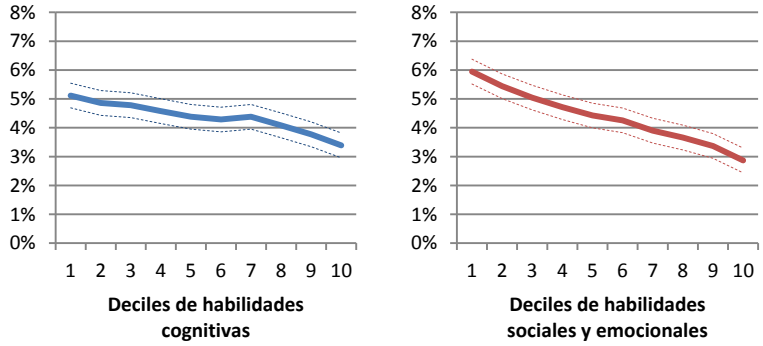


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163707

Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de un índice de masa corporal (IMC) auto informado superior a 30 (obeso) entre los 26 y los 31 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de pruebas de aptitud, notas y competencia académica autocalificada entre los 15 y los 19 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de extraversión estimado mediante el uso de medidas de timidez, aceptación social y amigabilidad entre los 15 y los 19 años, y un factor latente de autoconfianza estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción y confianza en uno mismo entre los 15 y los 19 años. La obesidad se mide sobre la base de las medidas auto-reportadas de peso y altura y la identificación de individuos con IMC >= 30 entre los 26 y los 31 años.

Panel B. **Reino Unido**

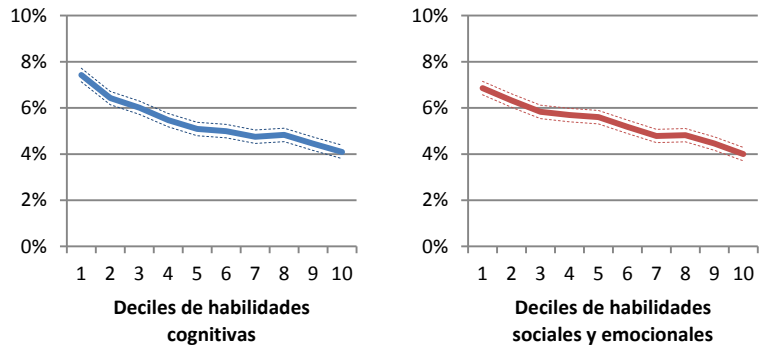
Probabilidad de ser obeso a los 16 años, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de un diagnóstico de obesidad a los 16 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general a los 10 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autoestima, locus de control y persistencia a los 10 años. La obesidad se constata mediante el uso del IMC calculado sobre la base de un examen médico de peso y altura a los 16 años. El niño cuyo IMC es igual o superior al 95º percentil de IMC es considerado obeso.

Panel C. **Estados Unidos**

Probabilidad de obesidad en octavo grado, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades

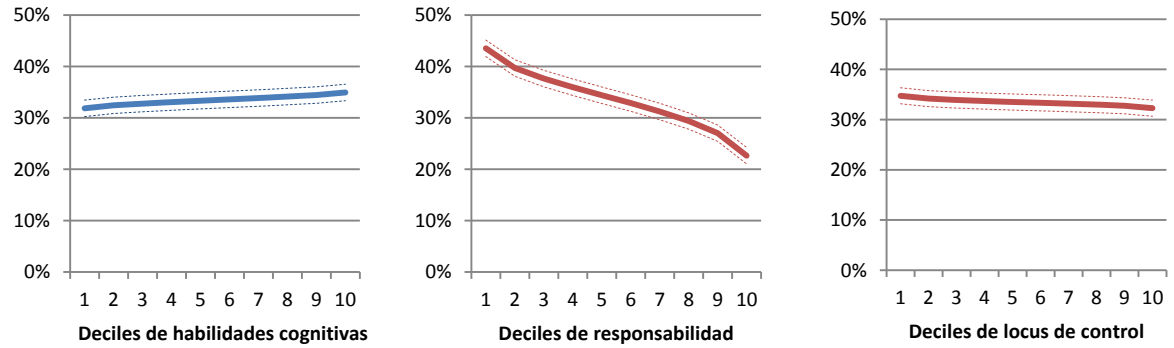


Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de medidas auto informadas de IMC >= 95º percentil en octavo grado, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general durante el jardín de infantes. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autocontrol, aproximaciones al aprendizaje y comportamientos de internalización durante el jardín de infantes. La obesidad se constata mediante el cálculo del IMC sobre la base de la evaluación directa del peso y la altura de los niños por entrevistadores capacitados en octavo grado.

Figura 3.5. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en la depresión

Panel A. **Corea**

Probabilidad de depresión a los 19 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades

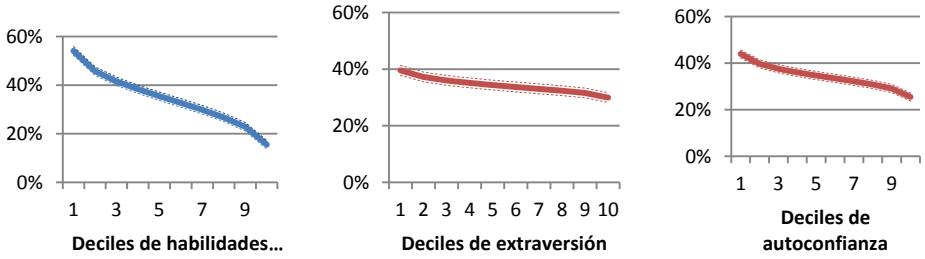


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163716

Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de estar en el cuartil superior de la escala de síntomas a los 19 años sobre la base de lo informado por los propios participantes, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de responsabilidad estimado mediante el uso de medidas de impulsividad, desánimo y aprensión a los 14 años, y un factor latente de locus de control estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la toma de las propias decisiones", "creencia en la propia capacidad de enfrentar los problemas" y "creencia en la capacidad de hacerse responsable de la propia vida" a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, y condicionante de los factores latentes de responsabilidad y locus de control. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de los factores latentes de habilidades cognitivas y sociales y emocionales.

Panel B. **Noruega**

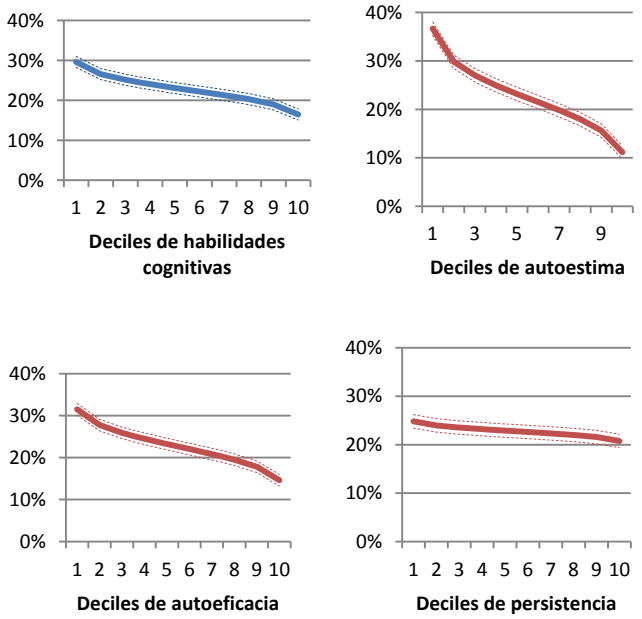
Probabilidad de depresión entre los 26 y los 31 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de estar en el cuartil superior de la escala del inventario de humores depresivos entre los 26 y los 31 años sobre la base de lo informado por los propios participantes, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de pruebas de aptitud, notas y competencia académica autocalificada entre los 15 y los 19 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de extraversión estimado mediante el uso de medidas de timidez, aceptación social y amigabilidad entre los 15 y los 19 años, y un factor latente de autoconfianza estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción y confianza en uno mismo entre los 15 y los 19 años.

Panel C. **Suiza**

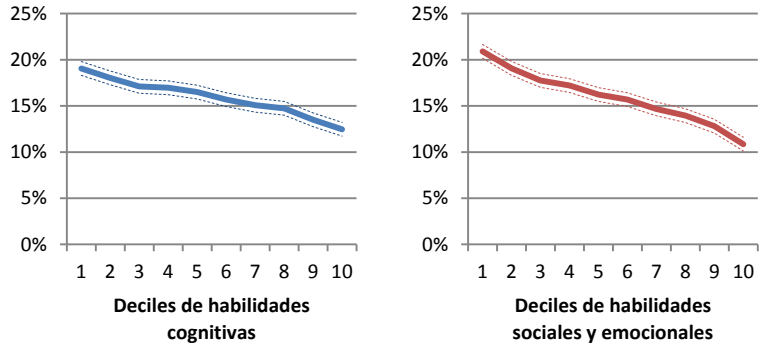
Probabilidad de depresión a los 25 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de estar en el cuartil superior de una escala de depresión a los 25 años sobre la base de lo informado por los propios participantes, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de los puntajes de lectura, matemática y ciencias de las pruebas PISA a los 15 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de autoestima estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción, "reconocimiento de las buenas cualidades propias" y "confianza en hacer bien las cosas" a los 16 años; un factor latente de autoeficacia estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la propia capacidad de resolver problemas difíciles cuando se hacen esfuerzos", "confianza en manejar cualquier cosa que se interponga en el camino" y "confianza en comportarse con eficiencia frente a acontecimientos inesperados" a los 16 años, y un factor latente de persistencia estimado mediante el uso de medidas de "orientación hacia el cumplimiento de objetivos", rigurosidad y meticulosidad a los 16 años. La escala de depresión se construyó mediante el uso de medidas auto descriptivas de afectividad positiva y negativa.

Panel D. **Reino Unido**

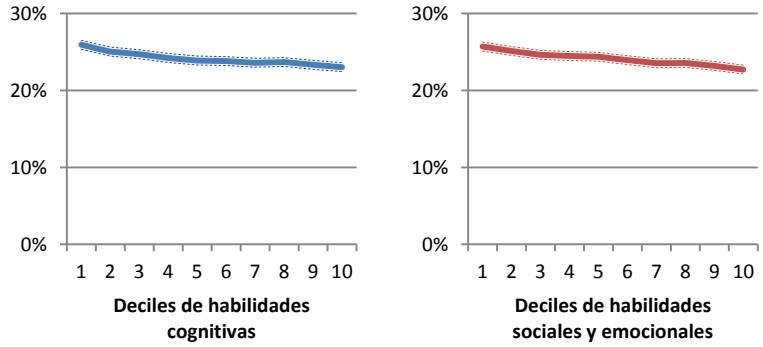
Probabilidad de depresión a los 16 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de depresión auto-reportada a los 16 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general a los 10 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autoestima, locus de control y persistencia a los 10 años. La depresión se identifica mediante el uso de un puntaje de malestar de 15 o más.

Panel E. **Estados Unidos**

Probabilidad de depresión en octavo grado, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de una experiencia auto-reportada de depresión al menos “durante parte del tiempo” en octavo grado, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general durante el jardín de infantes. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autocontrol, aproximaciones al aprendizaje y comportamientos internalizantes durante el jardín de infantes.

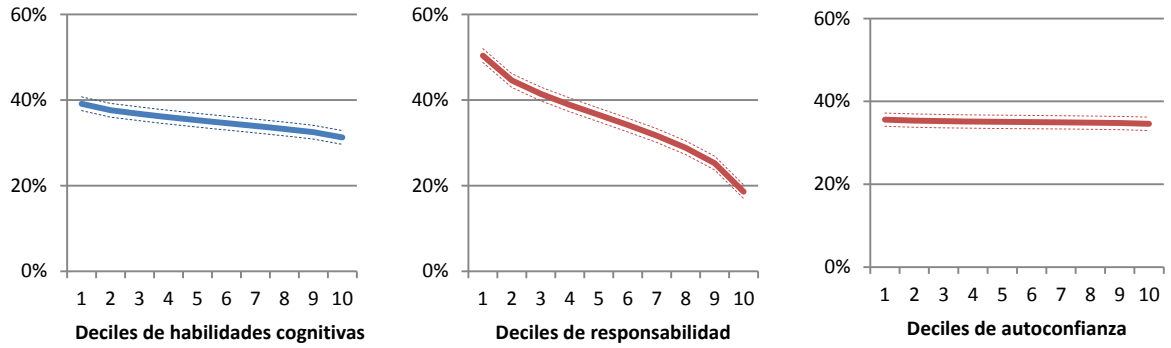
La Figura 3.6 muestra que el impacto del aumento de las habilidades sociales y emocionales en la reducción de la probabilidad de que los individuos informen de la experiencia de involucrarse en problemas de conducta es más fuerte que el impacto correspondiente del incremento de las habilidades cognitivas, con la excepción del Reino Unido (panel D). En el caso de Nueva Zelanda (panel B), el efecto del ascenso de un niño de 8 años de los deciles de habilidades sociales y emocionales más bajos a los más altos (sobre la base de medidas de perseverancia, responsabilidad y habilidades sociales con respecto a los pares dentro de la comunidad) reduce en 15 puntos porcentuales el involucramiento auto-reportado en problemas de conducta (ingesta de bebidas, consumo de tabaco, abuso de sustancias, violencia y peleas) a los 16 años, en tanto que un efecto similar del aumento de las habilidades cognitivas es estadísticamente insignificante. El

efecto de las habilidades sociales y emocionales sobre los problemas de conducta también es particularmente fuerte en los casos de Corea (responsabilidad, panel A) y Suiza (autoestima y autoeficacia, panel C).

Figura 3.6. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en los problemas de comportamiento

Panel A. **Corea**

Probabilidad de problemas de conducta a los 15 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades

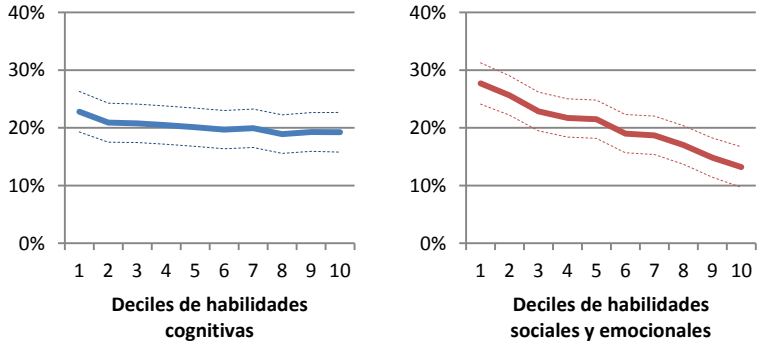


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163728

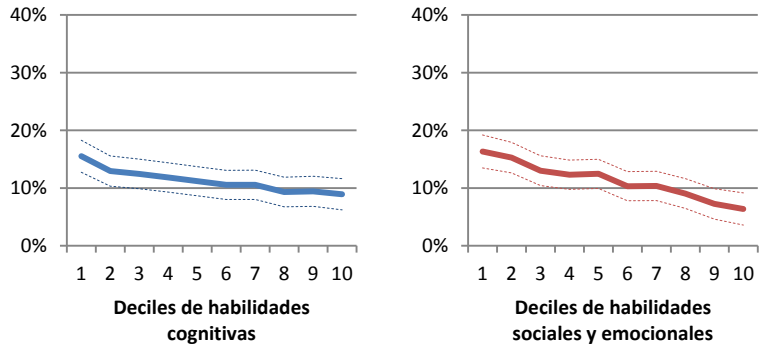
Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de que jóvenes de 15 años hayan participado en graves palizas a otros, peleas de bandas, robos, hurtos, provocaciones o burlas, amenazas o acoso escolar [*bullying*] durante el año previo, sobre la base de lo informado por los propios participantes y, las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de responsabilidad estimado mediante el uso de medidas de impulsividad, desánimo y aprensión a los 14 años, y un factor latente de locus de control estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la toma de las propias decisiones", "creencia en la propia capacidad de enfrentar los problemas" y "creencia en la capacidad de hacerse responsable de la propia vida" a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, y condicionante de los factores latentes de responsabilidad y locus de control. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de los factores latentes de habilidades cognitivas y sociales y emocionales.

Panel B. **Nueva Zelanda**

Probabilidad de problemas de conducta a los 16 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



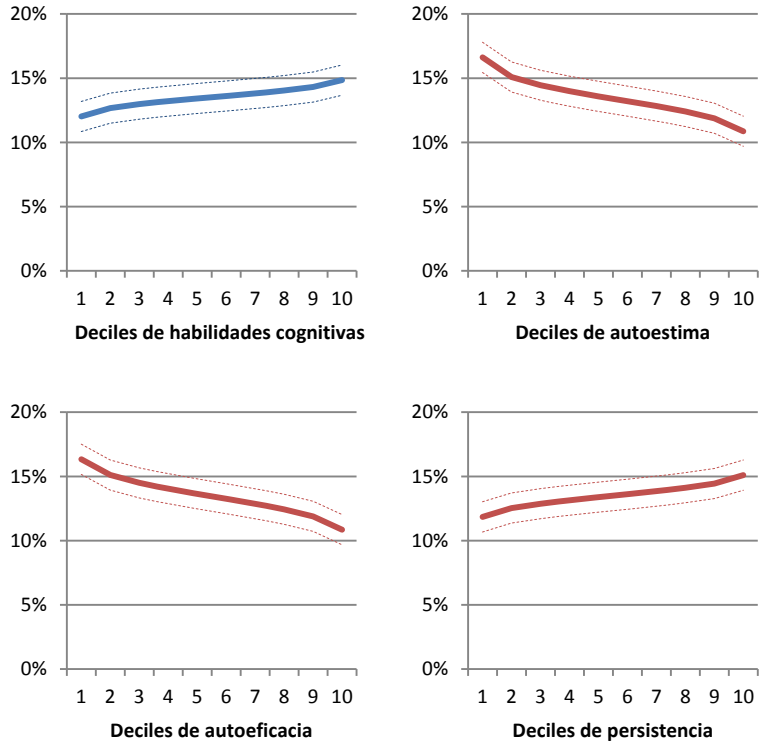
Probabilidad de problemas de conducta a los 20 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de haber reconocido – mediante auto-reporte ingesta de bebidas, consumo de tabaco, abuso de sustancias, violencia y peleas a los 16 años (panel superior), y reconocimiento – también auto-reportado – de consumo de marihuana y problemas con la policía a los 20 años (panel inferior) y, las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de pruebas de aptitud y pruebas de resolución de problemas a los 8 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de perseverancia, responsabilidad y habilidades sociales a los 8 años.

Panel C. **Suiza**

Probabilidad de problemas de conducta a los 17 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades

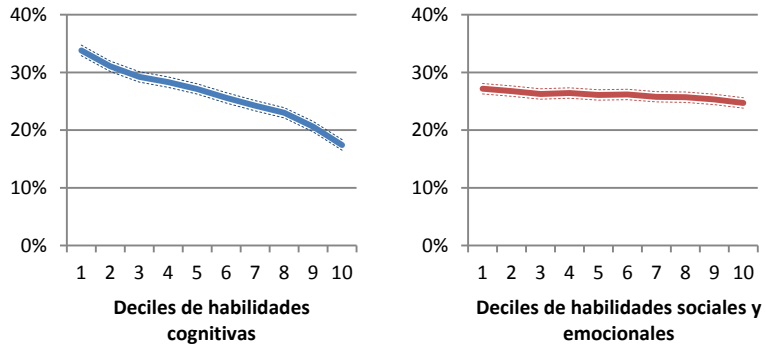


Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de haber tenido problemas con la policía y experiencias de delincuencia escolar a los 17 años, sobre la base de lo informado por los propios participantes y, las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de los puntajes de lectura, matemática y ciencias de las pruebas PISA a los 15 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de autoestima estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción, “reconocimiento de las buenas cualidades propias” y “confianza

en hacer bien las cosas" a los 16 años; un factor latente de autoeficacia estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la propia capacidad de resolver problemas difíciles cuando se hacen esfuerzos", "confianza en manejar cualquier cosa que se interponga en el camino" a los 16 años, y "confianza en comportarse con eficiencia frente a acontecimientos inesperados", y un factor latente de persistencia estimado mediante el uso de medidas de "orientación hacia el cumplimiento de objetivos", rigurosidad y meticulosidad a los 16 años.

Panel D. **Reino Unido**

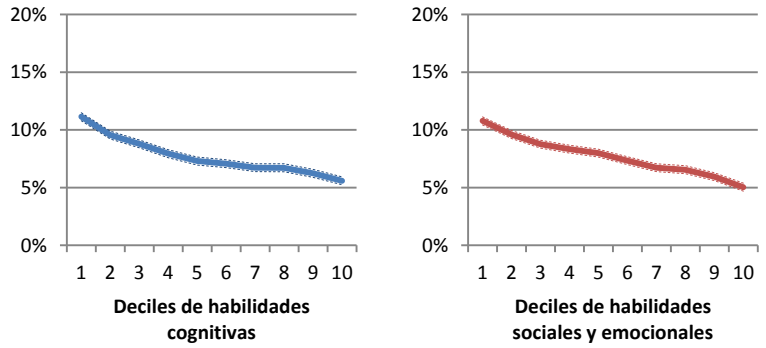
Probabilidad de problemas de conducta a los 16 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de haber reconocido –mediante autoinforme- altos niveles de ingesta de bebidas o consumo de tabaco a los 16 años, y las líneas de puntos, intervade confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general en décimo grado. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autoestima, locus de control y persistencia.

Panel E. **Estados Unidos**

Probabilidad de problemas de conducta en octavo grado, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan el autoinforme acerca de la probabilidad de participación en peleas en octavo grado, y las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general durante el jardín de infantes. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autocontrol, aproximaciones al aprendizaje y comportamientos de internalización durante el jardín de infantes.

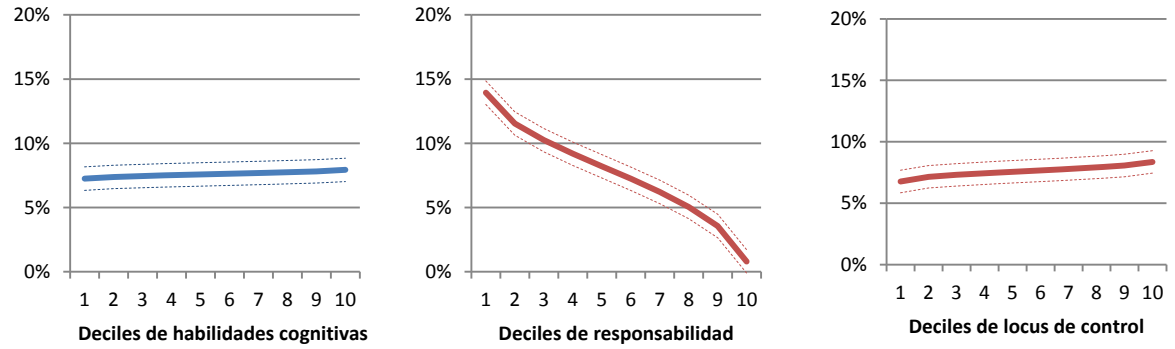
El acoso escolar se ha convertido en una gran preocupación política en muchos países de la OCDE y economías asociadas. La Figura 3.7 arroja luz sobre el modo en que las habilidades afectan los comportamientos agresivos de los estudiantes en Corea, un país que enfrenta desafíos considerables en lo concerniente a esta cuestión (Sarzosa y Urzua, 2013). La figura sugiere que la participación auto-reportada en acosos escolares es

fuertemente impulsada por la falta de responsabilidad de los estudiantes. El efecto del ascenso de un niño coreano de 14 años del decil de responsabilidad más bajo al más alto reduce en 13 puntos porcentuales la participación auto-reportada en acosos escolares a los 15 años. En contraste, las habilidades cognitivas de los niños no muestran ningún efecto sobre la participación auto-reportada en acosos escolares.

Figura 3.7. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en el acoso escolar

Corea

Probabilidad de acoso escolar a los 15 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163737

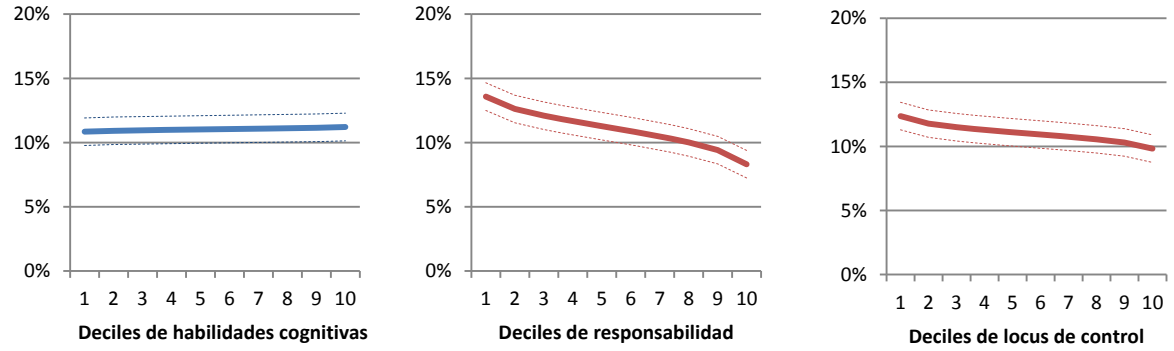
Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad, a los 15 años, de una experiencia auto-reportada de graves provocaciones o burlas, amenazas o acoso escolar a otros durante el año previo, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de responsabilidad estimado mediante el uso de medidas de impulsividad, desánimo y aprensión a los 14 años, y un factor latente de locus de control estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la toma de las propias decisiones", "creencia en la propia capacidad de enfrentar los problemas" y "creencia en la capacidad de hacerse responsable de la propia vida" a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, y condicionante de los factores latentes de responsabilidad y locus de control. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de los factores latentes de habilidades cognitivas y sociales y emocionales.

Las habilidades sociales y emocionales pueden reducir no solo la probabilidad de que los niños cometan agresiones, sino también permitirles evitar ser las víctimas de estas. La Figura 3.8 muestra que el impacto del aumento de las habilidades sociales y emocionales en la reducción de la probabilidad de que los individuos informen haber vivido la experiencia de ser victimizados es fuerte. El panel C, por ejemplo, sugiere que los efectos del ascenso de un niño que asiste al jardín de infantes en los Estados Unidos del decil más bajo al más alto de habilidades sociales y emocionales (sobre la base de medidas de autocontrol, aproximaciones al aprendizaje y comportamientos de internalización) reduce en 12 puntos porcentuales la probabilidad de que sea objeto de acoso escolar. El incremento de las habilidades cognitivas exhibe efectos similares. En el caso de Corea (panel A), si bien el aumento de las habilidades cognitivas parece no tener efectos sobre la experiencia de sufrir acoso escolar, el incremento de los niveles de responsabilidad de los niños del decil más bajo al más alto reduce en 5 puntos porcentuales la probabilidad de ser víctima de una agresión.

Figura 3.8. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en la posibilidad de victimización

Panel A. **Corea**

Probabilidad de victimización a los 15 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades

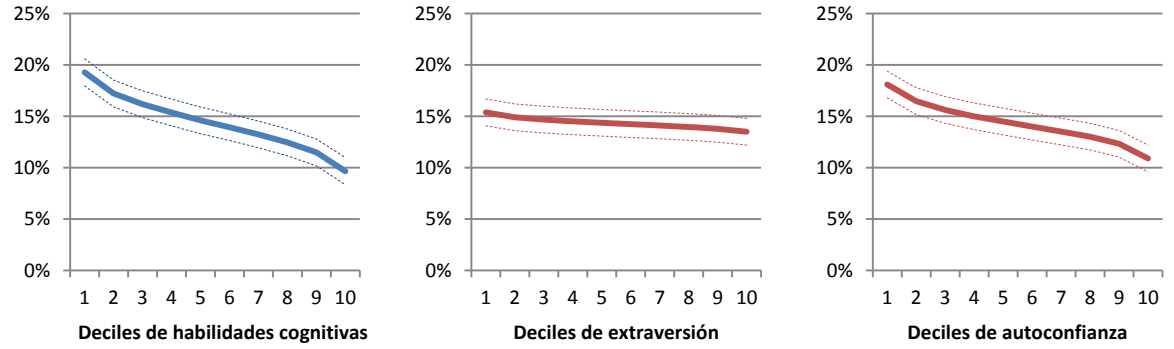


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163743

Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad, a los 15 años, de sufrir una experiencia auto-reportada de robo o ataque a puntapiés, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de responsabilidad estimado mediante el uso de medidas de impulsividad, desánimo y aprensión a los 14 años, y un factor latente de locus de control estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la toma de las propias decisiones", "creencia en la propia capacidad de enfrentar los problemas" y "creencia en la capacidad de hacerse responsable de la propia vida" a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, y condicionante de los factores latentes de responsabilidad y locus de control. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de los factores latentes de habilidades cognitivas y sociales y emocionales.

Panel B. **Noruega**

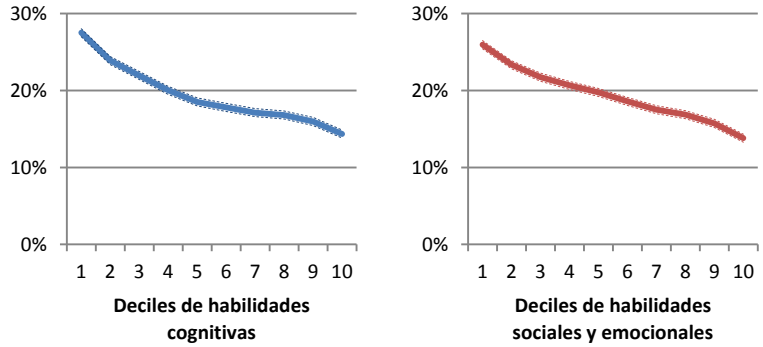
Probabilidad de victimización entre los 15 y los 19 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad, entre los 15 y los 19 años, de la experiencia auto-reportada de haber sufrido amenazas violentas o padecido ataques y violencia física, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de pruebas de aptitud, notas y competencia académica autocalificada entre los 15 y los 19 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de extraversión estimado mediante el uso de medidas de timidez, aceptación social y amigabilidad, y un factor latente de autoconfianza estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción y confianza en uno mismo entre los 15 y los 19 años.

Panel C. **Estados Unidos**

Probabilidad de la experiencia de haber sufrido acoso escolar en octavo grado, obtenida mdiante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de la experiencia auto-reportada de haber sufrido un acoso escolar frecuente en octavo grado, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general durante el jardín de infantes. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autocontrol, aproximaciones al aprendizaje y comportamientos internalizantes durante el jardín de infantes.

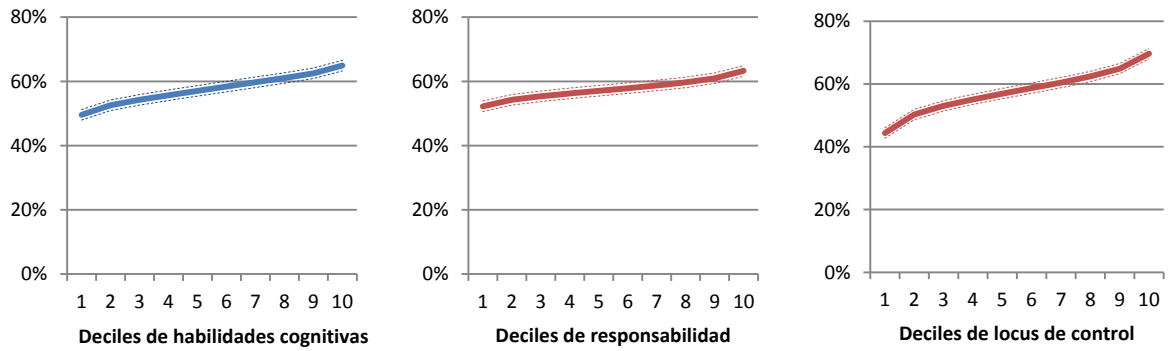
Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en el bienestar subjetivo

La Figura 3.9 presenta los efectos del aumento de las habilidades del decil más bajo al decil más alto sobre las medidas del bienestar subjetivo (como la satisfacción con la vida). Los resultados sugieren que el incremento de las habilidades sociales y emocionales tiene en general un impacto considerable en la mejora de la satisfacción auto-reportada con la vida, las actitudes positivas hacia la vida y la (in)felicidad, y sus efectos sobre estos resultados superan ampliamente los efectos del aumento de las habilidades cognitivas. Por ejemplo, el resultado de Suiza (panel C) muestra que, a los 16 años, el incremento de la autoeficacia del decil más bajo al más alto tiene un amplio efecto positivo (de 21 puntos porcentuales) sobre las actitudes positivas hacia la vida a los 25 años, mientras que el incremento de las habilidades cognitivas (sobre la base de las medidas de lectoescritura de las pruebas PISA) a los 15 años exhibe amplios efectos negativos (de 16 puntos porcentuales). Los resultados de Corea (panel A), Nueva Zelanda (panel B) y los Estados Unidos (panel E) también muestran que el incremento de las habilidades sociales y emocionales tiene fuertes efectos sobre el crecimiento de las medidas subjetivas de bienestar (satisfacción con la vida y felicidad).

Figura 3.9. Las habilidades sociales y emocionales tienen un alto impacto en la satisfacción con la vida

Panel A. **Corea**

Probabilidad de satisfacción con la vida a los 19 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades

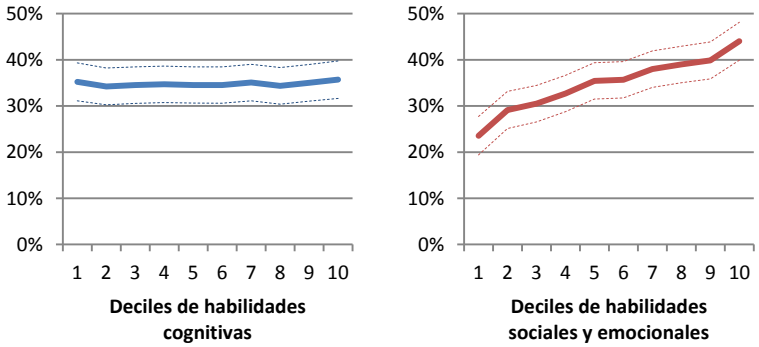


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163758

Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de una satisfacción auto-reportada con la vida a los 19 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de responsabilidad estimado mediante el uso de medidas de impulsividad, desánimo y aprensión a los 14 años, y un factor latente de locus de control estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la toma de las propias decisiones", "creencia en la propia capacidad de enfrentar los problemas" y "creencia en la capacidad de hacerse responsable de la propia vida" a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, y condicionante de los factores latentes de responsabilidad y locus de control. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de los factores latentes de habilidades cognitivas y sociales y emocionales.

Panel B. **Nueva Zelanda**

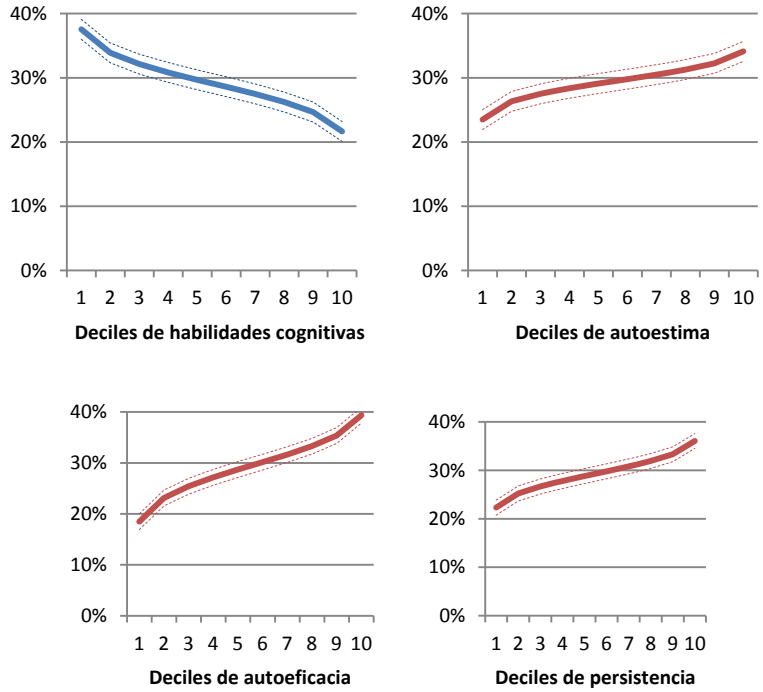
Probabilidad de ser muy feliz a los 20 años, sobre la base de lo informado por los propios participantes, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de ser muy feliz a los 20 años sobre la base de lo informado por los propios participantes y, las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de pruebas de aptitud y pruebas de resolución de problemas a los 8 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de perseverancia, responsabilidad y habilidades sociales.

Panel C. **Suiza**

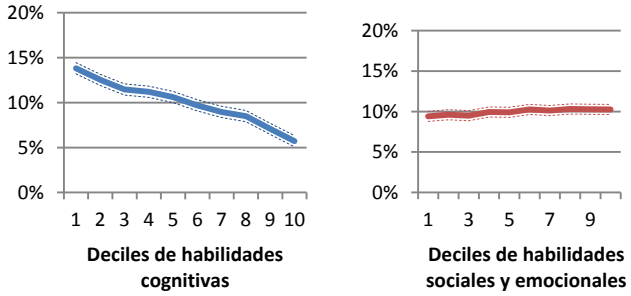
Probabilidad de tener actitudes positivas hacia la vida a los 25 años, sobre la base de lo informado por los propios participantes, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de tener actitudes positivas hacia la vida a los 25 años, sobre la base de lo informado por los propios participantes, y las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de los puntajes de lectura, matemática y ciencias de las pruebas PISA a los 15 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de autoestima estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción, "reconocimiento de las buenas cualidades propias" y "confianza en hacer bien las cosas" a los 16 años; un factor latente de autoeficacia estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la propia capacidad de resolver problemas difíciles cuando se hacen esfuerzos", "confianza en manejar cualquier cosa que se interponga en el camino" a los 16 años y "confianza en comportarse con eficiencia frente a acontecimientos inesperados", y un factor latente de persistencia estimado mediante el uso de medidas de "orientación hacia el cumplimiento de objetivos", rigurosidad y meticulosidad a los 16 años.

Panel D. **Reino Unido**

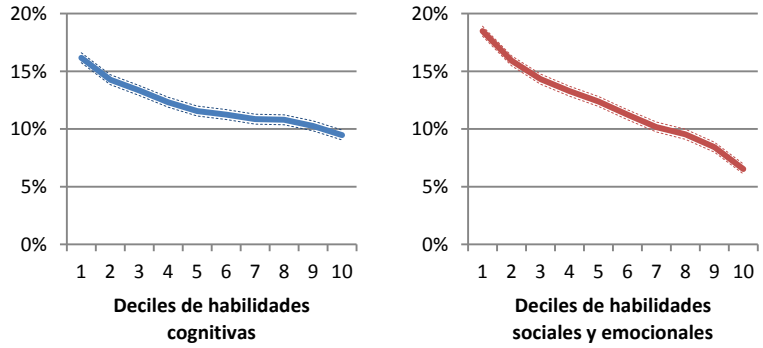
Probabilidad de satisfacción con la vida a los 26 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de satisfacción auto-reportada con la vida a los 26 años, y las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general a los 10 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autoestima, locus de control y persistencia a los 10 años.

Panel E. **Estados Unidos**

Probabilidad de ser infeliz en octavo grado sobre la base de lo informado por los propios participantes, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de ser infeliz en octavo grado sobre la base de lo informado por los propios participantes, y las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general durante el jardín de infantes. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autocontrol, aproximaciones al aprendizaje y comportamientos internalizantes durante el jardín de infantes.

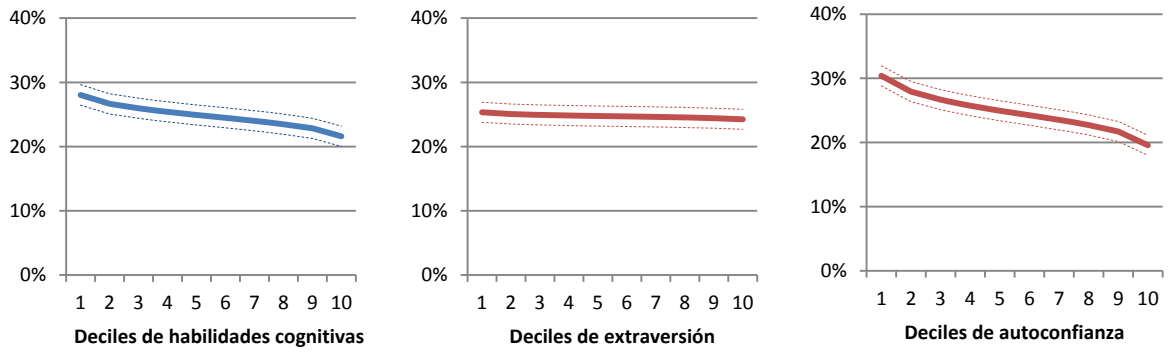
Las habilidades sociales y emocionales pueden contribuir a mejorar la vida de la gente al mejorar sus comportamientos y estilos de vida

Hay varias razones por las cuales las habilidades sociales y emocionales pueden tener un impacto particularmente fuerte en diversos aspectos sociales. Puede suceder así, por ejemplo, si las habilidades sociales y emocionales realzan los resultados económicos y sociales al dar forma a los comportamientos y estilos de vida de la gente, como los hábitos de beber, fumar y comer en exceso, en el caso de los relacionados con la salud. Esos factores de estilos de vida relacionados con la salud tienen un importante efecto en los resultados en materia de salud, como la diabetes, la obesidad y los trastornos mentales (OECD, 2010). Las pruebas presentadas en la Figura 3.10 sugieren que las habilidades sociales y emocionales pueden mejorar directamente algunas de las medidas claves de los estilos de vida relacionados con la salud.

Figure 3.10. Las habilidades sociales y emocionales mejoran los factores de estilos de vida relacionados con la salud

Panel A. **Noruega**

Probabilidad de estar en el cuartil más alto de los trastornos alcohólicos entre los 26 y los 31 años, sobre la base de lo informado por los propios participantes, por deciles de habilidades

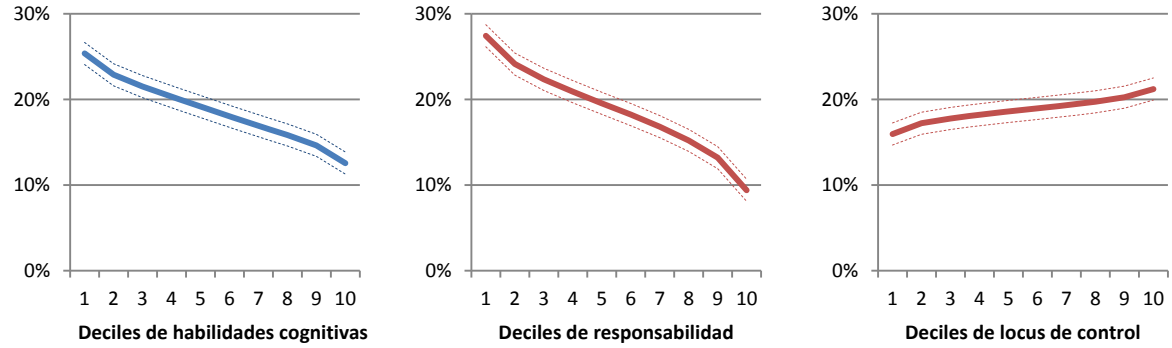


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163763

Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de estar en el cuartil más alto de la distribución de trastornos de alcoholismo entre los 26 y los 31 años, sobre la base de la prueba de identificación de trastornos por uso de alcohol [Alcohol Use Disorders Identification Test, AUDIT], y las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de pruebas de aptitud, notas y competencia académica autocalificada entre los 15 y los 19 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de extraversión estimado mediante el uso de medidas de timidez, aceptación social y amigabilidad, y un factor latente de autoconfianza estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción y confianza en uno mismo entre los 15 y los 19 años.

Panel B. **Corea**

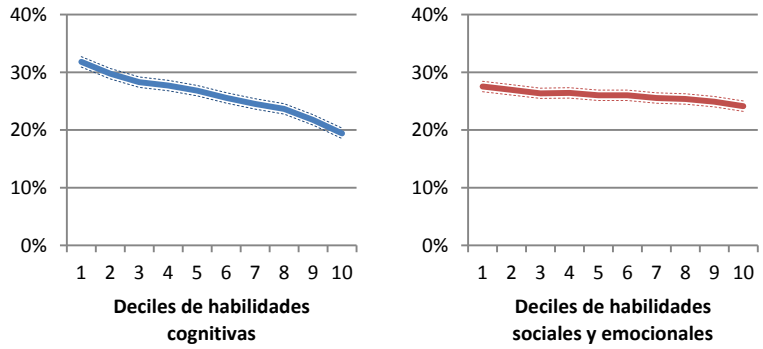
Probabilidad de hábito de fumar a los 19 años, obtenida mediante auto-reporte, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de una experiencia auto-reportada de fumador a los 19 años, y las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de responsabilidad estimado mediante el uso de medidas de impulsividad, desánimo y aprensión a los 14 años, y un factor latente de locus de control estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la toma de las propias decisiones", "creencia en la propia capacidad de enfrentar los problemas" y "creencia en la capacidad de hacerse responsable de la propia vida" a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, y condicionante de los factores latentes de responsabilidad y locus de control. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de los factores latentes de habilidades cognitivas y sociales y emocionales.

Panel C. **Reino Unido**

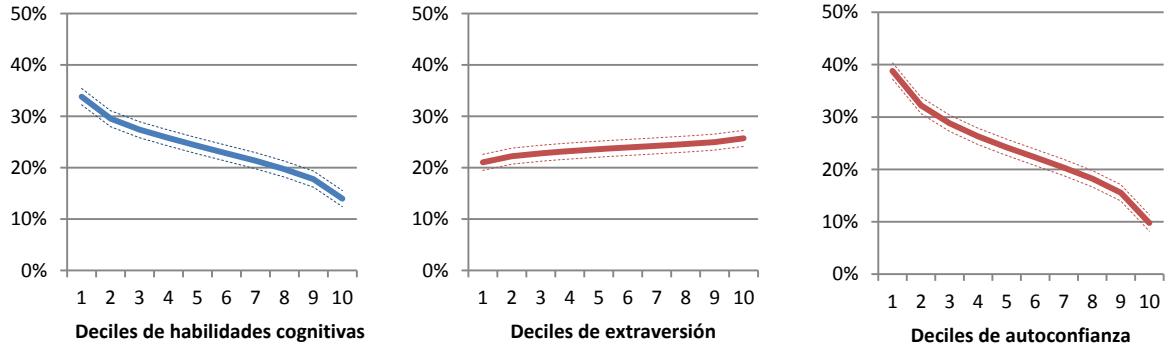
Probabilidad de fumar todos los días a los 26 años, sobre la base de lo informado por los propios participantes, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de fumar todos los días a los 26 años, y las líneas de puntos, intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de aptitud cognitiva general a los 10 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de autoestima, locus de control y persistencia a los 10 años.

Panel D. **Noruega**

Probabilidad de trastornos de la alimentación entre los 26 y los 31 años, sobre la base de lo informado por los propios participantes, por deciles de habilidades



Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de estar en el cuartil más alto de la distribución de trastornos de la alimentación entre los 26 y los 31 años, sobre la base de la prueba de actitudes alimentarias [Eating Attitudes Test, EAT], y las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de pruebas de aptitud, notas y competencia académica autocalificada entre los 15 y los 19 años. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de extraversión estimado mediante el uso de medidas de timidez, aceptación social y amigabilidad, y un factor latente de autoconfianza estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción y confianza en uno mismo entre los 15 y los 19 años.

En Noruega (panel A), un aumento en el nivel de autoconfianza entre los 15 y los 19 años reduce en 11 puntos porcentuales la probabilidad de estar en el cuartil más alto de trastornos de beber. Un incremento en el nivel de habilidades cognitivas también reduce la posibilidad de experimentar trastornos de beber en ese país, pero en menor medida.

Un patrón similar se observa para el hábito de fumar. En Corea (panel B), una mejora en el nivel de responsabilidad entre los niños de 14 años, que los lleve del decil más bajo al más alto, reduce en 18 puntos porcentuales la probabilidad de fumar diariamente a los 19 años; esa mejora es mucho más grande que el impacto correspondiente del aumento de las habilidades cognitivas (13 puntos porcentuales). Adviértase, sin embargo, el alto impacto de las habilidades cognitivas en la reducción de los comportamientos de consumo diario de tabaco en el Reino Unido (panel C), en comparación con el impacto de las habilidades sociales y emocionales. La aptitud cognitiva tal vez desempeñe un papel mucho más importante que las habilidades sociales y emocionales en la mejor comprensión de las consecuencias para la salud del hábito de fumar diariamente y los complejos métodos que deben seguirse en el proceso de dejar de fumar. Por último, en Noruega (panel D), un incremento en la autoconfianza entre los adolescentes, del decil más bajo al más alto, reduce en 29 puntos porcentuales la probabilidad de que los individuos sufran trastornos de la alimentación durante la primera adultez; esa cifra es mucho más elevada que el impacto correspondiente del aumento de las habilidades cognitivas (20 puntos porcentuales).

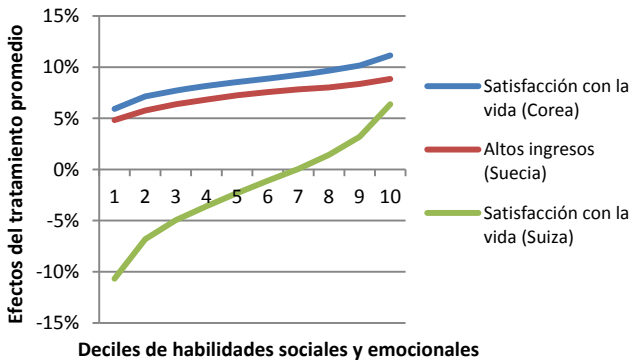
Las habilidades sociales y emocionales pueden ayudar a los individuos a obtener mayores beneficios con la realización de estudios terciarios

Las habilidades sociales y emocionales también pueden mostrar un impacto particularmente fuerte en una diversidad de aspectos sociales, al ayudar a los individuos a extraer más beneficios de la educación. La Figura 3.11 presenta la variación que el impacto de ir a la universidad tiene en la satisfacción con la vida, los salarios, la depresión y el consumo abundante de alcohol según los niveles de habilidades sociales y emocionales. Los paneles A y B sugieren que quienes tienen niveles más altos de esas habilidades disfrutan de retornos más elevados de la educación terciaria, lo cual se traduce en retornos globales también más elevados cuando se invierte en las habilidades sociales y emocionales.

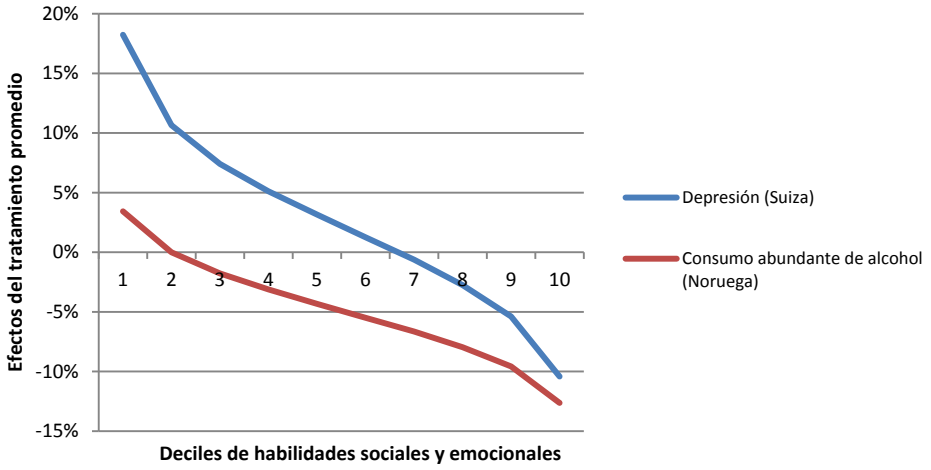
Figura 3.11. Los retornos de ir a la universidad son más altos entre quienes están en los deciles más elevados de habilidades sociales y emocionales

Efectos promedio del tratamiento [*average treatment effects*, ATE] de ir a la universidad, por deciles de habilidades sociales y emocionales

Panel A. **Efectos de ir a la universidad sobre la satisfacción con la vida y los salarios**



Panel B. **Efectos de ir a la universidad sobre la depresión y el consumo abundante de alcohol**



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163774

Nota: Las diferencias en los efectos promedio del tratamiento entre el primer y el último deciles son estadísticamente diferentes de cero. Los ATE se calculan sobre la base del impacto de la realización de estudios universitarios de licenciatura en Corea y Noruega, la realización de estudios universitarios en Suecia y la finalización de los estudios terciarios en Suiza. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por factores latentes de habilidad cognitiva estimados mediante el uso de medidas de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas, así como por factores latentes de responsabilidad y locus de control a los 14 años (Corea); medidas de pruebas de aptitud, notas y competencia académica autocalificada entre los 15 y los 19 años (Noruega); medidas de notas y aptitud especial y verbal en tercer grado (Suecia), y medidas de puntajes de lectura, matemática y ciencias de las pruebas PISA a los 15 años (Suiza). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de locus de control estimado mediante el uso de medidas de "confianza en la toma de las propias decisiones", "creencia en la propia capacidad de enfrentar los problemas" y "creencia en la capacidad de hacerse responsable de la propia vida" a los 14 años (Corea); un factor latente de autoconfianza estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción y confianza en uno mismo entre los 15 y los 19 años (Noruega); un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de determinación, angustia social y cooperación social en tercer grado (Suecia), y un factor latente de autoestima estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción, reconocimiento y seguridad en hacer las cosas como las hacen los demás a los 16 años (Suiza). La satisfacción con la vida es recogida por la probabilidad de satisfacción auto-reportada con la vida a los 19 años (Corea), y la probabilidad de tener actitudes positivas hacia la vida a los 25 años sobre la base de lo informado por los propios participantes (Suiza). La depresión (Suiza) es recogida por la probabilidad de estar en el cuartil superior de una escala de depresión (construida mediante el uso de medidas de afectividad positiva y negativa) a los 25 años. El consumo abundante de alcohol (Noruega) se define r por la probabilidad de estar en el cuartil más alto de la distribución de trastornos alcohólicos entre los 26 y los 31 años. Los altos ingresos (Suecia) se definen con la probabilidad de estar a los 30 años en el cuartil superior de ingresos sobre la base de lo informado por los propios participantes.

Por ejemplo, en Corea, entre quienes están en el decil más alto de distribución de locus de control, el impacto promedio de ir a la universidad en la satisfacción con la vida es de 11 puntos porcentuales, mientras que entre quienes están en el decil más bajo de esa misma distribución el impacto correspondiente es de 6 puntos porcentuales. En Suiza, entre quienes están en el decil más alto de distribución de la autoestima, el impacto promedio de ir a la universidad en la depresión auto-reportada es de -10 puntos porcentuales, en tanto que para quienes están en el decil más bajo de la misma distribución el impacto correspondiente es de 18 puntos porcentuales.

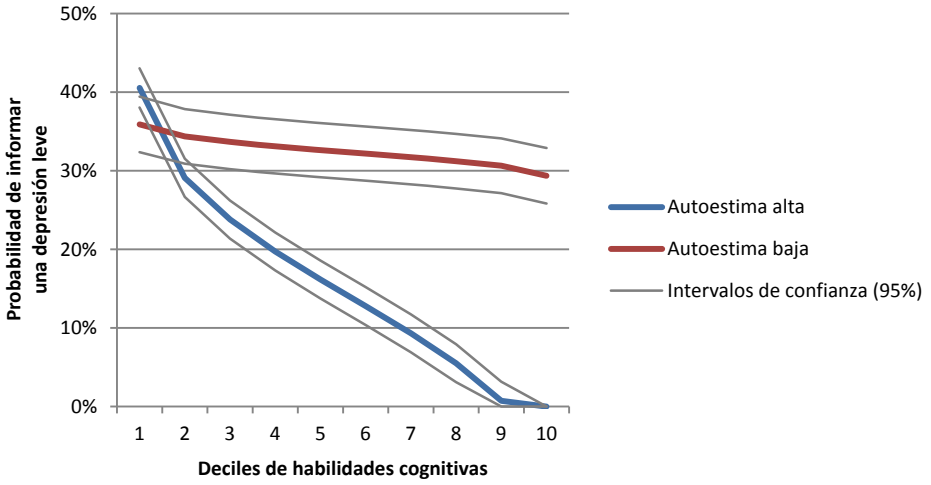
Las habilidades sociales y emocionales pueden mejorar la capacidad de los individuos de traducir las intenciones en actos

Otra razón por la que las habilidades sociales y emocionales dan pruebas de un impacto tan fuerte en diversos aspectos sociales puede deberse a la posibilidad de que esas habilidades "activen" las habilidades cognitivas y, al hacerlo, mejoren los resultados socioeconómicos de los individuos.

A modo de ilustración, la Figura 3.12 presenta la probabilidad de informar los síntomas de una depresión leve entre quienes tienen alta y baja autoestima (respectivamente, el cuartil más alto y el cuartil más bajo de la distribución) en Suiza. Entre los primeros, es probable que un incremento de las habilidades cognitivas reduzca de manera considerable la incidencia auto-reportada de la depresión (línea azul). Por otro lado, quienes tienen baja autoestima no parecen beneficiarse del mismo modo con un aumento de las habilidades cognitivas (línea roja). Las habilidades cognitivas altas tal vez ayuden a los individuos a identificar y desarrollar estrategias para tratar sus síntomas depresivos y sacar enseñanzas de los consejos médicos. Su elevado nivel de autoestima puede entonces permitir a esos individuos traducir las intenciones en actos concretos y participar en programas de tratamiento.

Figura 3.12. El impacto de las habilidades cognitivas en la reducción de la probabilidad de depresión es más grande entre quienes tienen mayor autoestima

Probabilidad de depresión auto-reportada a los 25 años en Suiza, por deciles de habilidades cognitivas para quienes están en el cuartil más alto y el cuartil más bajo de la distribución de la autoestima



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163788

Nota: Las líneas continuas representan la probabilidad de estar en el cuartil más alto de una escala de depresión a los 25, sobre la base de lo informado por los propios participantes, y las líneas de puntos, los intervalos de confianza de 2,5 a 97,5%. Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de medidas de los puntajes de lectura, matemática y ciencias de las pruebas PISA a los 15 años. La autoestima es recogida por un factor latente de autoestima estimado mediante el uso de medidas de autosatisfacción, "reconocimiento de las buenas cualidades propias" y "confianza en hacer bien las cosas" a los 16 años. La depresión es recogida por medidas auto-reportadas y por medio de la identificación de individuos que estaban en el cuartil más alto de la escala de la depresión, construida mediante el uso de medidas de afectividad positiva y negativa a los 25 años.

Carneiro, Crawford y Goodman (2007) presentan pruebas similares sobre la base de un estudio longitudinal realizado en el Reino Unido. Estos autores sugieren que la relación entre las habilidades cognitivas y tanto el hábito de fumar como el ausentismo escolar a los 16 años varía considerablemente con el nivel de habilidades sociales de los niños. En el caso de individuos con altos niveles de habilidades sociales, la probabilidad de que fumen más de 40 cigarrillos por semana disminuye a medida que crecen las habilidades cognitivas. Sin embargo, entre quienes tienen menores habilidades sociales, la probabilidad de fumar aumenta a medida que también lo hacen las habilidades cognitivas. En otras palabras, las habilidades cognitivas altas están asociadas a una baja probabilidad de fumar mucho en el caso de quienes tienen elevadas habilidades sociales, pero aquellas mismas altas habilidades cognitivas, en los individuos con bajas habilidades sociales, se asocian a una probabilidad elevada de fumar en abundancia. Estas complejas interacciones entre habilidades cognitivas, sociales y emocionales hacen ver que el abordaje de la delincuencia no es directo. Diversas habilidades deben considerarse simultáneamente cuando se analiza su impacto en los resultados socioeconómicos.

Las habilidades sociales y emocionales mejoran en general los resultados de vida de los niños en toda la distribución de habilidades

¿Las habilidades sociales y emocionales solo son importantes luego de que los niños alcanzan determinado nivel umbral? Los resultados de los análisis longitudinales de la OCDE sugieren que las habilidades sociales y emocionales con un promedio elevado de retornos para los resultados socioeconómicos son, en general, importantes en toda la distribución de habilidades. Hay alguna evidencia de efectos de umbral en virtud de los cuales solo quienes están por encima de determinado nivel de habilidades se benefician con las inversiones adicionales en habilidades sociales y emocionales. Varias de las figuras presentadas en este capítulo sugieren que los retornos del aumento de las habilidades sociales y emocionales no solo son altos en promedio, sino que los efectos son continuos a lo largo de la distribución.

Las habilidades sociales y emocionales brindan a los niños desfavorecidos la oportunidad de mejorar sus perspectivas de vida

Las figuras presentadas en este capítulo sugieren en general que las habilidades sociales y emocionales también son importantes para quienes se sitúan en la zona inferior de la distribución de esas habilidades, que probablemente incluya a niños procedentes de entornos desfavorecidos. Los estudios de intervención, si bien mayormente basados en los Estados Unidos, suministran pruebas sobre el impacto positivo que las inversiones en habilidades tienen en las poblaciones desfavorecidas (véase también el capítulo 4). Una revisión de la bibliografía encargada por la OCDE (Kautz *et al.*, 2014) indica que las habilidades sociales y emocionales pueden elevar las perspectivas de vida a largo plazo de los niños y adolescentes desfavorecidos en diversos aspectos laborales y sociales (en el Cuadro 3.1 se encontrará un sumario de los resultados, y en el Cuadro 4.2 y Kautz *et al.*, 2014, una descripción de las intervenciones).[5] Aun cuando algunos programas de intervención han sido decepcionantes en términos de resultados educativos y laborales a corto y mediano plazo, muchos de ellos han demostrado considerables retornos a largo plazo en materia de aspectos sociales, como el delito y la salud.

Cuadro 3.1. Los programas de intervención exitosos tienden a elevar la capacidad de los niños de alcanzar objetivos, trabajar con otros y manejar las emociones

Tareas que exigen habilidades sociales y emocionales	Habilidades sociales y emocionales promovidas	Resultados		
		Educativos	Laborales	Sociales
Alcanzar objetivos	Diligencia	-	● Ingresos (Perry, STAR, Career academies, Year-up)	● Delito (Perry) ● Formación familiar (Career academies)
	Apertura a nuevas experiencias	-	● Empleo (ABC)	● Salud (ABC)
	Autoeficacia	● Logros educativos (Seattle)	● Ingresos (Seattle)	● Salud (Seattle)
Trabajar con otros	Habilidades sociales, de comunicación y de trabajo en equipo	● Logros educativos (PTE) ● Notas (BAM, MLES)	● Ingresos (Perry, STAR, Year-up) ● Salarios (dominicano) ● Empleo (dominicano, MLES)	● Delito (Perry, MLES)
	Afabilidad (comportamientos externalizantes)	-	● Ingresos (Perry) ● Empleo (ABC)	● Delito (Perry) ● Salud (ABC)
Manejar las emociones	Estabilidad emocional (comportamientos internalizantes), autoestima, control de los impulsos	● Logros educativos (PTE)	● Ingresos (Jamaican, Perry) ● Salarios (dominicano) ● Empleo (ABC, dominicano)	● Delito (NFP, Perry) ● Salud (ABC)

Nota: Los datos presentados reflejan resultados estadísticamente significativos. ABC (Abecedarian Project); dominicano (Programa de Juventud y Empleo de la República Dominicana); BAM (Becoming a Man); MLES (Montreal Longitudinal Experimental Study); NFP (Nurse-Family Partnership); Perry (Perry pre-school program); PTE (Pathways to Education); Seattle (Seattle Social Development Project); STAR (Project STAR: Steps to Achieving Resilience).

Fuente: basado en Kautz *et al.* (2014), "Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success", *OECD Education Working Papers*, núm. 110, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

La diligencia, la sociabilidad y la estabilidad emocional se cuentan entre las habilidades socioemocionales claves que son importantes en todos los países y culturas seleccionados

Los resultados de los estudios de intervención (Cuadro 3.1) y un resumen de la revisión de estudios longitudinales encargada por la OCDE (Cuadro 3.2) apuntan a las áreas donde las habilidades sociales y emocionales podrían cumplir un papel de particular importancia. Esas áreas son el logro de objetivos, el trabajo con otros y el manejo de las emociones. Dentro de estos dominios las pruebas sugieren que la diligencia (ser responsable, perseverante y confiable), la sociabilidad y la estabilidad emocional pueden ser factores impulsores especialmente importantes del éxito en la vida. Estas conclusiones concuerdan, en general, con las revisiones de la literatura documentadas por Almlund *et al.* (2011) y Gutman y Schoon (2013).

Cuadro 3.2. Las habilidades sociales y emocionales que impulsan el éxito en la vida de los niños son las que aumentan la capacidad de los individuos de alcanzar objetivos, trabajar con otros y manejar las emociones

Tareas que exigen habilidades sociales y emocionales	Habilidades sociales y emocionales	BEL	CAN	CHE	GBR	COR	NOR	NZL	SUE	USA
Alcanzar objetivos	Responsabilidad	○				●		○		○
	Persistencia, perseverancia	○		●	○			○	○	○
	Locus de control, autoeficacia		○	●	○	●				
Trabajar con otros	Extraversión, sociabilidad	○					●	○	○	
	Adaptabilidad								○	
Manejar las emociones	Reactividad, humor									○
	Autoconfianza		○				●			
	Autoestima	○	○	●	○					○

Nota: Este cuadro se basa en los resultados empíricos de los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Presenta las habilidades sociales y emocionales con mejoras estadísticamente significativas de más de 5 puntos porcentuales luego del ascenso de los individuos del decil más bajo al decil más alto, en al menos un resultado socioeconómico. Las celdas se marcan ● cuando el impacto del constructo latente correspondiente de las habilidades sociales y emocionales en los resultados socioeconómicos se evaluó directamente mediante el uso de medidas múltiples de habilidades. Las celdas se marcan ○ cuando el impacto del constructo latente correspondiente de las habilidades sociales y emocionales en los resultados socioeconómicos se evaluó indirectamente mediante el uso de un constructo latente de orden superior de las habilidades sociales y emocionales. Este constructo latente de orden superior se construyó con medidas múltiples de habilidades sociales y emocionales, incluida una del constructo latente correspondiente de las habilidades sociales y emocionales.

No todas las habilidades sociales y emocionales muestran efectos positivos

Si bien las secciones anteriores han expuesto un cuadro bastante positivo de los poderes de las habilidades sociales y emocionales, es importante señalar que no todas ellas exhiben efectos positivos para todos los resultados. Algunas de las figuras presentadas en este capítulo sugieren que el aumento de dichas habilidades podría contribuir a mejorar algunos resultados, pero mostrar efectos negativos en otros. Por ejemplo, si bien en Suiza la persistencia entre los niños tiene un efecto positivo considerable en la mejora de sus actitudes hacia la vida (Figura 3.9, panel C), también eleva la probabilidad de malos comportamientos de esos niños, entre ellos problemas con la policía y delincuencia escolar (Figura 3.6, panel C). Esto realza la importancia de adoptar un punto de vista matizado en relación con los resultados empíricos. El hecho de tener más de una habilidad específica no contribuye necesariamente a mejorar todos los resultados socioeconómicos. Esto puede deberse a que los comportamientos y resultados de los individuos no solo son impulsados por las habilidades sociales y emocionales con que ellos cuentan, sino también por su capacidad de desplegarlas (o "no" desplegarlas) en función de las circunstancias que enfrentan. Si se considera que esa capacidad es otro tipo de habilidad social y emocional, sería útil medirla y evaluar si los individuos con una combinación de todas estas habilidades sociales y emocionales pueden desempeñarse uniformemente bien en las diversas situaciones de la vida.

Conclusión

Las evidencias extraídas de los análisis longitudinales de la OCDE y la literatura empírica dan a entender que las habilidades sociales y emocionales, junto con las habilidades cognitivas, desempeñan un papel importante a la hora de impulsar el éxito de los niños en la vida. Las habilidades sociales y emocionales son particularmente eficaces para mejorar los aspectos sociales, en tanto que las habilidades cognitivas son factores impulsores de especial importancia para los resultados en la educación terciaria y el mercado laboral (Cuadro 3.3). Por otra parte, las habilidades cognitivas y socioemocionales interactúan, se estimulan unas a otras y empoderan aún más a los niños para que estos puedan alcanzar resultados positivos.

Cuadro 3.3. Las habilidades cognitivas, sociales y emocionales contribuyen al éxito en la vida de los niños

	Retornos de las habilidades		
	Educativas	**Laborales**	**Sociales**
Habilidades cognitivas	Alto	Alto	Medio
Habilidades sociales y emocionales	Bajo - Medio	Medio	Alto

Nota: Esta tabla se elaboró sobre la base de los resultados presentados en este capítulo, incluidas las Figuras 3.1 a 3.10, así como los Cuadros 3.1 y 3.2.

Es importante volver a hacer hincapié en las diferencias de habilidades, resultados y medidas de control utilizados, así como en las edades incluidas en las distintas series de datos longitudinales usadas en este estudio. A pesar de esas diferencias, los resultados sugieren descubrimientos notablemente congruentes entre los países. No obstante, el impacto de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los resultados puede variar de manera considerable de país en país. Por ejemplo, los resultados presentados muestran que un incremento en el nivel de habilidades cognitivas de los niños contribuye, por un lado,

a reducir los problemas de conducta durante la adolescencia en el Reino Unido, mientras que por otro aumenta esos problemas de conducta en Suiza. Algunas habilidades pueden ser particularmente eficaces en una cultura, pero no en otra.

Es probable que los puntos fuertes de las habilidades sociales y emocionales procedan, en parte, de su capacidad de dar forma al comportamiento y los estilos de vida de la gente y de hacer que esta extraiga mayores beneficios de la realización de estudios terciarios y dé mejor uso a sus capacidades cognitivas. Las habilidades sociales y emocionales benefician en general a los individuos en toda la distribución de habilidades, y las intervenciones para incrementar estos tipos de habilidades pueden ser particularmente ventajosas para las poblaciones desfavorecidas. Esto puede ser de especial relevancia para las estrategias destinadas a reducir las desigualdades socioeconómicas. Entre las diversas habilidades sociales y emocionales que se han medido y sometido a prueba, la escrupulosidad [*concentiousness*], la sociabilidad y la estabilidad emocional se cuentan entre las dimensiones más importantes que impulsan las perspectivas laborales y sociales futuras de los niños.

En lo concerniente a las habilidades cognitivas, es probable que las medidas utilizadas en los análisis longitudinales de la OCDE recojan las habilidades típicamente usadas como criterios del éxito educativo por los estudiantes, las escuelas o el sistema escolar (por ejemplo pruebas de aptitud, notas y pruebas de lectoescritura). Las pruebas que presentamos aquí sugieren que deben mantener su carácter de medidas claves, dado que son de particular importancia para los resultados educativos y laborales de los niños. No obstante, las habilidades tienen otras dimensiones importantes que tal vez merezcan mayor atención. Los análisis expuestos en este capítulo muestran que aún una sola dimensión de las habilidades sociales y emocionales puede predecir diversas medidas de los resultados positivos futuros de los niños. A diferencia de las notas académicas y las pruebas de aptitud, estas habilidades no siempre son regularmente medidas e informadas a docentes y padres a fin de mejorar la pedagogía y el aprendizaje. Si bien no todas las habilidades sociales y emocionales mejoran los resultados, quizá valga la pena que los responsables de la elaboración de políticas que estén interesados en mejorar aún más diversas medidas del bienestar individual y el progreso social consideren la posibilidad de aprovechar esta área del desarrollo de habilidades.

Notas

1. Dado nuestro interés en identificar los efectos causales de las habilidades, las pruebas descritas en este capítulo se limitan principalmente a las que generan contrafácticos, sea a través de simulaciones (como en el ejemplo noruego) o mediante la identificación de grupos adecuados de control y tratamiento (como en el caso de los programas de intervención).
2. A fin de entender mejor la escala del impacto de las habilidades sociales y emocionales en los resultados socioeconómicos, su efecto se aisló empíricamente de los producidos por las habilidades cognitivas. El objetivo no es necesariamente contrastar los dos constructos de habilidades. En realidad, estos interactúan de una manera significativa (capítulos 2 y 4). Como en el caso de cualquier análisis empírico, la estimación de los retornos debidos a las habilidades depende de las medidas utilizadas. Algunos de los retornos pueden ser estadísticamente insignificantes o pequeños a raíz del uso de medidas ruidosas. Muchos de los estudios longitudinales no brindan la estimación de una gama de factores sociales y emocionales importantes que, por hipótesis, pueden afectar los resultados. No obstante, un descubrimiento de importancia de esos estudios es que el efecto aun de una sola dimensión de las habilidades sociales y emocionales (por ejemplo la autoconfianza) muestra un impacto considerable en las medidas de los resultados socioeconómicos de los niños. Si estaba disponible una gama de medidas de habilidades sociales y emocionales claves, la capacidad explicativa de esas medidas combinadas podía tener un impacto significativo.

3. El locus de control es una dimensión de las autoevaluaciones centrales, que se refiere a cuánto cree la persona que sus actos afectan su futuro (Rotter, 1966). Esto es, las personas que tienen niveles de locus de control más altos tienden a creer que sus actos pueden dar forma a su futuro más de lo que lo haría la suerte. Abramson, Seligman y Teasdale (1978) asocian el locus de control al positivismo y lo relacionan con la manera en que la gente maneja los acontecimientos negativos. Las personas positivas atribuyen los acontecimientos negativos a razones específicas y de corto plazo que, a su entender, está en sus manos remediar o superar (Tough, 2012). Las personas positivas tienen más locus de control que las negativas, que atribuyen los malos acontecimientos a razones de largo plazo que, a su juicio, están al margen de su control (Seligman, 1991).

4. Las variables de control utilizadas son: Bélgica (Comunidad Flamenca): género, educación de los padres, ingresos del hogar, nacionalidad, existencia de hermanos mayores o menores, año y mes de nacimiento, vive en núcleo familiar; Canadá: género, educación de los padres, ingreso familiar, riqueza, cantidad de hermanos, región de residencia, minoría visible, estatus de inmigrante; Nueva Zelanda: género, educación de los padres; Noruega: edad, género, educación de los padres, ocupación de los padres, cantidad de hermanos, vive con los padres; Corea: edad, género, educación de los padres, ingreso de los padres, cantidad de hermanos, vive con los padres, residencia urbana; Suecia: edad, género, educación de los padres, vive con los padres, tipo de vivienda; Suiza: género, educación de los padres, vive con los padres, vive en región germano-parlante, residencia urbana; Reino Unido: edad, género, ingresos; y Estados Unidos: género, raza, educación de los padres, empleo de la madre, estatus socioeconómico (pobreza, almuerzo de precio reducido), discapacidad, cantidad de padres, padres biológicos, religión.

5. Los retornos a los resultados educativos, laborales y sociales pueden deberse a otras características de las intervenciones, que en general tienen múltiples objetivos, por ejemplo reducir la pobreza familiar, mejorar la salud de las familias o elevar el CI de los niños. Por otra parte, algunos de los programas de intervención descritos en el Cuadro 3.1 no han sometido necesariamente a prueba las habilidades sociales y emocionales que el programa pretendía incrementar, dado que el criterio último de éxito estaba en otros indicadores, por ejemplo la reducción de la pobreza. Se suponía que los programas de intervención aumentarían las habilidades sociales y emocionales en cuestión y que esto, a su vez, tendría algún impacto en los resultados para los participantes en el programa.

Referencias

Abramson, L. Y., M. E. P. Seligman y J. D. Teasdale (1978), "Learned helplessness in humans: critique and reformulation", *Journal of Abnormal Psychology,* vol. 87, núm. 1, pp. 49-74.

Almlund, M. *et al.* (2011), "Personality psychology and economics", *Handbook of the Economics of Education*, vol. 4, pp. 1-181.

Carneiro, P., C. Crawford y A. Goodman (2007), *The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes*,Centre for the Economics of Education, London School of Economics, Londres.

Cunha, F. y J. J. Heckman (2008), "Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation", *Journal of Human Resources,* vol. 43, núm. 4, pp. 738-782.

Cunha, F., J. J. Heckman y S. Schennach (2012), "Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation", *Econometrica*, vol. 78, núm. 3, pp. 883-931.

Gutman, L. M. e I. Schoon (2013), *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review*, Institute of Education, University of London, Londres.

Heckman, J. J., J. E. Humphries y G. Veramendi (2014), "Education, health and wages", *NBER Working Paper*, núm. 19971.

Heckman, J. J. y T. Kautz (2012), "Hard evidence on soft skills", *Labour Economics*, vol. 19, núm. 4, pp. 451-464.

Heckman, J. J., J. Stixrud y S. Urzua (2006), "The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior", *Journal of Labor Economics*, vol. 24, núm. 3, pp. 411-482.

Kautz, T. *et al.* (2014), "Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success", *OECD Education Working Papers*, núm. 110, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

OECD (2010), *Obesity and the Economics of Intervention: Fit Not Fat*,OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264084865-en.

Rotter, J. B. (1966), "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs: General & Applied*, 80, núm. 1, pp. 1-28.

Sarzosa, M. y S. Urzua (2014), "Implementing factor models for unobserved heterogeneity in stata: the heterofactor command", documento mimeografiado, University of Maryland, pp. 1–26.

Sarzosa, M. y S. Urzua (2013), "Bullying and cyberbullying in teenagers: the role of cognitive and non-cognitive skills", documento mimeografiado, University of Maryland.

Sarzosa, M. y S. Urzua (2013), "Bullying and cyberbullying in teenagers: the role of cognitive and non-cognitive skills", documento mimeografiado, University of Maryland.

Seligman, M. (1991), *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, Alfred A. Knopf, Nueva York.

Tough, P. (2012), *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character*, Houghton Mifflin Harcourt, New York.

Urzua, S. y G. Veramendi (2012), "Empirical strategies to identify the determinants and consequences of skills", documento mimeografiado, University of Maryland.

Capítulo 4.

Contextos de aprendizaje que impulsan la formación de habilidades

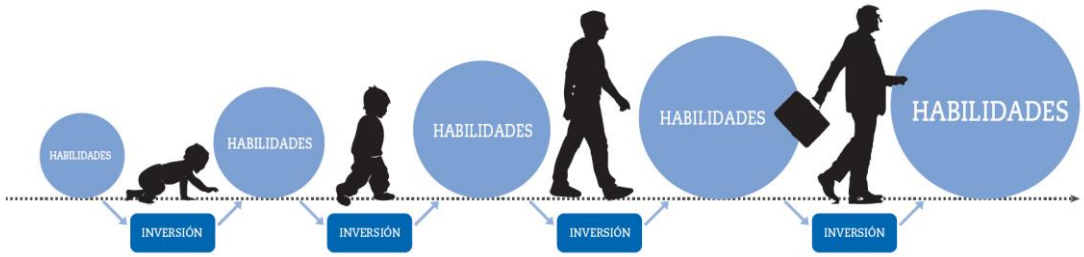
Este capítulo describe cómo se despliega el proceso de desarrollo de las habilidades y resalta los elementos que participan en los caminos conducentes al éxito de ese desarrollo, en los cuales las "habilidades generan habilidades". Las habilidades sociales y emocionales desempeñan un papel de particular importancia en la formación de habilidades, dado que no solo impulsan el desarrollo futuro de otras habilidades del mismo tipo, sino también de habilidades cognitivas. La participación y el apego de los padres tienen un impacto considerable en el desarrollo de las primeras habilidades sociales y emocionales de los niños. Los programas implementados en las escuelas también pueden ser importantes, al promover interacciones intensivas entre los maestros, que asumen el papel de tutores, y los niños. Los programas específicamente concebidos para incrementar las habilidades sociales y emocionales en las escuelas han mostrado resultados positivos en el corto plazo, pero rara vez se han hecho evaluaciones rigurosas a largo plazo. Las pocas existentes, principalmente centradas en niños desfavorecidos, han mostrado efectos duraderos sobre el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Los programas exitosos de intervención en la primera infancia implican la participación directa de los niños y sus padres, y suelen incluir la capacitación parental, sesiones de asesoramiento y tutoría. Los programas exitosos centrados en niños más grandes capacitan a los docentes, en tanto que los destinados a los adolescentes mayores hacen hincapié en la tutoría y el aprendizaje práctico en el lugar de trabajo.

El proceso de desarrollo social y emocional

Uno de los rasgos más salientes del desarrollo de habilidades es que las habilidades generan habilidades

El desarrollo de habilidades se asemeja a hacer una bola de nieve. Los niños toman un puñado de nieve y comienzan a hacerlo rodar en el suelo. Poco a poco, la bola de nieve crece y crece, y cuanto más grande es, más rápido crece. Los niños deben empezar a temprana edad con una bola de nieve pequeña y sólida si se aspira a que esta tenga un tamaño considerable antes del final de la adolescencia. La nieve genera nieve, y las habilidades generan habilidades. La Figura 4.1 ilustra esta cuestión.

Figura 4.1. Las habilidades generan habilidades



Tener más habilidades hoy contribuye a desarrollar más habilidades mañana

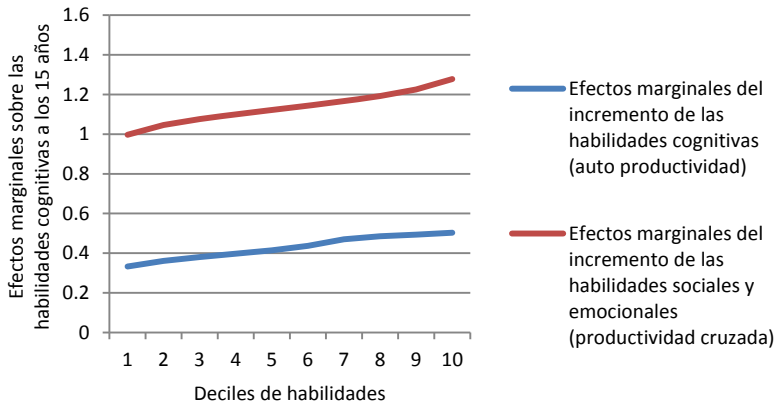
A fin de ampliar el análisis presentado en el capítulo anterior, este capítulo apela a pruebas basadas en modelos de factores dinámicos para explicar de qué manera las habilidades se desarrollan gradualmente con el transcurso del tiempo. La Figura 4.2 presenta ganancias simuladas de habilidades a los 15 años, tal como las induce un crecimiento de estas a los 14 años, por nivel de habilidades a los 14 años en Corea. Muestra que los niños situados al comienzo en diferentes niveles de deciles de habilidades ganan cantidades diferentes de estas en el período siguiente. Los efectos del incremento de las habilidades sociales y emocionales (en este caso, el sentido de responsabilidad, el locus de control y la autoestima de los niños) a los 14 años sobre esas mismas habilidades a los 15 años aumentaron en función del nivel que dichas habilidades tenían a los 14 (línea azul en el panel B). Por otra parte, los efectos del incremento de las habilidades sociales y emocionales a los 14 años sobre las habilidades cognitivas a los 15 (tal como se reflejan en las pruebas de aptitud y las notas) también crecieron en función del nivel de habilidades sociales y emocionales a los 14 años (línea azul en el panel A). La Figura 4.2 también muestra que los efectos del aumento de las habilidades cognitivas a los 14 años sobre esas mismas habilidades a los 15 crecieron en función de los niveles de habilidades cognitivas a los 14 años, pero a menor ritmo (línea gris en el panel A). Esto sugiere que el nivel actual de habilidades sociales y emocionales es más importante que el nivel actual de habilidades cognitivas en el desarrollo de habilidades cognitivas futuras. Los niños que son seguros y responsables y creen en su capacidad de modificar el futuro son más propensos a alcanzar altos niveles académicos que quienes ya son inteligentes.

Estudios realizados en los Estados Unidos muestran descubrimientos similares. Hay un fuerte impacto de los niveles de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en la infancia sobre el desarrollo futuro de esas habilidades (Cunha y Heckman, 2008; Cunha, Heckman y Schennach, 2012). Además, esos estudios documentan que los niveles pasados de habilidades sociales y emocionales tienen un papel importante en el desarrollo de las habilidades cognitivas, mientras que el impacto de las habilidades cognitivas pasadas sobre las habilidades sociales y emocionales futuras es limitado. Un niño con un nivel más elevado de habilidades sociales y emocionales (es decir, que es tranquilo, respetuoso y

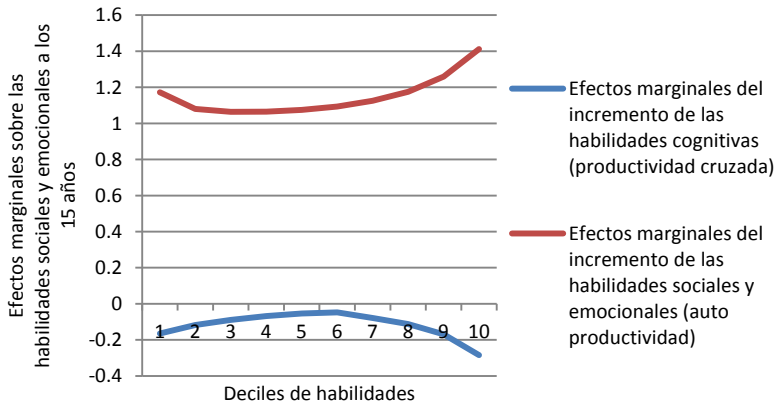
emocionalmente estable, en el caso de los descubrimientos antes mencionados) es más propenso a desarrollar la capacidad de desempeñarse bien en las pruebas de aptitud. La evidencia reciente del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012 también es congruente con estos descubrimientos. El compromiso de los niños con la escuela, la creencia en que pueden tener éxito y su aptitud y disposición para hacer lo que sea necesario a fin de alcanzar sus objetivos tienen un papel central en la conformación de la aptitud de los estudiantes para dominar temas académicos y elevar su competencia cognitiva (OECD, 2013a).

Figura 4.2. Tener más habilidades hoy contribuye a desarrollar más habilidades mañana (Corea)

Panel A. **Los efectos marginales del incremento de las habilidades cognitivas y sociales y emocionales a los 14 años sobre los cambios en las habilidades cognitivas entre los 14 y los 15 años, por deciles de habilidades**



Panel B. **Los efectos marginales del incremento de las habilidades cognitivas y sociales y emocionales a los 14 años sobre los cambios en las habilidades sociales y emocionales entre los 14 y los 15 años, por deciles de habilidades**



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163793

Nota: Los resultados se basan en los análisis longitudinales de la OCDE (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de escrupulosidad y locus de control a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, y condicionante del factor latentes de habilidades sociales y emocionales. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de las habilidades cognitivas y sociales y emocionales latentes. Las inversiones son recogidas por un factor latente de inversión estimado mediante el uso de medidas de recursos económicos y tiempo invertidos en la educación privada (para las habilidades cognitivas) y medidas de compromiso y armonía parentales (para las habilidades sociales y emocionales).

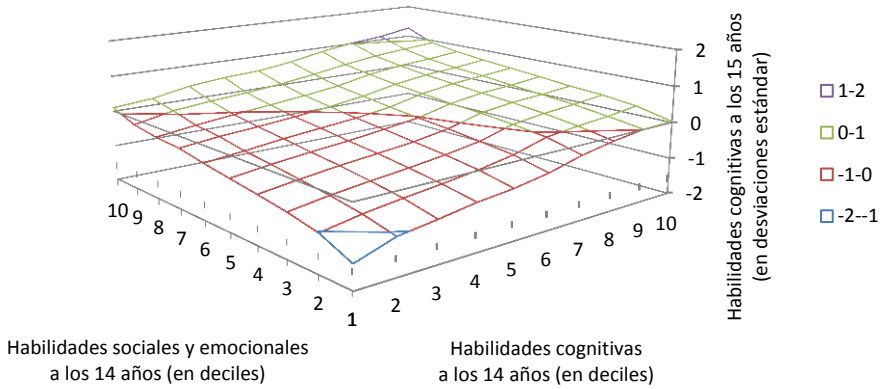
En suma, el hecho de tener más habilidades hoy permite a los individuos ganar más habilidades en el futuro. También sugiere que la desigualdad de habilidades puede crecer progresivamente con el tiempo y que el abordaje temprano de los déficits de habilidades en la vida de los niños es importante. Las pruebas obtenidas en Corea y los Estados Unidos sugieren que la inversión temprana en habilidades sociales y emocionales entre los niños desfavorecidos (esto es, los que tienden a tener niveles inferiores de habilidades cuando son pequeños) es importante para que estos acumulen niveles suficientes de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. De lo contrario, la sociedad deberá remediar las desigualdades de habilidades una vez que estas hayan alcanzado una dimensión sustancial.

El hecho de que las habilidades generen habilidades puede explicarse por la naturaleza acumulativa de estas y la tendencia a hacer mayores inversiones de aprendizaje en quienes se encuentran en un nivel más alto de habilidades

Hay varias maneras de explicar por qué "las habilidades generan habilidades". Primero, las habilidades son componentes claves del capital humano. Son acumulativas y no desaparecen necesariamente con el tiempo. Quienes han acumulado niveles más altos de habilidades en el pasado tenderán a contar con niveles más altos de habilidades futuras. La Figura 4.3 demuestra esta relación al proyectar los niveles actuales (a los 14 años) de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los niveles futuros (a los 15 años) de habilidades en el caso de Corea. El panel A muestra que cuanto más altos son los deciles de habilidades cognitivas actuales, más altos serán los niveles futuros de esas mismas habilidades. Por otra parte, quienes cuentan con más habilidades sociales y emocionales hoy tienden a contar con más habilidades cognitivas mañana. Entre quienes se encuentran en el quinto decil de habilidades cognitivas, un aumento de las habilidades sociales y emocionales del decil más bajo al más alto provocaría un incremento de las habilidades cognitivas futuras de una desviación estándar. El panel B muestra que cuanto más alto el decil de habilidades sociales y emocionales, más alto será el decil de esas mismas habilidades en el futuro. En contraste, los deciles actuales de habilidades cognitivas no parecen afectar los deciles de las habilidades sociales y emocionales futuras.

Figura 4.3. Las habilidades sociales y emocionales impulsan la acumulación de habilidades tanto cognitivas como sociales y emocionales (Corea)

Panel A. **Habilidades cognitivas a los 15 años, como función de las habilidades cognitivas y sociales y emocionales a los 14 años**

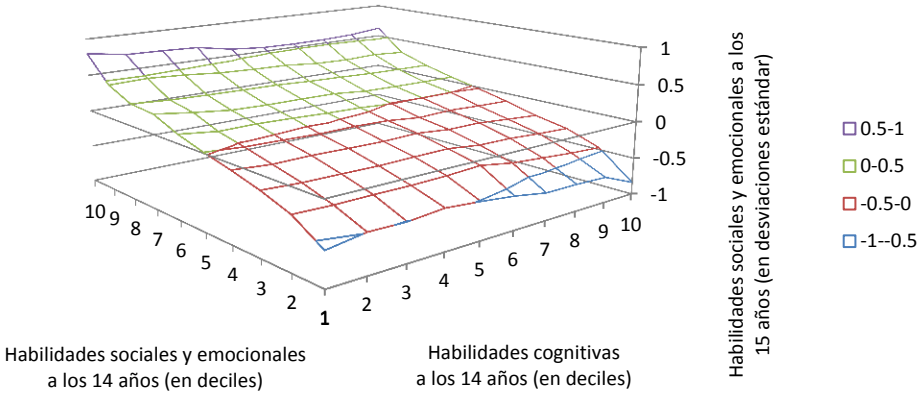


StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163804

Nota: Los resultados se basan en el análisis longitudinal de la OCDE sobre Corea (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de tests de responsabilidad, locus de control y autoestima a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de

puntuaciones de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, condicionadas por el factor latente de habilidades sociales y emocionales. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de las habilidades cognitivas y sociales y emocionales latentes. Las inversiones son recogidas por un factor latente de inversión estimado mediante el uso de medidas de recursos económicos y tiempo invertidos en la educación privada (para las habilidades cognitivas) y medidas de compromiso y armonía parentales (para las habilidades sociales y emocionales).

Panel B. **Las habilidades sociales y emocionales a los 15 años como función de las habilidades cognitivas y sociales y emocionales a los 14 años**



Nota: Los resultados se basan en el análisis longitudinal de la OCDE sobre Corea (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de responsabilidad, locus de control y autoestima a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, y condicionante del factor latente de habilidades sociales y emocionales. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de las habilidades cognitivas y sociales y emocionales latentes. Las inversiones son recogidas por un factor latente de inversión estimado mediante el uso de medidas de recursos económicos y tiempo invertidos en la educación privada (para las habilidades cognitivas) y medidas de compromiso y armonía parentales (para las habilidades sociales y emocionales).

Otra posible razón por la que “las habilidades generan habilidades” es que quienes cuentan con un nivel más alto de habilidades tienen la probabilidad de recibir más inversiones en aprendizaje. Los padres tal vez inviertan más en las habilidades de sus hijos si estos muestran avances prometedores en el desarrollo de habilidades. Los docentes tal vez dediquen más tiempo y esfuerzo a ayudar a los alumnos que están más motivados para aprender. O bien los niños que están más motivados y son más inteligentes tienen mayor propensión a buscar nuevas oportunidades de aprendizaje que los que están menos motivados y son menos inteligentes. El Cuadro 4.1 muestra el impacto del incremento de los niveles de habilidades de los niños sobre los cambios en la inversión que reciben para desarrollar aún más dichas habilidades. El cuadro sugiere que quienes tienen niveles más altos de habilidades sociales y emocionales tienden a recibir mayores inversiones para desarrollar aún más tanto las habilidades cognitivas como las sociales y emocionales. Los niños coreanos que han demostrado un sentido más fuerte de responsabilidad, locus de control y autoestima tienden a experimentar mejores condiciones de aprendizaje para acentuar sus habilidades cognitivas y socioemocionales. No sucede así, en cambio, en el caso de las habilidades cognitivas: los padres coreanos pueden tratar de compensar la falta de esas habilidades en sus hijos con una mayor inversión en ellas, así como en las habilidades sociales y emocionales.

Cuadro 4.1. Los niños con niveles más altos de habilidades sociales y emocionales reciben niveles más altos de nuevas inversiones en habilidades cognitivas y sociales y emocionales (Corea)

	Nuevas inversiones en habilidades sociales y emocionales	Nuevas inversiones en habilidades cognitivas
Aumento de las habilidades sociales y emocionales	Aumento	Aumento
Aumento de las habilidades cognitivas	Disminución	Disminución

Nota: Los resultados se basan en el análisis longitudinal de la OCDE sobre Corea (Recuadro 3.1). El impacto de las habilidades pasadas sobre la inversión es estadísticamente significativo en $\alpha = 0{,}05$. Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de responsabilidad, locus de control y autoestima a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, y condicionante del factor latente social y emocional. Las inversiones se toman a partir de inversiones latentes estimadas mediante el uso de medidas de recursos económicos y tiempo invertidos en la educación privada (habilidades cognitivas) y medidas de compromiso y armonía parentales (habilidades sociales y emocionales).

La literatura también sugiere que los niveles más altos de habilidades sociales y emocionales inducen mayores inversiones en el aprendizaje. Por ejemplo, Skinner y Belmont (1993) muestran que los estudiantes que exhiben mayor motivación y compromiso tienden a beneficiarse con un mayor reconocimiento y apoyo de los docentes. También hay pruebas que sugieren que los niños de familias de antecedentes socioeconómicos más altos tienden a tener niveles más elevados de habilidades sociales y emocionales (véase OECD, 2013a, donde se encontrarán pruebas de la relación positiva entre estatus socioeconómico familiar y compromiso, impulso y motivación de los estudiantes). En la medida en que esas familias pueden permitirse brindar a sus hijos entornos de aprendizaje de mejor categoría e inversiones de calidad, quienes cuentan con niveles más altos de habilidades sociales y emocionales tienen la probabilidad de disfrutar de niveles más altos de inversiones en el aprendizaje. Hart y Risley (1995), por ejemplo, exponen pruebas que sugieren que las familias de estatus socioeconómico más alto tienden a hablar más con sus hijos que las familias de menos recursos.

Que las habilidades generen habilidades también puede explicarse por el hecho de que quienes tienen un nivel más alto de habilidades se benefician más con nuevas inversiones en ellas

Otra importante fuerza impulsora de “las habilidades [que] generan habilidades” puede ser que quienes tienen más habilidades también tienen mayor capacidad de beneficiarse con determinado entorno de aprendizaje o inversiones en ese ámbito, como los programas de intervención. Los niños inteligentes tienen mayores probabilidades de ser mejores para aprender de las actividades curriculares y así desarrollar aún más sus habilidades de matemática o lenguaje. Los niños motivados también tienen mayores probabilidades de motivarse aún más luego de participar en actividades de aprendizaje estimulantes.

El análisis longitudinal de la OCDE dedicado a Corea también destaca esta cuestión. La Figura 4.4 describe la variación por niveles de habilidades de la productividad del desarrollo de habilidades cognitivas y sociales y emocionales por medio de la inversión. La inversión en habilidades cognitivas es recogida por medidas de inversiones parentales en la educación privada, en tanto que la inversión en habilidades sociales y emocionales es recogida por medidas de compromiso y armonía parentales. Mediante el uso de factores simulados de habilidades y productividad de la inversión a los 14 años en términos de un incremento de las habilidades entre los 14 y los 15 años, esas medidas muestran que, cuanto más altos son los niveles de habilidades sociales y emocionales, mayor es la productividad de la inversión en el desarrollo *tanto* de las habilidades cognitivas *como* de las habilidades sociales y emocionales.

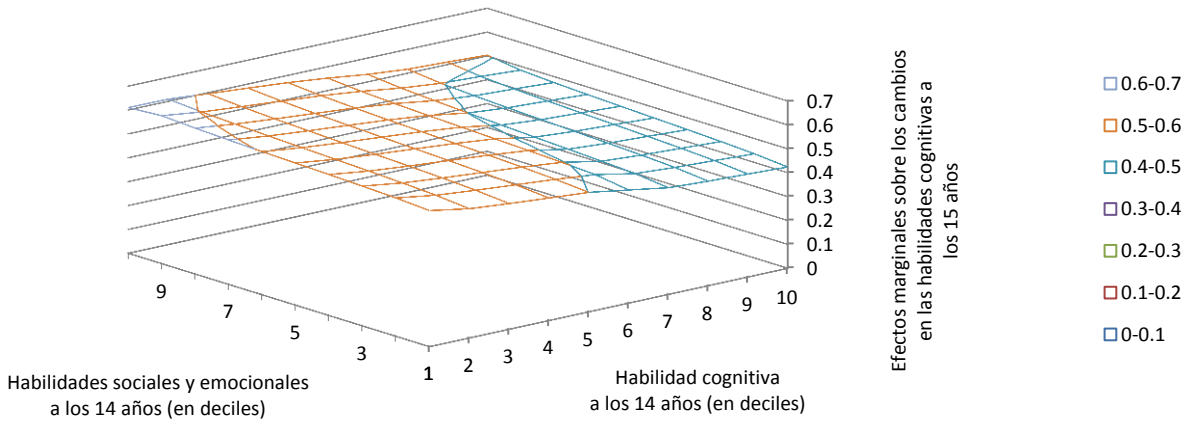
La Figura 4.4 (panel A) sugiere que en Corea, un niño con el nivel más alto de habilidades sociales y emocionales (es decir, que está en el décimo decil) es entre 7 y 8 puntos porcentuales más productivo en la generación de habilidades cognitivas futuras que otro que tiene el nivel más bajo de habilidades sociales y emocionales (es decir, que está en el primer decil). Además, la Figura 4.4 (panel B) muestra que un niño con el máximo nivel de habilidades sociales y emocionales es entre 7 y 50 puntos porcentuales más productivo en la generación de esas mismas habilidades que otro con el nivel más bajo de estas. El impacto del incremento de las inversiones de aprendizaje en habilidades sociales y emocionales, en las habilidades sociales y emocionales futuras es en general mucho más alto entre quienes se encuentran en los deciles inferiores de las habilidades cognitivas. Esto implica que las habilidades sociales y emocionales pueden ser una herramienta de políticas de particular importancia para los niños con más dificultades de aprendizaje.

Estos cambios pueden acarrear retornos duraderos y progresivamente crecientes (véanse los argumentos que siguen y la Figura 4.5). Este resultado también es congruente con las pruebas de los Estados Unidos, donde se muestra que las habilidades tienen un impacto positivo importante en la productividad de desarrollar habilidades por medio de la inversión (Cunha y Heckman, 2008; Cunha, Heckman y Schennach, 2012).

En síntesis, tener hoy más habilidades sociales y emocionales puede ayudar a los niños a beneficiarse más, en el futuro, con los entornos de aprendizaje y los programas de intervención. Los niños pueden hacer uso de las inversiones para realzar no solo sus habilidades sociales y emocionales, sino también sus habilidades cognitivas.

Figura 4.4. Quienes tienen niveles más altos de habilidades sociales y emocionales se benefician más con las nuevas inversiones en aprendizaje para desarrollar aún más tanto las habilidades cognitivas como las sociales y emocionales (Corea)

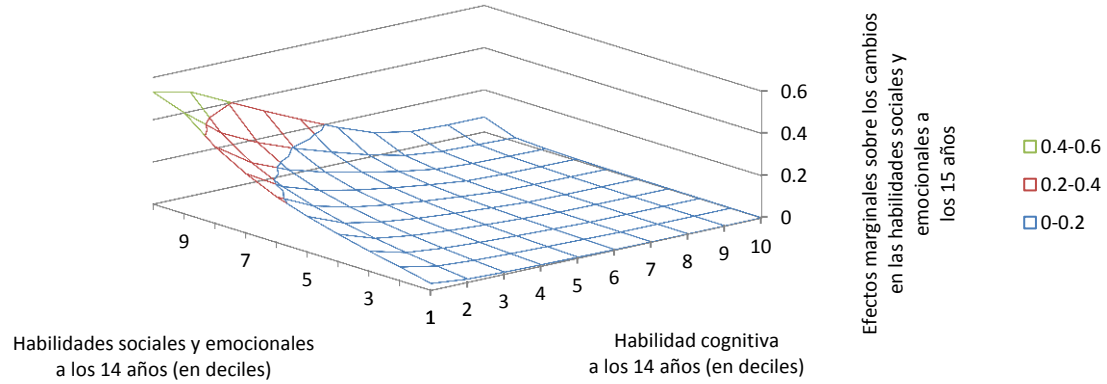
Panel A. **Efectos marginales del incremento de las inversiones en aprendizaje hechas a los 14 años sobre los cambios en las habilidades cognitivas entre los 14 y los 15 años, por deciles de habilidades**



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163819

Nota: Los resultados se basan en el análisis longitudinal de la OCDE sobre Corea (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de responsabilidad, locus de control y autoestima a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, y condicionadas por el factor latente de habilidades sociales y emocionales. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de los tests de aptitud y las notas académicas son una función de las habilidades cognitivas y sociales y emocionales latentes. Las inversiones son recogidas por un factor latente de inversión estimado mediante el uso de medidas de recursos económicos y tiempo invertidos en la educación privada (para las habilidades cognitivas) y medidas de compromiso y armonía parentales (para las habilidades sociales y emocionales).

Panel B. **Efectos marginales del incremento de las inversiones en aprendizaje hechas a los 14 años sobre los cambios en las habilidades sociales y emocionales entre los 14 y los 15 años, por deciles (Corea)**



Nota: Los resultados se basan en el análisis longitudinal de la OCDE sobre Corea (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son capturadas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de tests de responsabilidad, locus de control y autoestima a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, condicionada por el factor latente de habilidades sociales y emocionales. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de las habilidades cognitivas y sociales y emocionales latentes. Las inversiones son recogidas por un factor latente de inversión estimado mediante el uso de medidas de recursos económicos y tiempo invertidos en la educación privada (para las habilidades cognitivas) y medidas de compromiso y armonía parentales (para las habilidades sociales y emocionales).

La inversión hecha con suficiente anticipación en las habilidades de los niños es importante para su éxito en la vida

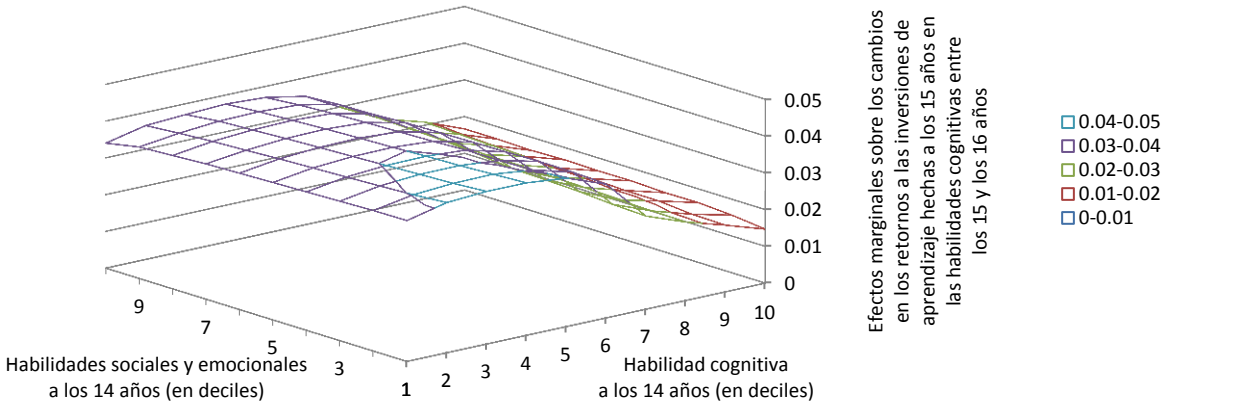
Si el nivel de habilidades sociales y emocionales de los niños afecta la productividad futura tanto en esas habilidades como en las habilidades cognitivas, las inversiones en habilidades sociales y emocionales hechas en cualquier momento de la vida tendrán un impacto en mejorar la productividad de todas aquellas inversiones en habilidades a realizarse en el futuro. En consecuencia, las inversiones tempranas deberían permitir a los niños cosechar retornos más altos a lo largo de un período más prolongado.

Para ilustrar este argumento, la Figura 4.5 muestra el impacto de las inversiones hechas a los 14 años en los retornos a inversiones hechas más adelante entre los 15 y los 16 años, sobre la base del análisis longitudinal de Corea hecho por la OCDE. El panel A sugiere que las inversiones en habilidades cognitivas a los 14 años incrementan el impacto de inversiones futuras en esas mismas habilidades, sea cual fuere el nivel de las habilidades a esa edad. La relación positiva puede notarse en los valores positivos proyectados, que van de 0,01 a 0,04. Adviértase que los retornos son decrecientes por habilidades cognitivas, lo cual sugiere que quienes tienen niveles más bajos de estas se benefician más con la inversión en ellas en términos de un mayor crecimiento de estas habilidades. Sin embargo, el panel B da a entender que una inversión adicional en las habilidades sociales y emocionales a los 14 años solo mejorará la productividad de las inversiones futuras en esas mismas habilidades en quienes tienen desde el principio un nivel más alto de estas. El ejemplo coreano, por lo tanto, señala la importancia de invertir lo suficiente en habilidades sociales y emocionales (así como en habilidades cognitivas) antes de los comienzos de la adolescencia, a fin de permitir a los niños cosechar los beneficios de las futuras inversiones. La literatura económica da a este fenómeno el nombre de “complementariedades dinámicas”. Cunha y Heckman (2008) y Cunha, Heckman y Schennach (2012) sugieren que las complementariedades dinámicas también son válidas para los Estados Unidos. Las pruebas de la literatura sobre intervenciones tempranas también señalan que las

inversiones en la primera infancia hechas por programas como el Abecedarian y el Perry Preschool elevaron la eficiencia del aprendizaje en la escuela y redujeron los problemas de comportamiento muchos años después de la inversión inicial (Heckman, 2008).

Figura 4.5. La inversión en habilidades hoy eleva los retornos de las futuras inversiones en ellas (Corea)

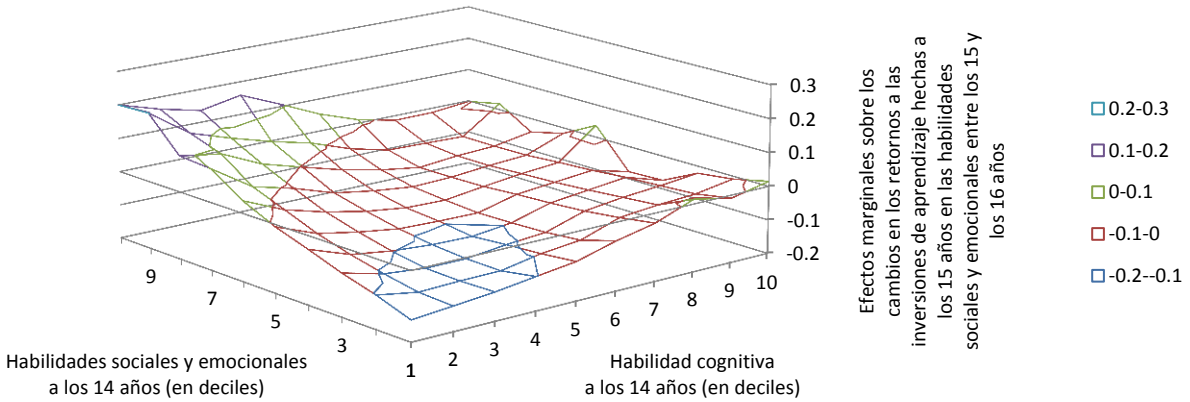
Panel A. **Efectos marginales del aumento de las inversiones de aprendizaje (en habilidades cognitivas) hechas a los 14 años sobre los cambios en los retornos a las inversiones de aprendizaje (en habilidades cognitivas) hechas a los 15 años en las habilidades cognitivas entre los 15 y los 16 años, por deciles de habilidad**



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163821

Nota: Los resultados se basan en el análisis longitudinal de la OCDE sobre Corea (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de responsabilidad, locus de control y autoestima a los 14 años. Las habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, condicionada por el factor latente de habilidades sociales y emocionales. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de las habilidades cognitivas y sociales y emocionales latentes. Las inversiones son recogidas por un factor latente de inversión estimado mediante el uso de medidas de recursos económicos y tiempo invertidos en la educación privada (para las habilidades cognitivas) y medidas de compromiso y armonía parentales (para las habilidades sociales y emocionales).

Panel B**. Efectos marginales del aumento de las inversiones de aprendizaje (en habilidades sociales y emocionales) hechas a los 14 años sobre los cambios en los retornos de las inversiones de aprendizaje (en habilidades sociales y emocionales) hechas a los 15 años en las habilidades sociales y emocionales entre los 15 y los 16 años, por deciles de habilidades**



Nota: Los resultados se basan en el análisis longitudinal de la OCDE sobre Corea (Recuadro 3.1). Las habilidades sociales y emocionales son recogidas por un factor latente de habilidades sociales y emocionales estimado mediante el uso de medidas de responsabilidad, locus de control y autoestima a los 14 años. Las

habilidades cognitivas son recogidas por un factor latente de habilidad cognitiva estimado mediante el uso de puntajes de pruebas de aptitud y notas académicas a los 14 años, condicionada por el factor latente de habilidades sociales y emocionales. El modelo empírico supone que las medidas de los puntajes de las pruebas de aptitud y las notas académicas son una función de las habilidades cognitivas y sociales y emocionales latentes. Las inversiones son recogidas por un factor latente de inversión estimado mediante el uso de medidas de recursos económicos y tiempo invertidos en la educación privada (para las habilidades cognitivas) y medidas de compromiso y armonía parentales (para las habilidades sociales y emocionales).

Si bien la inversión temprana es de particular importancia para las habilidades cognitivas, las habilidades sociales y emocionales también pueden incrementarse efectivamente entre la primera infancia y los comienzos de la adolescencia

Aun cuando las inversiones tempranas producen en general retornos más altos y duraderos, es preciso considerar cuidadosamente la productividad relativa de la inversión temprana en habilidades en comparación con las inversiones posteriores, y sus costos asociados, antes de llegar a una conclusión sobre el momento óptimo de las intervenciones de las políticas (Shonkoff y Phillips, 2000). En el caso de las habilidades cognitivas, la evidencia, incluidos los descubrimientos de la neurociencia, indica la importancia de la inversión temprana para incrementar las habilidades cognitivas generales. En cambio, las pruebas sobre el momento óptimo para invertir en las habilidades sociales y emocionales son limitadas. El trabajo de Cunha, Heckman y Schennach (2012) se cuenta entre los pocos estudios que echan luz sobre esta cuestión. Estos autores comparan una medida de la facilidad con que se compensan los bajos niveles de habilidades heredados del período previo con los niveles actuales de inversión. Por medio de datos longitudinales de los Estados Unidos, sugieren que si bien es difícil que las nuevas inversiones compensen la falta de inversiones tempranas en las habilidades cognitivas (de 0 a 6 años), es posible, no obstante, que inversiones ulteriores en las habilidades sociales y emocionales (de 7 a 14 años) compensen los déficits iniciales.

Este capítulo se apoyó sobre todo en los resultados del análisis longitudinal de Corea llevado a cabo por la OCDE, así como en las escasas pruebas existentes sobre la cuestión. La escasez de estudios empíricos que evalúen la dinámica de la formación de habilidades se debe a la reducida cantidad disponible de microdatos longitudinales que pueden ser útiles para un análisis de esas características. Esta situación exige el desarrollo de nuevos datos longitudinales sobre las habilidades, los contextos de aprendizaje y los resultados en los distintos países. El capítulo 6 presenta la propuesta de la OCDE para reunir esos datos en el futuro.

Contextos de aprendizaje que impulsan el desarrollo social y emocional

El aprendizaje se produce en una diversidad de contextos que incluyen las familias, las escuelas y las comunidades. Cada contexto tiene un papel crucial en diferentes etapas de la vida de los niños. Entre los contextos existen elementos y enfoques comunes que han demostrado su aptitud para desarrollar las habilidades sociales y emocionales de los niños. La coherencia de los contextos de aprendizaje afectará probablemente la productividad que cada uno de ellos tenga en la conformación del desarrollo social y emocional de los niños.

Las familias pueden tener un papel importante en la ampliación del desarrollo social y emocional de los niños desde el nacimiento

Las familias[1] pueden dar forma al desarrollo social y emocional de los niños al brindar orientación, desarrollar hábitos, impartir valores y compartir expectativas. Los análisis longitudinales de la OCDE para Corea sugieren que la participación de los padres en los estudios de sus hijos, y los esfuerzos para mantener la armonía en la familia, tienen un

importante papel cuando se trata de impulsar el desarrollo social y emocional de los niños durante los comienzos de la adolescencia (14 a 16 años). La literatura empírica también sugiere que las familias solidarias y cálidas que proponen actividades estimulantes fortalecen las habilidades cognitivas, sociales y emocionales de los niños (Baxter y Smart, 2011; Cabrera, Shannon y Tamis-LeMonda, 2007; Cunha, Heckman y Schennach, 2012). El análisis de los datos de las pruebas PISA muestra que los niños cuyos padres leen, escriben palabras, cuentan historias y cantan canciones con ellos no solo tienden a tener mejores puntajes en comprensión lectora, sino que también tienen mayores motivaciones para aprender (OECD, 2012). De igual modo, las actitudes y prácticas disciplinarias de los padres cumplen un papel importante por la influencia que ejercen sobre las condiciones sociales y emocionales de los niños (Kiernan y Huerta, 2008). Las relaciones solidarias que generan apegos saludables afectan de manera positiva la comprensión y regulación de las emociones en los niños, así como sus sentimientos de seguridad y el gusto por la exploración y el aprendizaje (Noelke, de próxima aparición).

Numerosos factores afectan la magnitud de la participación de los padres en el desarrollo social y emocional de sus hijos, entre ellos la edad de estos, sus características socioeconómicas, las actitudes hacia el trabajo y las expectativas sociales. Un obstáculo importante a la participación parental es el tiempo que los padres dedican a otras actividades, incluido el empleo. El hecho de que los padres trabajen tal vez impida la vinculación afectiva entre ellos y sus hijos, dado que reduce la cantidad y la calidad del tiempo que pasan juntos (Belsky *et al.*, 1988; Belsky y Eggebeen, 1991; Noelke, de próxima aparición). Sin embargo, el empleo de los padres también significa más ingresos familiares, lo cual puede tener una influencia positiva en el desarrollo de los hijos, en cuanto permite la compra de materiales, servicios y experiencias de aprendizaje que favorecen potencialmente la formación de habilidades (Conger y Elder, 1994).

La mayor parte de los estudios han examinado la influencia del empleo materno en los resultados de los niños, habida cuenta de que las mujeres han sido tradicionalmente las cuidadoras primarias de los niños pequeños. Las pruebas sugieren, en su conjunto, que el empleo materno durante el primer año de vida del niño puede tener pequeños efectos negativos sobre el desarrollo cognitivo, social y emocional de este, sobre todo si la madre tiene un trabajo de jornada completa (Noelke, de próxima aparición). Sin embargo, otros factores, como la educación parental, la participación en el cuidado infantil formal y la calidad de la interacción entre padres e hijos, parecen tener mayor influencia sobre el desarrollo del bebé que el empleo materno por sí solo (Brooks-Gunn, Han y Waldfogel, 2010; Huerta *et al.*, 2011). Los pequeños efectos negativos del empleo materno se observan la mayor parte de las veces en niños de familias biparentales, con padres sumamente educados (Gregg *et al.*, 2005; Huerta *et al.*, 2011; Noelke, de próxima aparición). Los niños que crecen en familias de situación acomodada pueden tener más que perder cuando los padres tienen un trabajo pago, porque el cuidado alternativo que reciben tal vez sea inferior al que le brindan ellos. A la inversa, el empleo materno puede ser menos perjudicial para los niños desfavorecidos, dado que la reducción del tiempo pasado con el niño se compensa con el ingreso adicional, un menor estrés y el acceso al cuidado infantil formal (OECD, 2011; Noelke, de próxima aparición).

Las escuelas pueden fortalecer aún más las habilidades sociales y emocionales de los niños si introducen innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje por medio de actividades curriculares y extracurriculares

A medida que los niños crecen, las escuelas cobran mayor importancia en el proceso de formación de habilidades. Las escuelas pueden organizar innovadoras actividades curriculares y extracurriculares, propicias para el desarrollo social y emocional (capítulo 5). Los docentes pueden tener un papel particularmente importante en el aumento de la

autoestima, la motivación y la estabilidad emocional de los niños si muestran eficacia como tutores y facilitadores del aprendizaje. También los pares tienen su papel, puesto que los niños pueden aprender de sus amigos y compañeros de clase diversas habilidades sociales y emocionales, como la colaboración, la negociación y la sociabilidad.

Si bien hay una gran cantidad de programas independientes diseñados en parte con el objeto de aumentar las habilidades sociales y emocionales, ninguno de ellos ha sido sometido a evaluaciones rigurosas o de largo plazo. Kautz *et al.* (2014) proporcionan tres ejemplos de programas implementados en los Estados Unidos, si bien solo con evaluaciones de corto plazo, en el Recuadro 4.1.

Las pruebas extraídas de un meta-análisis en gran escala de intervenciones desde la escuela en el aprendizaje social y emocional (ASE, o SEL por su sigla en inglés) en los Estados Unidos también documentan numerosas lecciones. Primero, los programas de ASE tienen significativos efectos positivos sobre habilidades sociales y emocionales como el establecimiento de objetivos, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. Segundo, los maestros y otros miembros del personal escolar pueden conducir programas exitosos de ASE. Tercero, las intervenciones de ASE pueden incorporarse a las prácticas educativas de rutina. Cuarto, esas intervenciones pueden ser exitosas en todos los niveles educacionales (primario, secundario inferior y secundario superior). Quinto, los programas eficaces de ASE deben incorporar prácticas de aprendizaje con capacitación secuenciada, formas activas de aprendizaje, tiempo y atención focalizados en cualquier tarea de desarrollo de habilidades y objetivos explícitos de aprendizaje (el principio SAFE [secuenciado, activo, focalizado y explícito]) (Durlak *et al.*, 2011). Los programas más eficaces son los que incorporan las cuatro prácticas SAFE (Durlak, 2003; Durlak, Weissberg y Pachan, 2010; Durlak *et al.*, 2011). El valor de las prácticas SAFE también se observa en una revisión de programas extraescolares (Durlak, Weissberg y Pachan, 2010).

Las actividades extracurriculares también brindan amplias oportunidades para que los niños desarrollen habilidades sociales y emocionales mediante su participación en iniciativas de deporte, de música, de artes e incluso en actividades académicas en un contexto informal que incluyen interacciones con pares y facilitadores. La expectativa es que esas actividades tengan una influencia positiva sobre las habilidades sociales y emocionales de los alumnos y cumplan a la vez otras finalidades, como la de su desarrollo académico, físico y cultural. La participación en actividades deportivas, clubes de arte o clubes de teatro puede acrecentar una serie de habilidades sociales y emocionales en los niños, incluidas la disciplina, la aptitud para trabajar en equipo y la curiosidad (Covay y Carbonaro, 2010).

El efecto de la participación atlética sobre las habilidades sociales y emocionales ha sido ampliamente estudiado. Las pruebas sugieren la existencia de efectos positivos, si bien relativamente pequeños, de esa participación. El meta análisis de Lewis (2004) sugiere que las actividades deportivas tienen una asociación débil pero significativa con una disminución de los comportamientos de riesgo: los alumnos que participan en ellas son menos propensos a caer en el abuso de sustancias y el comportamiento agresivo. El análisis también indica que las actividades deportivas se relacionan con niveles más altos de autoestima y autoeficacia. Bailey (2006) sugiere que la magnitud del beneficio aportado por la educación física al desarrollo de habilidades depende de tres aspectos, a saber, si el programa 1) promueve el disfrute, la diversidad y la participación de todos; 2) está a cargo de docentes y entrenadores comprometidos y capacitados, y 3) cuenta con el apoyo de padres informados.

Recuadro 4.1. Programas concebidos para aumentar las habilidades sociales y emocionales en los Estados Unidos

Kautz *et al.* (2014) presentan tres ejemplos de programas implementados en los Estados Unidos cuya finalidad es, en parte, aumentar las habilidades sociales y emocionales. Hasta la fecha solo se han realizado evaluaciones de corto plazo, que muestran resultados positivos.

El primero es "Tools of the mind" ["Herramientas de la mente"], que intenta enseñar a niños de preescolar y primeros grados de la escuela primaria a regular su comportamiento social y cognitivo. El programa utiliza un currículo que alienta a los niños a representar papeles y aprender en grupos con otros niños. Las evaluaciones a corto plazo sugieren resultados positivos, entre ellos mejoras del comportamiento en clase y el funcionamiento ejecutivo, que incluye el control inhibitorio.

El segundo es un programa de bajo costo concebido para realzar la "Mentalidad" ["Mindset"] de los niños de tal modo que estos crean que las capacidades son maleables y el aprendizaje pueda modificar la estructura del cerebro (Dweck, 2007). Este programa apunta a inculcar la idea de que el logro es el resultado del trabajo esforzado y no de la inteligencia congénita.[1] En efecto, según muestra el informe de PISA 2012 (OECD, 2013b), los niños que creen que la clave del éxito es el trabajo esforzado y no la inteligencia estable se desempeñan mejor en la prueba de matemática de PISA. Si bien el principal objetivo del experimento Mindset es promover los logros educativos, el proceso implica la mejora de habilidades sociales y emocionales como la perseverancia y la fuerza de voluntad. Como en el caso del ejemplo anterior, los resultados a corto plazo fueron favorables.

El tercero es el programa OneGoal, que selecciona y capacita a profesores secundarios para que, mediante el cultivo de las habilidades sociales y emocionales, ayuden a los estudiantes a presentar su solicitud de admisión a las universidades, mejorar las notas y los puntajes en las pruebas y seguir hasta finalizar la carrera universitaria elegida. Este programa se implementa en escuelas de barrios de bajos ingresos de Chicago, que en su mayoría tienen índices de matriculación universitaria de menos del 50%. Las evaluaciones a corto plazo muestran, otra vez, que la iniciativa es exitosa; ha mejorado los indicadores académicos en la educación secundaria [*high-school*] y promovido la graduación en ese nivel y la matrícula en la universidad.

Nota: 1. Además, el proceder de los docentes que usan técnicas de activación cognitiva con sus alumnos, por ejemplo las de hacerles preguntas que los ayudan a reflexionar sobre el problema, presentar problemas que pueden resolverse de distintas maneras o ayudarlos a aprender de sus errores, está asociado a una mayor perseverancia y apertura de los estudiantes a la resolución de problemas en matemática. Así, el modo de formular y presentar el contenido pedagógico tiene un gran impacto en el desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales de los alumnos y el uso que estos les dan.

Fuente: Kautz, T. *et al.*, "Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success", *OECD Education Working Papers*, núm. 110, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

También hay estudios que sugieren que las actividades relacionadas con las artes de la representación, como el teatro y la danza, pueden mejorar las habilidades sociales y emocionales, entre ellas la autoestima, el autocontrol, la perseverancia, las habilidades sociales, la regulación de las emociones y la simpatía (para una revisión de los estudios véase Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2013).

En los distintos países de la OCDE los estudiantes participan habitualmente en la administración de la escuela y la gestión del aula, que son formas alternativas de actividades extracurriculares. Los alumnos pueden ser representantes de la clase o participar en consejos estudiantiles, lo cual puede desarrollar las habilidades necesarias para ejercer la democracia, entre ellas la negociación, el trabajo en equipo y la asunción de responsabilidades (Taylor y Johnson, 2002). Algunos estudios han comprobado que la intervención de los alumnos en un consejo estudiantil es un buen predictor de su compromiso político futuro (Davies *et al.*, 2006). Los alumnos también pueden dedicarse a tareas del aula, capaces de incrementar su autoeficacia y su sentido de la responsabilidad.

También se espera que las actividades pro-sociales promuevan las habilidades de los niños para tomar la iniciativa, autorregularse, creer en sí mismos y trabajar con otros. En particular, el aprendizaje de servicios que combina la instrucción en el aula y los servicios comunitarios ha sido cada vez más adoptado como método de enseñanza, dado que los estudios también demuestran los efectos positivos de esa instrucción. Por ejemplo, un meta análisis de estudios sobre el aprendizaje de servicios sugiere ganancias significativas de los programas de este tipo de aprendizaje en lo que respecta al desempeño académico, las habilidades sociales, el compromiso cívico y las actitudes hacia uno mismo, la escuela y el aprendizaje (Celio, Durlak y Dymnicki, 2011).

Es probable que la mayoría de las escuelas no tengan la capacidad de introducir grandes innovaciones en las actividades curriculares y extracurriculares, debido a sus limitaciones de recursos. Quizá puedan, empero, adaptar las prácticas marginales existentes e introducir prácticas innovadoras para fomentar las habilidades sociales y emocionales sin tener que hacer grandes cambios. Las pruebas sugieren que las habilidades sociales y emocionales pueden enseñarse eficazmente con materias convencionales como matemática y lenguaje si el currículo integra explícitamente esas habilidades al proceso de aprendizaje (Trilling, de próxima aparición). Una manera de lograrlo es, por ejemplo, proponer un trabajo basado en proyectos que implique la resolución dinámica e interactiva de problemas de la vida real. Los enfoques basados en proyectos (o en problemas) requieren una orientación y objetivos claros, así como recursos (entre ellos el acceso a bibliotecas, museos, etc.) y evaluaciones multidimensionales que apunten a las diversas habilidades que los niños deben adquirir (Barron y Darling-Hammond, 2008). Si bien estas innovaciones pueden introducirse en los márgenes, exigirán, aun así, el apoyo de todo el sistema escolar: directores, docentes y padres.

Es probable que los docentes impulsen el éxito de los niños en el desarrollo de lazos tanto sociales y emocionales como cognitivos. Aunque esto parezca obvio, ningún estudio de evaluación ha identificado las características de los docentes capaces de propiciar el éxito en el desarrollo del carácter. Un estudio da a entender que los docentes posiblemente tengan un papel importante en la mejora de las habilidades sociales y emocionales. Jackson (2013), que utiliza datos de Carolina del Norte, Estados Unidos, mostró que los profesores de matemática e inglés de noveno grado tienen una influencia causal en las habilidades cognitivas, sociales y emocionales de sus alumnos, según las miden las ausencias, suspensiones y notas y el avance puntual al siguiente grado o año. Jackson estima que los docentes ejercen un mayor efecto sobre las habilidades sociales y emocionales que sobre las habilidades cognitivas. Por otra parte, este estudio muestra que las aptitudes de los docentes para influir sobre las habilidades cognitivas y las habilidades sociales y emocionales son en gran medida independientes, lo cual quiere decir que algunos docentes pueden ser especialmente buenos para dar forma a las habilidades sociales y emocionales de los niños, pero no necesariamente tan buenos para hacer otro tanto con sus habilidades cognitivas, y viceversa. Esto sugiere la existencia, en los maestros, de ciertas características que pueden ser particularmente conducentes a la mejora de las habilidades sociales y emocionales.

Las comunidades pueden mejorar aún más las habilidades sociales y emocionales si crean contextos valiosos para el aprendizaje informal

El componente más importante de los contextos de aprendizaje comunitario es el aprendizaje informal. Este, que implica una gama de actividades extracurriculares, cívicas y culturales fuera de las escuelas, se asocia con cambios positivos en los resultados académicos, sociales y de ciudadanía de los estudiantes (Conway, 2009). Los niños que se integran a actividades relacionadas con las artes de la representación y participan en actividades pro-sociales son más propensos a tener una identidad positiva y una mayor

autoestima (Lewis, 2004). El aprendizaje informal depende de la disponibilidad de actividades comunitarias extraescolares. En consecuencia, está vinculado al nivel de recursos y características de la comunidad, como el estatus socioeconómico y los valores de los pares. Además, las redes sociales de los padres pueden afectar la calidad e intensidad de las oportunidades de aprendizaje informal de los hijos. Sampson, Morenoff y Earls (1999) sostienen que las redes de amigos de los padres pueden ser un eficaz recurso barrial para la formación de habilidades. Otros padres pueden brindar no solo un apoyo social directo e información sobre la crianza, sino también contribuir a reforzar las normas y los comportamientos deseados (Noelke, de próxima aparición).

Los programas de intervención proporcionan a los niños desfavorecidos instrumentos valiosos para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales

Hay evidencia considerable que sugiere que las habilidades cognitivas, sociales y emocionales de los niños pueden verse negativamente afectadas cuando estos crecen en contextos de aprendizaje desfavorecidos (Shonkoff y Phillips, 2000; Feinstein *et al.*, 2003; Shady *et al*., 2014). Los bajos ingresos se asocian no solo a una falta de recursos para comprar bienes y servicios que benefician la formación de habilidades, sino también a el estrés parental y a un comportamiento de crianza que es menos adecuado a las necesidades de los niños (Elder y Caspi, 1988). Por otra parte, pruebas recientes sugieren que el estrés asociado al crecimiento en medio de la pobreza afecta de manera negativa el desarrollo cerebral de los niños y el funcionamiento del cerebro en la adultez (Angstadt *et al.*, 2013). Los programas de intervención, por lo tanto, tienen un campo de acción significativo para mejorar las habilidades sociales y emocionales de los niños desfavorecidos, a fin de que estos puedan hacerse un mejor camino en sus desafiantes entornos y, a la larga, alcanzar la movilidad social.

El Cuadro 4.2 presenta una lista de prometedores programas de intervención descritos en Kautz *et al.* (2014), complementados por programas adicionales fuera de los Estados Unidos, según los identifica la OCDE. La lista contiene programas que han sido objeto de una evaluación rigurosa y que han tenido el efecto comprobado de aumentar directa o indirectamente las habilidades sociales y emocionales. El cuadro pretende poner de relieve las principales características de los programas, incluyendo los grupos objetivos, el lugar, los contextos y las habilidades apuntadas.

Las intervenciones exitosas en la primera infancia y la infancia tienden a hacer hincapié en el apego positivo entre los padres y el niño, e involucran a los padres de manera directa en los programas de capacitación

El Cuadro 4.2 presenta una serie de programas de intervención en la primera infancia y la infancia que han logrado mejorar las habilidades sociales y emocionales de los niños (en particular las habilidades sociales y la regulación emocional) y, ulteriormente, los resultados en la adultez. El cuadro sugiere que la mayoría de los programas exitosos lanzados para abordar la pobreza familiar se concibieron con el objeto de implicar tanto a los niños como a los padres. Por consiguiente, esos programas se implementaron tanto en escuelas y centros como en los hogares.

La fuerte participación familiar, las interacciones entre padres e hijos y la capacitación de los padres son rasgos comunes de todos los programas prometedores destacados en el Cuadro 4.2. La capacitación de los padres que brinda orientación sobre los estilos de crianza y las prácticas destinadas a robustecer un apego sólido puede ser una estrategia eficaz para mejorar los resultados de los niños. En efecto, las pruebas muestran que los niños cuyos padres son cálidos, firmes y justos tienden a exhibir mayor madurez psicológica

y a ser menos propensos a internalizar o externalizar sus problemas que los pares cuyos padres apelan a otros estilos de crianza (Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006; Steinberg, 2004). Con frecuencia la capacitación de los padres se complementa con sesiones de asesoramiento profesional para las madres y otros integrantes de la familia.

Fuera de los Estados Unidos existen una cuantas intervenciones en la primera infancia, pero pocas de ellas han sido objeto de una evaluación rigurosa. Un buen ejemplo de ese tipo de intervención es el programa Sure Start [“Un comienzo seguro”] en el Reino Unido. Esta intervención focalizada se asocia a mejoras en 7 de 14 resultados deseables, incluido el desarrollo social y emocional de los niños (NESS, 2008). Por ejemplo, los niños participantes en Sure Start mostraron un comportamiento social más positivo y mayor independencia y autorregulación que sus pares que no participaban en el programa. Este programa también hacía hincapié en la participación de la familia y ofrecía cursos de capacitación para los padres. A pesar de estos descubrimientos, el programa Sure Start no es susceptible de evaluaciones rigurosas, dado que no se distribuyó de manera aleatoria a los participantes.

Programas infantiles prometedores como el proyecto STAR y el Proyecto de Desarrollo Social de Seattle (SSDP por su sigla en inglés) comparten muchos rasgos con los programas exitosos de intervención en la primera infancia. La participación de la familia es el elemento más frecuente en esas intervenciones. Por otra parte, hay una vigorosa insistencia en la capacitación docente. Por ejemplo, los maestros participantes en el SSDP recibieron una capacitación intensiva en manejo de la clase, aprendizaje cooperativo y enseñanza interactiva. También se ofrecen otros cursos, como el de manejo del comportamiento, con el fin de enseñar a los docentes cómo ayudar a los niños a resolver los conflictos con sus pares y, como consecuencia, desarrollar habilidades en la resolución de problemas.

Cuadro 4.2. Fortalecer las habilidades sociales y emocionales: programas prometedores de intervención en países seleccionados

Programa	Finalidad	Objetivo		Lugar			Contenidos									Habilidades trabajadas
		Niño	Padres	Escuela/ centro	Hogar	Trabajo	Participación de la familia	Apego padres-hijo	Tutor[1]	Guía[2], consejero	Capacitación de los padres	Docentes capacitado	Servicios sociales	Capacitación laboral	Servicios de salud[3]	
Primera infancia																
Nurse-Family Partnership (Estados Unidos)	Reducción de la pobreza	Prenatal a 1 año	•		•		•			•	•		•		•	Habilidades de vocabulario, reducción de comportamientos de internalización, prevención de comportamientos antisociales
Abecedarian Project (Estados Unidos)	Reducción de la pobreza	Edad 0	•	•	•		•	•		•					•	Reducción de comportamientos de exteriorización, prevención de comportamientos antisociales, habilidades académicas
Supplementation Study (Jamaica)	Salud	Edad 1-2	•		•			•			•				•	Autoestima, regulación emocional, reducción de comportamientos antisociales y comportamientos oposicionistas
Head Start Program (Estados Unidos)	Reducción de la pobreza	Edad 3-5	•	•	•		•				•		•		•	Relaciones sociales, concepto de sí mismo, autoeficacia, autorregulación, regulación emocional, habilidades académicas
Perry Preschool Program (Estados Unidos)	Reducción de la pobreza, CI	Edad 3-4	•	•	•		•	•								Reducción de comportamientos de exteriorización, motivación académicas, CI
Chicago Child Parent Center	Reducción de	Edad 3-4	•	•			•	•			•	•			•	Prevención de comportamientos antisociales,

Programa	Finalidad	Objetivo		Lugar			Contenidos									Habilidades trabajadas
		Niño	Padres	Escuela/ centro	Hogar	Trabajo	Participación de la familia	Apego padres-hijo	Tutor[1]	Guía[2], consejero	Capacitación de los padres	Docentes capacitado	Servicios sociales	Capacitación laboral	Servicios de salud[3]	
(Estados Unidos)	la pobreza															regulación emocional, habilidades académicas, CI
Sure Start Programme (Reino Unido)	Reducción de la pobreza	Edad 3-4	•	•			•				•				•	Comportamiento social (cooperación, compartir, empatía), independencia/autorregulación del niño
Infancia																
Project STAR (Estados Unidos)	Mejora de la calidad de la enseñanza	Edad 5-6	•	•			•	•				•				Prevención de comportamientos antisociales, esfuerzo estudiantil, iniciativa, comportamiento no participativo, auto-"valoración" en la clase, CI
Seattle Social Development Project (Estados Unidos)	Prevención del delito	Edad 6-7	•	•			•				•	•			•	Habilidades de comunicación, toma de decisiones, negociación y resolución de conflictos
Montreal Longitudinal Experimental Study (Canadá)	Prevención del delito	Edad 7-9	•	•			•				•					Habilidades sociales y comportamentales: interacciones positivas con los maestros, padres y pares; resolución de problemas y autorregulación

Programa	Finalidad	Objetivo		Lugar			Contenidos									Habilidades trabajadas
		Niño	Padres	Escuela/ centro	Hogar	Trabajo	Participación de la familia	Apego padres-hijo	Tutor[1]	Guía[2], consejero	Capacitación de los padres	Docentes capacitado	Servicios sociales	Capacitación laboral	Servicios de salud[3]	
Adolescencia																
Big Brothers Big Sisters (Estados Unidos)	Reducción de la pobreza	Edad 10-16					•		•							Autovalía, autoconfianza, motivación, aceptación y comportamiento sociales, prevención de comportamientos antisociales, habilidades académicas
Emprendedores para la Inclusión Social (Portugal)	Reducción de los índices de deserción escolar	Edad 13-15		•						•		•				Motivación, autocontrol, habilidades de resolución de problemas, habilidades sociales
Becoming a Man (Estados Unidos)	Reducción de los índices de deserción escolar y prevención de la violencia	Edad 15-16		•					•	•						Habilidades sociales y cognitivas; control de los impulsos, autorregulación emocional, resolución de conflictos, aumento de las aspiraciones para el futuro y el sentido de la responsabilidad personal
Pathways to Education (Canadá)	Reducción de los índices de deserción escolar	Edad 15-18		•			•		•	•						Habilidades académicas y sociales; resolución de problemas, construcción de equipos, comunicación y negociación
National Guard Challenge (Estados Unidos)	Reducción de los índices de deserción escolar	Edad 16-18		•											•	Confianza y responsabilidad, sentimiento de autocontrol, sentido de liderazgo y potencial, habilidades académicas

Programa	Finalidad	Objetivo		Lugar			Contenidos									Habilidades trabajadas
		Niño	Padres	Escuela/ centro	Hogar	Trabajo	Participación de la familia	Apego padres-hijo	Tutor[1]	Guía[2], consejero	Capacitación de los padres	Docentes capacitado	Servicios sociales	Capacitación laboral	Servicios de salud[3]	
Job Corps (Estados Unidos)	Reducción de la pobreza	Edad 16-24		•					•						•	Comunicación interpersonal, resolución de problemas, habilidades sociales y de gestión, habilidades técnicas y académicas
Programa de Juventud y Empleo (República Dominicana)	Empleabilidad	Edad 16-28		•		•			•					•		Autoestima, resolución de problemas, toma de decisiones, resolución de conflictos, empatía, cooperación, responsabilidad, control de las emociones, reducción de comportamientos de riesgo, comunicación, pensamiento creativo
Year-up (Estados Unidos)	Empleabilidad	Edad 18-24		•		•				•				•		Manejo del tiempo, trabajo en equipo, resolución de problemas, resolución de conflictos y habilidades técnicas
Programa Joven (Chile)	Empleabilidad	Edad 18-25		•		•				•				•		Habilidades sociales, habilidades técnicas, habilidades académicas

Notas: 1. La tutoría se concentra en el desarrollo personal y profesional. Tiene que ver con compartir información y experiencia y dar y recibir consejos y orientación. Es una relación continua que puede extenderse durante un período bastante prolongado. 2. El asesoramiento se ocupa del comportamiento del empleado. Se lo utiliza para abordar problemas psicosociales, pero también problemas relacionados con el desempeño cuando el comportamiento del individuo parece afectarlo. A menudo es una intervención de corto plazo. 3. "Servicios de salud" se refiere a servicios médicos (por ejemplo los tratamientos de inmunización), de salud mental y/o de capacitación en la nutrición, según de qué intervención se trate. Kautz *et al.* (2014) proporciona datos de fuentes y documentación para este cuadro.

Los programas exitosos de intervención en la adolescencia hacen hincapié en la tutoría a través de una experiencia laboral práctica

La adolescencia es un período de turbulentos cambios biológicos, fisiológicos y sociales. Como consecuencia de ello, es también el período en que muchos se inclinan por adoptar comportamientos negativos y antisociales. Los adolescentes tienden a correr más riesgos que los adultos, lo cual puede significar dificultades para la concreción de intervenciones exitosas (Steinberg, 2004). En ese contexto, la implementación de programas para contribuir a mejorar las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes, entre ellas la autodisciplina y la resiliencia, puede constituir una manera de ayudarlos a tomar las decisiones correctas.

Sin embargo, la cantidad limitada de intervenciones que se focalizan en los adolescentes son en su totalidad de procedencia norteamericana y con frecuencia carecen de evaluaciones rigurosas para establecer sus efectos a largo plazo. Entre los pocos programas existentes, hay ciertas pruebas sobre la importancia de la tutoría, específicamente para estructurar la experiencia del aprendizaje, por ejemplo mediante la enseñanza de la disciplina y la construcción de un andamiaje sobre cuya base los jóvenes puedan adquirir las habilidades que necesitan a través de la imitación y la observación (Kautz *et al.*, 2014). Además, el lugar de trabajo también brinda –en especial a los jóvenes que no asisten a la escuela– buenas oportunidades para aprender las habilidades apropiadas. La capacitación en el lugar de trabajo puede enseñar a los adolescentes la importancia de habilidades como el trabajo en equipo, la eficacia y la motivación. También puede inculcarles un sentido de la identidad ocupacional (Rauner, 2007).

Una característica saliente de los programas adolescentes exitosos que se centran en la empleabilidad de los jóvenes es el valor que atribuyen a la combinación de experiencia laboral práctica y desarrollo de las habilidades para la vida. El Programa de Juventud y Empleo de la República Dominicana, por ejemplo, proporciona tanto una capacitación en el aula como la oportunidad de aprender en el puesto de trabajo. La capacitación en el aula apunta a fomentar las habilidades vocacionales y para la vida, incluida la promoción de la autoestima, la motivación y las habilidades comunicacionales. Los programas exitosos se aseguran de que el contenido de la capacitación vocacional cuente con el acuerdo de los empleadores locales, a fin de garantizar la relevancia de las habilidades adquiridas. Esas habilidades se fortalecen aún más durante el período en que los participantes se desempeñan como aprendices y por medio de la orientación en el puesto de trabajo. La tutoría se utiliza habitualmente en diversas intervenciones exitosas apuntadas a los adolescentes, incluidas las centradas en la reducción de los índices de deserción escolar (por ejemplo el programa Big Brothers Big Sisters) y en lograr que los jóvenes consigan trabajo.

Conclusión

Las habilidades sociales y emocionales se desarrollan de manera gradual, sobre la base de las habilidades constituidas durante la primera infancia y la movilización de nuevas inversiones a través de entornos e intervenciones innovadoras en materia de aprendizaje. Según sugieren las pruebas, las inversiones en habilidades sociales y emocionales deben comenzar en una etapa temprana para todos. En el caso de los niños desfavorecidos, la inversión en esas habilidades con la anticipación suficiente constituye un aporte importante a la reducción de las desigualdades socioeconómicas. Las habilidades sociales y emocionales son particularmente

maleables entre la primera infancia y la adolescencia. Su desarrollo temprano contribuye a desarrollar en el futuro las habilidades tanto cognitivas como sociales y emocionales.

El desarrollo de las habilidades debe ser holístico y coherente, lo cual significa que las familias, las escuelas y las comunidades tienen un importante papel en él; ese papel, además, tiene que ser consecuente para garantizar la eficiencia de los esfuerzos hechos en cada contexto. Las prácticas realizadas en la escuela pueden mejorarse de manera acumulativa si se incluyen proyectos de la vida real en las actividades curriculares existentes. Los programas escolares exitosos suelen ser secuenciados, activos y focalizados y utilizan prácticas de aprendizaje explícitas. Los programas existentes pueden mejorarse mediante la promoción de relaciones positivas entre padres e hijos, así como entre tutores y niños. Las pruebas surgidas de los programas de intervención focalizados en los grupos desfavorecidos aportan conclusiones similares. Las intervenciones deben comenzar tempranamente, apuntar a todos los interesados, incluidas las familias y las escuelas, e implicar un vigoroso componente de capacitación también destinada a los padres. Las intervenciones exitosas hacen hincapié, asimismo, en las relaciones confiables y de apoyo entre tutores (padres y docentes) y niños.

Nota

1. En esta sección el examen se centra en los padres; sin embargo, otros miembros de la familia, entre ellos los hermanos y los abuelos, cumplen un papel importante en el desarrollo del niño. El papel de los abuelos cobra cada vez mayor importancia, dado que muchos de ellos actúan como un complemento (y a veces como un sustituto) del cuidado parental y formal. Es evidente que la relación con los abuelos y los hermanos puede contribuir a dar forma a las habilidades sociales y emocionales de los niños. Sin embargo, hay menos investigaciones en este ámbito.

Referencias

Angstadt, M. *et al.* (2013), "Effects of childhood poverty and chronic stress on emotion regulatory brain function in adulthood", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 110, núm. 46, pp. 18442-18447.

Bailey, R. (2006), "Physical education and sports in school: a review of benefits and outcomes", *Journal of School Health*, vol. 76, núm. 8, pp. 397-401.

Barron, B. y L. Darling-Hammond (2008), "Teaching for meaningful learning: a review of research on inquiry-based and cooperative learning", The George Lucas Educational Foundation, www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf.

Baxter, J. y D. Smart (2011), "Fathering in Australia among couple families with young children", Occasional Paper, núm. 37, Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Government, Canberra.

Belsky, J. y D. Eggebeen (1991), "Early and extensive maternal employment and young children's socioemotional development: children of the National Longitudinal Survey of Youth", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 53, pp. 1083-1099.

Belsky, J. *et al.* (1988), "The 'effects' of infant day care reconsidered", *Early Childhood Research Quarterly*,vol. 3, núm. 2, pp. 235-272.

Brooks-Gunn, J., W. Han y J. Waldfogel (2010), "First-year maternal employment and child development in the first 7 years", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 75, núm. 2, pp. 144-145.

Cabrera, N. J., J. D. Shannon y C. Tamis-LeMonda (2007), "Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: from toddlers to pre-k", *Applied Developmental Science*, vol. 11, núm. 4, pp. 208-213.

Celio, C. I., J. Durlak y A. Dymnicki (2011), "A meta-analysis of the impact of service-learning on students", *Journal of Experiential Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 164-181.

Conger, R. y G. H. Elder (1994), *Families in Troubled Times: Adapting to Change in Rural America,* Aldine de Gruyter Publishing, Nueva York.

Conway, A. (2009), *An Investigation into the Benefits of Extracurricular Activities Like Clubs and Societies to Students and Colleges: Are These Benefits Evident in the Opinions and Perceptions of Staff and Students in DIT?,* Dublin Institute of Technology, Dublín.

Covay, E. y W. Carbonaro (2010), "After the bell: participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement", *Sociology of Education*, vol. 83, núm. 1, pp. 20-45.

Cunha, F. y J. J. Heckman (2008), "Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation", *Journal of Human Resources*,vol. 43, núm. 4, pp. 738-782.

Cunha, F., J. J. Heckman y S. Schennach (2012), "Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation", *Econometrica*, vol. 78, núm. 3, pp. 883-931.

Davies, L. *et al.* (2006), *Inspiring Schools: A Literature Review: Taking up the Challenge of Pupil Participation*, Carnegie Young People Initiative, Esmee Fairbairn Foundation, Londres.

Durlak, J. A. (2003), "The long-term impact of preschool prevention programs: a commentary", *Prevention & Treatment*, vol. 6, núm. 1.

Durlak, J. *et al.* (2011), "The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, vol. 82, núm. 1, pp. 405-432.

Durlak, J. A., R. P. Weissberg y M. Pachan (2010), "A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents", *American Journal of Community Psychology*,vol. 45, núm. 3-4, pp. 294-309.

Dweck, C. (2007), *Mindset*, Ballantine Books, Nueva York.

Elder, G. H. y A. Caspi (1988), "Economic stress in lives: developmental perspectives", *Journal of Social Issues*, vol. 44, núm. 4, pp. 25-45.

Feinstein, L. (2003), "Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort", *Economica*, vol. 70, núm. 277, pp. 73-97.

Gregg, P. *et al.* (2005), "The effects of a mother's return to work decision on child development in the United Kingdom", *The Economic Journal*, vol. 115, pp. F48-F80.

Hart, B. y T. R. Risley (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Brookes Publishing, University of Michigan, Ann Arbor.

Heckman, J. J. (2008), "Schools, skills and synapses", *Economic Inquiry*, vol. 46, núm. 3, pp. 289-324.

Huerta, M. *et al.* (2011), "Early maternal employment and child development in five OECD countries", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, núm. 118, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5kg5dlmtxhvh-en.

Jackson, C. K. (2013), "Non-cognitive ability, test scores, and teacher quality: evidence from 9th grade teachers in North Carolina", *NBER Working Paper*, núm. 18624.

Kautz, T. *et al.* (2014), "Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success", *OECD Education Working Papers*, núm. 110, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en.

Kiernan, K. y M. Huerta (2008), "Economic deprivation, maternal depression, parenting and child's cognitive and emotional development in early childhood", *The British Journal of Sociology*, vol. 59, núm. 4, pp. 783-806.

Lewis, C. P. (2004), "The relation between extracurricular activities with academic and social competencies in school age children: a meta-analysis", tesis de doctorado, Texas A&M University.

NESS (2008), "The impact of Sure Start local programmes on three year olds and their families", report 27, National Evaluation of Sure Start Research Team, Department for Education and Skills, Londres.

Noelke, C. (de próxima aparición), *The Effects of Learning Contexts on Skills*, OECD, París.

OECD (2013a), *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs,* PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en.

OECD (2013b), "PISA 2012 results in focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know: key results from PISA 2012", OECD Publishing, París, http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf.

OECD (2012), *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en.

OECD (2011), *Doing Better for Families,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264098732-en.

Rauner, F. (2007), "Vocational education and training: a European perspective", in A. Brown, S. Kirpal y F. Rauner (eds.), *Identities at Work*, Springer, Dordrecht.

Sampson, R. J., J. D. Morenoff y F. Earls (1999), "Beyond social capital: spatial dynamics of collective efficacy for children", *American Sociological Review*, vol. 64, núm. 5, pp. 633-660.

Schady, N. *et al.* (2014), "Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries", *Policy Research Working Paper*, núm. 6779, The World Bank, Washington.

Shonkoff, J. P. y D. A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Academies Press, Washington, D.C.

Skinner, E. A. y M. J. Belmont (1993), "Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year", *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, núm. 4, pp. 571-581.

Steinberg, L. (2004), "Risk-taking in adolescence: what changes, and why?", *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1021, pp. 51-58.

Steinberg, L., I. Blatt-Eisengart y E. Cauffman (2006), "Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: a replication in a sample of serious juvenile offenders", *Journal of Research on Adolescence*, vol. 16, núm. 1, pp. 47-58.

Taylor, M. y R. Johnson (2002), *School Councils: Their Role in Citizenship and Personal and Social Education,* National Foundation for Educational Research, Slough.

Trilling, B. (de próxima aparición), "Roadmaps to deeper learning", in *Pathways to Deeper Learning*, Solution Tree Press, Bloomington (Indiana).

Winner, E., T. Goldstein y S. Vincent-Lancrin (2013), *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en.

Capítulo 5.

Políticas, prácticas y evaluaciones que MEJORAN las habilidades sociales y emocionales

Los gobiernos reconocen que es importante que las habilidades emocionales y sociales se desarrollen a través de la escolarización. Las habilidades sobre las que con frecuencia se focaliza la atención en los currículos nacionales son la autonomía, la responsabilidad, la tolerancia, el pensamiento crítico y la comprensión intercultural. Los países ponen en práctica una serie de actividades curriculares y extracurriculares para promover estas habilidades. La mayoría de los currículos nacionales incluyen materias cuyo objetivo es el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los alumnos, ya sea de manera tradicional, por ejemplo a través de la educación física y para la salud, la educación cívica y ciudadana, y la educación moral y/ o religiosa, o por medio de materias creadas especialmente. Algunos países incluso incorporan el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en el currículo básico y obligatorio. También hay una amplia disponibilidad de actividades extracurriculares que muy probablemente afecten positivamente el desarrollo social y emocional. Entre ellas se incluyen los deportes, los talleres de arte, los consejos de estudiantes y el voluntariado. Si bien los países no esperan que las escuelas utilicen evaluaciones estandarizadas para medir las habilidades sociales y emocionales, generalmente suministran lineamientos para ayudarlas a evaluar a sus alumnos. Sin embargo, no son muchos los sistemas educativos que proveen lineamientos detallados sobre cómo actuar para profundizar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Si bien esto les da flexibilidad a las escuelas y docentes para diseñar sus propias clases, puede ser que no ayude a aquellos docentes que no tienen seguridad sobre cuál es la mejor manera de enseñar estas habilidades.

Los datos estadísticos de Israel son suministrados bajo la responsabilidad de las autoridades israelíes relevantes. El uso que la OCDE le da a tales datos es sin perjuicio del estatus de los Altos del Golán, Jerusalén oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania conforme a los términos del derecho internacional.

Introducción

La práctica hace al maestro, como dice el refrán, y cabe aplicarlo a la construcción de las habilidades sociales y emocionales. Tanto los responsables de la elaboración de políticas, como los docentes y los padres siempre han tenido en cuenta la importancia de enseñarles a los/las niños/as a perseguir objetivos desafiantes, a interactuar con otros y a manejar el estrés. Como tal, el aprendizaje social y emocional es un componente importante de las actividades curriculares y extracurriculares. Este capítulo describe hasta qué punto las políticas educativas han enfatizado el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, las actividades escolares y las evaluaciones de los países pertenecientes a la OCDE y las economías asociadas. La información y el análisis presentados se basan en encuestas nacionales así como también en revisión de la literatura.

Objetivos de la educación nacional

El fomento de las habilidades sociales y emocionales es un objetivo clave de todo sistema educativo

Los sistemas educativos en los países pertenecientes a la OCDE y a las economías asociadas reconocen que las habilidades sociales y emocionales son indispensables para preparar a los estudiantes para el futuro. En todos los países encuestados, los objetivos generales de la educación, normalmente descriptos en las leyes de educación y en los documentos sobre políticas, incluyen el fomento de las habilidades sociales y emocionales (Cuadro 5.1 y Anexo 5.A). Estos objetivos generalmente enfatizan el desarrollo holístico del individuo, y destacan la importancia de nutrir la personalidad, las actitudes y los valores de los individuos junto con el conocimiento y las competencias intelectuales. También mencionan que el desarrollo equilibrado de estas habilidades contribuye a la democracia, la libertad y la paz.

Algunos de estos objetivos incluyen dimensiones específicas de las habilidades sociales y emocionales que se relacionan con las presentadas en el Capítulo 2 (Figura 2.3), específicamente, el logro de objetivos, el trabajo con otros y el manejo de las emociones. El Cuadro 5.1 resume los tipos de constructos que aparecen en los enunciados de las políticas identificadas. Por ejemplo, con relación a la categoría “logro de objetivos”, las habilidades mencionadas incluyen el sentido de responsabilidad, la autonomía y el ser diligente. Las habilidades relacionadas con la categoría “trabajo con otros” incluyen el respeto por el otro, la cooperación y un sentido de solidaridad. Finalmente, las que se relacionan con el “manejo de las emociones” incluyen la confianza en sí mismo, la autoestima y la independencia. Si bien no todos los objetivos nombran estas habilidades específicamente, todos contienen términos sobre las habilidades sociales y emocionales, tales como actitudes, competencias sociales y desarrollo emocional.

El hecho de que las políticas se refieran a las habilidades sociales y emocionales no es necesariamente nuevo. Algunas de leyes de educación tienen más de medio siglo, como la ley de educación fundamental de Japón de 1947 (revisada en 2006), y la ley de Austria sobre la organización escolar de 1962. Los enunciados de estas políticas establecen claramente que los objetivos de la educación son el desarrollo de personalidades bien formadas y el sentido de ciudadanía mediante habilidades transversales. Así, se podrá apreciar que el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales ha sido un tema central de la educación en diferentes países a lo largo del tiempo.

Currículo nacional

Existen diversas maneras mediante las cuales los enunciados de las políticas se traducen en prácticas escolares. Los estándares y lineamientos curriculares ofrecen medios directos para que los gobiernos promuevan las habilidades sociales y emocionales coherente y sistemáticamente. La presente sección revisa los enfoques de los países para aumentar las habilidades sociales y emocionales y se centra en las prácticas observadas en los currículos nacionales y sub-nacionales de las escuelas primarias y del ciclo inicial de las escuelas secundarias.

Las habilidades sociales y emocionales son abordadas en los marcos curriculares nacionales

El currículo nacional se basa frecuentemente en un marco nacional de habilidades que tiene por objetivo desarrollar el sistema educativo de un país dado. Dicho marco está conectado generalmente con los objetivos nacionales de la educación e incluye descripciones más detalladas de las habilidades que serán objeto de desarrollo. El marco define un cuadro general de prioridades trans-curriculares que atraviesan todos los niveles de la educación, mientras que el currículo especifica el contenido detallado de instrucciones para cada grado. El Cuadro 5.2 ofrece una visión general de estos marcos en cada país, cubriendo la educación primaria y el ciclo inicial de la educación secundaria. (Ver Anexo 5.A para mayores detalles).

Cuadro 5.1. Tipos de habilidades sociales y emocionales incluidas en los objetivos del sistema nacional de educación

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163853

Nota: ● : Declarado específicamente; □: declarado implícitamente.
1. Para Canadá, Alemania, Suiza, el Reino Unido y los Estados Unidos, las leyes y políticas educativas son, en gran medida o en forma completa, responsabilidad de gobiernos sub-nacionales. Debido a eso, la información presentada en este cuadro refleja el estatus de la entidad sub-nacional más populosa de estos países.
Fuente: Este cuadro fue preparado sobre la base de los enunciados de políticas listados en el Anexo 5.A, identificados a través de encuestas realizadas en cada país y de la investigación de documentos llevada adelante por la OCDE. Los enunciados de políticas de la lista son, en principio, legislación referida a la educación general. La legislación sobre educación primaria corresponde a Holanda y la Federación Rusa.

Cuadro 5.2.Tipos de habilidades sociales y emocionales incluidas en los marcos curriculares nacionales

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163853

Nota: ● : Declarado específicamente; □ : Declarado implícitamente; .. : Marco curricular no disponible o no identificado por la Secretaría de OCDE.

1. Para Canadá, Alemania, Suiza, el Reino Unido y los Estados Unidos, en los cuales los gobiernos sub-nacionales establecen el currículo, la información presentada en este cuadro refleja el estatus de la entidad sub-nacional más populosa en cada uno de dichos países.

Fuente: Basada solo en los marcos curriculares listados en el Anexo 5.A.

Todos los marcos estudiados se ocupan de las habilidades sociales y emocionales, aunque la definición exacta de dichas habilidades difiere de un país a otro. Muchos de los marcos de encuesta existentes describen las habilidades sociales y emocionales que caen en una de las tres categorías según se las presenta en el Cuadro 5.2. Por ejemplo, las habilidades a las que se dirige la atención dentro del marco incluyen la autonomía y la responsabilidad, que se relacionan con "alcanzar objetivos"; la tolerancia a la diversidad, que se relaciona con "trabajar con otros"; y la autoestima y el sentido de auto-disciplina, que se relacionan con el "manejo de las emociones".

La *Australian Curriculum for Foundation to Year 10* es un buen ejemplo de marco curricular con un fuerte elemento social y emocional. Este marco identifica siete capacidades generales, que incluyen la "capacidad personal y social", la "comprensión ética" y la "comprensión intercultural". Estas capacidades no se agregan como materias al currículo, sino que atraviesan todas las materias. Por ejemplo, el programa de matemática puede profundizar la "capacidad personal y social" al brindar oportunidades para tomar la iniciativa, tomar decisiones, comunicar procesos y hallazgos, y trabajar de manera independiente y colaborativa en la clase de matemática. De manera similar, el estudio de lenguaje puede ayudar a los estudiantes a comprender de qué manera se puede usar el idioma para influenciar juicios relativos a la conducta, especular sobre las consecuencias e influenciar opiniones.

Las escuelas de la mayoría de los países encuestados tienen una serie de materias creadas especialmente para fomentar las habilidades sociales y emocionales

En la mayoría de los países encuestados, el currículo nacional y sub-nacional incluye materias cuyo objetivo específico es el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes (ver Cuadro 5.3 para tener una visión general). Incluyen materias como la educación física y para la salud, la educación cívica y ciudadana y la formación moral o religiosa.

La educación física es una materia obligatoria en todos los países encuestados y, en general, entre sus objetivos se incluye el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, además de promover el desarrollo físico y estilos de vida saludables. Se espera que brinde a los estudiantes la posibilidad de aprender la manera de fijarse objetivos y de trabajar para mejorar, de trabajar con otros y de controlar las emociones. La educación para la salud, a menudo combinada con la educación física, generalmente tiene como objetivo desarrollar la autoestima y la estabilidad emocional de los estudiantes.

La educación cívica y ciudadana es otro componente del currículo que tiene por objetivo desarrollar las habilidades sociales y emocionales. Entre los objetivos de la educación cívica se incluyen frecuentemente el desarrollo de las habilidades de los estudiantes para la resolución de conflictos así como la capacidad de pensar con independencia. En algunos países, la educación cívica y ciudadana se enseña como parte de las ciencias sociales.

La educación moral o religiosa también existe en muchos países de la OCDE. Se espera que una disciplina curricular como esta profundice la formación del carácter al enseñarles a los alumnos los desafíos morales de la vida en la actualidad y valores como la equidad y el respeto por el otro. También puede alentar el desarrollo de las habilidades necesarias para transformar ideales morales en acción al reconocer la importancia de habilidades tales como el auto-control y la voluntad (Lapsley and Yaeger, 2012).

Además, algunos países han introducido recientemente materias únicas dedicadas al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. El Recuadro 5.1 muestra algunos ejemplos. Son, sin embargo, frecuentemente opcionales, y tienden a permanecer en la periferia si se las compara con las materias centrales del currículo.

Cuadro 5.3. Materias dirigidas al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el nivel primario y ciclo inicial del nivel secundario

	Educación física y salud	Educación cívica y ciudadana	Moral/ religión	Otras materias
Australia	●	● (8-)	..	
Austria	●	● (12-14)	●	
Bélgica (Comunidad Flamenca)	●	○	●	
Bélgica (Comunidad Francesa)	●	○	●	
Canadá (Ontario)[1]	●	○	●	
Chile	●	●	●	
República Checa	●	○	●	El hombre y el mundo (6-11), El hombre y la sociedad (11-), El hombre y el mundo laboral
Dinamarca	●	○	●	
Estonia	●	○	●	
Finlandia	●	○	●	
Francia	●	●	..	Horas de trabajo en el aula (11-)
Alemania (Renania del Norte-Westfalia)[1]	●	○	●	
Grecia	●	●	●	
Hungría	●	○	..	El hombre y la sociedad, incluye educación cívica
Islandia	●	●	●	Ciencias Sociales, incluye estudios sociales, religión, habilidades para la vida, temas de igualdad de derechos, ética
Irlanda	●	●	●	Programa de orientación escolar (12-)
Israel	●	●	●	Estudios de habilidades para la vida
Italia	●	○	▲	
Japón	●	○	●	Período para estudios integrados (9-), actividades especiales
Corea	●	●	●	Actividades experienciales y creativas
Luxemburgo	●	○	●	
México	●	●	●	
Holanda	●	○	▲	
Nueva Zelanda	●	○	▲	Ciencias Sociales, incluye educación cívica
Noruega	●	○▲	●	Estudios sociales, noruego
Polonia	●	●	▲	
Portugal	●	●	▲	Desarrollo personal (no obligatoria)
República Eslovaca	●	● (10-)	●	
Eslovenia	●	● (12-)	● (12-15)	
España	●	● (15-)	▲	
Suecia	●	○	●	
Suiza (Cantón of Zúrich)[1]	●	●	●	
Turquía	●	●	● (9-)	Clase de mejoramiento emocional y social (7-14), Actividades de arte, juegos y actividades físicas, Teatro
Reino Unido (Inglaterra)[1]	●	● (11-)	●	Educación personal, social, de salud y económica (11-)

Estados Unidos (California)[1]	●	○	..	
Brasil	●	○	▲	
Federación Rusa	●	● (14)	● (10-12)	El mundo que nos rodea (6-10)

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163865

Nota: ● : Disponible; ● : Disponible pero incluido en otras materias; ▲ : Disponible pero no obligatorio; .. : No disponible. Los números entre paréntesis indican la edad de los alumnos al momento de tener la materia si ésta no se dicta en todos los cursos de nivel primario o secundario inicial.
1. Para Canadá, Alemania, Suiza, el Reino Unido y los Estados Unidos, en los cuales el currículo es diseñado por los gobiernos sub-nacionales, la información presentada en este cuadro refleja el estatus de la entidad sub-nacional más populosa de estos países.
Fuente: Información basada en las respuestas a las encuestas de los países y a la investigación documental de la Secretaría de la OCDE.

Recuadro 5.1. Materias escolares dedicadas al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales: Ejemplos de países

El currículo de Israel para las escuelas primarias y secundarias introdujo la materia Estudios sobre habilidades para la vida [Life Skill Studies] en 1997.

El objetivo de esta materia es desarrollar las habilidades sociales y emocionales de los alumnos y fortalecer su habilidad para afrontar diversas situaciones de la vida. Centra la enseñanza de las habilidades en cinco grupos: 1) auto-identidad; 2) auto-regulación; 3) relaciones interpersonales; 4) tiempo libre, elección de la carrera y aprendizaje; y 5) manejo del estrés. El programa no se implementa únicamente durante las horas de clase de esta materia creada especialmente, sino que se alienta desde las diferentes disciplinas del currículo.

En Inglaterra, la educación personal, social, económica y para la salud (PSHE) se ofrece como materia no obligatoria en la escuela secundaria inicial. Se espera que la materia contribuya al desarrollo personal de los estudiantes al ayudarlos a construir su identidad personal, su confianza y su auto-estima, a elegir una carrera y a comprender qué factores influyen es sus decisiones, entre los que se incluyen las de orden financiero. Como no existen marcos o programas de estudio estandarizados, a los docentes se les da flexibilidad para dar la materia sobre la base de las necesidades de sus alumnos. El Departamento de educación brinda fondos para becas a la Asociación PSHE para que trabaje junto a las escuelas y las aconseje respecto del desarrollo de su propio programa de PSHE y para que mejoren la calidad de la enseñanza. También provee de fondos al Servicio de Información para la Prevención y Educación sobre el Uso de Drogas y Alcohol [Alcohol and Drug Education and Prevention Information Service] que brinda recursos para la educación sobre drogas y alcohol. Las escuelas tienen libertad para recurrir a las organizaciones y recursos que elijan.

Fuente: Ministerio de Educación de Israel (2008), “Life skills in primary schools” (en hebreo), sitio web del Ministerio de Educación: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLeYesody.htm; Departamento de Educación del Reino Unido (2013), “Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education”, sitio web del Departamento de Educación, www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-andeconomic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education.

Los países están adoptando de manera creciente currículos que integran las habilidades sociales y emocionales a todas las materias

Un número creciente de países está alentando a las escuelas a adaptar su currículo de manera tal de cubrir mejor los aspectos de las habilidades sociales y emocionales de los alumnos en todas las materias, incluso en las centrales, como lenguaje y matemática. Por ejemplo, en Corea, "la educación del carácter" está incorporada al currículo como un tema general que atraviesa todas las actividades educativas. Corea introdujo el concepto de educación del carácter en su política educativa en 1995. Si bien la educación del carácter está cubierta principalmente dentro del programa de formación moral, también se la ha incorporado a otras partes del programa como tema trans-curricular.

La enmienda del currículo nacional de 2009 se focalizó en la educación de la creatividad y el carácter, e introdujo "actividades de aprendizaje experiencial y creativo" que comprenden el fortalecimiento de la creatividad y de la educación del carácter en el currículo elemental y secundario (National Youth Policy Institution, 2009). El Recuadro 5.2 describe otros ejemplos provenientes de Australia, la República Checa y los Estados Unidos.

Algunos países están preparando nuevos currículos en la actualidad a fin de fortalecer la importancia del aprendizaje social y emocional en todas las materias. Por ejemplo, Irlanda adoptó un nuevo currículo para los estudiantes del primer ciclo de la escuela secundaria (el "Junior Cycle Framework") en septiembre de 2014, que pone mayor énfasis en el desarrollo social y emocional de los alumnos en todas las materias. Este nuevo currículo presenta seis "habilidades clave" junto con la alfabetización y la matemática: 1) control de uno mismo; 2) estar bien; 3) poder de comunicación; 4) ser creativo; 5) trabajar con otros; y 6) administrar la información y tener control sobre el pensamiento. Estas habilidades aparecerán en todos los resultados de todas las especificaciones del currículo, y se alentará a los docentes a incorporarlas a los planes de clase, a la pedagogía y las evaluaciones (Departamento de Educación y Habilidades, 2012).

Actividades extracurriculares en la escuela

Las actividades extracurriculares son aquellas que complementan el contenido académico central, tales como los deportes, los talleres, las asociaciones gubernamentales de estudiantes, el trabajo voluntario y las tareas escolares. Conforman otro terreno en el cual la escuela puede facilitar la profundización de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes.

Estas actividades brindan a los alumnos situaciones de la vida real fuera del ámbito del aula y cuentan con facilitadores adultos que pueden actuar como mentores. A través de estas actividades, los estudiantes pueden aprender de manera efectiva habilidades relevantes, tales como la responsabilidad, la perseverancia, la capacidad de trabajar en equipo y la confianza en sí mismos.

Esta sección se centra principalmente en las actividades ofrecidas por las escuelas, aunque dichas actividades pueden también llevarse a cabo en instalaciones comunitarias, como clubes deportivos o centros culturales.

Recuadro 5.2. Un enfoque curricular a las habilidades sociales y emocionales: Ejemplos de países

En Australia, el Marco Nacional para la Seguridad en las Escuelas [National Safe Schools Framework], que se originó en 2003, y que fue revisado y aceptado por todos los Ministros de Educación australianos en 2010, guía a las comunidades educativas a planear e implementar medidas de bienestar y de seguridad efectivas para la escuela. El Marco reconoce las fuertes interconexiones entre la seguridad del alumno, la resiliencia, el bienestar y los resultados de aprendizaje, y alienta la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa para desarrollar y mantener una comunidad educativa segura. Hay un extenso conjunto de recursos gratuitos en línea en el sitio web Safe Schools Hub para ayudar a las comunidades educativas a implementar el marco. Estos recursos incluyen la herramienta School Audit Tool que asiste a las escuelas para evaluar hasta qué punto han creado y mantenido un entorno de aprendizaje seguro y contenedor, además de contar con módulos de aprendizaje profesional en línea dirigido a líderes escolares, docentes, profesionales especialistas y docentes en formación.

El currículo de la República Checa para la educación básica tiene seis temas transversales que son relevantes para la sociedad moderna. Los temas son: 1) educación social y personal; 2) educación para una ciudadanía democrática; 3) pensar en los contextos globales y europeo; 4) educación multicultural; 5) educación ambiental; y 6) educación en medios. Estos temas atraviesan las áreas educativas, lo cual le permite al alumnado obtener una visión integrada y aplicar una variedad de habilidades más amplia. Por ejemplo, el área temática "educación personal y social" tiene tres aspectos: desarrollo personal, social y moral. Se ocupan de esta área temática materias curriculares como lenguaje y comunicación, el hombre y el mundo, el hombre y la sociedad, el arte y la cultura.

Los Estados Unidos vienen promoviendo la práctica de la educación del carácter desde la década de 1990. El Congreso estadounidense autorizó las Asociaciones del Programa para la Educación del Carácter [Partnerships in Character Education Program] en 1994, que debía proveer subsidios a las agencias educativas locales y estaduales para apoyar el desarrollo de la educación del carácter. Entre 1995 y 2008, el Departamento de Educación adjudicó 97 subsidios para ayudar a diseñar, implementar y sostener oportunidades para que los alumnos aprendan y comprendan la importancia que tiene para sus vidas tener una personalidad fuerte. La mayoría de los estados han aprobado leyes que alientan o hacen obligatoria la educación del carácter. Estos estados incorporan la educación social y emocional en el currículo general para promover el desarrollo personal y social ya desde el jardín de infantes. Illinois fue el primer estado en los Estados Unidos que requirió que cada distrito escolar desarrollara un plan para implementar programas de aprendizaje social y emocional en las escuelas. Además, las habilidades sociales y emocionales han pasado a formar parte de los estándares de Aprendizaje de la Illinois State Board of Education, para alumnos desde el jardín de infantes hasta el 5° Año del secundario (K-12). Los objetivos del aprendizaje social y emocional (SEL) son enseñar a los alumnos de qué manera: 1) desarrollar habilidades de auto-conocimiento y auto-control para lograr el éxito en la escuela y en la vida; 2) usar las habilidades de conocimiento social e interpersonal para establecer y mantener relaciones positivas; y 3) demostrar habilidades de toma de decisiones y conductas responsables dentro de contextos personales, escolares y comunitarios.

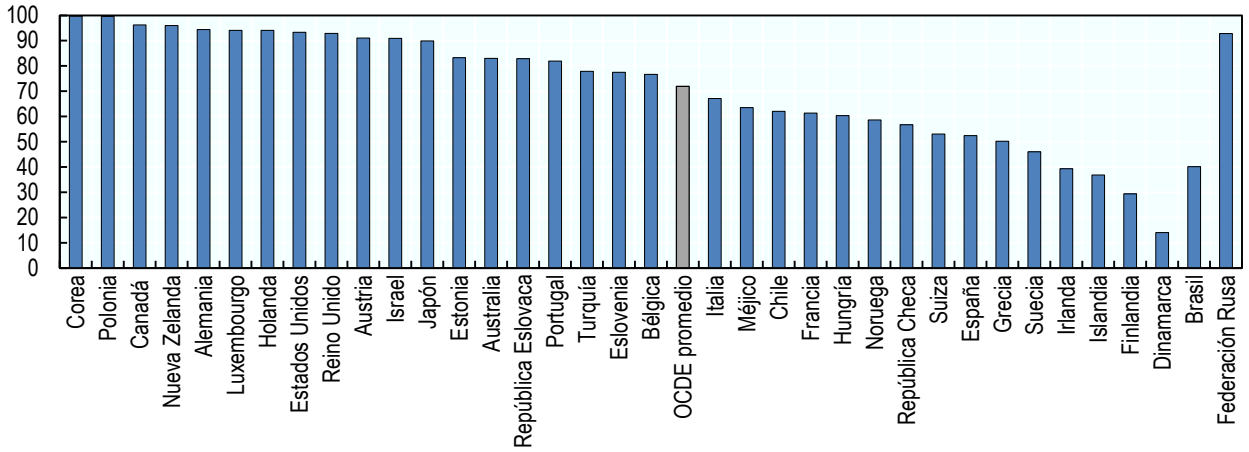
Fuente: Standing Council on School Education and Early Childhood (2013), "National Safe Schools Framework", http://www.safeschoolshub.edu. au/documents/nationalsafeschoolsframework.pdf; Ramcovy vzde.lavaci program pro zakladni vzde.lavaci (2007), www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf; Departamento de Educación de EUA. (2005), "Character education... Our shared responsibility", sitio web del Departamento de Educación de EUA., http://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html; Illinois Board of Education (n.d.), "Illinois Learning Standards: Social/Emotional Learning (SEL), http://isbe.net/ils/social_emotional/standards.htm (consultado el 10 de septiembre de 2014).

Las escuelas ponen en práctica actividades extra-curriculares en los países pertenecientes a la OCDE y en las economías asociadas encuestadas

Se encontraron actividades extra-curriculares en las escuelas de todos los países pertenecientes a la OCDE y en las economías asociadas encuestadas. De acuerdo con la encuesta sobre el entorno del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2012 de la OCDE, 73% de los alumnos de 15 años en todos los países de la OCDE asistían a escuelas que organizaban actividades de servicio o voluntariado (Figura 5.1) (OCDE, 2013a). De manera similar, el 90% de ellos informó que asistía a escuelas que apoyaban las actividades deportivas extracurriculares y más del 60% estaba en escuelas que apoyaban las competencias matemáticas y los talleres de arte y de teatro. La disponibilidad de estas actividades, sin embargo, varía mucho de un país a otro. Esto puede reflejar diferencias entre los países respecto de la cantidad de recursos que pueden destinar a las actividades extracurriculares, lo cual incluye el tiempo de los docentes. También puede reflejar diferencias en la demanda de los padres para que se organicen tales actividades. En algunos países, ciertas actividades extracurriculares son organizadas por asociaciones externas.

Figura 5.1. Disponibilidad de actividades de servicio o voluntariado en las escuelas

Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que asisten a escuelas que ofrecen actividades de servicio o voluntariado



StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163837

Nota: Los países están ordenados en forma decreciente según el porcentaje de alumnos que asistían a escuelas que ofrecen actividades de servicio o voluntariado.
Fuente: OCDE (2013a), PISA 2012 Resultados: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en

La mayoría de los países dejan la organización de las actividades extracurriculares libradas a la discreción de las escuelas y de los distritos escolares locales

Los países enfocan de diferentes maneras la organización de las actividades extracurriculares en las escuelas. En la mayoría de los países pertenecientes a la OCDE, la organización de las actividades extracurriculares no está regulada formalmente.

La implementación de estas actividades queda frecuentemente a discreción de las autoridades locales o de las escuelas. Por lo tanto, el alcance y la índole de estas actividades varían tanto entre los países como dentro de ellos.

Por ejemplo, las administraciones locales de Luxemburgo definen sus propios objetivos para las actividades extracurriculares sin quedar enmarcadas dentro de lineamientos nacionales. Si bien todas las escuelas de Luxemburgo ofrecen actividades extracurriculares, la variedad y el contenido están sujetos únicamente a los objetivos definidos por las administraciones escolares locales. En Francia, una iniciativa lanzada en 2013, llamada “projet educatif territorial” (PEDT) requiere que las municipalidades organicen actividades (deportes, actividades artísticas y culturales) extracurriculares con el apoyo financiero del gobierno. Esta iniciativa tiene por objetivo promover actividades extracurriculares nuevas y existentes y permitir igual acceso a la cultura y al deporte a todos los estudiantes. El PEDT depende de la autoridad local, y al mismo tiempo involucra a otros actores del campo de la educación, entre los que se cuentan las instituciones gubernamentales nacionales, asociaciones e instituciones culturales y deportivas.

En algunos países, existen lineamientos formales nacionales para las actividades extracurriculares que especifican horarios y tipos de actividades. Por ejemplo, en Japón las actividades extracurriculares están organizadas como parte integral de la educación escolar. Los estándares curriculares japoneses para los alumnos de escuela primaria especifican cantidad de horas mínimas que las escuelas deben asegurarse de que estén destinadas a cuatro tipos de actividades especiales: tutoría, gobierno estudiantil, talleres y eventos escolares. Para los eventos escolares, el currículo sugiere organizar actividades específicas, tales como viajes, a través de los cuales los alumnos experimenten interacciones grupales intensas y aprendan a ser respetuosos del prójimo. Además de estas actividades específicas, la mayoría de las escuelas organiza limpieza de las instalaciones escolares por parte de los alumnos. Esto brinda la oportunidad de que los alumnos aprendan maneras de colaborar con otros y de disciplinarse, al tiempo que contribuyen a mantener un ambiente de aprendizaje limpio. Corea tiene lineamientos similares para las actividades extracurriculares, y especifica cantidad de tiempo que se debe dedicar a las “actividades experienciales y creativas”, que incluyen actividades auto-reguladas, talleres, actividades de voluntariado y oficios.

Ya sea que existan reglamentaciones formales o no, las escuelas y las oficinas locales de educación tienen mayor autonomía para planear actividades extracurriculares que curriculares. Esto posibilita que las actividades extracurriculares sean un área dentro de la cual las escuelas pueden probar iniciativas experimentales para profundizar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (Recuadro 5.3). Como las escuelas están menos constreñidas por los límites físicos del aula (y, en alguno casos, de la escuela), los facilitadores o mentores de las actividades extracurriculares pueden poner en práctica de manera flexible escenarios y actividades de la vida real para enseñar habilidades para la vida que normalmente requieren capacidades sociales y emocionales sólidas. Las actividades extracurriculares a menudo estimulan a los alumnos a participar de forma activa en el diseño de su propia experiencia de aprendizaje. También brindan a la escuela la oportunidad de que fortalezca su vínculo con la comunidad.

Recuadro 5.3. Programas extracurriculares que se ocupan de las habilidades sociales y emocionales en la escuela: Ejemplos de países

El estado de Bavaria en Alemania viene implementando, desde 2007, un proyecto para las escuelas secundarias llamado “Mentor Sport nach 1” (Mentor del deporte después de 1). Dicho proyecto posibilita que alumnos seleccionados se conviertan en mentores de sus compañeros para actividades deportivas auto-organizadas durante los recreos, por ejemplo, básquet, fútbol, hándbol, vóley, bádminton, tenis, ping-pong, malabarismo y baile. La escuela tiene la responsabilidad de supervisar y apoyar estas actividades y los docentes brindan consejo si es necesario. El foco del proyecto no se centra solamente en la salud, sino también en aspectos de la propiedad que intervienen en la construcción del carácter. De esta manera, el proyecto contribuye de manera importante a la formación de valores en la escuela.

En Luxemburgo, 16 escuelas secundarias de un total de 36 ofrecen un programa de “Mediación entre pares”. En este programa, los alumnos se ofrecen voluntariamente para formarse externamente de manera de aprender a mediar entre los estudiantes en conflictos suscitados dentro de la escuela. El entrenamiento es ofrecido por Servicio Nacional de la Juventud (National Youth Service) en colaboración con el Ministerio de Educación. El programa les enseña a los alumnos técnicas y actitudes básicas para mejorar la comunicación, para entender mejor la índole de los conflictos y la violencia y para simular procesos de mediación con pares. El entrenamiento contempla 42 horas y se lleva a cabo durante los fines de semana o como “activité parascolaire”. Finalizado el entrenamiento, trabajan regularmente juntos, en grupo, en la escuela, acompañados de instructores adultos. Además de las habilidades de mediación, los alumnos aprenden a ocuparse de los conflictos y la violencia en la vida cotidiana. Por lo tanto, el programa no solo enseña a manejar los conflictos, sino que también desarrolla las habilidades interpersonales de los alumnos y su autoestima además de fortalecerlos para que se involucren activamente en la comunidad.

Fuente: Bayerisches Staatsministerium fur Unterricht und Kultus (2007), Leitfaden fur Schulleiter und Mentorenbetreuer, Druckhaus Schmid, Jesenwang; Peermediation (2014), Peermediation website, www.peermediation.lu/ (acceso ocurrido el 10 de septiembre de 2014).

Evaluación

Comprender los niveles de habilidades sociales y emocionales de los alumnos es central para identificar las necesidades de su desarrollo futuro y para mejorar las prácticas de enseñanza. Los docentes recompensan ciertas conductas y actitudes mediante la devolución con comentarios, con el objetivo de ayudar al aprendizaje social y emocional. Sin embargo, la evaluación de las habilidades sociales y emocionales tiende a ser menos transparente que las evaluaciones de logro académico. La devolución de los docentes también puede influir negativamente en la autoestima de los alumnos si no media un seguimiento adecuado.

Muchos países pertenecientes a la OCDE y las economías asociadas cuentan con lineamientos para que las escuelas evalúen las habilidades sociales y emocionales de sus alumnos

Aunque los países no solicitan formalmente que se evalúen las habilidades sociales y emocionales de los alumnos mediante medidas estandarizadas, muchos países y jurisdicciones locales proveen lineamientos para la evaluación (Cuadro 5.4). Generalmente no se diseña la evaluación de las habilidades sociales y emocionales de los alumnos para promoverlos o entregarles un certificado, o para evaluar al docente. Más bien, las evaluaciones tienden a ser administradas de manera formativa para ayudar a los docentes a identificar sus fortalezas y debilidades respecto de las habilidades sociales y emocionales.

En muchos países, las evaluaciones del alumnado, típicas de fin de año, incluyen la evaluación de las habilidades sociales y emocionales. Por ejemplo, Ontario, Canadá, entrega plantillas para confeccionar los boletines de calificaciones en las cuales se evalúan las "habilidades de aprendizaje y los hábitos de trabajo" de manera separada de las notas de las materias. Las habilidades de aprendizaje y los hábitos de trabajo constan de seis categorías -- responsabilidad, organización, trabajo independiente, colaboración, iniciativa, auto-regulación – y para cada una de ellas el docente puede adjudicar una de cuatro evaluaciones posibles, "excelente", "bueno", "satisfactorio" y "necesita mejorar". En los boletines de calificaciones para los Grados 1-8, la sección correspondiente al informe sobre el desarrollo de las habilidades de aprendizaje y hábitos de trabajo del alumno está ubicada por encima de la sección que corresponde al logro obtenido en las expectativas curriculares. En los boletines de los Grados 9-12, hay un espacio para registrar la evaluación de cada una de las habilidades de aprendizaje y hábitos de trabajo en cada materia.

Es probable que las evaluaciones de las habilidades sociales y emocionales se basen en las observaciones y juicios de los docentes sobre el día a día de la conducta de los alumnos en diferentes situaciones. En algunos casos, hay herramientas disponibles para que los docentes diseñen sus evaluaciones (ver ejemplos en el Recuadro 5.4). Algunos países abogan por la auto-evaluación como medio para aumentar la auto-conciencia de los alumnos respecto de sus habilidades sociales y emocionales. La auto-evaluación se practica en Irlanda y se la utiliza dentro de la materia curricular Educación social, personal y para la salud. En el nivel secundario, la auto-evaluación es complementada con la evaluación de los pares, basada en criterios fijos.

Recuadro 5.4. Herramientas para evaluar las habilidades sociales y emocionales en las escuelas: Ejemplos de países

El Ministerio de Educación de la Columbia Británica, Canadá, desarrolló los estándares de desempeño de la "responsabilidad social" para que las escuelas los usaran voluntariamente. Estos estándares contienen cuatro criterios de evaluación: 1) contribución al aula y a la comunidad educativa; 2) resolución de problemas pacíficamente; 3) valoración de la diversidad y defensa de los derechos humanos; y 4) ejercicio de los derechos democráticos y de las responsabilidades. Hay cuatro escalas para los diferentes grados (jardín de infantes a 3er grado; 4° y 5° grado, 6° a 8° grado y 8° a 10° grado). La evaluación se basa en las observaciones acumuladas a lo largo del tiempo, tanto en el aula como en el patio de juegos.

En la Bélgica Flamenca, hay herramientas disponibles para medir el compromiso y el bienestar de los alumnos en el aula en la escuela primaria. La herramienta más conocida y usada es el instrumento desarrollado por el Centro para la Educación basada en la Experiencia (CEGO). Las escuelas pueden usar esta escala para evaluar la conducta de los alumnos de escuela primaria, como por ejemplo, si actúan espontáneamente, si tienen una mente abierta a lo que sea que se les presente y si se sienten seguros de sí mismos.

El Estado de Illinois brinda detallados puntos de referencia y descripciones de desempeño para cada uno de los estándares pre-definidos de los objetivos del aprendizaje social y emocional (Recuadro 5.2). Las descripciones del desempeño ayudan a los docentes a diseñar el programa y las evaluaciones de las habilidades sociales y emocionales de los alumnos. Como los estándares para los grados K-12 son coherentes con los Estándares del Aprendizaje Temprano de Illinois, el Sistema se asegura de que haya continuidad en el aprendizaje social y emocional desde la primera infancia hasta la adolescencia.

Fuente: Ministerio de Educación de la Columbia Británica (n.d.), "BC Performance Standards . Social Responsibility: A Framework", sitio web del Ministerio de Educación, www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm (consultado el 10 de septiembre de 2014); CEGO (n.d.), sitio web de Centre for Experience-based Education, www.cego.be (consultado el 10 de septiembre de 2014).

Cuadro 5.4. Enfoques nacionales de la evaluación de las habilidades sociales y emocionales

Nivel primario y ciclo inicial del secundario

	Lineamientos nacionales (o subnacionales) para la evaluación de habilidades sociales y emocionales	Habilidades sociales y emocionales incluidas en los boletines de calificaciones clásicos
Australia		
Austria		
Bélgica (Comunidad Flamenca)		
Bélgica (Comunidad Francesa)[2]	●	x
Canadá (Ontario)[1]	●	●
Chile	●	●
República Checa	●	●
Dinamarca	●	..
Estonia	..	●
Finlandia	●	●
Francia	●	●
Alemania (Renania del Norte-Westfalia)[1]	●	●
Grecia	●	●
Hungría	●	●
Islandia[2]	●	x
Irlanda	●	●
Israel	●	●
Italia	●	●
Japón	●	●
Corea	●	●
Luxemburgo	..	..
México	..	..
Holanda	..	..
Nueva Zelanda	..	●
Noruega	●	●
Polonia	●	●
Portugal	..	●
República Eslovaca	●	●
Eslovenia	●	..
España	..	..
Suecia[3]	..	x
Suiza (Cantón de Zúrich)[1]	●	●
Turquía	●	●
Reino Unido (Inglaterra)[1]	..	●
Estados Unidos (California)[1]	●	●
Brasil	●	●
Federación Rusa	..	..

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933163879

Nota: ● : Disponible; .. : No disponible; x : No corresponde; m : La Secretaría de la OCDE no pudo identificar información relevante.

1. En Canadá, Alemania, Suiza, el Reino Unido y los Estados Unidos, las políticas educativas están bajo la jurisdicción de gobiernos sub-nacionales. Así, la información presentada en este cuadro refleja el estatus de la entidad sub-nacional más populosa de cada país.
2. In Bélgica (Comunidad Francesa) e Islandia, la inclusión de la evaluación de las habilidades sociales y emocionales en los boletines de calificación es opcional.
3. En Suecia no se utilizan boletines de calificación.

Fuente: Este cuadro fue preparado sobre la base de las encuestas a los países y de la investigación de la OCDE.

Algunos países estudian las habilidades sociales y emocionales de los alumnos para mejorar los sistemas de educación

Algunos países evalúan las habilidades sociales y emocionales de los alumnos en encuestas a nivel nacional para evaluar sus sistemas de educación. Estas encuestas no tienen necesariamente el objetivo de hacer una devolución a los alumnos o a los docentes, sino más bien de comprender el estado del sistema educativo actual a nivel escolar, regional y nacional. Se analizan los datos recogidos para identificar las fortalezas y debilidades de los sistemas, y para efectuar sugerencias para seguir mejorando. Tales estudios incluyen estudios longitudinales analizados en los Capítulos 3 y 4 (Recuadro 3.1). El Recuadro 5.5 describe otros ejemplos de Nueva Zelanda y de Noruega.

Iniciativas a nivel local y de la escuela

Las iniciativas locales pueden jugar un papel importante en la promoción de las habilidades sociales y emocionales a través de actividades curriculares

Además de las políticas nacionales y sub-nacionales, existen una serie de iniciativas locales que se benefician por el nivel de compromiso de los responsables de la implementación de políticas, los líderes escolares y las organizaciones no gubernamentales locales. Estos programas tienden a presentar el compromiso directo de diferentes interesados de la educación para que aporten localmente maneras relevantes y eficientes de mejorar la calidad de las actividades curriculares. El Recuadro 5.6 da ejemplos de tales programas en Rio de Janeiro (Brasil), en Ottawa (Ontario, Canadá) y en Versalles (Francia).

Recuadro 5.5. Encuestas nacionales que incluyen la evaluación de las habilidades sociales y emocionales

En Nueva Zelanda, se llevaron a cabo estudios sobre el clima escolar como parte del estudio nacional sobre la salud y el bienestar de los alumnos de escuelas secundarias. En 2012, participaron en el estudio 91 escuelas de todo el país seleccionadas al azar. El estudio tenía por objeto describir el ambiente social escolar en términos de apoyo para los alumnos y el personal, relaciones entre el personal y el alumnado y seguridad de los alumnos y el personal. Por ejemplo, el cuestionario para los docentes incluía escalas como “sensibilidad del alumno” (ej. ”En mis clases, los alumnos respetan generalmente puntos de vista diferentes del propio”), “mal comportamiento del alumno” (ej. “En mis clases, los alumnos generalmente molestan a sus compañeros”), disposición para ayudar (ej. “La mayoría de los alumnos son amables con el personal”). El cuestionario de los alumnos también incluía varias preguntas sobre el clima escolar, entre las que se incluían “¿Cuán de acuerdo o desacuerdo estás con los siguientes enunciados sobre tu escuela? – Los alumnos de esta escuela tienen dificultades para llevarse bien con los demás, etc.”

Los estudiantes noruegos de diferentes grados de la educación primaria y secundaria participan de la Encuesta a alumnos que incluye la evaluación del bienestar emocional y social de los alumnos en la escuela. La Dirección Noruega de Educación y Capacitación lleva a cabo encuestas de usuarios que incluyen la Encuesta a Alumnos, Encuesta a Docentes y Encuesta a Padres para que alumnos, docentes y padres tengan la posibilidad de expresar sus opiniones respecto del aprendizaje y el disfrute en la escuela. Los resultados de estas encuestas a usuarios pueden ser utilizadas para analizar y mejorar el ambiente de aprendizaje en las escuelas. El cuestionario para los alumnos incluye ítems como, “¿Disfrutas de la escuela? ¿Tienes compañeros con quienes pasar el recreo? ¿Te interesa aprender en la escuela?”

Fuente: Universidad de Auckland (n.d.), “Youth’12 survey conducted in 2012”, Sitio web de la Universidad de Auckland, https://www.fmhs.auckland.ac.nz/en/faculty/adolescent-health-research-group/youth2000-national-youth-health-survey-series/youth2012-survey.html (consultado el 10 Septiembre de 2014); Norwegian Directorate for Education and Training (n.d.), “Information for pupils, teachers and parents, http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Informasjonsbrev/Informasjon-Elevundersokelsen-engelsk.pdf (consultado el 10 Septiembre de 2014).

Recuadro 5.6. Iniciativas locales y regionales para promover las habilidades sociales y emocionales a través de actividades curriculares: Ejemplos de países

El modelo de Escuela Dual, creado en 2008 por el estado de Rio de Janeiro, Brasil, apoya modelos comprehensivos de ciclo superior de educación secundaria. Este enfoque enfatiza el desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales, e incluye actitudes y valores esenciales para que los niños/jóvenes mejoren sus perspectivas laborales y compromiso cívico. La escuela estadual Chico Anysio de la ciudad de Rio de Janeiro fue una de las primeras que incorporó este programa. El programa de la escuela está dirigido por el Instituto Ayrton Senna junto con el Departamento Estatal de Educación de Rio de Janeiro. Este programa de tiempo completo adopta un plan diseñado para ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades técnicas y sociales útiles para el mercado laboral, la vida en sociedad y la educación superior. Los docentes se benefician con los cursos de capacitación focalizados en metodologías integrativas y apoyo técnico y pedagógico. La escuela explícitamente se centra en el desarrollo del liderazgo juvenil y la autonomía del alumnado a través de proyectos interdisciplinarios, un enfoque equilibrado que fomenta tanto el desarrollo de las habilidades académicas como el de las habilidades sociales y emocionales, y el uso de tecnologías digitales. El programa también incluye seminarios sobre márquetin y comercio, y hace hincapié en la promoción del deporte.

La Junta Escolar del Distrito de Ottawa-Carleton (Ottawa-Carleton District School Board) de Canadá definió un conjunto de habilidades y características, llamadas “Resultados al salir” que todos los alumnos del secundario deben adquirir antes de dejar la escuela. Se considera que estas habilidades son indispensables para aumentar el bienestar del alumno y construir un sentido de ciudadanía activa. Los “Resultados al salir” cubren una amplia gama de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, de acuerdo, en general, con el marco presentado en el Capítulo 2. El programa alienta a los alumnos a ser resilientes, que tengan conciencia global, sean colaboradores, innovadores/creativos y estén orientados hacia objetivos. Otros “Resultados al salir” incluyen el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la diversidad académica, la fluidez digital y la toma de decisiones éticas. Para lograr este objetivo, la Junta se ocupa explícitamente de estas habilidades en el currículo, suministra información para las capacitaciones docentes y provee de contextos de aprendizaje relevantes. La iniciativa fue desarrollada conjuntamente con la comunidad estudiantil y recibe un fuerte apoyo de las comunidades docentes y comerciales locales.

Desde 2005, se ha autorizado a las escuelas francesas a organizar sus propios programas experimentales, de acuerdo con las autoridades educativas. Por ejemplo, el programa “Raconte en corps : Le Bolero de Ravel” (Contalo con tu cuerpo: El Bolero de Ravel) es un programa local implementado en 2012 por la red de escuelas “Marcel Pagnol” en Versalles. Participan alumnos de primaria y de ciclo inicial de secundaria, así como sus padres y docentes. Las actividades desarrollan un conjunto de competencias: competencia lingüística y control del movimiento (a través de una creación coreográfica basada en el lenguaje), así como también cultura musical, educación física (a través de las actividades físicas) y tecnología. Los objetivos son ampliar los intercambios de puntos de vista entre los alumnos y a través de las generaciones; desarrollar una escucha atenta; alentar el compromiso para trabajar colectivamente; desarrollar el pensamiento crítico y también ocuparse de la auto-satisfacción y la autoestima de los alumnos desaventajados. El programa es evaluado diariamente por un coordinador de la red de escuelas, que toma parte de las sesiones de trabajo, estudia los análisis escritos de los alumnos y mantiene una relación cercana con los docentes y los padres.

Fuente: Academie de Versailles (2012), “Raconte en corps: le Bolero de Ravel, http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_147748/raconte-en-corps-lebolero-de-ravel (consultado el 10 de Septiembre 2014); OCDSB (2013), “Exit outcomes”, Ottawa-Carleton District School Board, Ottawa, Canada; Educacao para o Seculo 2 (2013), “Chico Anysio High School”, Instituto Ayrton Senna, http://educacaosec21.org.br/colegio-chico-anysio/.

Muchos países pertenecientes a la OCDE y las economías asociadas también cuentan con programas independientes que promueven el desarrollo de habilidades sociales y emocionales desde una edad temprana. Funcionan como una alternativa al currículo estándar. La mayoría se diferencia de otros por el énfasis explícito puesto en el desarrollo social y emocional para promover las habilidades cognitivas y el bienestar personal. Las escuelas Montessori y las Steiner-Waldorf llevan la delantera en este terreno. La educación Montessori, por ejemplo, generalmente cubre la primera infancia y la educación primaria y pone un fuerte acento en asegurar el desarrollo de la autonomía, la auto-confianza, la autoestima y la creatividad de los niños. Esto se logra mediante la incorporación del juego al aprendizaje, del aprender haciendo en vez de hacerlo a partir de una instrucción directa y de aprender a cuidar de uno mismo y del ambiente, entre otras prácticas. Aunque no hay evaluaciones a largo plazo de las escuelas Montessori ni de programas similares, la investigación parecería sugerir que esta pedagogía amplía las emociones positivas, la energía y la motivación de los niños al tiempo que desarrolla sus habilidades cognitivas (ver Dohrmann et al., 2007 para una revisión del tema).

Las iniciativas locales también pueden jugar un papel importante en la promoción de las habilidades sociales y emocionales a través de actividades extracurriculares

Las sociedades de la comunidad educativa y la escuela también pueden brindar oportunidades adicionales para el aprendizaje social y emocional al mejorar el acceso de los niños a las actividades extracurriculares, y aumentar su participación en la comunidad. Recientemente ha habido un movimiento para alentar a las escuelas a llegar hasta los interesados fuera de la escuela, con inclusión de la educación superior, el comercio y grupos comunitarios para ampliar así los programas educativos. El Recuadro 5.7 muestra ejemplos correspondientes a Dinamarca y el Reino Unido.

Recuadro 5.7. Iniciativas para promover asociaciones escuela-comunidad que colaboren con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales a través de actividades extracurriculares: Ejemplos de países

Dinamarca implementará una reforma de la escuela pública a partir de 2014 para fortalecer el vínculo de la comunidad escolar que pueda mejorar las actividades extracurriculares. Con esta reforma, se les pedirá a las escuelas que colaboren con la comunidad que las rodea mediante la participación comprometida de clubes deportivos, centros culturales, academias de pintura y música y diversas asociaciones locales. También se pedirá a las municipalidades que se comprometan para asegurar la cooperación de la comunidad educativa.

En el Reino Unido, el programa Outward-facing Schools (Escuelas que miran hacia afuera) de la Fundación Sinnott promueve vínculos entre la comunidad y los padres mediante el otorgamiento de becas a practicantes en las escuelas secundarias. Dichas iniciativas incluyen colaboración activa de la escuela con grupos y comercios locales para crear oportunidades laborales para los alumnos, tales como el voluntariado en hogares para el cuidado de personas mayores y la enseñanza en escuelas primarias locales (Bubb, 2011).

Fuente: Ministerio de Educación danés (2014), “Mejoramiento de las escuelas públicas”, http://eng.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/English/PDF/140708%20Improving%20the%20Public%20School.ashx; Bubb, S. (2011), Outward-facing Schools: The Impact of the Sinnott Fellowship, DFE-RR139, London.

Además, en todos los países pertenecientes a la OCDE, hay escuelas individuales que diseñan enfoques innovadores para ocuparse del desarrollo social y emocional de los alumnos (OECD, 2013b). Estas iniciativas incluyen mejorar la habilidad de controlar la propia atención mediante el entrenamiento mental, las artes marciales, el alpinismo junto con la construcción de habilidades sociales y comunicativas a través de seminarios, juegos de rol y actividades de relajación, brindando una evaluación del aprendizaje social más sistemática y visible.

Conclusión

La mayoría de los países pertenecientes a la OCDE y a las economías asociadas reconocen la necesidad de equipar a los alumnos con habilidades sociales y emocionales. Generalmente se ocupan de este punto en los enunciados de las políticas nacionales y sub-nacionales, que resaltan la importancia de que los niños aumenten su autonomía, responsabilidad y habilidad de cooperar con el otro. Este énfasis se refleja también en el currículo nacional y sub-nacional al ocuparse de que las habilidades sociales y emocionales estén relacionadas entre las materias, además de estar contenidas dentro de cada una de ellas. Además, las escuelas de la mayoría de los países ponen en práctica una gama de actividades extracurriculares para profundizar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Los países generalmente entregan lineamientos a las escuelas para que evalúen las habilidades sociales y emocionales de los alumnos, y las escuelas tienden a medir e informar sobre estas habilidades en los boletines de calificación de fin de término. Sin embargo, no hay muchos sistemas educativos que provean una guía detallada sobre cómo profundizar el desarrollo social y emocional. Un currículo escolar nacional no necesariamente da instrucciones y prácticas explícitas sobre la manera en que las habilidades sociales y emocionales deberían ser enseñadas en la escuela. Si bien esto le da flexibilidad a las escuelas y a los docentes para diseñar sus propias clases, puede que no ayude a los docentes que no estén muy seguros respecto de cómo enseñar estas habilidades de la mejor manera posible. Esto puede resultar particularmente desafiante para los docentes que se sienten abrumados por la necesidad de preparar a sus alumnos para que rindan bien en las materias curriculares obligatorias como matemática y lenguaje.

A pesar de que la legislación y el currículo no son los únicos instrumentos que dan forma al entorno escolar, los sistemas educativos pueden considerar ampliar los lineamientos existentes – construyendo a partir de prácticas exitosas disponibles en la literatura. Las iniciativas disponibles en algunos distritos escolares y escuelas individuales seleccionadas brindan ejemplos promisorios de formas de recolectar sistemáticamente información útil sobre habilidades sociales y emocionales para identificar a quienes necesitan una mejor pedagogía o guía.

Existe un buen número de enfoques pedagógicos y contextos de aprendizaje prometedores que pueden ser explorados (Capítulo 4). El intercambio sistemático de tal información entre los interesados y los investigadores de la educación brinda oportunidades para que otros experimenten con tales prácticas y enriquezcan la base de evidencia. Aunque puede ser que no exista una solución “buena para todos”, dada la diversidad social y cultural de los entornos de los que provienen los niños, el hecho de identificar y expandir estrategias promisorias a una escala mayor y más amplia podría mejorar la efectividad y la eficiencia de los sistemas educativos al aumentar las habilidades sociales y emocionales.

Nota

1. Se envió una encuesta sobre “Políticas y prácticas relacionadas con las habilidades sociales y emocionales” a los miembros de la Junta Gobernante del Centro para la Investigación e Innovación (CERI) de la OCDE, así como a representantes de Brasil, Grecia y la Federación Rusa en noviembre de 2013. Se recibieron respuestas de Australia, Austria, Bélgica (Comunidad Flamenca), Bélgica (Comunidad Francesa), Canadá, Chile, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Israel, Japón, Corea, Luxemburgo, Holanda, Nueva Zelanda, Noruega, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido (Inglaterra), Estados Unidos, Brasil, y la Federación Rusa. Los cuadros del Capítulo 5 fueron validados por las personas de contacto de cada país en septiembre de 2014.

Referencias

Académie de Versailles (2012), *"Raconte en corps: le Boléro de Ravel"*, http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_147748/raconte-en-corps-le-bolero-de-ravel (consultado el 10 de septiembre de 2014).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007), *Leitfaden für Schulleiter und Mentorenbetreuer,* Druckhaus Schmid, Jesenwang.

British Columbia Ministry of Education (n.d.), "BC Performance Standards – Social Responsibility: A Framework", Ministry of Education website, www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm (consultado el 10 de septiembre de 2014).

Bubb, S. (2011), *Outward-facing Schools: The Impact of the Sinnott Fellowship,* DFE-RR139, Londres.

CEGO (n.d.), Centre for Experienced-based Education website, www.cego.be (consultado el 10 de septiembre de 2014).

Danish Ministry of Education (2014), "Improving the public school", http://eng.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/English/PDF/140708%20Improving%20the%20Public%20School.ashx.

Department of Education and Skills (2012), "A Framework for Junior Cycle", Department of Education and Skills, Dublin.

Dohrmann, K. R. et al. (2007). "High school outcomes for students in a public Montessori program". *Journal of research in childhood education,* Vol. 22.(2), pp. 205-217.

Educação para o Século 2 (2013), "Chico Anysio High School", Instituto Ayrton Senna, http://educacaosec21.org.br/colegio-chico-anysio/.

Illinois Board of Education (n.d.), "Illinois Learning Standards: Social/Emotional Learning (SEL)", http://isbe.net/ils/social_emotional/standards.htm (consultado el 10 de septiembre de 2014).

Israel Ministry of Education (2008), "Life skills in primary schools" [in Hebrew], Ministry of Education, http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLeYesody.htm.

Lapsley, D. and D.S. Yeager (2012), "Moral character education", in W.M. Reynolds, G.E. Miller and I.B. Weiner (eds.), *Handbook of Psychology: Vol. 7. Educational Psychology,* 2nd ed., John Wiley and Sons, Inc., Nueva Jersey.

National Youth Policy Institution (2009), "Introduction to creative activities", Ministry of Education, Science and Technology Notice 41, National Youth Policy Institutions, Seoul, Corea, www.nypi.re.kr/eng/data/2010/creative_activities.pdf.

Norwegian Directorate for Education and Training (n.d.), "Information for pupils, teachers and parents", http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Informasjonsbrev/Informasjon-Elevundersokelsen-engelsk.pdf (consultado el 10 de septiembre de 2014).

OCDSB (2013), "Exit outcomes", Ottawa-Carleton District School Board, Ottawa.

OECD (2013a), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices,* PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

OECD (2013b), *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en.

Peermediation (2014), Peermediation website, www.peermediation.lu/ (consultado el 10 de septiembre de 2014).

Rámcový vzdeˇlávací program pro základní vzdeˇlávací (2007), *Rámcový vzdeˇlávací program pro základní vzdeˇlávání*, www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

Standing Council on School Education and Early Childhood (2013), "National Safe Schools Framework", http://www.safeschoolshub.edu.au/documents/nationalsafeschoolsframework.pdf.

The University of Auckland (n.d.), "Youth'12 – survey conducted in 2012", The University of Auckland website, https://www.fmhs.auckland.ac.nz/en/faculty/adolescent-health-research-group/youth2000- national-youth-health-survey-series/youth2012-survey.html (consultado el 10 de septiembre de 2014).

UK Department for Education (2013), "Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education, Department for Education", www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education.

US Department of Education (2005), "Character education... Our shared responsibility", US Department of Education, www.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html.

Anexo 5.a. Objetivos de los sistemas de educación nacionales y subnacionales y marcos que abordan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales

La columna “Objetivos del sistema de educación” incluye extractos de los objetivos de los sistemas de educación nacionales y sub nacionales que aparecen en la legislación de los países o en otras políticas referidas a la educación básica. La columna “Marcos de currículo nacional” contiene extractos de los marcos curriculares nacionales. Se indican en negrita los términos que se consideran importantes para las habilidades sociales y emocionales.

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
AUSTRALIA	
Es esencial que el sistema australiano de escolaridad sea de alta calidad y muy equitativo para permitir que los jóvenes australianos sean estudiantes exitosos, **seguros de sí mismos y creativos, y ciudadanos activos e informados.** – Ley de educación de Australia, 2013.	El currículo F-10 incluye siete capacidades generales que se incorporan a todas las áreas de aprendizaje y son: • Lectura • Matemática • Capacitación en tecnología de informática y comunicación (TIC) • Pensamiento crítico y creativo • **Habilidad personal y social** • **Comprensión ética** • **Comprensión intercultural** – Currículo australiano www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Overview/generalcapabilities-in-the-australian-curriculum

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
AUSTRIA	
Se capacitará a los jóvenes para que sean miembros saludables, **capaces y responsables** de la sociedad y ciudadanos de la República Democrática y Federal de Austria. Se los estimulará para que **desarrollen el pensamiento independiente y la comprensión social, para que tengan apertura hacia la filosofía y las ideas políticas de los demás**, se los preparará para que participen en la vida económica y cultural de Austria, Europa y el Mundo y para que hagan su contribución, en el amor por la libertad y la paz, para las actividades comunes de la humanidad. – Ley de organización escolar 1962, traducción tomada de Brock y Tulasiewicz (2002) “Education in a single Europe” [*Educación en una Europa unida*]	Según el currículo de la escuela primaria, los niños deben recibir una educación básica bien equilibrada en las áreas social, emocional, intelectual y física. Considerando los antecedentes de cada alumno, la escuela primaria debe lograr: • Despertar y estimular el deseo de aprender, las habilidades, intereses y talentos. • Fortalecer y desarrollar la fe de los alumnos en sus propias habilidades • Fortalecer o construir la **competencia social (comportamiento responsable, espíritu de equipo, adaptación, desarrollo y aceptación de reglamentos y normas, pensamiento crítico**) • Mejorar las habilidades de idioma (comunicación, expresión) • Desarrollar e impartir el conocimiento básico, las habilidades, percepciones y actitudes con vistas a adquirir las tres R (incluyendo el uso de las tecnologías modernas de comunicación e información de manera adecuada para los niños) de una actitud positiva hacia el ambiente y la comprensión del mismo, y al mismo tiempo desarrollar de manera general las habilidades artísticas, musicales, técnicas, motrices y físicas. • Formar gradualmente las actitudes adecuadas hacia el aprendizaje y el trabajo (**perseverancia, cuidado del otro, exactitud, deseo de ayudar, consideración**) • Transición a un aprendizaje independiente dirigido y con propósito (de las formas orientadas al juego en el aprendizaje en el nivel preescolar) – Lehrplan der Volksschule, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005, Erster Teil: Allgemeines Bildungsziel https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_erster_teil_14043.pdf?4dzgm2 (translation taken from the EURYDICE website https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education)

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
BÉLGICA (Comunidad Flamenca)	
La educación debe formar personalidades abiertas, versátiles y sólidas. La educación básica amplia asegurará que los niños y los jóvenes puedan formar su propio futuro. Por lo tanto, se deben desarrollar **habilidades sociales**, creatividad, curiosidad, salud, pensamiento crítico, **respeto, buena predisposición, autosuficiencia, una imagen positiva de uno mismo y sentido de la iniciativa.** – Carta de políticas educativas 2013-14	El gobierno de Flandes ratificó en 1997 los objetivos mínimos (*ontwikkelignsdoelen*) que se consideran deseables y que pueden alcanzar los niños de preescolar. Los *ontwikkelignsdoelen* enfatizan un enfoque amplio y armonioso de la educación e identifican tres áreas de competencia educativa: • **Características personales: tener una imagen positiva de uno mismo, estar motivados y tomar iniciativas**; • Desarrollo general: **poder comunicarse y colaborar, ser autónomo**, tratar con el mundo que los rodea de manera creativa, que puedan resolver problemas, y determinar su propio rumbo cuando están estudiando; • Habilidades específicas: educación física, expresión artística, idiomas, estudios ambientales y matemática. – *Ontwikkelingsdoelen voor het gewoon basisonderwijs* 2010, tranducción a inglés tomada de OECD (2000) “Early Childhood Education and Care Policy in the Flemish Community of Belgium”
BÉLGICA (Comunidad Francesa)	
Los objetivos generales de la educación básica y secundaria son: • **Promover en todos los alumnos la confianza en sí mismos y el desarrollo personal;** • Permitirles adquirir los conocimientos y las habilidades que necesitan para aprender a lo largo de la vida para así participar activamente en la vida económica, social y cultural; • **Prepararlos para que sean ciudadanos responsables, que contribuyan a una sociedad democrática, en la que se apoyan unos a otros, pluralista y abierta a todas las otras culturas;** • Darles igualdad de oportunidades para la movilidad social. – Decreto de la misión del 24 de julio de 1997	Las habilidades sociales son importantes en todas las normas y todos los programas (pre primario, primario y secundario). – *Les socles de compétences* [*Bases de las competencias*]

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
CANADÁ (Ontario)	
El propósito de la educación es dar a los alumnos la oportunidad de desarrollar su potencial y convertirse en ciudadanos altamente capacitados, informados y **solidarios** que contribuyen a la sociedad. – Ley de educación de Ontario 1990 0.1(2) Nuestros objetivos renovados para educación son: • Lograr la excelencia: los niños y los estudiantes de todas las edades lograrán un nivel alto de desarrollo académico, adquirirán habilidades valiosas y demostrarán ser buenos ciudadanos. Los educadores tendrán el apoyo necesario para el aprendizaje continuo y se los reconocerá entre los mejores del mundo. • Asegurar la equidad: se estimulará a todos los niños y alumnos para que alcancen su potencial completo, tengan acceso a experiencias ricas de aprendizaje que comiencen al nacer y continúen hasta la adultez. • Promover el bienestar: todos los niños y alumnos desarrollarán la salud física y mental, **un sentido positivo de sí mismos y de pertenencia**, y las habilidades necesarias para hacer elecciones positivas. • Mejorar la confianza pública: los ciudadanos de Ontario seguirán confiando en el sistema educativo público que ayuda a desarrollar nuevas generaciones de ciudadanos seguros de sí mismos, capaces y solidarios – Lograr la excelencia: Una visión renovada para la educación en Ontario, 2014	La secretaría de OCDE no pudo identificar información relevante.

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
CHILE	
Artículo 2º. La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, **ético, moral, afectivo**, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma **responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa** en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. Artículo 19. La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus **dimensiones** física, **afectiva**, cognitiva, **social**, cultural, **moral** y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal. Artículo 29. La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: EN EL ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL: a) Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, **afectivo** y físico de acuerdo a su edad. b) **Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.** c) Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros. d) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y **desarrollar capacidades de empatía con los otros**. e) **Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración**. f) Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes. g) Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud. – Ley general de educación de 2009, Ley N° 20370 (traducción no oficial [*al inglés*])	El currículo nacional para la educación básica establece objetivos de aprendizaje transversales (OAT) que incluyen: la dimensión física, afectiva, cognitiva, socio cultural, moral y espiritual, la productividad, el trabajo y la informática. • La dimensión afectiva busca el crecimiento y el desarrollo personal de los alumnos mediante la formación de la identidad personal y el fortalecimiento de la **autoestima y el valor de uno mismo,** desarrollando la amistad y el valor del papel de la familia y de los grupos de pares y la reflexión sobre el significado de sus acciones y de la vida. • La dimensión sociocultural coloca a la persona como ciudadano de un escenario democrático, **comprometido con el ambiente y con un sentido de responsabilidad social.** Junto a esto, desarrollará la habilidad de coexistencia social basada en el **respeto por el otro** y la resolución pacífica de conflictos y el conocimiento y apreciación de su entorno. • La proactividad y la dimensión del trabajo promueve el interés y el compromiso por el conocimiento, **con esfuerzo y perseverancia, y la habilidad de trabajar de manera individual y en colaboración, declarando el compromiso a lograr la calidad dando al mismo tiempo espacio para ejercer y desarrollar sus propias iniciativas** con originalidad. – Bases curriculares 2013 (traducción no oficial [*al inglés*])

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
REPÚBLICA CHECA	
Los objetivos generales de la educación serán, en especial: a) El desarrollo personal de un ser humano que tenga **competencias sociales** y de conocimientos, valores éticos y espirituales para su vida personal y civil, para desempeñar una profesión o actividades de trabajo y para adquirir información y conocimientos a lo largo de su vida; b) Que adquiera educación general o educación general y técnica o de oficios; c) Que comprenda y aplique los principios de la democracia y de un estado legal, los derechos y libertades fundamentales del ser humano junto con la responsabilidad y un sentido de coherencia social; d) Que comprenda y aplique el principio de igualdad de hombres y mujeres en la sociedad; e) Que forme una conciencia ciudadana a nivel nacional con respeto por la identidad étnica, nacional, cultural, idiomática y religiosa de cada persona; f) Que conozca los valores y tradiciones mundiales y europeos y comprenda y adquiera los principios y normas que surgen de la integración europea como la base para la coexistencia a nivel nacional e internacional; g) Que adquiera y aplique el conocimiento del ambiente y su protección según surge de los principios de crecimiento sustentable y de la seguridad y protección de la salud. – Ley número 561 del 24 de septiembre de 2004 sobre educación preescolar, básica, secundaria, terciaria, profesional y otras.	La educación elemental busca cumplir los siguientes objetivos: • Guiar a los alumnos para que se interesen en la comunicación efectiva y abierta sobre todos los temas posibles; • Desarrollar en los alumnos la habilidad de cooperar y de respetar su propio trabajo y logros tanto como el de los otros; • Preparar a los alumnos para que se manifiesten como personas independientes, libres y responsables que ejercen sus derechos y cumplen sus obligaciones; • Crear en los alumnos la necesidad de **expresar sentimientos positivos en su comportamiento y conducta cuando sufren diversas situaciones en la vida; desarrollar en ellos la capacidad de percepción y de relaciones sensibles con otras personas**, el ambiente y la naturaleza; • Enseñar a los alumnos a desarrollar su salud **mental, social** y física de manera activa, protegerla y ser responsables por ella; • Guiar a los alumnos hacia la tolerancia y la consideración por los otros, sus culturas y valores espirituales, y enseñarles a vivir junto a otros. – Framework Education Programme for Elementary Education(2007) Part C, Section 3 http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP_ZV_EN_final.pdf

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
DINAMARCA	
Los objetivos del *"folkeskole"* (1) El *folkeskole* es, en cooperación con los padres el objetivo de proveer a los alumnos el conocimiento y habilidades que los prepararán para la capacitación y la educación futuras y les inspirarán con el deseo de aprender más; busca familiarizarlos con la cultura y la historia danesa; darles una comprensión de otros países y culturas; contribuir a su comprensión de la interrelación entre los seres humanos y el medio ambiente; y promover **el desarrollo integral del educando**. (2) El *folkeskole* es esforzarse por desarrollar los métodos de trabajo y por crear un marco que proporcione oportunidades para la experiencia, y el estudio en profundidad y considere la iniciativa de modo que los alumnos desarrollen **conciencia e imaginación y la confianza en sus propias posibilidades y procedencias** de modo que puedan comprometerse y estén decididos a actuar. El *folkeskole* implica preparar a los alumnos para que puedan **participar, demostrar responsabilidad mutua y comprender sus derechos y deberes en una sociedad democrática libre**. Las actividades diarias de la escuela deben, por lo tanto, conducirse con el espíritu de la libertad intelectual, la igualdad y la democracia. – Sitio del Ministerio Danés de Educación, http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-Lower-Secondary-Education/The-Folkeskole/The-Aims-of-the-Folkeskole (consultado el 10 de septiembre de 2014) Los alumnos deben poder usar diversas técnicas de estudio y funcionar en un medio escolar en donde es importante que se estimule la independencia personal y la colaboración. El programa debe tener la perspectiva de aprendizaje general que enfatice el desarrollo de **la autoridad personal**. Los alumnos deben por lo tanto aprender a ser **reflexivos y responsables con relación al ambiente: con respecto a los otros seres humanos, a la naturaleza y la sociedad, y a su propio desarrollo personal**. La capacitación también desarrollará las habilidades creativas e innovadoras y el pensamiento crítico de los alumnos. La educación, y la cultura de la escuela en general, deben preparar a los alumnos para **la participación activa, la responsabilidad conjunta**, los derechos y deberes en una sociedad que se basa en la libertad y la democracia. La enseñanza y la vida diaria en la escuela deben por lo tanto construirse sobre la libertad intelectual, la igualdad y la democracia. Los alumnos así adquirirán los prerrequisitos para una participación activa en una sociedad democrática y la comprensión de las oportunidades individuales y conjuntas que contribuyan a la comprensión, el desarrollo y el cambio de la sociedad en la perspectiva local, europea y mundial. – Ley de escuelas secundarias – segundo ciclo.	La secretaría de la OCDE no pudo identificar información relevante.

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
ESTONIA	
La educación general es un sistema de conocimientos, habilidades, experiencias, valores y normas de comportamiento que permiten a la persona evolucionar en un desarrollo continuo de la personalidad, para que pueda **vivir con dignidad, respeto por sí mismo, su familia, otras personas y la naturaleza**, que elija y adquiera una profesión adecuada, que actúe creativamente y sea un ciudadano responsable. – Ley de educación.	El currículo nacional establece las siguientes competencias generales: 1) **Competencia de valor** – la habilidad de evaluar las relaciones humanas y sus actividades desde el punto de vista de normas morales generalmente aceptadas; sentir y valorar los lazos con otras personas, la naturaleza, la herencia cultural del propio país y la nación y la de otros, y los sucesos de la cultura contemporánea; valorar el arte y formar un sentido de la estética; 2) **Competencias sociales** – la habilidad de actualizarse, de funcionar como un ciudadano consciente y de apoyar el desarrollo democrático de la sociedad; conocer y seguir los valores y normas de la sociedad y las normas de diversos ambientes; comprometerse en la colaboración con otras personas; aceptar las diferencias interpersonales y tomarlas en cuenta al interactuar con otros; 3) **Competencia de control de uno mismo** – la habilidad para comprender y evaluar la propia persona, las debilidades y fortalezas; adherir a un estilo de vida saludable; encontrar soluciones a problemas relacionados con uno mismo, con la salud física y mental además de problemas que surgen de las relaciones humanas; 4) **Competencia para aprender a aprender** - la habilidad de organizar el medio de aprendizaje y procurar la información necesaria para el mismo; planificar los estudios y seguir el plan preparado; usar el resultado del aprendizaje, incluyendo las habilidades y estrategias para aprender en contextos diferentes y para resolver problemas; analizar los propios conocimientos y habilidades, fortalezas y debilidades y sobre esa base, la necesidad de un aprendizaje mayor; 5) **Competencia de comunicación** –la habilidad de expresarse de manera clara y relevante, tomando en cuenta las situaciones y las contrapartes en la comunicación; presentar y justificar su posición; leer y comprender la información y las publicaciones; escribir tipos diferentes de textos, usando los medios lingüísticos adecuados y un estilo apropiado; priorizar el uso correcto del lenguaje y un vocabulario rico para expresarse. 6) **Competencia en matemática** –la habilidad de usar el lenguaje, los símbolos y los métodos característicos de las aplicaciones matemáticas, resolver diversas situaciones en todos los senderos de la vida y esferas de la actividad; 7) **Competencia emprendedora** –la habilidad de crear ideas e implementarlas, usando el conocimiento y habilidades adquiridos en las diversas etapas de la vida; ver los problemas y las oportunidades que se presentan; establecer objetivos y desarrollarlos; organizar actividades conjuntas, mostrar iniciativa y responsabilizarse por los resultados; reaccionar de manera flexible a los cambios y tomar riesgos con prudencia. – Currículo nacional para las escuelas básicas, www.ibe.unesco.org/curricula/estonia/er_befw_2011_eng.pdf

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
FINLANDIA	
El propósito de la educación al que refiere esta Ley es apoyar el crecimiento de los alumnos en **humanidad** para que se conviertan en **miembros éticamente responsables de la sociedad** y proveerlos con el conocimiento y las habilidades necesarias para la vida. – Ley de educación básica 628/1998; http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf	El énfasis central del trabajo de educación y enseñanza está centrado en los temas trans-curriculares. Sus objetivos y contenidos se incorporan en muchas materias; integran la educación y la instrucción. A través de ellos, se cumplen también los desafíos educativos del momento. 1. **Crecimiento como persona** 2. **Identidad cultural e internacionalismo** 3. Habilidades en medios y comunicación 4. **Ciudadanía participativa y emprendedora** 5. **Responsabilidad por el ambiente, el bienestar y el futuro sustentable** 6. Seguridad y tráfico 7. Tecnología y el individuo – Currículo nacional para la educación básica 2004, http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education
FRANCIA	
El derecho a la educación está garantizado para cada alumno de manera de permitirle desarrollar la **personalidad** e incrementar el nivel de educación y capacitación para poder actuar en la vida social y profesional y ejercer la ciudadanía. – Ley N° 89-486 10 de julio de 1989 Lineamientos para la educación	El marco de habilidades y conocimientos comunes básicos define siete competencias clave que deben desarrollar los niños: 1. Dominio del idioma francés 2. Uso de un idioma extranjero moderno 3. Elementos clave de matemática y cultura científica y tecnológica 4. Dominio de técnicas comunes de informática y comunicación 5. Cultura humanista 6. **Habilidades sociales y cívicas** 7. **Autonomía e iniciativa** Las actitudes clave para las actividades cívicas y sociales incluyen **el respeto por uno mismo y el respeto por otros. La motivación, la confianza en uno mismo, el deseo de tener éxito y progresar** son actitudes fundamentales para la “autonomía e iniciativa”**.** – *Le socle commun des connaissances et des compétences 2006*, http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
ALEMANIA (Renania del Norte – Westfalia)	
Los objetivos principales para mejorar las relaciones son honrar a Dios, respetar la dignidad de las personas y proveer para la comunidad para así despertar el interés por la acción social. Los jóvenes se deben educar en el **espíritu de humanidad, democracia y libertad con tolerancia y respeto por las ideas de los otros**, con preocupación por los animales y la conservación del ambiente, en el respeto por el prójimo y por su país y la comunidad internacional. Los alumnos deben en especial aprender a: 1. Actuar de manera **independiente y responsable** 2. Aprender por sí mismos y junto a sus compañeros y prestar servicio 3. **Expresar su propia opinión y respetar las de los demás** 4. **Analizar asuntos religiosos y filosóficos para tomar decisiones personales referentes a desarrollar la comprensión y la tolerancia por el prójimo**. 5. No tener prejuicios al reunirse con personas de orígenes diferentes, aprender a aceptar los valores de culturas diferentes y promover la coexistencia pacífica sin discriminaciones. 6. Comprender las normas básicas de la constitución y el estado y apoyar la democracia. 7. Desarrollar su propia percepción, sentidos y expresión además de las habilidades musicales y artísticas. 8. Aprender a disfrutar del movimiento y de los deportes de equipo, alimentarse sanamente y llevar una vida saludable. 9. Comportarse de manera responsable y segura con el medio. – Artículos 2, 4 y 5 de *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfale*n (traducción no oficial [*al inglés*])	La secretaría de la OCDE no pudo identificar información relevante.

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
GRECIA	
El objetivo básico de la educación primaria y secundaria es contribuir al desarrollo equilibrado completo y armonioso del potencial intelectual, **psicológico** y físico de los alumnos, de manera tal que, sin considerar género u origen puedan desarrollar personalidades integrales y vivir en armonía. – Ley 1566/1985	En cumplimiento con la decisión ministerial que describe el marco curricular interdisciplinario, la educación general debe además: • Asegurar el desarrollo físico, **mental, moral**, estético y **emocional armonioso** de los alumnos; • Contribuir a promover y cultivar los intereses y habilidades especiales de cada alumno; • Asegurar el acceso a fuentes diversas de información; • Cultivar la habilidad para revisar e interpretar las elecciones individuales según los valores y necesidades personales; • Cultivar la habilidad de expresar pensamientos y puntos de vista para el desarrollo de habilidades intelectuales, sociales y de comunicación para que los alumnos puedan **colaborar con otros en el logro de objetivos comunes y actuar de manera responsable**. – Decisión ministerial 21072a/G2
HUNGRÍA	
El propósito de esta ley es crear un sistema público de educación que contribuya al desarrollo armónico, **mental**, físico e intelectual de niños y jóvenes mediante el desarrollo consciente de sus habilidades, competencias, conocimientos, excelencias, **características emocionales y volitivas** y la formación cultural correspondiente a las características de su edad, para lograr personas educadas y **ciudadanos responsables capaces de una vida independiente y de lograr sus objetivos, armonizando sus intereses personales con los públicos**. El objetivo prioritario es evitar agrandar la brecha social y promover el talento usando las herramientas de la educación. – Ley nacional de educación 1993.	Las competencias clave especificadas en el currículo nacional de Hungría incluyen "**competencias sociales y cívicas"** y **"sentido de iniciativa y emprendimiento".** Las habilidades centrales de competencia social y cívica incluyen **la habilidad de comunicar de manera eficiente en distintas esferas de la vida, de considerar y comprender puntos de vista diversos, de invocar la confianza al negociar y mostrar empatía. Manejar el estrés y la frustración y la capacidad de respuesta ante los cambios.** Con respecto a las actitudes, **la cooperación, asertividad e integridad** son las más importantes así como también el interés en el desarrollo social y económico, la comunicación intercultural y el reconocimiento de la diversidad. Otro elemento relevante es la ambición por superar prejuicios personales y lograr el compromiso. El sentido de iniciativa y emprendimiento incluyen habilidades y competencias tales como planificar, **organizar**, liderar, dirigir, develar, analizar, comunicar, evaluar experiencias, así como también evaluar el riesgo y decidir asumir riesgos de manera individual y en el trabajo en equipo. – Currículo nacional de Hungría www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
ISLANDIA	
El rol de la escuela es colaborar con el hogar para promover el **desarrollo integral de los alumnos y su participación en la sociedad democrática** en constante desarrollo. La escuela obligatoria se caracterizará por la tolerancia y la caridad, guiada por la herencia cristiana de la cultura de Islandia y marcada por **la igualdad, la cooperación democrática, la responsabilidad, la consideración, el perdón y el respeto por el valor humano**. Las escuelas buscarán además organizar su trabajo de manera que se corresponda tanto como sea posible con las circunstancias y necesidades de los alumnos, para promover su **desarrollo completo, bienestar y educación**. Las escuelas además promoverán que sus alumnos tengan una mente abierta, y que puedan fortalecer su excelencia en el uso del idioma de Islandia y su comprensión de la sociedad, historia y especificidades, condiciones de vida de las personas, los deberes individuales para con la comunidad, el medio ambiente y el mundo. Los alumnos deberán tener la oportunidad de mostrar creatividad y de adquirir conocimientos y habilidades en la prosecución constante de la educación y la madurez. La escolaridad dará las bases necesarias para que los alumnos tengan **iniciativa y pensamiento independiente**, y profundicen el desarrollo de sus habilidades de colaboración. Las escuelas obligatorias promoverán la estrecha colaboración entre el hogar y la escuela para asegurar una escolaridad exitosa y el bienestar y seguridad general de los alumnos. – Ley de escuela obligatoria n91/2008, artículo 2. http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/law-and-regulations/Compulsory-School-Act-No.-91-2008.pdf	La política educativa que aparece en los lineamientos del currículo nacional se basa en seis pilares fundamentales, a saber: • Alfabetización • Sustentabilidad • Democracia y derechos humanos • Igualdad • Salud y bienestar • Creatividad Cada uno de estos pilares fundamentales surge de legislación sobre el preescolar, la escolaridad obligatoria y el segundo ciclo de la escuela secundaria. Hay también referencia a otras leyes que incluyen disposiciones para la educación y la enseñanza en el sistema escolar. Los pilares fundamentales se refieren a los conocimientos sociales, culturales, ambientales y ecológicos de modo que los niños y los jóvenes puedan desarrollarse física y mentalmente, prosperar en la sociedad y colaborar con otros. Dichos pilares fundamentales también refieren a una visión del futuro, **la habilidad y el deseo de influenciar y ser activos en mantener la sociedad, cambiarla y desarrollarla.** Los pilares fundamentales se basan en el punto de vista expresado en la legislación escolar de que se deben lograr los objetivos sociales y educativos del alumno. – Guía Curricular Nacional de Islandia para Escuelas Obligatorias http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/.ibmmodres/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/C590D16CBC8439C500257A240030AE7F/Attachment/adskr_grsk_ens_2012.pdf

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
IRLANDA	
La escuela usará todos los recursos disponibles para **promover el desarrollo moral, espiritual, social y personal de los alumnos** y darles educación sanitaria, en consulta con los padres, teniendo en cuenta el espíritu característico de la escuela. – Artículo 9(e) de la ley de educación de 1998. El currículo de la escuela primaria dice explícitamente que busca nutrir al niño en todas las dimensiones de su vida, espiritual, moral, cognitiva, **emocional**, imaginativa, estética, **social** y física. Esta visión de la educación se puede expresar con tres objetivos generales: • Preparar al niño para que viva de manera completa como criatura y desarrolle su potencial como individuo. • Preparar al niño para que se desarrolle como **ser social** al vivir y colaborar con otros y así contribuir al bienestar de la sociedad. • Preparar al niño para que continúe su educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida. – Currículo de la escuela primaria (Departamento de educación y habilidades, 1999) Hay ocho principios en este marco para el primer ciclo. • Calidad • Creatividad e innovación • **Compromiso y participación** • Continuidad y desarrollo • **Bienestar** • Elección y flexibilidad • Educación inclusiva • Aprender a aprender – Marco del ciclo inicial (Departamento de educación y habilidades, 2012)	El currículo de 1971 se basó en una filosofía de la educación que incorporó los siguientes cinco principios: • **Desarrollo completo y armonioso** del niño • Importancia de reconocer la diferencia individual • Importancia de los métodos de actividad y descubrimiento • Naturaleza integrada del currículo • Importancia del aprendizaje basado en el ambiente – Currículo de la escuela primaria (Departamento de educación y habilidades, 1999). El aprendizaje en el primer ciclo se describe en 24 enumeraciones de aprendizaje. El alumno: 5. es **consciente de los valores personales y comprende el proceso de tomar decisiones morales** 6. **aprecia y respeta la manera en que la diversidad de valores, creencias y tradiciones han contribuido a la comunidad y cultura en la que vive** 7. **valora lo que significa ser un ciudadano activo**, con derechos y responsabilidades a nivel local y en contextos más amplios. 11. actúa para **resguardar y promover su bienestar y el de otros**. 22. **toma iniciativas**, es innovador y desarrolla habilidades emprendedoras. 24. usa la tecnología y las herramientas de los medios digitales para aprender, comunicarse, trabajar y **pensar de manera colaborativa y creativa, ética y responsable**. – Marco del ciclo inicial (Departamento de educación y habilidades, 2012).

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
ISRAEL	
Uno de los objetivos del sistema de educación es **desarrollar la personalidad del niño**, su creatividad y talentos y asegurar su bienestar y su posibilidad de llevar una vida significativa. – Ley de educación, 1953.	El currículo del Programa de habilidades para la vida se publicó por primera vez en 1997. En 2008 el Ministerio de educación publicó una versión revisada del programa para alumnos de escuelas primarias y secundarias. En 2013 se publicó la versión revisada del programa para escuelas secundarias y en 2014 el currículo para los niños en edad preescolar. Las habilidades que se enseñan están distribuidas en cinco grupos principales: • Identidad propia (conciencia de uno mismo, identificación de sentimientos, imagen corporal, concepto de sí mismo, etc.) • Autocontrol (manejo del enojo, del tiempo, de la toma de decisiones, etc.) • Relación interpersonal (establecer amistades y asociaciones, mostrar empatía, expresarse en contra de la agresión, el bullying, etc. • Tiempo libre, elección de actividades extracurriculares y aprendizaje (hacer elecciones para usar el tiempo libre, y planificar y manejar el tiempo) • Manejo del estrés (buscar ayuda, usar estrategias de alivio, identificar situaciones de riesgo, etc.) El currículo está adaptado a las características culturales (religiosa, árabe, etc.) – Sitio del Departamento de asesoramiento psicológico http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLeYesody.htm

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
ITALIA	
La escuela elemental, como parte de la educación obligatoria, contribuye a la formación de la persona y el ciudadano considerando los principios de la constitución y del respeto y valoración por la diversidad individual, social y los derechos culturales. Propone el desarrollo de la **personalidad** del niño, promoviendo su primera alfabetización cultural. – Ley 148 del 5 de junio de 1990 sobre la reforma de la escuela elemental www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l148_90.html (traducción no oficial [*al inglés*]) Se definen los objetivos de la escuela desde el estudiante, con la originalidad de su viaje personal y las aperturas que ofrece una red de relaciones que unen la familia y el ambiente social. La definición e implementación de las estrategias educativas y de la enseñanza deben siempre tomar en cuenta la complejidad y singularidad de cada persona, la diversidad de identidades, las aspiraciones, habilidades y debilidades, en las diversas etapas de desarrollo y capacitación. El alumno está ubicado en el centro del plan educativo en todos sus aspectos: cognitivo, afectivo, interpersonal, corporal, estético, ético, espiritual y religioso. Desde esta perspectiva, los docentes tendrán que pensar y poner en práctica sus proyectos didácticos y educativos no para individuos abstractos sino para las personas que viven aquí y ahora, que tienen problemas específicos de vida, que van en busca de horizontes de significado. – *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (unofficial translation) http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf	Los lineamientos del currículo 2012 para la educación preprimaria, primaria y primer ciclo de secundaria especifican como referencia las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida según las define el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, a saber: comunicación en el idioma materno, comunicación en idioma extranjero, competencia en matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, **competencia social y cívica, sentido de iniciativa y emprendimiento** y conciencia cultural. – *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
JAPÓN	
(Objetivos de la educación) Artículo 1. La educación buscará el desarrollo completo de la personalidad y se esforzará por lograr ciudadanos sanos en mente y cuerpo, imbuidos de las cualidades necesarias para formar parte de una sociedad y estado democrático y pacífico. Artículo 2. Para cumplir con los objetivos arriba mencionados, la educación se llevará a cabo de manera de lograr lo siguiente , respetando al mismo tiempo la libertad de enseñanza: 1. Fomentar una actitud positiva para adquirir conocimiento y cultura amplios, buscar la verdad, cultivar una sensibilidad rica, el sentido de moral y al mismo tiempo desarrollar un cuerpo sano. 2. Desarrollar las habilidades de los individuos, respetando su valor; cultivar la creatividad; **fomentar el espíritu de autonomía e independencia**; y la actitud de dar valor al trabajo conectado con los estudios y la vida práctica. 3. **Fomentar el valor por la justicia, la responsabilidad, la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto mutuo y la colaboración, y contribuir activamente, en el espíritu público a construir y desarrollar la sociedad.** 4. Fomentar una actitud de respeto por la vida, cuidado de la naturaleza y contribución a la protección ambiental. 5. Fomentar una actitud de respeto por nuestras tradiciones y culturas, amor por el país y la región y respeto por otros países con el deseo de contribuir a la paz mundial y al desarrollo de la comunidad internacional. – Ley básica de educación reformada en 2006 (traducción no oficial [*al inglés*] del Ministerio de educación, cultura, ciencia y tecnología).	Los estándares del currículo revisado en 2008 se enfocan en un “placer por la vida” que enfatiza la combinación equilibrada de los tres componentes siguientes: • Habilidades académicas sólidas: adquirir lo básico y fundamental; cultivar la introspección, el deseo de aprender y pensar, la toma de decisiones independientes y la acción, así como además el talento y la habilidad de resolver problemas. • **Seres humanos ricos: cultivar la autodisciplina en equilibrio con la consideración por los demás y un sentido de inspiración, junto con el espíritu de cooperación.** • Salud y fuerza física: salud y buen estado físico para desarrollar una vida vigorosa. – Ministerio de educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología (2008) “The Revisions of the Courses of Study for Elementary and Secondary Schools”, www.mext.go.jp/english/elsec/icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
COREA	
La educación en Corea tiene por objetivo ayudar a cada ciudadano a construir su propia **personalidad** basado en el sentido humanitario para manejar su vida desarrollando habilidades autónomas y las aptitudes necesarias para ser un buen ciudadano y contribuir así al desarrollo de un país democrático para lograr los ideales públicos de la humanidad. Basado en este propósito de educación, el currículo tiene la visión de que los educandos serán capaces de ser una persona: a. Que maneje el desarrollo de la individualidad y la carrera especialmente con **un desarrollo holístico.** b. Que muestre creatividad en el nuevo pensamiento y desafíos basados en las capacidades básicas. c. Que lleve una vida digna basada en la comprensión del conocimiento cultural y los valores plurales. d. Que **participe en el desarrollo de la comunidad con un espíritu de consideración y de compartir**, como ciudadano que se comunica con el mundo. – Marco de diseño curricular, currículo de nivel primario y secundario 2009 http://ncic.kice.re.kr/english.kri.org.inventoryList.do	La educación en Corea busca ayudar a cada ciudadano a desarrollar la **personalidad** y habilidades necesarias para ser independiente siguiendo el ideal humanitario, con responsabilidad por el bienestar del país y de la humanidad. Este currículo busca desarrollar una persona bien educada que: 1. Busque **desarrollar su propia individualidad sobre la base de una personalidad bien formada**. 2. Pueda cultivar la creatividad y al mismo tiempo busque y sepa usar sus conocimientos y habilidades. 3. Desarrolle su carrera con conocimiento y comprensión liberal. 4. Cree nuevos valores basados en la herencia cultural coreana. 5. **Esté dedicado a mejorar la comunidad como ciudadano**. – Currículo escolar de la República de Corea, 2008.
LUXEMBURGO	
La escolaridad promueve el desarrollo, la creatividad y **la confianza en las propias habilidades**. Permite al niño adquirir conocimientos generales, prepara su vida profesional y el ejercicio de sus responsabilidades como ciudadano en una sociedad democrática. Enseña los valores éticos basados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y busca el respeto de la igualdad entre mujeres y varones. Es la base de la educación permanente. – Ley de educación obligatoria, 6 de febrero de 2009.	Se desarrollan habilidades transferibles en diversos campos de desarrollo y aprendizaje: 1. Mental (captar información, procesarla, memorizarla, usarla, producir nueva información, comunicarla). 2. Formas de aprendizaje (aprender a aprender, aprender de manera consciente y autónoma, manejar el propio aprendizaje, combinar aprendizaje y bienestar). 3. **Actitudes de relación** (conocer a los demás y aceptar las diferencias, adaptar los propios comportamientos, vivir valores democráticos). 4. **Actitudes emocionales** (motivación de uno mismo, saber y tener confianza, identificarse con la vida estudiantil) – Plan d'études de l'enseignement fondamental, 2011, traducción no oficial [*al inglés*] http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2011/0178/a178.pdf#page=49

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
MÉXICO	
El objetivo general de la educación básica es asegurar que los niños y los jóvenes adquieran los conocimientos fundamentales, **desarrollen habilidades para la vida, los valores y comportamientos necesarios para lograr una vida personal completa, que busquen ser ciudadanos responsables y comprometidos**, que realicen un trabajo productivo y sigan aprendiendo durante toda la vida. – *Ley general de educación*.	El currículo de la educación básica define las habilidades para la vida que se deben desarrollar en los tres niveles de la educación básica: • Habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida • Habilidades para manejar la información • **Habilidades para manejar situaciones** • **Habilidades para la coexistencia** • Habilidades para vivir en sociedad. El desarrollo de las habilidades para manejar situaciones requiere: enfrentar el riesgo y la inseguridad; planificar y completar con éxito los procedimientos; manejar el tiempo, facilitar los cambios que se presentan; tomar decisiones y asumir consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar de manera autónoma en el diseño y desarrollo de los proyectos de vida. El desarrollo de las habilidades para la coexistencia requiere: relacionarse de manera armónica con los otros y con la naturaleza; ser asertivo; trabajar con otros de manera colaborativa; hacer arreglos y negociar con otros; crecer con otros; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística. – *Plan de estudios 2011, educación básica*.
HOLANDA	
Educación: a. Es la de los alumnos que crecen en una sociedad pluralista, b. **Está dirigida a promover una ciudadanía activa**, y c. Está dirigida a asegurar que los alumnos tengan conocimientos y experiencia de las diferentes culturas y procedencias de sus pares. – Ley de educación primaria, 1981 Artículo 17. Educación en una sociedad pluralista; ciudadanía; inclusión social. Educación: a. Asume que los alumnos están creciendo en una sociedad pluralista; b. Está dirigido en parte a promover la ciudadanía activa y la integración social, y c. También está dirigida a asegurar que los alumnos conocen y están familiarizados con los antecedentes y culturas de sus pares. – Ley de educación secundaria, 1963	El marco de calificación holandés (NLQF) especifica las normas de **responsabilidad y autonomía** que se deben alcanzar al completarse cada nivel de educación. Estas normas progresan a medida que se alcanzan los niveles más altos de educación. Por ejemplo, las normas para quienes completan la educación general secundaria son las siguientes: • Colabora con sus pares, supervisores y clientes • Es responsable por el resultado de sus actividades, trabajo y estudio • Comparte la responsabilidad del resultado del trabajo con otros. – Marco de calificación holandés (NLQF), www.nlqf.nl/nlqf-niveaus

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
NUEVA ZELANDA	
1. Los niveles más altos de logro, mediante programas que permitan a todos los alumnos realizar su potencial como individuos y desarrollar **los valores necesarios para ser miembros de la sociedad de Nueva Zelanda**. 2. Igualdad de oportunidades educativas para todos los neozelandeses mediante la identificación y remoción de las barreras para el logro. 3. Desarrollo de conocimientos, comprensión y habilidades necesarias para que compitan exitosamente en el mundo moderno en permanente cambio. 4. Una sólida base en los primeros años para el aprendizaje y logros futuros a través de programas que incluyen el apoyo a los padres para que puedan ejercer el rol vital como los primeros maestros de sus hijos. 5. Una educación completa mediante un currículo equilibrado que cubra las áreas esenciales de aprendizaje. Se debe priorizar el desarrollo de altos niveles de competencias (conocimientos y habilidades) en lectoescritura y matemática, ciencia y tecnología y actividad física. 6. Lograr la excelencia mediante el establecimiento de objetivos claros de aprendizaje, controlando el desempeño del alumno con respecto a estos objetivos y programas para cubrir así las necesidades individuales. 7. Éxito en el aprendizaje para quienes tienen necesidades especiales asegurando que estén identificadas y que reciban el apoyo necesario. 8. Dar acceso a los alumnos a un sistema de calificación nacional e internacional para estimular un alto nivel de participación en educación post escolar en Nueva Zelanda. 9. Mayor participación y éxito de los maoríes mediante la promoción de iniciativas maoríes de educación, incluyendo el *Te Reo Māori* [idioma Maorí] que sean consistentes con los principios del Tratado de Waitangi. 10. **Respeto por la herencia étnica y cultural diversa de los habitantes de Nueva Zelanda**, como reconocimiento del lugar especial de los maoríes y del papel de Nueva Zelanda en el Pacífico y como miembro de la comunidad internacional de naciones. – Objetivos nacionales de educación, 2004.	El currículo de Nueva Zelanda identifica cinco competencias clave: • Pensamiento • Uso del idioma, símbolos y textos • **Manejo de uno mismo** • **Relación con los otros** • **Participación y contribución** Currículo en línea de Nueva Zelanda, http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Key-competencies

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
NORUEGA	
La educación y la capacitación darán una comprensión de la diversidad cultural y el respeto por las convicciones de las personas. Deben promover la democracia, la igualdad y el pensamiento científico. Los alumnos y aprendices desarrollarán conocimientos, habilidades y **actitudes** para que puedan controlar sus vidas y formar parte de la vida laboral y de la sociedad. Tendrán la oportunidad de ser creativos, **comprometidos** e inquisitivos. Aprenderán a pensar críticamente y a **actuar éticamente** con conciencia ambiental. – Capítulo 1 de la ley de educación.	Las formulaciones clave de las Leyes que gobiernan la educación en Noruega están agrupadas en los siguientes temas: **perspectiva moral**, habilidades creativas, **trabajo**, educación general, **cooperación** y ambiente natural. – Currículo para educación primaria, secundaria y de adultos en Noruega, www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf
POLONIA	
El objetivo de la educación básica es construir las bases del "conocimiento intelectual, ético, **emocional, social** y físico" de los niños**.** Entre las habilidades más importantes a enseñar en este período están: el trabajo en equipo y la capacidad de aprender a descubrir los propios intereses, entre otras. De manera similar, uno de los objetivos de la escuela secundaria y superior es continuar desarrollando estas habilidades no cognitivas. – *Rozporzadzenie o podstawie programowej - Dziennik Ustaw 15. 01. 2009, nr 4, poz 7*	El marco polaco de requisitos especifica las aptitudes necesarias en términos de competencias cognitivas y sociales en todos los niveles de la educación básica y superior. Las competencias que se deben fomentar en la educación básica incluyen: **comprensión del rol social, trabajo en equipo, desarrollar responsabilidades asociadas con el lugar de uno en la sociedad, cooperación, habilidades de comunicación**. Los niveles más altos de educación están diseñados para preparar a los niños para: **trabajar de manera independiente, pensar éticamente, comportarse responsablemente**, etc. www.kwalifikacje.edu.pl/pl/
PORTUGAL	
Capítulo II Organización del currículo de educación primaria Artículo 15. **Desarrollo personal y social** de los alumnos. Las escuelas, dentro de su autonomía, deben desarrollar proyectos y actividades que contribuyan al **desarrollo personal y social** de los alumnos, incluyendo la educación cívica, sanitaria, economía, medios, seguridad vial, de consumo, emprendimientos y moral y religión, de manera optativa. Capítulo IV - Administración del currículo de primaria y secundaria Artículo 21. Promover el éxito académico. e) desarrollar acciones para apoyar el crecimiento y el **desarrollo personal y social** de los alumnos incluyendo la salud y la prevención de comportamientos de riesgo; – *Decreto-Lei n.º 139/2012* (traducción no oficial [*al inglés*])	Capítulo II – Organización del currículo de la escuela primaria Artículo 15. **Desarrollo personal y social** de los alumnos. Las escuelas, dentro de su autonomía, deben desarrollar proyectos y actividades que contribuyan al **desarrollo personal y social** de los alumnos, incluyendo la educación cívica, sanitaria, economía, medios, seguridad vial, de consumo, emprendimientos y moral y religión, de manera optativa. Capítulo IV - Administración del currículo de primaria y secundaria Artículo 21. Promover el éxito académico. e) desarrollar acciones para apoyar el crecimiento y **el desarrollo personal y social** de los alumnos incluyendo la salud y la prevención de comportamientos de riesgo; – *Decreto-Lei n.º 139/2012* (traducción no oficial [*al inglés*])

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
REPUBLICA ESLOVACA	
El artículo 4 de la nueva Ley de Educación de 2008 establece que el objetivo de la educación es preparar a los alumnos para: • Adquirir competencias, especialmente habilidades de comunicación, oral y escrita, la habilidad de usar las tecnologías de información y comunicación en el idioma nacional, la lengua materna e idiomas extranjeros, matemática y competencias en el área de las ciencias y la tecnología; el aprendizaje a lo largo de la vida, **las habilidades sociales y las competencias cívicas, las habilidades emprendedoras y las competencias culturales**; • Aprender y usar por lo menos dos idiomas extranjeros; • Aprender cómo identificar y analizar problemas, proponer soluciones y saber cómo resolverlos; • Desarrollar habilidades manuales, creativas, artísticas y psicomotrices; • Fortalecer **el respeto por los padres y por otras personas**, por los valores culturales y nacionales, y por las tradiciones del estado y de la lengua materna. • **Fortalecer el respeto por los derechos humanos y por las libertades y los principios fundamentales establecidos en la Convención para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales; estar preparados para una vida responsable en una sociedad libre , en un espíritu de comprensión y tolerancia, igualdad de hombres y mujeres, amistad entre naciones, tolerancia nacional, étnica y religiosa;** • **Aprender cómo desarrollar y cultivar la personalidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, trabajar en equipo y asumir responsabilidades;** • **Aprender a controlar y regular el comportamiento, cuidar y proteger la salud y el ambiente y respetar los valores éticos y humanos universales.** **–** Ley de educación 245/2008, (traducción tomada de UNESCO, 2012) “World date on education 7th eduction 2010/11”	La educación primaria da la base inicial para el desarrollo gradual de las habilidades clave de los alumnos como base de la educación general a través de los siguientes objetivos: • Dar a los alumnos la oportunidad de examinar el medio cultural y natural que nos rodea para desarrollar la imaginación, la creatividad y el interés por explorar el ambiente, • Preparar a los alumnos para que exploren sus propias habilidades y desarrollen oportunidades para adquirir la capacidad básica de aprender a aprender y de conocerse a sí mismos. • Apoyar los procesos cognitivos y las capacidades de los alumnos para pensar crítica y creativamente mediante la adquisición de sus propias habilidades cognitivas y de la resolución de problemas. • **Desarrollar de manera equilibrada las competencias de los alumnos para comunicar y comprender, para evaluar (seleccionar y decidir) y para actuar de manera proactiva sobre una base de decisiones y reflexión,** • **Promover el desarrollo de capacidades intra e inter personales, especialmente para entrar abiertamente a las relaciones sociales, de cooperar de manera efectiva, de desarrollar la respuesta social y la sensibilidad hacia los compañeros de clase, los docentes, los padres, otra gente que los rodea y su propio entorno cultural y natural,** • **Guiar a los alumnos para que aprendan a tolerar y a aceptar a otras personas y a sus valores culturales y espirituales,** • **Enseñar a los alumnos a usar sus derechos y al mismo tiempo a cumplir sus obligaciones, hacerse responsables por su salud mediante la protección activa.** – Currículo nacional para la enseñanza primaria (traducción no oficial [*al inglés*]), http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
ESLOVENIA	
Uno de los principales objetivos de la educación básica es: • Promover el desarrollo armónico, físico, cognitivo, emocional, moral, espiritual y social del individuo respetando los mecanismos de su desarrollo. – Ley de educación básica Los objetivos de educación de la República de Eslovenia incluyen: • Educar en la **tolerancia mutua**, promover la conciencia de la igualdad de géneros, el **respeto por la diversidad humana y la cooperación mutua**, el respeto por los derechos humanos y los derechos del niño y las libertades fundamentales, fomentar la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres y así desarrollar las competencias para vivir en una sociedad democrática; • Promover la conciencia de la **integridad individual**; • Aumentar la **conciencia de la ciudadanía** y de la identidad nacional y profundizar el conocimiento de la historia y cultura de Eslovenia; • Educar para el desarrollo sustentable y la participación activa en una sociedad democrática, incluyendo el conocimiento y la **actitud responsable hacia uno mismo, la propia salud, otras personas, la cultura propia y otras, otros ambientes sociales y naturales, y las generaciones futuras.** – Ley de organización y financiación de la educación	Los objetivos nacionales de educación relacionados con EST se especifican en el currículo, especialmente en tres temas principales: sociedad; cultura patria y ciudadanía y ética (incluyendo los lineamientos para la enseñanza intra curricular y las recomendaciones éticas para los docentes); y una materia optativa de ética y religiones y éticas. Los objetivos relacionados con EST se logran además a través de la educación escolar obligatoria (en el sentido de comportamiento positivo) con planes definidos por la Ley de Escolaridad Básica y están dirigidos a apoyar el desarrollo de estas competencias mediante diferentes tipos de actividades, incluyendo lecciones en horario de clase. Por último, estos objetivos son parte importante de la misión que tienen las escuelas a través de los servicios de trabajo social. – Respuesta al cuestionario oficial esloveno sobre el currículo de materias obligatorias en la escuela primaria.
ESPAÑA	
Las habilidades cognitivas, si bien son esenciales no son suficientes. Es necesario adquirir habilidades transferibles desde edad temprana, tales como el pensamiento crítico, **el manejo de la diversidad,** la creatividad y la capacidad de comunicación, y actitudes tan claves como la **confianza en uno mismo, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio**. – *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*	Se identifican una serie de competencias clave que se introducen al currículo de educación básica y secundaria. Incluyen: • Habilidades de comunicación • Habilidades matemáticas • Conocimiento e interacción con el mundo físico • Habilidades digitales y de procesamiento de datos • **Habilidades sociales y cívicas** • Habilidades culturales y artísticas • Aprender a aprender • **Autonomía e iniciativa personal** – Sitio del Ministerio de educación, cultura y deporte http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html (consultado el 10 de septiembre de 2014)

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
SUECIA	
La educación dentro del sistema escolar tiene por objetivo que los niños y los jóvenes obtengan y desarrollen conocimientos y valores. Promoverá el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños y jóvenes y el deseo de aprender a lo largo de toda la vida. La educación también está dirigida a cooperar con las familias, para **promover el desarrollo personal de individuos y ciudadanos activos, creativos, competentes y responsables**. – Capítulo 1 de la ley de escuelas.	Los objetivos de la escuela son que cada alumno: • Pueda conscientemente determinar y expresar puntos de vista éticos basados en el conocimiento de los derechos humanos y de los valores democráticos básicos además de las experiencias personales, • **Respete el valor intrínseco de otras personas,** • Rechace la opresión y el trato degradante y también colabore en ayudar a otros, • **Pueda empatizar y comprender la situación de otros y desarrollar el deseo de actuar tomando en cuenta el mejor interés del prójimo,** y • Muestre respeto y cuidado por el ambiente que lo rodea y por la situación ambiental desde una perspectiva más amplia. – Currículo para la escuela obligatoria, preescolar y centros de recreación 2011
SUIZA (Cantón de Zúrich)	
El sistema de educación prepara al individuo con conocimientos según sus predisposiciones, actitudes e intereses. Promueve el desarrollo de una personalidad **madura, tolerante y responsable** y establece las bases para la profesión y para vivir juntos en sociedad y en democracia. – Ley de educación 2002 (Traducción no oficial [*al inglés*]) La escuela primaria provee los conocimientos y habilidades básicos; lleva al reconocimiento de las conexiones. Promueve el **respeto por los congéneres y el ambiente** y busca el desarrollo integral del niño para que sea **independiente y socialmente competente**. La escuela se esfuerza por despertar la alegría por aprender y por los desempeños en otras áreas. En especial, promueve la responsabilidad, el compromiso, el juicio, la habilidad de juzgar y de ser crítico y **la apertura al diálogo**. La enseñanza toma en cuenta los talentos e inclinaciones individuales y establece los cimientos para el aprendizaje a lo largo de la vida. – Ley de educación obligatoria 2005 (traducción no oficial [*al inglés*])	La Secretaría de la OCDE no pudo identificar información relevante.

Objetivos del Sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
TURQUÍA	
El objetivo general del sistema nacional de educación es que todos los ciudadanos turcos se eduquen: • Como individuos comprometidos con los principios de Atatürk, la revolución y el nacionalismo Atatürk según lo define la Constitución; proteger, desarrollar los valores humanos, morales y culturales de quienes aman y se esfuerzan por criar su familia, que son conscientes de sus deberes y responsabilidades para con la República Turca, un estado legal, social, secular, democrático, basado en los derechos humanos y en los principios básicos definidos en la Constitución; • Como individuos que tienen un **carácter y personalidad equilibrados y saludables**, en cuerpo, mente, moral, espíritu y **emociones**, libres y con habilidades de pensamiento científico y una visión amplia del mundo; que valoran la personalidad, el emprendimiento, los derechos humanos, que son responsables para con la sociedad, constructivos, creativos y productivos. • Que respeten los propios intereses y habilidades; prepararlos para la vida ayudándolos a obtener los conocimientos y habilidades necesarios, **el comportamiento y los hábitos de trabajo en colaboración**, y asegurar que tienen una profesión que los hará felices y contribuirá a la felicidad de la sociedad. – Ley nacional de educación básica de 1973	El currículo de preprimaria, primaria y secundaria tiene por objetivo que los alumnos desarrollen las siguientes habilidades: • Uso correcto y efectivo del turco • Pensamiento crítico • Pensamiento creativo • Pensamiento analítico • Capacidad de tomar decisiones • Emprendedor • Que perciba el cambio y la continuidad • Que maneje emociones • Comunicación y empatía • Solución de problemas • Investigación • Uso de la informática • Inclusión social y ciudadanía • Conciencia de democracia – Respuesta del cuestionario oficial turco sobre el currículo nacional
REINO UNIDO (Inglaterra)	
Requisitos generales con relación al currículo 1. El currículo de escuelas primarias o pre primarias satisface los requisitos de esta sección y tiene un currículo equilibrado y amplio que – a. Promueve el desarrollo **espiritual, moral, cultural, mental** y físico de los alumnos en la escuela y en la sociedad, y b. Prepara a los alumnos para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida futura. – Ley de educación 2002	La Secretaría de OCDE no pudo identificar información relevante.
ESTADOS UNIDOS (California)	
Cada niño es una persona especial con necesidades especiales y el propósito del sistema educativo de este estado es prepararlo para que desarrolle **todo su potencial.** – Plan estratégico 2002-07	La Secretaría de OCDE no pudo identificar información relevante.

Objetivos del sistema de educación	Marcos de habilidades para el currículo nacional
BRASIL	
La educación obligatoria básica dura 9 (nueve) años, es gratuita en las escuelas públicas y comienza a los 6 (seis) años. Buscará la educación básica del ciudadano mediante: I. Desarrollar la habilidad de aprender, teniendo como medio básico el manejo eficiente de la lectura, la escritura y la matemática; II. Comprender el ambiente natural y social, el sistema político, la economía, la tecnología, el arte, la cultura y los valores en los que se sostiene la sociedad; III. Desarrollar la habilidad de aprender para adquirir conocimientos y habilidades y construir **actitudes y valores**; IV. Fortalecer los lazos familiares, la solidaridad y el respeto mutuo en los que se basa la vida social – Lineamientos de educación nacional y marco de la ley 9394/1996, artículo 32 (traducción no oficial [*al inglés*]presentada por el ministerio de educación)	Según estos principios, y en cumplimiento con los artículos 22 y 32 de la ley número 9.394/96 las propuestas de currículum para la educación fundamental buscarán desarrollar al estudiante, asegurar la instrucción común indispensable para la ciudadanía y proporcionar los medios para el progreso en el empleo y en los estudios futuros mediante los objetivos establecidos para esta etapa de escolaridad, a saber: I. Desarrollar la habilidad de aprender, dando los medios básicos que son el manejo adecuado de lectura, escritura y matemática; II. Comprender el ambiente natural y social, el sistema político, la tecnología, el arte y los valores en los que se apoya la sociedad; III. Adquirir los conocimientos y habilidades y **construir actitudes y valores** como instrumentos para una visión crítica del mundo; IV. Fortalecer los lazos familiares, la solidaridad y el respeto mutuo en los que se basa la vida social – Resolución número 7 del 14 de diciembre de 2010, lineamientos del currículo nacional para el ciclo de educación primaria de 9 (nueve) años, artículo 7 (traducción no oficial [*al inglés*] presentada por el ministerio de educación).
FEDERACIÓN RUSA	
La misión de la educación en la Federación Rusa es dar a cada ciudadano ruso la posibilidad del potencial positivo, **social**, cultural y económico y el desarrollo socioeconómico de la Federación Rusa. – Norma de educación federal para la enseñanza primaria, 2010	Las normas federales de educación para cada nivel de escolaridad incluyen diversas capacidades relacionadas con el desarrollo social y de personalidad. Estas capacidades son: 1. Educación patriótica: ciudadanía e identidad étnica, valores tradicionales, humanos y democráticos, conocimiento del idioma, la historia y la cultura rusas; 2. **Desarrollo y educación personal, enfoque comprensivo del estudio y la elección ocupacional, independencia**; 3. Formación de la decisión que corresponde con el nivel moderno de la ciencia y la práctica social y que considera la diversidad étnica, cultural, de idioma, social y religiosa; **4. Competencia comunicativa que incluye el respeto por los demás, la disposición a colaborar con otros en todas las áreas, voluntad de ayudar** **5. Desarrollo moral, que incluye el comportamiento moral y la responsabilidad por el propio comportamiento;** 6. Valores de comportamiento sano y saludable; 7. Educación estética; 8. Valores de familia – Normas de educación del estado federal para la educación general" anterior http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543

Capítulo 6.

Cómo fomentar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales

Los responsables de la elaboración de políticas, docentes y padres pueden jugar un importante papel en el mejoramiento de las habilidades sociales y emocionales de los niños. Estas habilidades, junto con las cognitivas, son factores clave del bienestar de los individuos y del progreso social. Las habilidades sociales y emocionales se pueden medir de manera confiable dentro de un mismo contexto cultural y lingüístico. Los responsables de la elaboración de políticas pueden usar esta información para mejorar su comprensión de la brecha psicosocial y diseñar políticas dirigidas a zanjarla, mientras que docentes y padres pueden ampliar la noción de las necesidades de habilidades de los niños y crear ambientes positivos para el aprendizaje. Las habilidades sociales y emocionales pueden ser relevadas y movilizadas para el mejoramiento de las oportunidades en la vida de los niños y de la sociedad. Este informe identificó los tipos de habilidades que importan y las políticas, prácticas e intervenciones en curso que apuntan a fomentar su desarrollo. Este capítulo final evalúa la brecha entre "lo que funciona" y "lo que ocurre en la práctica", de modo de desarrollar mejores estrategias para enriquecer las habilidades que importan para el éxito en la vida de los niños y para el bienestar y el progreso de las sociedades.

«Pero siempre fuiste un buen hombre de negocios, Jacob, balbuceó Scrooge.

« ¡Negocios!», exclamó el fantasma entrelazando otra vez las manos. «El género humano era asunto mío. El bienestar general era negocio mío; la caridad, compasión, paciencia y benevolencia eran todas de mi incumbencia. Mis relaciones comerciales no eran más que una gota de agua en el anchuroso océano de mis asuntos».

Canción de Navidad por Charles Dickens

Mensajes de política

Emergen muchas implicancias de la síntesis de la evidencia presentada en este informe.

Los niños necesitan un conjunto bien balanceado de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr éxito en la vida y contribuir al progreso social

En la historia de la humanidad y en una diversidad de culturas y regiones geográficas, siempre fue importante contar con un conjunto amplio de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Este informe muestra que los niños de nuestra generación no son diferentes. Ellos necesitan un conjunto equilibrado de capacidades cognitivas, sociales y emocionales para enfrentar mejor los desafíos socio-económicos del siglo XXI. Hay distintos tipos de habilidades que son particularmente importantes para los diferentes logros a conseguir. Las habilidades cognitivas son especialmente importantes para elevar el nivel educativo y obtener resultados en el mercado laboral. Las habilidades sociales y emocionales juegan un papel clave en la promoción de estilos de vida saludables, de una ciudadanía activa, una mayor satisfacción de vida y sociedades más seguras. Sin embargo, las habilidades cognitivas, sociales y emocionales no necesariamente actúan aisladamente en la conducción de comportamientos y resultados positivos. Estas habilidades interactúan, se estimulan entre sí y aumentan aún más su contribución al progreso individual y social.

Las capacidades de los niños para alcanzar metas, trabajar con otros de modo efectivo y manejar las emociones los ayuda a mejorar los logros en sus vidas. Las habilidades sociales y emocionales tales como la responsabilidad y perseverancia, la sociabilidad y la autoestima juegan un rol clave

La evidencia obtenida en el estudio empírico de la OCDE, así como la revisión de los estudios de intervención, indica las habilidades sociales y emocionales que conducen a resultados en la vida de los niños. Estas son el tipo de habilidades que pueden desplegarse de modo útil a través de diferentes situaciones de la vida: consecución de metas, colaboración con otros y manejo de situaciones estresantes. La evidencia sugiere que la perseverancia, la sociabilidad y la autoestima están entre las habilidades sociales y emocionales de las que los niños y la sociedad obtendrán mayor beneficio. Sin embargo, es necesario tener una perspectiva con matices sobre las necesidades de las habilidades, dado que no todas las habilidades sociales y emocionales exhiben resultados positivos en cuanto a lo socio-económico. Por ejemplo, en Noruega, la evidencia mostró que un incremento en el nivel de una habilidad social y emocional, tal como la extraversión, redujo la depresión informada por los interesados pero a la vez incrementó la obesidad auto-reportada por los interesados.

Las habilidades sociales y emocionales pueden ser aumentadas mediante el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje y la puesta en práctica de programas de intervención

Las habilidades sociales y emocionales son **capacidades que pueden ser aprendidas** y permiten al individuo desempeñar una actividad o tarea de modo exitoso y consistente a la vez que pueden ser construidas y extendidas a través del aprendizaje.

La evidencia disponible de unos pocos países pertenecientes a la OCDE sugiere que hay margen para aumentar las habilidades de los niños a través de reformas de políticas, innovaciones de los docentes y esfuerzos de los padres. Una serie de programas de intervención exitosos comparten características comunes: 1) enfatizar el apego a través de relaciones cálidas y de apoyo entre el niño y sus padres, maestros e instructores así como por programas de tutorías; 2) asegurar la coherencia de la calidad de los ambientes de aprendizaje - familias, escuelas, lugares de trabajo y comunidad; 3) proveer entrenamiento en habilidades a niños y maestros basado en prácticas de aprendizaje que sean secuenciales, activas, focalizadas y explícitas; y 4) introducir programas en la primera infancia y la adolescencia, y el seguimiento y complementación sobre las inversiones realizadas previamente.

Las intervenciones pueden ser particularmente beneficiosas para grupos desfavorecidos, dado que en general les falta acceso a ambientes de aprendizaje estimulantes y tienden a estar expuestos a situaciones más estresantes, todo lo cual obstaculiza el desarrollo de habilidades. Dado que el aprendizaje de las habilidades sociales y emocionales tiene lugar en diferentes contextos dentro y fuera de la educación formal, la actuación aislada de las partes interesadas no puede ser tan efectiva como los esfuerzos conjuntos. Las escuelas necesitan mancomunar fuerzas con las familias y las comunidades locales para mejorar la formación y el desarrollo de estas habilidades.

La evidencia sugiere que "las habilidades generan habilidades", y la inversión temprana en habilidades sociales y emocionales es clave para mejorar las perspectivas de vida de la población desfavorecida y para reducir las inequidades socio-económicas

Los niños construyen sobre habilidades básicas desarrolladas tempranamente en sus vidas. Las habilidades generan habilidades: los niveles actuales de habilidades de los niños determinan el alcance hasta el cual podrán obtener más habilidades en el futuro. Esto se debe, en parte, al hecho de que las personas con mayores habilidades se benefician más de las nuevas inversiones y contextos de aprendizaje. Por lo tanto, las inversiones tempranas traen los mayores rendimientos, aseguran niveles más altos de habilidades y logros positivos en la adultez. La evidencia sugiere que cuando el período sensible para el desarrollo de las habilidades cognitivas tiene lugar más tempranamente en el ciclo de vida del niño, la posibilidad de desarrollo de las habilidades sociales y emocionales continúa durante la infancia tardía y la adolescencia. Invertir tempranamente y durante los años de escolaridad en habilidades sociales y emocionales entre la población más desfavorecida es una manera eficiente de reducir la inequidad en la educación, el mercado laboral y los aspectos sociales.

Las evaluaciones periódicas de habilidades sociales y emocionales pueden brindar información valiosa para mejorar los contextos de aprendizaje y asegurarse que son propicios para el desarrollo de habilidades

Las habilidades sociales y emocionales se pueden medir de manera significativa dentro de un mismo contexto cultural y lingüístico. Algunas medidas existentes han demostrado ser predictivas de una variedad de resultados en la vida de los niños. Las medidas apropiadas para habilidades sociales y emocionales relevantes, si son recogidas regularmente, pueden brindar información valiosa sobre los déficits y las tendencias en dichas habilidades a los responsables de la elaboración de políticas, a docentes y a padres. Las buenas medidas de esas habilidades junto con la información sobre los ambientes de aprendizaje, ayudarán a identificar los contextos de aprendizaje y los aportes que están asociados con el desarrollo social y emocional de los niños. Esta información es valiosa para los responsables de la elaboración de políticas que necesitan identificar prioridades en las políticas educativas, para las escuelas que necesitan reformar las prácticas curriculares o extracurriculares y para los padres que necesitan ajustar su ambiente de aprendizaje en el hogar y sus prácticas de crianza.

Medir las habilidades sociales y emocionales podría incluso ayudar a elevar el nivel de conciencia sobre la importancia de este tipo de habilidades en la promoción de éxitos en la vida de los niños y en el progreso social.

Mientras los responsables de la elaboración de políticas de los países pertenecientes a la OCDE y las economías asociadas reconocen la importancia de las habilidades sociales y emocionales, hay diferencias en el nivel de las políticas y programas disponibles para ayudar a que las escuelas y los padres las desarrollen

La mayoría de los sistemas educativos de los países pertenecientes a la OCDE admiten la necesidad de desarrollar habilidades sociales y emocionales, tales como autonomía, responsabilidad y habilidad para cooperar con otros. Hay algunas iniciativas locales y experimentales que proveen prácticas y materiales educativos útiles para desarrollarlas. Sin embargo, hay diferencias en la cantidad de políticas y programas disponibles para ayudar a las escuelas y a las familias a desarrollarlas. Por otra parte, raramente existen políticas y programas específicamente diseñados para profundizar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales a nivel del sistema. Sería útil lograr que la información sobre iniciativas locales esté ampliamente disponible así como experimentar con prácticas exitosas a nivel del sistema para identificar abordajes sólidos y para examinar críticamente las fortalezas y debilidades de los programas experimentales. Esto ayudaría a los países a entender mejor “qué funciona” para elevar las habilidades sociales y emocionales, bajo qué condiciones y para quién.

Muchos países pertenecientes a la OCDE y las economías asociadas proveen guías a las escuelas para evaluar las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, y las escuelas tienden a informar sobre estas habilidades en sus boletines de calificaciones. Sin embargo, los docentes y padres tienen acceso limitado a una guía detallada sobre cómo profundizar el desarrollo de dichas habilidades

Los boletines de calificaciones de las escuelas representan una de las maneras más comunes de medir las habilidades sociales y emocionales en los países pertenecientes a la OCDE y las economías asociadas. Muchos países brindan a las escuelas una guía para evaluar este tipo de habilidades. De esta manera, los padres tienen la oportunidad de ver cómo están sus hijos en términos de desarrollo social y emocional. Sin embargo, no muchos sistemas educativos proporcionan una guía detallada a las escuelas y a los docentes sobre cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar dichas habilidades sociales y emocionales. Mientras esto les da a las escuelas y docentes flexibilidad para diseñar sus propias estrategias educativas, no ayuda a aquellos que tienen menos conocimientos y experiencia en el entrenamiento de estas habilidades.

Principales conclusiones de este informe

	Lo que sabemos	Lo que no sabemos
Habilidades sociales y emocionales	• Tienen un fuerte impacto en los aspectos sociales y el bienestar subjetivo. • El impacto se puede explicar, en parte, por la influencia que ejercen de manera directa en darle forma a la conducta y estilo de vida de un individuo, lo que a su vez da forma a los logros económicos. Dicho impacto también se basa en el hecho de que permite que las personas se beneficien de la educación. • Las habilidades cognitivas y las sociales y emocionales se estimulan entre sí. Aquellos que tienen niveles más altos de habilidades sociales y emocionales obtienen mejor resultado en salud lo que a su vez incrementa las habilidades cognitivas. Aquellos que tienen niveles más altos de habilidades sociales y emocionales demuestran un desarrollo más rápido de las habilidades cognitivas. • Entre los impulsores más importantes de los resultados a lo largo de la vida se incluyen las habilidades que aumentan la capacidad de los niños de lograr objetivos (por ej., la perseverancia), el trabajo con otros (por ej., la sociabilidad) y el manejo de las emociones (por ej., la autoestima). • Son maleables durante la infancia y la adolescencia. • Existen instrumentos de medición validados dentro de un límite cultural y lingüístico. Hay metodologías que ayudan a reducir la desviación debida al estilo de respuesta y a diferencias trans-culturales. Estas metodologías necesitan ser ampliadas aún más, siguiendo los esfuerzos hechos en PISA. El proyecto ESP de la OCDE avanzará en la exploración de este tema en el futuro. • Las habilidades sociales y emocionales también pueden mostrar efectos negativos en los resultados socio-económicos. Algunas de estas habilidades (por ej., la extroversión) muestran un efecto positivo en un resultado (por ej., reducción de la depresión) pero negativo en otro (por ej., reducción de la obesidad) en Noruega.	• Hay escasa evidencia de las direcciones causales entre contextos de aprendizaje, habilidades y resultados. • Solo unos pocos estudios han evaluado el impacto a largo plazo que han tenido estas habilidades en los resultados socio-económicos (10 años por lo menos). • No existen los instrumentos que podrían medir de manera confiable los niveles de desarrollo de las habilidades sociales y emocionales a través de las fronteras culturales y lingüísticas. • Hay evidencia limitada que explique por qué algunas habilidades sociales y emocionales tienen efectos positivos en un resultado pero negativos en otro.

Habilidades cognitivas	• Tienen un fuerte impacto en los resultados de la educación y del mercado laboral. • Son maleables. Su periodo sensible aparece relativamente temprano en la vida en comparación con las habilidades sociales y emocionales. • Hay varios instrumentos internacionales validados en distintas culturas, incluyendo los que se usan en PISA.	• No existen instrumentos internacionales validados trans-culturalmente para evaluar el aumento o mejoramiento de las habilidades cognitivas.
Contextos de aprendizaje	• Las familias, las escuelas y las comunidades importan cuando se trata del desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. • El compromiso y el apego parental tienen un impacto considerable en el desarrollo social y emocional temprano de los niños. Estos son rasgos importantes que se repiten con mayor asiduidad en las intervenciones exitosas. • Las escuelas pueden fomentar las habilidades sociales y emocionales mediante el fortalecimiento de las interacciones entre los docentes/mentores y los alumnos, poniendo en práctica ejemplos de la vida real en las actividades curriculares y extra-curriculares. • Los contextos de aprendizaje de la familia, la escuela y la comunidad se estimulan entre sí • Los contextos de aprendizaje diferentes importan más en distintas etapas de la vida del individuo. • Los niveles actuales de las habilidades de un individuo determinan el punto hasta el cual los individuos se pueden beneficiar de nuevas inversiones en el aprendizaje.	• Existen unos pocos estudios (con inclusión de los que evalúan la efectividad de los programas de intervención) que permiten efectuar aseveraciones causales respecto del impacto que tienen los contextos y prácticas del aprendizaje sobre las habilidades. • Existe una limitada evidencia respecto de los contextos de aprendizaje de la comunidad que impulsan el desarrollo social y emocional. • Existen pocos estudios que hayan evaluado el impacto a largo plazo (10 años por lo menos) que tienen los contextos y las intervenciones de aprendizaje sobre el desarrollo social y emocional.

Brechas entre “lo que funciona” y “lo que ocurre en la práctica”

Muchos interesados en la educación se encuentran con lagunas en sus conocimientos, capacidades y expectativas relacionadas con la manera de profundizar mejor el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños. Estas lagunas generan ineficiencias: dilatan las inversiones en habilidades; crean discontinuidad en las inversiones a través de diferentes etapas de la educación; y crean inequidades en la calidad de los ambientes educativos. Acortar estas lagunas es esencial, dado que una amplia gama de interesados en la educación necesitan comprometerse para ejecutar de modo efectivo los programas para el desarrollo de las habilidades.

Mientras la comunidad de investigación ha comenzado a generar información sobre cuáles habilidades sociales y emocionales importan y sobre el modo de desarrollarlas, este conocimiento no parece estar ampliamente compartido entre las comunidades de los practicantes y de los políticos. Si bien la experiencia individual de los docentes y el conocimiento de los padres proveen una guía importante para determinar el modo en que las habilidades sociales y emocionales de los niños pueden ser mejoradas, la evidencia objetiva basada en estudios longitudinales a gran escala y en programas de intervención también puede ofrecer ideas útiles. La comunidad de investigación puede, a su vez, aprender de la comunidad de los practicantes cuáles son los tipos de habilidades sociales y emocionales y los contextos de aprendizaje que aún no han sido considerados por los investigadores. Los investigadores pueden echar luz solamente sobre las habilidades que pueden ser medidas y que ya se sabe que tienen alguna importancia potencial. Por lo tanto, hay intercambios posibles entre las dos comunidades que ayudarían a reducir las brechas entre la práctica educativa y la investigación.

La evidencia sugiere la importancia de asegurar la coherencia de los contextos de aprendizaje que atraviesan escuelas, familias y comunidades, pero la información intercambiada a través de esos límites en la política y la práctica parece ser limitada. Aunque hay intercambios regulares de información entre las escuelas y los padres, probablemente dichos intercambios estén más concentrados en las capacidades académicas de los niños. La información sobre habilidades sociales y emocionales de los niños se intercambia de modo menos intensivo. Por otra parte, solo se transfiere una información limitada entre los diferentes niveles de los sistemas escolares. El grado en el cual las habilidades cognitivas, sociales y emocionales son comunicadas a medida que los niños avanzan en el sistema escolar (por ejemplo de jardín de infantes a primaria, de primaria a secundaria) no es claro. Dado que "las habilidades generan habilidades", como se ha enfatizado en este informe, debe ser imperativo que las escuelas compartan los detalles de las habilidades de los niños y su trayectoria a medida que avanzan en el sistema escolar.

Un área donde la brecha entre la evidencia y las prácticas en curso se está estrechando es en la de inversiones tempranas. En la actualidad, un gran número de países miembros de la OCDE están tomando muy en consideración el cuidado y la educación de la primera infancia, y han comenzado a hacer ajustes en sus sistemas educativos (OCDE, 2012). Es crucial que estos esfuerzos aseguren el fomento de una multiplicidad de habilidades, incluyendo habilidades socio-emocionales, de modo tal que se maximicen los resultados y las posibilidades de los niños y se impulse el progreso social.

Una de las razones de la brecha entre las comunidades de investigadores y de practicantes es la impresión que existe entre los docentes y administradores escolares de que invertir en habilidades sociales y emocionales implicará esfuerzos y recursos adicionales importantes. Como se describió en los capítulos 4 y 5, la experiencia en algunos países no es necesariamente esa. Se puede profundizar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales al mismo tiempo que se trabaja para mejorar las habilidades cognitivas. Se puede cultivar el desarrollo social y emocional de los niños adaptando las prácticas habituales de enseñanza y aprendizaje. Los programas de capacitación más efectivos son aquellos que incorporan a las tareas de desarrollo de las habilidades prácticas de aprendizaje con entrenamiento secuenciado, formas activas de aprendizaje y que explicitan objetivos de aprendizaje (principio SAFE). Se puede, (y debería ser así) incorporar en el aula un abordaje holístico de la formación de habilidades.

El camino a seguir

Este capítulo concluye presentando sugerencias para los interesados en educación que deseen mejorar las políticas, las prácticas y la investigación en relación con la formación y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños.

Para los responsables de la elaboración de políticas

- Reflexionar sobre los objetivos fundamentales del sistema educativo para evaluar si las políticas y las prácticas actuales son propicias para lograr el objetivo de profundizar el desarrollo de un conjunto amplio de habilidades en los niños - incluyendo las habilidades sociales y emocionales - o si es necesaria una nueva cartera de políticas para fortalecerlas.

- Tomar medidas concretas para adoptar y brindar suficiente apoyo a las prácticas que fomentan un conjunto más amplio de habilidades - incluyendo las habilidades sociales y emocionales - que aseguren una sociedad más productiva y cohesionada, inclusiva y ecológica.
- Promover la aprobación de todo el sistema para apoyar e incorporar el aprendizaje social y emocional en el currículo. Esto ayudará a alentar a los maestros que creen en la importancia del desarrollo social y emocional, aún frente a la presión de preparar a los estudiantes para un buen desempeño en las materias básicas del currículo, como matemática y lenguaje.
- Considerar la posibilidad de medir las habilidades cognitivas, sociales y emocionales desde la primera infancia hasta la edad adulta para construir más evidencia que oriente las políticas y las prácticas.

Para los administradores escolares

- Evaluar si el sistema escolar está invirtiendo lo suficiente para profundizar el desarrollo y medir las habilidades sociales y emocionales.
- Evaluar si son apropiadas las mediciones y las metodologías usadas para profundizar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
- Alentar el compromiso de los padres y de la comunidad toda, y asegurarse de que complementen los esfuerzos de la escuela para fomentar las habilidades sociales y emocionales.
- Promover la aprobación de todo el sistema para que aprendizaje social y emocional se incorpore en el currículo. Esto ayudará a alentar a los maestros que creen en la importancia del desarrollo social y emocional, aún frente a la presión de preparar a los estudiantes para un buen desempeño en las materias básicas del currículo, como matemática y lenguaje.

Para los investigadores

- Identificar los contextos de aprendizaje, así como las habilidades sociales y emocionales que impulsan las perspectivas de futuro de los niños. El objetivo aquí no es sólo identificar las condiciones en que los contextos de aprendizaje (que se sabe que funcionan) funcionan, sino también identificar los contextos de aprendizaje potencialmente importantes y las habilidades que son menos conocidas. Sería importante desarrollar un marco global para comprender mejor la multiplicidad de intervenciones, contextos de aprendizaje y resortes políticos que pueden importar. Los estudios cualitativos podrían ayudar en este tema.
- Identificar las habilidades sociales y emocionales relevantes para los niños en la primera infancia hasta la adolescencia temprana que se puedan medir de forma confiable y que sean transcultural y lingüísticamente sólidas
- Clarificar mejor las direcciones causales que explican las relaciones entre los contextos de aprendizaje, las habilidades y los resultados. En particular, es importante identificar cómo juegan entre sí diferentes contextos para impulsar el desarrollo de las habilidades. Es igualmente importante identificar cómo juegan entre sí las diferentes habilidades –cognitivas, sociales y emocionales- para impulsar resultados positivos en lo social, lo laboral y lo educacional.

- Difundir la evidencia proveniente de los estudios de intervención, incluyendo aquellos de fuera de los Estados Unidos, donde la evidencia es relativamente abundante.

Para la OCDE

- Continuar sintetizando información sobre políticas, prácticas e investigaciones relacionadas con las habilidades sociales y emocionales. Esto se puede hacer mediante la colaboración con los países y otras actividades de la OCDE (por ejemplo, las que arrojan luz sobre la educación y el cuidado en la temprana infancia y los docentes), para identificar las prácticas de crianza y enseñanza que fomenten su desarrollo.
- Continuar realizando trabajo empírico sobre data longitudinal de los países pertenecientes a la OCDE y las economías asociadas para mejorar la base de evidencia.
- Continuar difundiendo ampliamente los hallazgos entre los actores involucrados.
- Seguir haciendo esfuerzos para desarrollar y validar las mediciones de las habilidades sociales y emocionales sólidas a través de las fronteras culturales y lingüísticas, apoyándose en inversiones previas realizadas en PISA.
- Desarrollar estrategias para poner en marcha a nivel internacional la recolección de datos longitudinales sobre la dinámica de las habilidades sociales y emocionales.

Sobre éste último punto, la OCDE está preparando actualmente un estudio longitudinal internacional, en ciudades, sobre el desarrollo de habilidades. Está motivado por la carencia de data longitudinal comparable internacionalmente sobre las habilidades, obtenida del seguimiento de niños a lo largo del tiempo. Los análisis empíricos mostrados en los capítulos 3 y 4 tuvieron que basarse en estudios longitudinales existentes que incluían mediciones limitadas de habilidades que no eran comparables entre los países. El objetivo de la nueva recolección de datos de la OCDE es seguir la vida de dos cohortes de niños (de 1º y 7º grados –aproximadamente 6 y 12 años de edad, respectivamente), mediante la recopilación de datos sobre una serie de mediciones de habilidades sociales y emocionales, contextos de aprendizaje y resultados socio-económicos a través del tiempo. En el corto plazo, la micro-data será usada para evaluar la distribución de las habilidades sociales y emocionales y para identificar los contextos de aprendizaje asociados con su desarrollo. En el mediano plazo, la data será utilizada para evaluar la formación de habilidades sociales y emocionales a medida que los niños avanzan en el sistema educacional. En el largo plazo, la data será utilizada para echar luz sobre los aportes relevantes de la política que pudieron ayudar a mejorar las habilidades sociales y emocionales e identificar las habilidades que conducen al éxito en la vida de los individuos, tales como la certificación del nivel terciario, la transición sin sobresaltos de la escuela al trabajo, los estilos de vida saludables, y una ciudadanía activa. El Recuadro 6.1 resume las características principales del estudio propuesto.

Recuadro 6.1. Estudio Longitudinal Internacional de la OCDE sobre el Desarrollo de Habilidades en las Ciudades

• **Objetivos**	Identificar el proceso de formación de habilidades sociales y emocionales y sus resultados socioeconómicos.
• **Encuestas**	Estudiantes, docentes y padres.
• **Cohortes**	Niños de 1º y 7º grados (aproximadamente 6 y 12 años, respectivamente).
• **Cobertura geográfica**	Ciudades importantes, estados o provincias (con opción a cobertura amplia nacional).
• **Método de muestreo**	Selección aleatoria de escuelas. Muestreo completo de las cohortes de 1º y 7º grados dentro de las escuelas.
• **Duración**	Mínima de 3 años. Idealmente hasta la adultez temprana.
• **Mediciones de las habilidades**	Focalizadas en diferentes mediciones de habilidades sociales y emocionales.
• **Mediciones de los contextos**	Contextos de aprendizaje escolar, familiar y comunitario.
• **Mediciones de resultados**	Educación, mercado laboral, salud, bullying, compromiso cívico, bienestar subjetivo.

Conclusión

La importancia de profundizar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños es aún mayor dado el clima socio-económico actual. Con el fin de ayudar a los individuos a enfrentar los desafíos del mundo moderno, los responsables de la elaboración de políticas necesitan pensar de manera más general y considerar un amplio espectro de capacidades, donde las habilidades sociales y emocionales sean tan importantes como las cognitivas. La base de evidencia disponible muestra que el aprendizaje tiene lugar en diferentes contextos, dentro y fuera de las estructuras de la educación formal, y que son necesarios distintos tipos de aprendizaje para fomentar el desarrollo de las diferentes habilidades que realmente importan. Los responsables de la elaboración de políticas, los investigadores, administradores escolares, docentes y padres necesitan trabajar juntos y compartir sus experiencias sobre qué es lo que funciona en cuanto a mejorar las habilidades sociales y emocionales. Hacer todo lo posible para invertir mejor en el desarrollo de las habilidades de los niños puede conducir a lograr vidas más prósperas, saludables y satisfactorias.

Referencia

OECD (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en.

La versión original de este libro fue publicada con el título *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (ISBN 9789264226142/http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en), © 2015, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), París.

Esta traducción se publica por acuerdo con la OCDE. No es una traducción oficial de la OCDE.

www.oecdbookshop.org - OECD online bookshop
www.oecd-ilibrary.org - OECD e-library
www.oecd.org/oecddirect - OECD title alerting service