

DESENREDANDO LA CONVERSACIÓN SOBRE HABILIDADES BLANDAS

Tamara Ortega Goodspeed

Introducción

Pregúntele a cualquier padre, estudiante, maestro, administrador, legislador o miembro del público en general por qué enviamos a los niños a la escuela, y, con pocas excepciones, las respuestas finalmente conducirán a la enseñanza y el aprendizaje. Queremos que las escuelas ayuden a nuestros niños a adquirir las habilidades, conocimientos, capacidades y disposiciones que les ayudarán a triunfar en la vida. Pero ¿cuáles son esas habilidades y capacidades críticas, y cómo las promueven las escuelas?

Tradicionalmente, las escuelas se han enfocado principalmente en el conocimiento académico – lectura, escritura, matemáticas, ciencias, estudios sociales junto con habilidades de pensamiento crítico de orden superior y de resolución de problemas. Sin embargo, un creciente cuerpo de investigación de diversas disciplinas – incluyendo la psicología, la economía, la neurociencia y la educación – sugieren que no es sólo el contenido de conocimientos y las habilidades de pensamiento crítico lo que importa para el éxito, sino que las estrategias y las personalidades que los estudiantes aportan al aprendizaje también afectan sus posibilidades de éxito en la escuela y en la vida. Intuitivamente, esto tiene sentido, y el tema

no es nuevo. Pero el interés en estas habilidades y lo que sabemos de ellas está aumentando.¹

Estudios realizados por investigadores en los Estados Unidos han determinado que las habilidades no cognitivas como responsabilidad, perseverancia (o determinación), llevarse bien con otros, autocontrol y motivación están altamente correlacionadas con los niveles educativos futuros (escolarización) así como con el éxito en la vida, incluyendo mayores ingresos y tasas de empleo, mejores resultados de salud y prevención de comportamientos delictivos.² Estudios recientes del Banco Mundial (Valerio, et al., 2014; y Banco Mundial, 2014) y la OCDE (Miyamoto, et al., 2015) también encontraron asociaciones positivas similares entre las habilidades socioemocionales (o blandas) y los resultados en la vida, fuera de los Estados Unidos.

Al mismo tiempo, existe una creciente preocupación que los jóvenes no están preparados adecuadamente en estas habilidades socioemocionales críticas. En encuestas realizadas durante la última década, los empleadores constantemente hicieron notar el alto valor que le asignan a habilidades como trabajar bien con otros,

comunicarse eficazmente y poseer una ética de trabajo sólida, y lamentan la falta de estas habilidades entre los jóvenes que contratan. Por ejemplo, un estudio de 2015 de la Association of American Colleges and Universities determinó que menos del 40% de los 400 empleadores encuestados cree que los recién graduados de la universidad estaban bien preparados en habilidades que son críticas para el éxito en el lugar de trabajo, incluyendo habilidades socioemocionales tales como la comunicación escrita y oral, el trabajo en equipo y la toma de decisiones éticas (Hart Research Associates, 2015).³

La preocupación no se limita a los Estados Unidos. El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo también han documentado brechas entre la escuela y el mundo del trabajo, tanto en habilidades cognitivas como no cognitivas en América Latina y otros lugares (Bassi, et al., 2012a; Banco Mundial, 2014). Por ejemplo, más de un tercio de las empresas latinoamericanas que recientemente participaron en una encuesta global de negocios identificó una fuerza de trabajo inadecuadamente educada como una limitación importante para su éxito.⁴

Resumen y agradecimientos

Los informes del programa de educación del Diálogo Interamericano proporcionan análisis profundos de temas fundamentales en el campo de la política educativa. Este informe examina las habilidades blandas o socioemocionales desde varios puntos de vista: ofrece definiciones importantes, explora los marcos utilizados para analizarlas, sintetiza los resultados y limitaciones de investigaciones existentes, describe las características de algunos programas exitosos y discute posibles caminos a futuro para mejorar su implementación en la educación.

El informe se enmarca en un proyecto conjunto entre CAF – Banco de Desarrollo de América Latina y el Diálogo Interamericano, que tiene el objetivo de desarrollar mejores políticas de educación técnica y formación profesional en América Latina. El proyecto busca crear una agenda basada en “mejores prácticas” y promover el desarrollo de programas de formación profesional enfocados en optimizar la calidad del capital humano latinoamericano.

La elaboración de este informe fue posible gracias al apoyo de la Vicepresidencia de Desarrollo Social de CAF. Durante la preparación del informe, la autora se benefició de los comentarios de Ricardo Paes de Barros y Alejandro Ganimian, así como del apoyo técnico y editorial de Ariel Fiszbein y Federico Sucre.

¿Qué son habilidades blandas?

La literatura distingue entre dos tipos de habilidades aprendidas: cognitivas y no cognitivas (o habilidades blandas).

Las habilidades cognitivas se refieren a la capacidad de una persona de “interpretar, reflexionar, razonar, pensar de manera abstracta y asimilar ideas complejas, resolver problemas y generalizar de lo que se aprende. Las competencias cognitivas no sólo reflejan la amplitud del conocimiento o la velocidad de su adquisición, sino que también incluyen la capacidad de “darle sentido” a una situación o de descifrar qué hacer en el contexto de un problema nuevo” (Ayrton Senna Institute, sin fecha, p. 9).⁵ En la práctica, normalmente se refieren al conocimiento de contenidos específicos y habilidades de pensamiento de orden superior que típicamente se pueden medir con pruebas de logro estandarizadas y calificaciones.⁶

Las habilidades no-cognitivas se refieren a la capacidad de una persona “de relacionarse con otros y consigo mismo, comprender y manejar las emociones, establecer y lograr objetivos, tomar decisiones autónomas y confrontar situaciones adversas de forma creativa y constructiva” (Ayrton Senna Institute, sin fecha, p. 9).⁷ En otras palabras, son actitudes y prácticas que afectan cómo un individuo enfoca el aprendizaje e interactúa con el mundo que le rodea. Los investigadores y los profesionales utilizan una variedad de términos para describir estos tipos de habilidades: competencias “blandas”, habilidades socioemocionales, habilidades sociales y emocionales, habilidades de carácter o rasgos de personalidad, aunque la literatura actual tiende a evitar deliberadamente referirse a ellos como “rasgos” puesto que se supone que los rasgos generalmente permanecen invariables, mientras que las habilidades pueden ser desarrolladas (Kautz, et al., 2014). Aunque todavía existe un debate abierto sobre cómo llamar a estas habilidades (y cuáles habilidades específicas pertenecen bajo el paraguas de habilidades blandas), la clave es que estas habilidades: son distintas de las habilidades cognitivas tradicionalmente definidas; son vistas como beneficiosas para los individuos y para la sociedad; son relativamente estables en el tiempo en ausencia de fuerzas externas, pero potencialmente pueden ser desarrolladas o cambiadas; y son expresadas diferentemente en distintos contextos (Duckworth y Yeager, 2015).

Ambos tipos de habilidades están influenciadas por la experiencia de los jóvenes dentro y fuera de la escuela (Bassi, et al., 2012a), y, como se comenta en secciones posteriores, ambas contribuyen al éxito en la vida. Conceptualmente, son conjuntos de habilidades distintas, y las personas que son fuertes en un conjunto (o subconjunto) de habilidades no son necesariamente fuertes en el otro. Por ejemplo, las personas pueden tener habilidades sociales fuertes sin tener habilidades académicas particularmente fuertes, o pueden ser académicamente hábiles aunque tengan habilidades de “vida” débiles.

Sin embargo, en la práctica, los dos tipos de habilidades pueden, y a menudo lo hacen, interactuar y complementarse entre sí. Mientras que los alumnos con mejores habilidades socioemocionales tienden a tener mejores resultados en medidas cognitivas como pruebas de rendimiento y logros escolares, los estudiantes con habilidades cognitivas sólidas tienden a tener mayor confianza en su capacidad para lograr el éxito (Heckman y Kautz, 2012; Bassi, et al., 2012a). Las habilidades socioemocionales y cognitivas también interactúan cuando se intentan medir conocimientos y habilidades. Por un lado, las habilidades blandas afectan cuán motivado está un individuo al completar una tarea o responder a un instrumento de medición y qué tanto está dispuesto a perseverar; por otro lado, las habilidades cognitivas afectan cómo el individuo interpreta las preguntas o las instrucciones de la tarea que debe completar (Bassi, et al., 2012). Hasta el momento, la investigación ha establecido que las relaciones entre lo cognitivo, lo no cognitivo y los resultados de vida existen, pero la información sobre las causas y la naturaleza precisa de esas relaciones es menos definitiva (correlaciones no causalidad).

La investigación ha establecido que las relaciones entre lo cognitivo, lo no cognitivo y los resultados de vida existen, pero la información sobre las causas y la naturaleza precisa de esas relaciones es menos definitiva.

¿Qué marcos son utilizados para analizar las habilidades socioemocionales?

Aunque existe un amplio consenso sobre la necesidad de distinguir entre habilidades cognitivas y no cognitivas, hay menos acuerdo sobre cómo definir y agrupar las habilidades blandas en categorías comunes para informar a la investigación y para la toma de decisiones. Tampoco hay un consenso claro sobre cuáles habilidades y categorías son más importantes.

El marco más común de habilidades blandas se conoce como las **Cinco Grandes**⁸ e incluye las siguientes categorías y características (Heckman y Kautz, 2012; Santos y Primi, 2014):

Apertura a nuevas experiencias – La Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés) define esto como “la tendencia a estar abierto a nuevas experiencias estéticas, culturales o intelectuales.” Los individuos que están “abiertos” a menudo se describen como curiosos, artísticos, imaginativos, poco convencionales y tienen una amplia gama de intereses.

Responsabilidad (“Conscientiousness”) – definida por el APA como “la tendencia a ser organizado, responsable y muy trabajador,” los individuos conscientes son deliberados, orientados a objetivos, eficientes, ambiciosos y auto disciplinados. Tienen una sólida ética de trabajo, perseveran ante los obstáculos (determinación), pueden retrasar la gratificación inmediata a favor de objetivos a largo plazo y no son impulsivos. Esta característica es la habilidad blanda más fuertemente asociada al éxito en los resultados de aprendizaje tales como calificaciones y nivel de educación alcanzado (Farrington, et al., 2012; Heckman y Kautz, 2012, 2013; Santos y Primi, 2014).

Extraversión – el APA define este factor como la “orientación de los intereses y energías de una persona hacia el mundo exterior de personas y cosas en lugar del mundo interno de experiencia subjetiva”. Los extrovertidos son amables, sociables, seguros de sí mismos, enérgicos, aventureros y entusiastas.

Afabilidad (“Agreeableness”) – definido por el APA como “la tendencia a actuar de manera cooperativa y altruista”; los individuos que son afables se describen a menudo como perdonadores, empáticos/perceptivos, modestos, agradables, flexibles, socialmente sensibles y tolerantes.

Estabilidad emocional (alternativamente neuroticismo) – según la definición de APA, la estabilidad emocional se refiere a la “previsibilidad y consistencia de las reacciones emocionales, con ausencia de cambios de humor rápidos” mientras que el neuroticismo se refiere a “un nivel crónico de inestabilidad emocional y de la propensión a aflicciones psicológicas”. Este factor incluye ansiedad y depresión, hostilidad, impulsividad, autocontrol y confianza en sí mismo.

Otros marcos de habilidades blandas incluyen información sobre las actitudes y motivaciones de un individuo – tales como auto concepto, creencias que el individuo (más que el medio ambiente o talento innato) controla el éxito y la creencia de que un resultado satisfactorio es posible, todo lo cual también puede afectar los resultados de aprendizaje y vida.⁹ Los distintos marcos tienden a reflejar el enfoque disciplinario de sus autores – los economistas tienden a tener marcos y focos ligeramente diferentes a los psicólogos, que tienen diferentes perspectivas a los educadores o los líderes empresariales. IDC (2014), por ejemplo, define las habilidades de negocios o “competencias para buscar, evaluar y examinar información y crear una posición razonada, presentar los resultados y presentar un caso para abogar por dicha posición.” Las habilidades blandas incluyen comunicación, encontrar áreas de acuerdo y desacuerdo y persuasión. Farrington, et al (2012) toman un enfoque más centrado en el aula, colocando las habilidades blandas en un marco de comportamientos académicos, perseverancia académica, mentalidades académicas, estrategias de aprendizaje y habilidades sociales (**Figura 1**).

Sin embargo, otros marcos – como las “Competencias del Siglo XXI” y el funcionamiento ejecutivo – combinan habilidades blandas con habilidades cognitivas de alto orden como pensamiento crítico y resolución de problemas. Hagen (2013), Bassi, et al., (2012a), Tough

El marco más común de habilidades blandas se conoce como las Cinco Grandes: apertura a nuevas experiencias, responsabilidad, extraversión, afabilidad y estabilidad emocional.

(2012), Borghans (2008) y Kechagias, et al. (2011) discuten otros marcos comunes y categorías de habilidades.¹⁰ Recientes iniciativas internacionales, tales como las encuestas STEP del Banco Mundial, encuestas del BID de los años 2008 y 2010 en Argentina y Chile, los estudios del Instituto Ayrton Senna de habilidades blandas en Río de Janeiro, Brasil, y el trabajo de la OCDE “Habilidades para el Progreso Social”, generalmente utilizan los Cinco Grandes como punto de partida y agregan habilidades adicionales pertinentes al contexto y al propósito de su investigación.

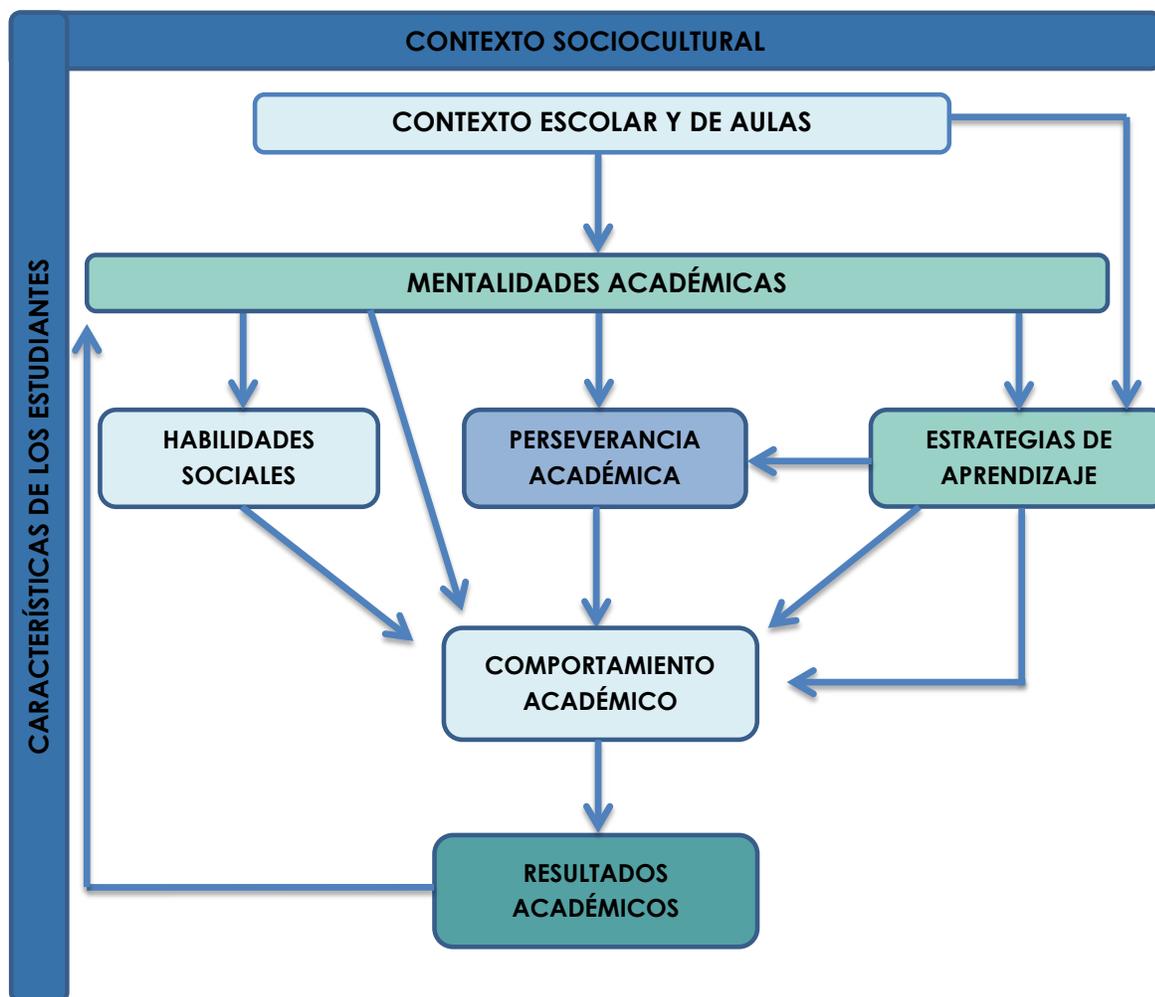
¿Qué nos dice la investigación existente?

Los educadores y los legisladores a menudo hablan sobre la importancia de educar al niño en su totalidad,

construyendo el carácter de los jóvenes o enseñándoles a ser ciudadanos responsables. Los cuatro pilares del conocimiento de la UNESCO (aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos) abarcan habilidades cognitivas y no cognitivas y muchos planes de estudio nacionales incorporan habilidades socioemocionales de una manera u otra (Miyamoto, et al., 2015). Sin embargo, gran parte de la investigación más sistemática sobre los resultados de la escolarización, así como la instrucción explícita en las escuelas, se ha centrado históricamente en las habilidades cognitivas. Esto es particularmente cierto en el plano internacional, aunque ha empezado a cambiar. (Ver Cuadro 1 que incluye ejemplos de estudios recientes de habilidades blandas fuera de los Estados Unidos).

FIGURA 1. HABILIDADES BLANDAS EN EL CONTEXTO DEL AULA

Fuente: Farrington, et al., 2012, p. 12.



Cuadro 1. Estudios internacionales recientes sobre habilidades no cognitivas (habilidades blandas)

Desconectados (Banco Interamericano de Desarrollo). Con base en encuestas de hogares y a empleadores¹¹ en Chile y Argentina en 2008 y 2010, este libro fue uno de los primeros en observar sistemáticamente las habilidades blandas en América Latina. Específicamente, intentó analizar las conexiones entre la escolaridad y la preparación de los jóvenes (cognitiva y no cognitiva) para el mundo del trabajo. Los investigadores interrogaron a más de 6.000 personas en las edades 25-30 (casi 4.500 en Chile y 1.600 en Argentina) con respecto a su historia laboral y educativa y midieron las habilidades cognitivas de los participantes utilizando una serie de ocho analogías representativas. Las habilidades blandas se evaluaron con base en el acuerdo o desacuerdo del individuo con una serie de declaraciones sobre cómo se acercaron a diferentes tareas, su capacidad para desarrollar y alcanzar objetivos y sus relaciones con otros individuos. Para determinar cómo esas habilidades coincidían con las demandas del mercado laboral, los investigadores encuestaron también a 1.200 firmas en Chile, Argentina y Brasil sobre las oportunidades de empleo disponibles para graduados de secundaria en sus empresas incluyendo las habilidades de sus sectores específicos, habilidades cognitivas y habilidades blandas necesarias (y la importancia relativa de cada uno), la facilidad o dificultad de encontrar trabajadores con estas habilidades y sus estrategias para llenar las brechas de habilidades de los trabajadores.

Medición de Habilidades STEP (Banco Mundial). También diseñada para analizar las relaciones entre habilidades, educación y el mercado laboral, el Proyecto de Medición de Habilidades STEP del Banco Mundial utiliza encuestas de hogares y de empleadores para medir la oferta y la demanda para una amplia gama de habilidades cognitivas y no cognitivas en países de ingresos medios y bajos. Los investigadores hacen una encuesta a una muestra representativa de adultos urbanos en edades entre 15 y 64, independientemente de su situación de empleo, con respecto a sus habilidades cognitivas, socio-emocionales y aquellas relevantes al trabajo. Las habilidades cognitivas se miden a través de una evaluación de lectura corta, e indirectamente a través de preguntas sobre el uso de la lectura, escritura y habilidades matemáticas en el trabajo. A los encuestados también se les pregunta sobre sus calificaciones y formación y sus habilidades específicas de trabajo. Para medir habilidades blandas – incluyendo las “Cinco Grandes”, determinación, estilo de toma de decisiones, intención hostil percibida por los demás, toma de riesgos y preferencias de tiempo – se pidió a los participantes que evaluaran qué tanto les eran aplicables las oraciones que se les daban en una escala de 4 puntos desde “casi nunca” a “casi siempre”. La encuesta del empleador cubrió diversas zonas geográficas y sectores económicos, incluyendo puestos de trabajo en el sector formal e informal, haciendo preguntas paralelas sobre competencias laborales requeridas, así como productividad, contratación, compensación y las prácticas de formación. Hasta ahora, las encuestas STEP han sido implementadas en Armenia, Azerbaiyán, Bolivia, Colombia, Georgia, Ghana, Kenia, Laos, Macedonia, Sri Lanka, Ucrania, Vietnam y en la provincia de Yunnan en China.

La SENNA (Instituto Ayrton Senna – Brasil). La Evaluación Social y Emocional o No-Cognitiva a Nivel Nacional (SENNA, por sus siglas en inglés) mide las competencias socioemocionales de estudiantes 5º, 10º y 12º grado en el Estado de Río de Janeiro, Brasil, con vistas a informar decisiones de política y prácticas pedagógicas. Específicamente, los investigadores querían saber cuánta diferencia en el desempeño académico podría atribuirse a las habilidades blandas, las características individuales (raza, sexo, edad), el entorno familiar y las actitudes de los niños y los padres. Desarrollado por el Instituto Ayrton Senna en cooperación con la OCDE y la Secretaría de Educación del Estado de Río de Janeiro, la encuesta auto-administrada, de 40 minutos, fue hecha inicialmente a 24.000 estudiantes del estado e incluía preguntas sobre las “Cinco Grandes”, las creencias de los estudiantes sobre el locus de control (la

creencia que el éxito es el resultado de los esfuerzos propios) y la información sobre antecedentes. Los investigadores también tuvieron acceso a las calificaciones de los mismos estudiantes en los exámenes estatales de portugués y matemáticas en ese mismo año para comparar habilidades blandas con el éxito académico. Además de la encuesta de estudiantes, el personal del proyecto también ha desarrollado una “hoja de ruta” para la evaluación socioemocional diseñada para proporcionar a los profesores ejemplos más específicos de habilidades críticas, cómo podrían verlas en el aula y orientación sobre cómo utilizar sus observaciones para proporcionar retroalimentación inmediata y continua a los estudiantes.

Habilidades Para Progreso Social (OCDE). Este informe ofrece una síntesis del trabajo empírico de la OCDE sobre habilidades blandas incluyendo los tipos de habilidades que son más relevantes para resultados futuros, cómo se desarrollan estas habilidades y en qué contexto, cómo los miembros y los países socios están actualmente midiendo y promoviendo habilidades socioemocionales y recomendaciones para futuros trabajos. El informe se basa en una revisión exhaustiva de la bibliografía existente, las políticas y prácticas de los países y los resultados de estudios longitudinales en nueve países de la OCDE (Bélgica, Canadá, Corea, Nueva Zelanda, Noruega, Suecia, Suiza, Reino Unido, Estados Unidos).

Proyecto de Medición y Evaluación de Habilidades Blandas (Europa). Encabezado por la Universidad de Angus en Escocia y llevado a cabo en colaboración con socios en Holanda, Suecia, Rumania y los Países Bajos, este proyecto busca desarrollar intencionalmente habilidades blandas en jóvenes desfavorecidos y descontentos por vía de programas cara a cara, con el fin de mejorar la inclusión social y ayudarles a encontrar puestos de trabajo. La metodología inicial desarrollada en Escocia mostraba resultados prometedores en términos de menor deserción y mayor continuación de estudios o de empleo, y los ejecutores del proyecto quisieron poner a prueba su validez en otros contextos. Los investigadores desarrollaron manuales de capacitación y herramientas de evaluación para instructores/tutores y los empleadores, junto con material didáctico y paquetes estudiantiles traducidos a lenguas asociadas. También incluyeron consultas a empleadores para fortalecer la colaboración y la alineación de las habilidades. El proyecto se centra principalmente en la educación vocacional y en formación en consonancia con el Marco Europeo de Referencia. El Marco define varias competencias clave necesarias para el desarrollo personal, trabajo, ciudadanía y empleo incluyendo: comunicación en lengua materna y lengua extranjera; habilidades matemáticas, científicas y tecnológicas; competencia digital; estrategias de aprendizaje (incluyendo persistencia); competencias sociales y cívicas; iniciativa y espíritu empresarial; y conciencia cultural y expresión.

Fuentes: Bassi, et al., 2012a; Valerio, et al., 2014; Santos and Primi, 2014; Ayrton Senna Institute, sin fecha; Miyamoto, et al., 2015; and Kechagias, et al., 2011.

La investigación que existe sobre habilidades blandas en los Estados Unidos e internacionalmente sugiere que:

Tanto las habilidades cognitivas como las no cognitivas están asociadas con el éxito futuro – Aun cuando diferentes habilidades pueden importar más para diferentes actividades, la investigación muestra una fuerte correlación entre las habilidades cognitivas y no cognitivas y el éxito más adelante en la vida. Los economistas han sabido por mucho tiempo que los individuos con mayores niveles de educación tienden a ganar salarios más altos.

Estudios más recientes de Hanushek y Woessman (2008) han demostrado que los resultados del aprendizaje (según lo medido mediante puntuaciones de pruebas de desempeños) y no sólo los años de escolaridad, son predictores importantes del éxito económico de países y personas. La OCDE nota que los adultos con mayor alfabetización y habilidades aritméticas tienden a tener mejor salud, están más involucrados políticamente y son más propensos a participar en actividades de voluntariado (**Gráfico 1**).

Al mismo tiempo, estudios realizados por James Heckman y sus colegas han demostrado que las habilidades cognitivas por sí solas, no pueden explicar toda la variación en los resultados de la vida, y que las habilidades blandas también están asociadas con beneficios que van más allá de la educación, incluyendo la salud, la felicidad y el comportamiento pro-social. Por otra parte, algunas pruebas longitudinales de los Estados Unidos sugieren que los beneficios sociales del preescolar tienden a perdurar mientras que los beneficios cognitivos tienden a desaparecer con el tiempo (Heckman y Kautz, 2012). Los estudios hechos fuera de los Estados Unidos presentan resultados similares en habilidades blandas y su asociación con resultados futuros positivos. Por ejemplo, los resultados iniciales de STEP muestran que los individuos con puntuaciones más altas en responsabilidad, estabilidad emocional y determinación tienen transiciones más fáciles entre la escuela y el trabajo (Gráfico 2).

Las encuestas del proyecto Deconectados del BID encontraron que, aun cuando las habilidades cognitivas y

las habilidades blandas estaban asociadas positivamente con participación en la fuerza laboral, empleo y salario, las asociaciones con habilidades blandas (como la auto eficacia) eran más fuertes (Bassi, et al., 2012a). En Brasil, los estudiantes que fueron más responsables mostraron en promedio, un 30% más de aprendizaje en matemáticas, mientras que los estudiantes que estaban más abiertos a nuevas experiencias tenían puntuaciones más altas en portugués (Ayrton Senna Institute/UNESCO, n.d.). Entre países de la OCDE, los estudiantes de Nueva Zelanda que eran más perseverantes y responsables a los 8 años tenían menor incidencia de beber, fumar, usar drogas y violencia a los 16 años (Miyamoto, et al., 2015).

Mientras que otros factores pueden estar en juego, actuando a través de o conjuntamente con habilidades cognitivas y no cognitivas en la creación de éxito, dichas correlaciones sólidas sugieren que la atención a ambos conjuntos de habilidades es muy importante al considerar intervenciones en la educación.

GRÁFICO 1. LOS ALTOS NIVELES DE ALFABETIZACIÓN AUMENTAN LA PROBABILIDAD DE EXPERIMENTAR RESULTADOS SOCIALES POSITIVOS, 2013

Fuente: Miyamoto, et al., 2015, Figure 1.5, p. 25; OECD (2013e), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787.888933163669>

Nota: Los estimados presentados representan el promedio de países pertenientes a la OCDE. El nivel de alfabetización 2 o menor significa que los encuestados pueden leer textos breves acerca de temas conocidos; entender un vocabulario básico; determinar el significado de oraciones; comparar y contrastar información; y hacer análisis de bajo nivel. El nivel de alfabetización 3 o mayor significa que los encuestados pueden por lo menos entender y responder adecuadamente a textos densos y extensos, incluyendo páginas continuas, no continuas, mixtas y múltiples (OCDE, 2013e).

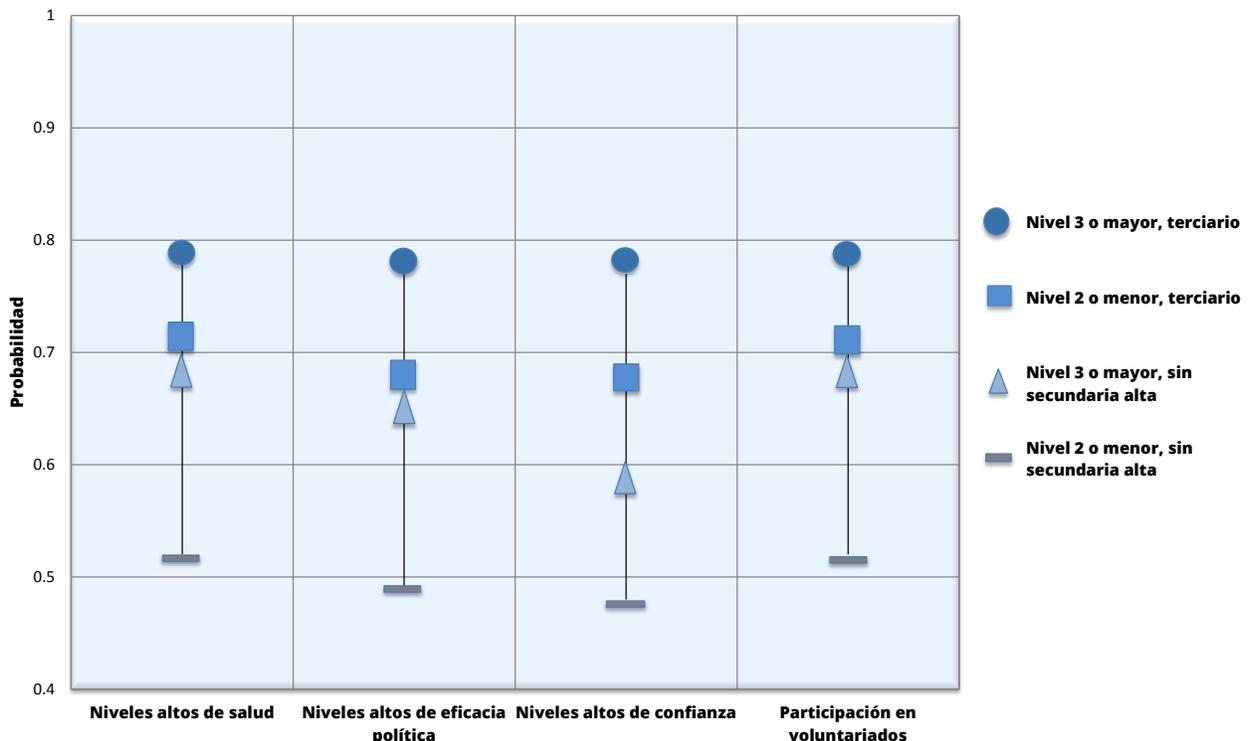
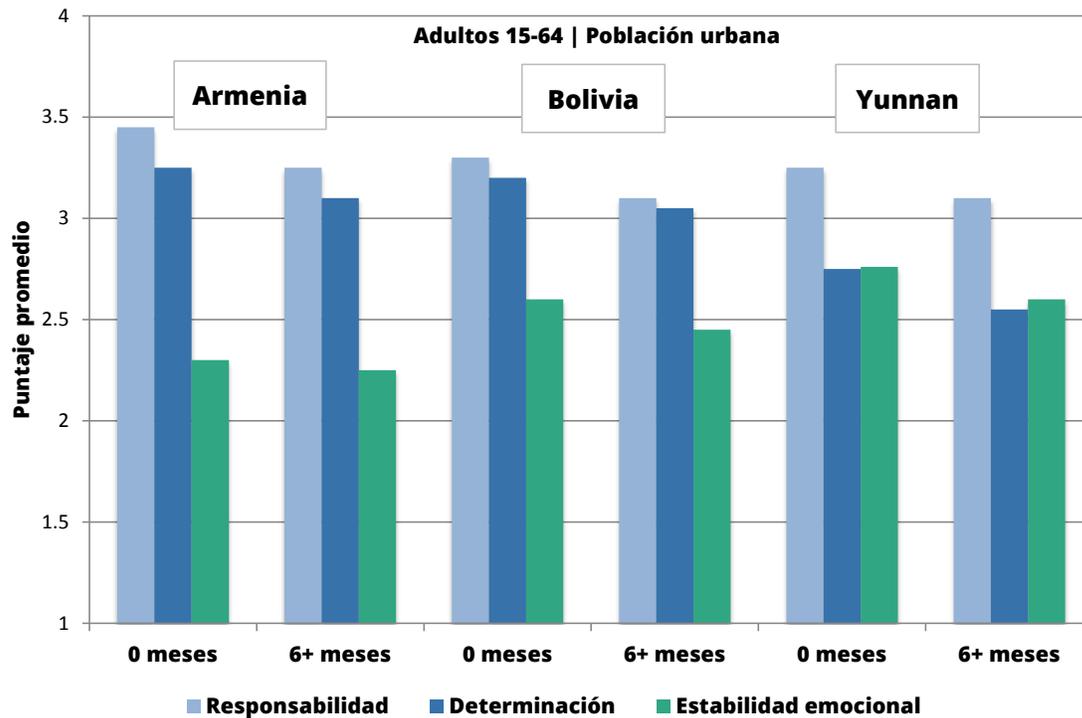


GRÁFICO 2. PROMEDIO DE PUNTUACIÓN DE HABILIDAD SOCIOEMOCIONAL MEDIDO POR LA DURACIÓN DE BÚSQUEDA DE PRIMER EMPLEO, ARMENIA, BOLIVIA Y YUNNAN

Fuente: Valerio, et al, 2014, Figure 31, p. 20.



Las habilidades muchas veces conducen a más habilidades

– Si bien es cierto que las capacidades cognitivas y no cognitivas están asociadas al éxito en la vida, también es cierto que estas habilidades a menudo están interconectadas y que la unión de ambas habilidades puede conducir a los resultados más sólidos. Es el caso, por ejemplo, de los resultados de aprendizaje. Varios estudios han determinado que las calificaciones académicas son mejores que las puntuaciones de exámenes estandarizados en la predicción del éxito académico futuro (Farrington, et al., 2012). La investigación sugiere que esto puede deberse, en parte, al hecho de que las calificaciones, además de reflejar el conocimiento de los estudiantes sobre la materia, también proporcionan información valiosa sobre la motivación de los estudiantes, habilidades de estudio y gestión del tiempo (Tough, 2012, citando a Bowen, Chingos y McPherson, 2009).

Al mismo tiempo, Miyamoto, et al. (2015) citan pruebas de los Estados Unidos y Corea del Sur según las cuales las habilidades se acumulan con el tiempo, de manera que los niveles de habilidades cognitivas y socioemocionales de hoy afectan el desarrollo de esas habilidades en el futuro.¹² Los autores encontraron que las habilidades socioemocionales (blandas) que se asocian tanto con mayores habilidades

cognitivas como no cognitivas en el futuro. En otras palabras, los estudiantes que son tranquilos, respetuosos, emocionalmente estables, y que creen que pueden alcanzar sus metas y perseverar en la búsqueda de las mismas tienen mejor capacidad de aprovechar al máximo las oportunidades y de usar sus habilidades para obtener más conocimiento a medida que van creciendo (Miyamoto, et al., 2015).

Aquellos con mayores habilidades existentes muchas veces son más propensos a recibir más entrenamiento, apoyo y responsabilidad. Por ejemplo, Valerio, et al (2014) notan que en Bolivia y Yunnan, China, a menudo el entrenamiento va a los trabajadores más educados – más del 50% de los trabajadores que reportaron entrenamiento reciente ya tenían un título terciario. Los maestros y padres también pueden pasar más tiempo con los estudiantes que muestran un desempeño prometedor y altos niveles de motivación (Miyamoto et al., 2015).

Tomando en cuenta la tendencia mutuamente reforzante de las interacciones entre habilidades cognitivas y no cognitivas a lo largo del tiempo, los esfuerzos por desarrollar ambos conjuntos de habilidades probablemente sean más beneficiosos para los estudiantes (Miyamoto,

Las habilidades blandas pueden ser adquiridas, reformadas y consolidadas durante la educación secundaria.

et al., 2015; Kechagias, et al., 2011). De hecho, Cain Miller (2015) señala que las “únicas ocupaciones que han mostrado crecimiento consistente de los salarios desde el año 2000 requieren habilidades cognitivas y sociales.”

Comenzar temprano es mejor, pero la oportunidad para el desarrollo de habilidades no cognitivas puede ser más amplia que para las habilidades cognitivas – El valor del desarrollo cognitivo y social de los niños en la primera infancia está bien documentado. Por ejemplo, sabemos que la amplia exposición a la lengua escrita y oral desde el nacimiento es uno de los fundamentos académicos más importantes que los padres pueden darle a sus hijos, que los factores de estrés en la infancia (incluyendo la pobreza) impactan fuertemente el desarrollo futuro, y que un vínculo sólido entre padres y niños pequeños puede contrarrestar muchos de los efectos negativos del estrés infantil.¹³ También sabemos, por experimentos, como las famosas “pruebas malvaviscos” de Walter Mischel en Stanford, que los niños en edad preescolar que pueden retrasar la gratificación tienen generalmente más éxito en el futuro en términos de puntuaciones SAT (examen estandarizado para admisión universitaria en Estados Unidos), comportamientos de salud y habilidades sociales. Debido a que los niños aumentan estas habilidades más adelante en la vida y a que los cerebros jóvenes son más maleables, es particularmente importante establecer bases sólidas desde temprano.

Sin embargo, mientras que las habilidades cognitivas tienden a estabilizarse a los 10 años, tienen un pico al final de la adolescencia y luego declinan lentamente, las habilidades blandas continúan desarrollándose a lo largo de toda la vida de una persona, con oportunidades claves en la escuela secundaria (Bassi, et al., 2012a, citando a Borghans, et al., 2008; y Cunha, et al., 2005). La razón es que la corteza prefrontal del cerebro (que controla las “funciones ejecutivas” como el autocontrol, el razonamiento abstracto, el manejo del tiempo y otras habilidades blandas claves) continúa desarrollándose hasta bien entrada la edad adulta joven (Tough, 2012). De hecho, es durante la adolescencia que los jóvenes “comienzan a tomar decisiones sobre la

motivación y el compromiso en base a sentimientos de competencia, su valoración de la tarea para el presente y el futuro y su sentimiento de pertenencia y conexión social” (Farrington, et al., de 2012, p. 56). Esto significa que las habilidades blandas no sólo están relacionadas con éxito en el futuro, sino que también pueden ser “adquiridas, reformadas y consolidadas durante la educación secundaria” (Bassi, et al., 2012b, p. 12), proporcionando una oportunidad más amplia para la intervención en un momento clave en el desarrollo cerebral.

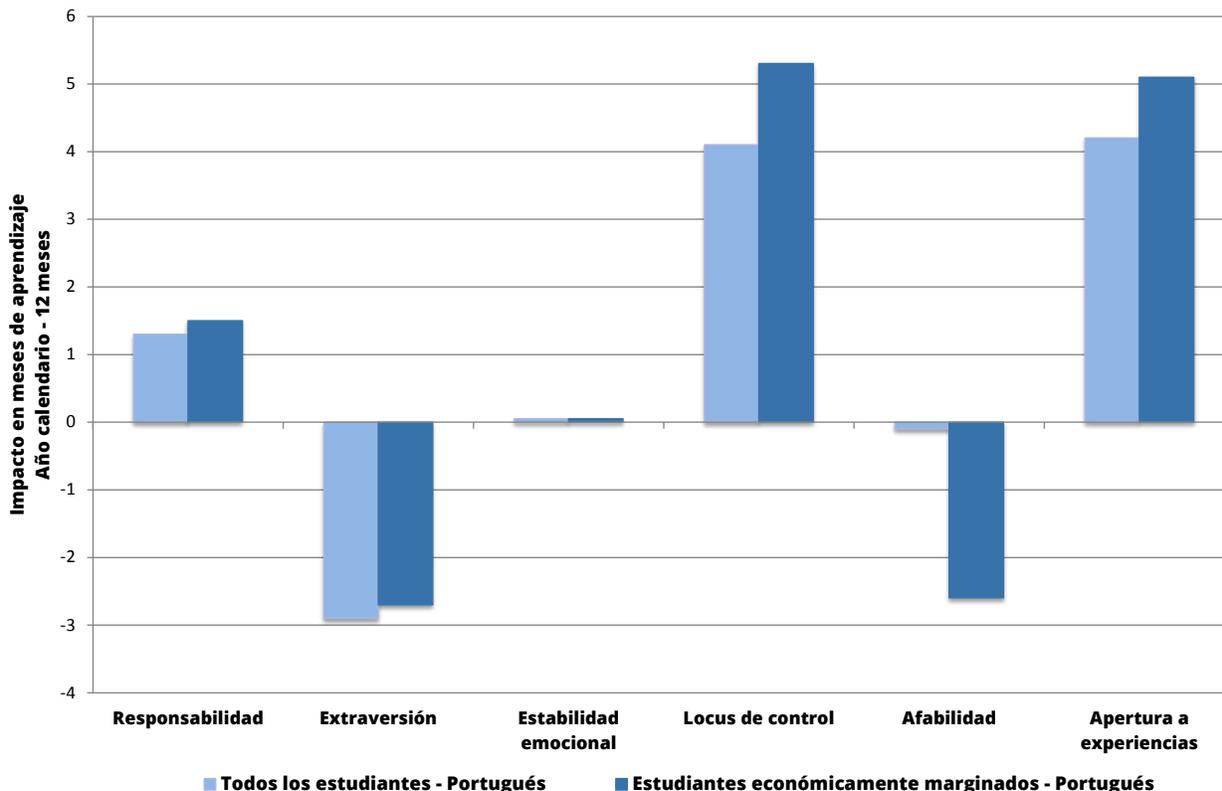
Las habilidades no-cognitivas pueden ayudar a los estudiantes desfavorecidos a cerrar la brecha con los compañeros más favorecidos – Mientras que todos los individuos necesitan desarrollar habilidades blandas apropiadas para relacionarse exitosamente con la gente alrededor de ellos y enfrentar nuevos retos, algunas investigaciones sugieren que las habilidades blandas pueden ser particularmente importantes para ayudar a los estudiantes de menos recursos y de las minorías a superar desventajas (Miyamoto, et al., 2015; Tough, 2012).

Varias intervenciones que buscan ayudar a jóvenes desfavorecidos a desarrollar habilidades blandas más fuertes han producido resultados iniciales prometedores. Por ejemplo, los participantes de programas como Conocimiento es Poder (Knowledge is Power, KIPP) que atiende principalmente a estudiantes de secundaria de bajos ingresos y pertenecientes a minorías en los Estados Unidos y el proyecto MASS dirigido a habilidades blandas en jóvenes en riesgo en Europa, han mejorado tanto los logros educativos de los estudiantes – los participantes permanecen más tiempo en la escuela – como las habilidades de carácter tales como la motivación y la ética de trabajo (Tough, 2012; Kechagias, et al., 2011). Además, el trabajo de Santos y Primi (2014) en Brasil sugiere que las habilidades blandas relacionadas con el locus de control y la apertura a nuevas experiencias – mientras están asociadas con mejor rendimiento académico entre los participantes del estudio en general – pueden tener efectos más fuertes en el aprendizaje de los niños más pobres. (Gráfico 3).

¿Por qué estas habilidades son especialmente relevantes para los jóvenes desfavorecidos? Aunque pocos estudios existentes comparan directamente los efectos de las intervenciones de habilidades blandas en estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos y raciales, los investigadores postulan que los programas para jóvenes desfavorecidos tienen al menos dos funciones importantes. En primer lugar, ayudan a desarrollar mentalidades sobre el valor del aprendizaje y su capacidad, que los niños de

GRÁFICO 3. IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL RENDIMIENTO EN PORTUGUÉS ENTRE LOS ECONÓMICAMENTE DESFAVORECIDOS

Fuente: Santos and Primi, 2014, Figure 10A, p.68.



hogares con más oportunidades dan por hecho. En segundo lugar, las habilidades blandas como la determinación, el autocontrol, la perseverancia y la inteligencia social pueden simplemente ser más importantes para superar los obstáculos que enfrentan los niños de hogares con menores ingresos (Tough, 2012). En contraste, los jóvenes de orígenes más favorecidos pueden no tener que trabajar tan duro para obtener buenas calificaciones o tienen redes sociales seguras que los protegen de las consecuencias del fracaso. Por ejemplo, Santos y Primi (2014) determinaron que controlando por actitudes familiares, la responsabilidad efectivamente disminuye con el nivel socioeconómico y la educación de la madre. Como resultado, en algunos aspectos, los jóvenes de bajos ingresos y de minorías que desarrollan sólidas habilidades blandas pueden tener una ventaja sobre sus compañeros de mayores ingresos a quienes el éxito académico les ha llegado más fácilmente (Santos and Primi, 2014; Tough, 2012).

La influencia de la familia importa, pero las escuelas también - Cuando los jóvenes no adquieren las habilidades necesarias, el diálogo frecuentemente se reduce a un juego de asignar culpas – que pone a los padres de un lado y a las escuelas del otro. Es decir, se dice que si los jóvenes

no están aprendiendo, debe ser porque o los padres o las escuelas no están haciendo bien su trabajo. Pero lo cierto es que tanto para las habilidades blandas como para las habilidades cognitivas, hay pruebas incipientes que sugieren que ambos (padres y escuelas) importan. Por un lado, el apoyo y las actitudes de los padres con respecto al aprendizaje parecen tener una fuerte influencia sobre sus hijos (Ayrton Senna, s.f.; Miyamoto, et al., 2015; Santos y Primi, 2014; y Tough, 2012). Tough (2012) proporciona una descripción detallada de la investigación de la neurociencia donde muestra que un buen ejemplo a seguir por parte de los padres, así como un vínculo sólido con ellos, puede mitigar en gran parte los efectos perjudiciales físicos y socioemocionales derivados de la pobreza y de una vida inestable en el hogar.

Por otra parte, a medida que los niños crecen, toman señales de actores fuera de la familia. La evidencia sugiere que los programas de fortalecimiento de habilidades socioemocionales tanto dentro como fuera de las escuelas muestran efectos positivos a corto plazo, y lo logran en parte facilitando vínculos seguros entre los adultos y los estudiantes y proporcionando ambientes de aprendizaje positivos conectados al mundo real (Miyamoto, et al.,

2015; Farrington, et al., 2012, citando Durlak, et al., 2011; Kechagias et al, 2011). Como lo resumen Kechagias et al. (2011) “los estudiantes normalmente no aprenden solos, sino en colaboración con sus maestros, en compañía de sus pares y con el apoyo de sus familias”. En otras palabras, las habilidades blandas no se aprenden sólo en casa, sino que están atadas a contextos de aprendizaje en el mundo real, incluyendo las escuelas, el trabajo y la comunidad extendida donde estas habilidades se forman, se utilizan y pueden ser desarrolladas intencionalmente. (Más sobre los programas existentes para desarrollar habilidades blandas en las secciones subsiguientes).

¿Cuáles son las limitaciones de la investigación actual?

La mayoría de los trabajos sobre la definición y medición de habilidades ha sido realizada por psicólogos, mediante encuestas en las que preguntan a los encuestados hasta qué grado están de acuerdo o en desacuerdo con declaraciones específicas asociadas con características

de las habilidades blandas.¹⁴ A los encuestados se les pide clasificar su acuerdo en una escala de 4-5 puntos. Por ejemplo, a los participantes de la encuesta STEP se les hizo preguntas como “Estás muy interesado en aprender cosas nuevas” o “Trabajas bien y rápidamente” y se les pidió que para la respuesta utilizaran una escala de “casi nunca” (1) a “casi siempre” (4) (Valerio, et al., 2014). A los estudiantes entre 5° a 12° grado en California se les pide completar cuestionarios similares sobre sus comportamientos y creencias relacionados con la escuela en escalas de 5 puntos como parte de un sistema integral para medir el rendimiento escolar y estudiantil y determinar desafíos (Cuadro 2).

Algunos estudios, especialmente los que recopilan datos sobre niños más pequeños, también se basan en las evaluaciones de los docentes sobre estudiantes individuales o en comportamientos directamente observados por el investigador u otros observadores entrenados. (Véase el Cuadro 3 sobre un enfoque innovador para medir habilidades blandas a través de comportamientos

Cuadro 2. Medición de habilidades blandas en California

La Oficina de California para Reformar la Educación (The California Office to Reform Education (CORE)) – un consorcio de nueve distritos escolares de California – está trabajando para implementar un enfoque integral y de colaboración para medir el aprendizaje de los alumnos y asegurar que todos los estudiantes alcancen altos niveles, que van más allá de las puntuaciones de pruebas y las tasas de graduación. El Índice de Mejora de la Calidad Escolar (“School Quality Improvement Index”) evalúa las escuelas con base en el desempeño académico y el crecimiento de los estudiantes (60%), junto con sus habilidades socioemocionales y la cultura y el clima escolar (40%). Desarrollado por distritos escolares, incluyendo administradores, educadores y especialistas en medición educativa, el índice busca ofrecerles a los interesados en educación medidas válidas, confiables, procesables y significativas que puedan usar para mejorar sus escuelas continuamente. El componente de habilidades socioemocionales del índice está basado en auto informes de los estudiantes de 5° a 12° grado. Los estudiantes reciben una serie corta de declaraciones relacionadas con la autogestión (por ejemplo, venir a clase preparado, seguir instrucciones, no procrastinar), una mentalidad de crecimiento (creencia de que el éxito es un resultado del esfuerzo y no del talento innato), la auto eficacia (creencia en su capacidad para tener éxito tanto en lo general como en temas específicos) y conciencia social (incluyendo la comprensión de otros puntos de vista, respetando las diferencias y llevarse bien con los demás). Los estudiantes califican su acuerdo con las declaraciones en una escala de cinco puntos desde casi nunca/en total desacuerdo hasta casi siempre/en total acuerdo. La información agregada se reporta públicamente a nivel escolar y para los subgrupos de estudiantes en las escuelas. La encuesta fue piloteada y probada en campo en 2014 y 2015 y se extenderá a todas las escuelas en consorcio en 2016.¹⁵

Fuentes: CORE, 2016, 2015a and 2015b.

observados en Jordania). Además, los diseñadores de estudio generalmente tienen acceso a información relacionada de las escuelas, tales como asistencia, incidencias disciplinarias y calificaciones o resultados de pruebas. La mayoría de los estudios observan los efectos a corto plazo para una pequeña muestra de los estudiantes dentro de una sola escuela o programa, y la mayoría se basa en los países desarrollados (con una amplia variedad de estudios centrados en los Estados Unidos).

Vale la pena señalar varias limitaciones:

Falta de acuerdo respecto a términos y marcos – Aun cuando existe un consenso creciente que las habilidades blandas son importantes para el éxito de los estudiantes dentro y fuera del aula, las formas en que los investigadores las categorizan varían por disciplina e incluso dentro de las disciplinas. Los mismos términos pueden utilizarse para definir diversos conceptos y dan origen a diferentes medidas de desempeño (Wilson-Ahlstrom, 2014). Esto puede complicar las conversaciones entre disciplinas y hacer que la determinación de conclusiones acerca de qué habilidades son más importantes y cómo mejorarlas sea más difícil (Farrington, et al., 2012).

Autoevaluación y prejuicios del observador – Debido a que es imposible medir directamente las actitudes internas, las motivaciones y creencias de las personas, la evaluación de habilidades blandas debe basarse en lo que la gente dice sobre sí misma o en la interpretación de otros de lo que ellos hacen. Esto presenta una serie de desafíos. En primer lugar, lo que las personas informan sobre sí mismas no siempre es cierto. En algunos casos, los individuos pueden responder a preguntas en maneras que son consideradas más “socialmente aceptables” o lo que piensan el investigador quiere oír (Farrington, et al., 2012). En otros, las auto percepciones de las personas pudieran no estar alineadas con las conductas manifestadas. Por ejemplo, puedo creer que soy extrovertido y abierto al cambio, pero mis comportamientos o las percepciones de otros de mis comportamientos no concuerdan con mi valoración. O pudiera no estar consciente de mi razonamiento o estrategia para hacer algo (Duckworth y Yeager, 2015; Farrington, et al, 2012). Otros factores, como la motivación e incentivos para la participación en el estudio, el nivel de esfuerzo, lo cómodas o familiarizadas que las personas pudieran estar con la autoevaluación y la sofisticación de los temas y cómo son interpretados por los individuos, también pueden influir en la exactitud de las medidas de auto informe (Duckworth y Yeager, 2015; Kautz, et al., 2014; Kechagias, et al., 2011).

Además, la investigación sugiere que las percepciones de los individuos pueden estar influenciadas por su marco de referencia o por estereotipos negativos. Por ejemplo, West, et al. (2014) determinaron que los estudiantes de escuelas semiautónomas (charter) de altos logros con admisiones basadas en loterías obtuvieron una puntuación más baja en medidas de conciencia, autocontrol y determinación que los estudiantes que asisten a escuelas del distrito, a pesar de que sus puntuaciones académicas fueron más altas.

Los autores encontraron pruebas sugestivas que estos resultados contrarios a la intuición son el resultado de los estudiantes que se comparan con diferentes estándares/grupos de personas. Yeager y Walton (2011) también notan que “la investigación sobre la amenaza del estereotipo muestra que la preocupación de que uno puede ser percibido a través del lente de un estereotipo intelectual negativo en la escuela puede menoscabar el rendimiento académico” (p.14).

Asimismo, las observaciones de terceros también pueden estar sujetas a prejuicios. Por ejemplo, Farrington, et al. (2012) citan varios estudios que sugieren que los profesores son más propensos a categorizar positivamente las habilidades sociales y académicas de los estudiantes blancos en comparación con estudiantes de minorías y que “las escuelas pudieran estar respondiendo desproporcionadamente a comportamientos antisociales con castigos más severos para estudiantes de minorías que para estudiantes blancos que muestran un comportamiento similar”. Las niñas también son más propensas a ser categorizadas como poseedoras de habilidades sociales más sólidas en algunos estudios (Farrington, et al., 2012). Además, debido a que un comportamiento puntual puede estar motivado por múltiples causas (¿un estudiante optó por no hacer la tarea por falta de confianza en sus habilidades académicas, porque le pareció irrelevante para el mundo real o porque prefirió pasar el rato con los

Las habilidades blandas no se aprenden sólo en casa, sino que están atadas a contextos de aprendizaje en el mundo real, incluyendo las escuelas, el trabajo y la comunidad.

Cuadro 3. Medición de habilidades blandas en Jordania

Un programa en Jordania utiliza ejercicios de grupo, evaluaciones de roles y habilidades en base a entrevistas para evaluar las habilidades blandas de recién graduados de secundaria y candidatos potenciales de trabajo. En el ejercicio de grupo de 40 minutos, a los candidatos se les asigna un rol en el rescate de un deteriorado parque de atracciones. Cada rol tiene metas y responsabilidades específicas. Dos observadores entrenados observan cómo los participantes trabajan juntos en un grupo para resolver sus diferencias y elaborar un plan común. El comportamiento de los candidatos es calificado usando una rúbrica específica de habilidades blandas que analiza asuntos tales como escuchar, capacidad de respuesta, presentación, confianza en sí mismo, influencia, liderazgo, solidaridad, iniciativa, organización y trabajo en equipo.

Para la evaluación de la asignación de roles uno en uno, de 5-10 minutos, los estudiantes asumen el papel de un representante de servicios al cliente que necesita trabajar con un cliente enojado (el evaluador) para resolver el problema del cliente, mientras se trabaja conforme a las reglas de la empresa. Los candidatos son calificados por escuchar, capacidad de respuesta, presentación, confianza en sí mismo e influencia, usando la misma rúbrica del ejercicio de grupo.

Por último, en la entrevista basada en habilidades con duración de 5-10 minutos, los evaluadores les piden a los candidatos que describan ejemplos de sus habilidades de liderazgo, organización, iniciativa y trabajo en equipo. Una vez más, los candidatos son calificados contra la rúbrica de estándar de habilidades blandas utilizada en los otros dos ejercicios.

Una encuesta de seguimiento, realizada 10 meses después de la evaluación, determinó que los empleos y los salarios eran más altos entre los candidatos con el ranking de desempeño de habilidades blandas en el cuartil superior, y que estos efectos se mantuvieron incluso después de controlar por habilidad mental/puntuaciones de pruebas, conocimientos de inglés, área de concentración en la universidad, antecedentes de trabajo y estado civil.

Fuente: McKenzie, 2014

amigos?), los observadores no siempre son capaces de determinar la habilidad blanda específica que está detrás de una acción determinada (Duckworth y Yeager, 2015). Los estudiantes también podrían necesitar habilidades adicionales para realizar una tarea (por ejemplo, habilidades de lectura sólidas, coordinación ojo-mano), desempeñarse mejor en tareas que han repetido más de una vez, o ser afectados por circunstancias externas como hambre, ruidos o ansiedad el día del examen.

Estos retos no son nuevos y no niegan el valor de la asesoría de habilidades blandas con base en encuestas o reportes de observadores – especialmente aquellos que han sido científicamente diseñados y validados para minimizar este

tipo de prejuicios. Sin embargo, es importante mantener las limitaciones en cuenta al interpretar los resultados de las investigaciones de habilidades blandas y al diseñar métodos de medición para atender diferentes circunstancias.

Supuestos implícitos – Gran parte del diálogo actual respecto a habilidades blandas se centra en preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo. Como se señaló en la introducción, muchos empleadores, independientemente de la industria o nivel de trabajo, ponen un gran énfasis en las habilidades no cognitivas (habilidades blandas) por encima de las habilidades cognitivas y específicas al trabajo al describir el tipo de empleado que quieren contratar (Bassi, et al., 2012a y 2012b). Y existe amplia evidencia de que estas

habilidades están, de hecho, asociadas con el éxito. Sin embargo, cabe señalar que, al menos en los Estados Unidos, la mayoría de los nuevos cargos requieren un diploma de educación secundaria, un certificado GED (General Educational Development Test) o un título universitario como un requisito mínimo para obtener un trabajo. En otras palabras, los candidatos sin un título generalmente no son considerados. Esto puede permitir que los empleadores asuman que cualquier candidato que ellos consideren tenga un nivel mínimo de habilidades cognitivas y enfocar las decisiones de contratación en las otras habilidades que hacen a un candidato valioso para su organización. En la medida que las habilidades blandas como la perseverancia también están asociadas con mayores niveles de logro educativo, la obtención de título también puede permitir que los empleadores también asuman un nivel mínimo de habilidades socio-emocionales. El uso de la obtención de un título como requisito mínimo para el ingreso hace más difícil medir la importancia relativa de las habilidades cognitivas y no cognitivas a los empleadores y pudiera ayudar a explicar las fuertes asociaciones que existen entre el logro educativo, situación de empleo y salario.

Correlación pero no causalidad – La mayoría de las investigaciones de habilidades blandas examinan si existe una relación entre variables (por ejemplo, habilidades socioemocionales específicas y rendimiento académico actual) y no están diseñadas para extraer conclusiones sobre causalidad. Así que no sabemos si mejores habilidades sociales “causan” mayor aprendizaje o si las dificultades de aprendizaje “causan” diferencias en el comportamiento (Farrington, et al., 2012). Pocos estudios examinan cómo las diferentes habilidades blandas influyen unas a otras o trabajan juntas para influir en el rendimiento académico, o cómo las habilidades se transfieren de un contexto a otro (aula al trabajo, secundaria a la universidad, un profesor a otro, etc.). Todo esto hace difícil determinar cuáles habilidades son más importantes, cuándo y por qué, y cómo traducir ese conocimiento en acciones concretas en las escuelas y el lugar de trabajo (Bassi, et al., 2012a; Farrington, et al., 2012).

Falta de datos longitudinales – Aunque se han realizado algunos estudios longitudinales bien conocidos en los Estados Unidos, pocos estudios hacen seguimiento de los efectos a largo plazo de las habilidades blandas en el aprendizaje y en los resultados de vida en América Latina. Estos estudios son fundamentales para una mejor comprensión de los efectos de habilidades particulares y de intervenciones y de nuestra oportunidad para enseñarlas.

Otras – Además de las limitaciones anteriores, Miyamoto, et al. (2015) y Kechagias, et al. (2011) advierten que los instrumentos de encuestas y las intervenciones en habilidades blandas que han tenido éxito en un país pudieran no ser culturalmente apropiados en otros sin adaptación. Farrington, et al. (2012) también señalan que ha habido poca investigación sobre diferencias raciales/étnicas en la medición respecto a habilidades blandas o la medición de habilidades blandas y que muchos estudios sobre programas de aprendizaje social y emocional observan principalmente los cambios en las actitudes y comportamientos sociales y no en cambios concretos en el rendimiento académico.¹⁶

Del dicho al hecho: Intervenciones existentes para mejorar las habilidades blandas

Una variedad de intervenciones existentes sugieren que las habilidades blandas pueden enseñarse intencionalmente a través de actividades curriculares y extracurriculares. Aunque estas intervenciones son a menudo pequeñas en escala y sólo algunas han sido evaluadas rigurosamente mediante pruebas controladas aleatorizadas, la amplitud de experiencias, junto con resultados iniciales prometedores, puede proporcionar ideas preliminares que pudieran ayudar a guiar futuras investigaciones.

Los programas enfocados en habilidades blandas generalmente comienzan con la suposición de que “con el tiempo o en varias sesiones, una combinación de instrucción de alta calidad, contenido y participación de la juventud resultará en el desarrollo de habilidades y creencias.” (Wilson-Ahlstrom, et al., 2014, p. i). Ya que no existe un consenso claro sobre cuáles habilidades blandas

Los programas de habilidades blandas sólidas deben tener objetivos y métodos claros, proporcionar instrucciones detalladas para la enseñanza centrada en el estudiante y ofrecer planes de lecciones y herramientas de evaluación.

Cuadro 4. Intervenciones para promover habilidades blandas fuera de América Latina

Promoviendo Estrategias de Pensamiento Alternativo (Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)) es un programa curricular basado en la escuela diseñado para promover habilidades socioemocionales y mejorar el aprendizaje entre los estudiantes de preescolar y primaria. El plan de estudios hace hincapié en habilidades como autocontrol, relaciones interpersonales, resolución de conflictos y autoestima a través de lecciones integradas con estudios sociales y lenguaje dos a tres veces por semana de 20 a 30 minutos. A los estudiantes se les enseña a reflexionar sobre sus sentimientos y respuestas apropiadas. El programa proporciona a maestros y consejeros lecciones detalladas, instrucciones y materiales, además de entrenamiento intensivo por instructores certificados. El programa se utiliza principalmente en los Estados Unidos y Europa, pero también se ha implementado en algunas escuelas en Israel, Pakistán, Tailandia, Hong Kong, Singapur y Australia. Estudios rigurosos, seleccionados al azar entre diferentes poblaciones de estudiantes (incluyendo estudiantes con necesidades especiales y dificultades de conducta) han demostrado mejoras en comportamientos apropiados y compromiso académico así como mejoras en calificaciones y rendimiento en las pruebas de habilidades cognitivas. El programa también se ha utilizado para la prevención de violencia.

Emprendedores por la Inclusión Social (Empresários pela Inclusão Social (EPIS)) – Formado en el año 2006, esta asociación portuguesa de más de 100 líderes de negocios trabaja con jóvenes en riesgo para ayudarles a alcanzar su potencial académico y entrar con éxito en la fuerza laboral. Esto lo hace pilotando nuevos métodos para mejorar la calidad de la educación, así como llevando a cabo entrenamientos e iniciativas de empleabilidad y documentando las mejores prácticas con resultados cuantitativos. A través de su red de afiliados, EPIS trabaja con personas o grupos de estudiantes, en edades desde primaria hasta adultos jóvenes que salen de secundaria, según sus necesidades particulares. Además, pone un fuerte énfasis en las habilidades no cognitivas como la motivación, el autocontrol, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la retroalimentación constructiva como un componente clave en la formación para el éxito escolar y las transiciones exitosas al mundo del trabajo. También brinda apoyo a los implementadores de proyectos. Las evaluaciones del trabajo de EPIS determinaron un 10% menos de repetición de grados, mejor rendimiento académico y niveles más bajos de deserción entre los participantes del programa.

Programa Zona de Habilidades del Angus College (Angus College Skillzone Program) – Lanzado en Escocia, este programa fue el punto de partida para el Proyecto de Medición y Evaluación de Habilidades blandas (Measuring and Assessing Soft Skills Project (MASS)) descrito en el **Cuadro 1**. El programa “Skillzone” está dedicado a jóvenes de 14 a 18 años que han abandonado la escuela o están en riesgo de hacerlo y se les proporciona apoyo individualizado en un entorno seguro. Los facilitadores del programa utilizan 17 “bytes de aprendizaje” para tratar habilidades blandas diferentes. Cada byte incluye una introducción para motivar la discusión, 1 a 5 planes de lección, diversos recursos, un paquete de actividades de estudiante y un paquete de instructor con una clave de respuestas. El plan de estudios hace énfasis en las habilidades blandas tales como conducta apropiada en el lugar de trabajo, propiedad/responsabilidad, buscar ayuda, motivación, resultados de eficiencia/trabajo, gestión del tiempo, comunicación y trabajo en equipo. Se pide a los estudiantes que reflexionen sobre lo que han aprendido y monitoreen semanalmente el progreso en sus objetivos. Los participantes en el programa informan mayor motivación y son menos propensos a abandonar la escuela o el programa “Skillzone”.

Aprendizaje Centrado en el Alumno (Student-Centered Learning) – Friedlaender, et al. (2014) estudiaron las intervenciones a nivel de escuela en escuelas urbanas de California que seguían uno de dos enfoques: Aprendizaje Vinculado (Linked Learning) (que como el nombre sugiere enlaza sólidos vínculos académicos con experiencia de trabajo y habilidades) y Envision Education (que cuenta con aprendizaje individualizado centrado en habilidades del Siglo XXI – incluyendo habilidades cognitivas de alto orden como pensamiento crítico y solución de problemas, pero también colaboración y comunicaciones). Las escuelas que estudiaron principalmente atienden poblaciones de bajos ingresos y minorías. Bajo ambos enfoques, los estudiantes que participaron: obtuvieron mejores resultados que aquellos en escuelas que atienden a poblaciones similares en las pruebas estatales de desempeño (que controlan formación previa); tuvieron tasas de graduación más altas que los promedios del distrito/estado para estudiantes de minorías; completaron todos los requisitos para la admisión en universidades de California; y tuvieron persistencia universitaria (a 4º año) superior a la media nacional entre los que son los primeros de su familia en asistir a la universidad. Según los autores del estudio, “los datos de encuestas de egresados sugieren que las prácticas particulares de la escuela secundaria para la construcción de relaciones, los altos estándares, el aprendizaje profundo y la relevancia de la instrucción contribuyen al éxito de los estudiantes en la universidad” (p.iii).

Otras intervenciones bien documentadas para promover habilidades blandas en los Estados Unidos incluyen: **Tools of the Mind** (Herramientas de la Mente) – un modelo de preescolar – incluyendo plan de estudios y formación de docentes - que ayuda a los niños a desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales mediante un enfoque integrado que incluye juego planificado, reflexión y habilidades académicas fundamentales; El Programa Conocimiento es Poder (**Knowledge is Power Program (KIPP)**) – una red de escuelas semi autónomas “que ayuda a los estudiantes de comunidades educativas con servicios inadecuados a desarrollar conocimientos, habilidades, carácter y hábitos necesarios para tener éxito en la universidad y en el mundo competitivo”ⁱ; y las Academias de Éxito de Desarrollo de Talento de Noveno Grado, Secundaria (**Talent Development High School Ninth Grade Success Academies**) – un modelo dirigido a mejorar los logros académicos en escuelas secundarias públicas que incorporan un enfoque del mundo real, comunidades de aprendizaje pequeñas y un seminario de primer año para ayudar a desarrollar y reforzar habilidades de estudio, establecimiento de metas y habilidades sociales.

ⁱ De la declaración de misión de KIPP, disponible en <http://www.kipp.org/about-kipp>.

Fuentes: Tough, 2012; <http://www.prevention.psu.edu/projects/PATHS.html> and <http://www.pathseducation.com/>; Heckman and Kautz, 2012, Santos and Primi, 2014, and www.epis.pt; Kechagias, et al., 2011; Friedlaender, et al., 2014; Miyamoto, et al., 2015; and Farrington, et al., 2012

importan más para qué alumnos y en qué circunstancias, la mayoría de los programas de habilidades blandas tienen como objetivo una variedad de diferentes elementos de desempeño no cognitivo y no hay dos programas que traten las mismas habilidades exactamente de la misma manera.

Muchos programas, particularmente a nivel de secundaria, están dirigidos a poblaciones vulnerables (por ejemplo, aquellos que abandonan la escuela o aquellos en riesgo de abandonarla, estudiantes de familias de bajos

ingresos, etc.), pero otros se han utilizado para construir o reforzar habilidades entre la población escolar general. Las intervenciones se producen en todos los niveles de educación (preescolar hasta secundaria) y pueden llevarse a cabo en las escuelas, como parte de actividades extracurriculares promovidas por la escuela o a través de programas fuera de las escuelas. Las técnicas para la enseñanza de habilidades blandas incluyen trabajos basados en proyectos, aprendizaje de servicio y pasantías, juegos de roles y talleres basados en situaciones

reales, entrenamiento uno-a-uno o entrenamiento de grupos pequeños, guías de aprendizaje u hojas/listas de actividades, orientación/entrenamiento, aprendizaje auto-dirigido y amplias oportunidades para la reflexión sobre conductas y opciones.

A pesar de la variedad de técnicas y habilidades blandas en diferentes programas, los investigadores enfatizan algunas características claves. Primero, los programas de habilidades blandas sólidas deben tener objetivos y métodos claros, proporcionar instrucciones detalladas para la enseñanza centrada en el estudiante y ofrecer planes de lecciones y herramientas de evaluación, incluyendo la orientación y el apoyo a profesores en el uso de esas herramientas para supervisar el progreso de los estudiantes (Kechagias, et al., 2011). En segundo lugar, las actividades deben subrayar ejercicios colaborativos, de aprendizaje interdisciplinario y ejercicios retadores en contextos del mundo real – bien sea simulado o real – así como de la autoevaluación (Ayrton Senna Institute/UNESCO, sin fecha). Por último, los programas deben proveer un ambiente seguro, atendido por “adultos atentos y competentes” y proporcionar servicios integrados que se ocupen de las habilidades blandas junto con habilidades de trabajo o académicas, soporte psicológico, y/o necesidades financieras (a través de becas de transporte, o subvenciones de alimentos y servicios de atención al niño para las madres jóvenes que participan en los programas) (Banco Mundial, 2006). Algunos programas también ofrecen seguimiento con facilitadores del programa para asegurar que los programas se implementan adecuadamente (Farrington, et al., 2012). Algunas intervenciones para promover habilidades blandas fuera de América Latina se detallan en el **Cuadro 4**.

Los programas deben proveer un ambiente seguro, atendido por adultos atentos y competentes, y proporcionar servicios integrados que se ocupen de las habilidades blandas junto con habilidades de trabajo o académicas, soporte psicológico y necesidades financieras.

A pesar de las limitaciones de la investigación existente, tanto Miyamoto, et al. (2015) como Farrington, et al. (2012) determinaron que las investigaciones existentes sobre los programas de entrenamiento de habilidades blandas generalmente muestran resultados prometedores. Por ejemplo, una revisión de 35 estudios de aprendizaje social y emocional (SEL) basado en escuelas hecho por Durlak, et al. (2011) determinó mejoras tanto en las calificaciones académicas como en las puntuaciones en pruebas de desempeño entre los estudiantes participantes. Farrington y sus coautores también citan evidencia que demuestra la efectividad de soportes de conducta positiva en toda la escuela (SWPBS, por sus siglas en inglés) o Intervenciones y Soportes de Conducta Positiva (Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)) para mejorar ambos comportamientos. Miyamoto, et al. (2015) citan evidencia de los Estados Unidos según la cual la participación en programas de artes y de servicio a la comunidad (a menudo realizados fuera del horario escolar) mejoran la autoestima y la autoimagen positiva de los participantes.

Hay menos experiencia en la promoción directa de habilidades blandas en países o territorios de habla hispana. Las experiencias que existen provienen principalmente de las iniciativas de empleo juvenil (véase el **Cuadro 5** para ejemplos). Como con estudios en otros lugares, las evaluaciones tempranas de estos programas muestran resultados iniciales prometedores. Severo (2011) señala que, “en términos de tipos de habilidades enseñadas, algunos programas dirigidos a los grupos marginados incluyen habilidades genéricas como una manera de mejorar su integración en la sociedad y en el mercado de trabajo. La mayoría de estos programas han sido evaluados positivamente por los graduados” (p.16), y muchos han mostrado mejor comportamiento social y empleo entre los graduados. Sin embargo, es casi imposible determinar cuáles factores contextuales específicos y cuáles factores relacionados al programa contribuyeron a estos efectos. Tampoco está claro si los efectos positivos a corto plazo persistirán en el tiempo.

Cuadro 5. Programas de habilidades blandas en América Latina y Puerto Rico

Juventud y Empleo (República Dominicana) – Como resultado de un esfuerzo de colaboración entre el Ministerio Dominicano de Trabajo, el Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP), el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, este programa pretende “mejorar la empleabilidad de la población joven de bajos ingresos, en situación de riesgo social, a través de una capacitación laboral y una primera experiencia de práctica laboral y completando su formación educativa formal.”¹¹ La iniciativa está dirigida a desempleados de 16-29 años de edad que no hayan culminado la secundaria y trabaja en estrecha colaboración con las empresas para vincular el contenido de entrenamiento y apoyo académico a las necesidades del sector productivo y a fomentar un sentido de responsabilidad social. Los estudiantes elegibles, seleccionados por lotería, completan 75 horas de trabajo en el aula durante un período de un mes, seguido de una pasantía de ocho semanas (con 2 horas semanales de aula adicionales dirigidas a reforzar habilidades críticas). Un componente clave del programa es el Desarrollo de Competencias Básicas (DCB) diseñado para enseñar valores, trabajo en equipo, autoestima, auto eficacia, resolución de conflictos, comunicación, organización y planificación y la capacidad de adaptación al cambio entre otras habilidades. Los resultados prometedores del programa incluyen una tasa del 20% de reinserción en la educación formal, menor participación en pandillas y drogas, menores tasas de embarazo adolescente y mejor autoestima entre los participantes.

Entra 21 (América Latina) – Esta iniciativa, liderada por la International Youth Foundation con el apoyo de organizaciones internacionales de desarrollo y una variedad de empresas del sector privado de 2001 a 2011 proporcionó capacitación a corto plazo, desarrollo de habilidades blandas, pasantías y asistencia para la búsqueda de trabajo a jóvenes de 16-29 años de edad en 22 países latinoamericanos y caribeños. Trabajando principalmente a través de ONG locales y formando relaciones sólidas con empresas de la zona, los programas a nivel de país duraron un promedio de 7-8 meses (incluidas las pasantías). Las habilidades blandas en que se hizo énfasis incluyeron trabajo en equipo, comunicación, manejo de conflictos, responsabilidad, ética, gestión del tiempo y conciencia de sí mismo. Los programas también ayudaron con estrategias de búsqueda de empleo, y muchos también proporcionaron entrenamiento de tecnología de información y recuperación en la instrucción de matemáticas y alfabetización. Entre 2002-2006, 12.000 jóvenes, principalmente pobres y de zonas urbanas, participaron en los programas a nivel de país. Seis meses después de terminar el programa, más de la mitad de los estudiantes fueron empleados (925 en el sector formal), muchos habían regresado a la escuela y sólo el 27% no estaba ni estudiando ni trabajando (en comparación con el 66% al comienzo del proyecto). Sin embargo, se necesita un estudio más profundo para determinar cómo se comparan quienes participaron en el programa con quienes no y si los efectos son sostenidos en el tiempo.

Metamorfosis Escolar (Puerto Rico) – La Fundación Chana y Samuel Levis en Puerto Rico – una fundación que promueve la excelencia académica mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales en los jóvenes – ha desarrollado un plan de estudios para la enseñanza de habilidades blandas a estudiantes en riesgo en edad preescolar y primaria a través de actividades en horarios extendidos. El programa, Segundo Paso (Second Step), se centra en cinco áreas claves de habilidades blandas: autoconocimiento, autocontrol, relaciones interpersonales, sensibilidad social y decisiones responsables. Dentro de estas áreas el programa fomenta el pensamiento crítico, la comunicación, la resistencia, la compasión/empatía, y el respeto a través de títeres, canciones, videos, paseos y otras actividades para los niños, actividades de alfabetización y talleres para los padres y una academia de verano para estudiantes en junio. Ofrecen almuerzos gratis y meriendas. El programa se basa en la labor de aprendizaje socioemocional de la

Colaboración Académica, Social y Emocional de Aprendizaje (CASEL, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Illinois. Esta alineado con el marco de plan de estudios del Departamento de Educación de Puerto Rico y es parte de la iniciativa de Centros de Aprendizaje del Siglo XXI en los Estados Unidos.

Programas de Pasantías y de Emprendedores (América Latina) – Una variedad de programas en América Latina se centran en la preparación para el trabajo de jóvenes a través de pasantías y la promoción del emprendimiento (véase OIT, 2015, Severo, 2011, Vera, 2009). Aun cuando las evaluaciones de estos programas no mencionan específicamente el desarrollo de habilidades blandas como un objetivo directo, los participantes están expuestos a estas habilidades indirectamente a través de su experiencia. Los programas de prevención de pandillas, especialmente en América Central, también ofrecen “integración social” a través de puestos de trabajo y asesoramiento.

¹Portorreal y Romero, 2010, p. 4.

Fuentes: Abdala (2009), Fundación Chana y Samuel Levis (sin fecha), ILO (2015), International Youth Foundation (sin fecha), Muñoz (sin fecha), Portorreal y Romero (2010), Severo (2011), Vera (2009), and World Bank (2012, 2006)

Herramientas

A medida que crece la investigación y la experiencia en el campo de formación de habilidades blandas, varias organizaciones han compartido sus metodologías, establecido pautas y creado herramientas para ayudar a otras que estén tratando de ayudar a los jóvenes a desarrollar habilidades blandas más sólidas. Wilson-Ahlstrom, et al. (2014) han producido una guía para la medición de habilidades y creencias de la juventud y documentar los resultados de las intervenciones de la juventud, basados en experiencias en programas extracurriculares. Los autores proporcionan información sobre varios instrumentos distintos de disciplina neutral diseñados para medir la comunicación, relaciones y colaboración, pensamiento crítico y toma de decisiones, iniciativa y autodirección en maneras que sean accesibles, fáciles de implementar y validadas por su confiabilidad y validez. La Learning Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) en los Estados Unidos también ha producido 39 Guías para Educadores que ayudan a documentar la experiencia SEL basada en evidencia y para guiar la práctica en curso (Kechagias, 2011).

Además, Miyamoto, et al. (2015) destacan al menos dos esfuerzos para crear y utilizar las normas para el aprendizaje social y emocional dentro del sistema escolar más amplio: los estándares voluntarios de responsabilidad

social en Columbia Británica, Canadá, y la incorporación de habilidades socioemocionales en los estándares de aprendizaje del estado de Illinois en los Estados Unidos. Ambos programas establecen estándares claros y ofrecen descripciones de desempeño que facilitan la planificación del plan de estudios y la evaluación de los estudiantes. Los estándares canadienses cubren los aportes a la comunidad del aula/escuela, solución pacífica de problemas, diversidad y derechos humanos y los derechos democráticos y responsabilidades y son evaluados en base a observaciones en el tiempo, con diferentes escalas para los diferentes grados. Illinois requiere que todos los distritos escolares desarrollen un plan para la incorporación de programas de aprendizaje social y emocional en las escuelas desde preescolar hasta secundaria. Las habilidades se centran en el autoconocimiento y autogestión, utilizando habilidades interpersonales para la construcción de relaciones positivas y comportamientos responsables y toma de decisiones. Estos tipos de normas le dan una alta visibilidad a las habilidades blandas, establecen prioridades y ayudan a guiar la planificación e implementación de programas.

CINCO CONCLUSIONES PRELIMINARES DE LAS INTERVENCIONES EXISTENTES EN HABILIDADES BLANDAS

Al menos cinco mensajes preliminares emergen de los esfuerzos existentes para promover habilidades blandas.

1) Las intervenciones en habilidades blandas han mostrado resultados prometedores en una variedad de contextos, tanto dentro como fuera de las escuelas, con la población general y con poblaciones de riesgo, en zonas urbanas, suburbanas y rurales y con edades que van desde preescolar hasta secundaria. Más aun, Yeager y Walton (2011) señalan que “experimentos aleatorios recientes han determinado que intervenciones sociales-psicológicas aparentemente “pequeñas” en educación – es decir, breves ejercicios dirigidos a los pensamientos, sentimientos y creencias de los alumnos en y sobre la escuela – puede conducir a grandes avances en rendimiento de los estudiantes y reducir significativamente las brechas de logros incluso meses y años más tarde” (p.2). Sin embargo, la mayoría de las intervenciones en este campo han tenido un impacto en un número relativamente pequeño de estudiantes y muchos no han sido sometidos a rigurosas evaluaciones que comparen a los participantes de la intervención con grupos que no participan. Se necesita más investigación para entender qué intervenciones funcionan mejor bajo qué circunstancias y si los efectos son duraderos en el tiempo.

2) El monitoreo riguroso y el soporte continuo ayudan a construir el éxito de las habilidades blandas. Por ejemplo, Farrington, et al. (2012) citan evidencia de Chicago según la cual el control de asistencia y la intervención rápida cuando los estudiantes se quedan atrás puede mejorar las tasas de aprobación/reducir el fracaso en las asignaturas entre los estudiantes de 9° grado. Ellos postulan que debido a que la transición a la secundaria implica mayor independencia en la gestión del rendimiento propio, es fácil que los estudiantes pierdan el rumbo. Hacer contactos más frecuentemente con los estudiantes y reforzar las habilidades blandas positivas y los comportamientos de estudio, particularmente en un año de transición clave, puede ayudar a los estudiantes a permanecer enfocados a lo largo de su carrera en la secundaria. Asimismo, proporcionar apoyo y refuerzo continuo de habilidades blandas durante el entrenamiento y las pasantías es un componente clave de muchos programas de preparación para la fuerza laboral. Muchos de estos programas hacen énfasis en relaciones cercanas, de apoyo, con adultos de confianza como una variable clave para el éxito de los participantes. Esto es consistente con la investigación de la primera infancia que también muestra el impacto del cuidador y las intervenciones de los padres en la construcción de habilidades cognitivas y no cognitivas (Walker, et al., 2011).

3) La estructura de actividades afectará las habilidades blandas aprendidas. Esto es más evidente cuando se observa el trabajo de grupo vs. proyectos individuales. Por un lado, es difícil aprender habilidades blandas como trabajo en equipo, comunicación y negociación de conflicto si los estudiantes se dedican exclusivamente a proyectos individuales. Por otra parte, es difícil aprender habilidades como persistencia y auto eficacia en grupos donde otros están allí para hacer el relevo y donde el reconocimiento individual es más difícil de establecer. En consecuencia, las intervenciones apropiadas dependerán del grupo destinatario, los objetivos específicos, las habilidades y disciplina a la que está dirigido y el contexto en el que las habilidades son enseñadas (aula, lugar de trabajo, actividades extracurriculares o alguna combinación) (Kechagias, et al., 2011).

4) Aun cuando las habilidades blandas pueden ser enseñadas en una variedad de contextos, los programas de educación integral que trabajan a partir de los marcos ya existentes en las escuelas y los adaptan para integrar las habilidades blandas más plenamente pueden tener el potencial de llegar a más jóvenes. El Instituto Ayrton Senna (sin fecha) señala que su experiencia ha mostrado que es posible “construir soluciones creativas y de colaboración con los administradores de educación...” que incorporan los programas y las evaluaciones que cubren ambos tipos de habilidades e institucionalizan lo que funciona (p. 7, traducción de la autora). Los profesores, en particular, juegan un papel fundamental

en el modelado, enseñanza de habilidades blandas y en fomentar una mentalidad de crecimiento positivo en las escuelas. Los programas deben aprovechar lo que los maestros ya saben acerca de cómo desarrollar habilidades de estudio y vida en sus aulas y proporcionar una guía accesible, enfocada en la práctica “sobre la mejor manera de construir contextos en el aula y utilizar estrategias pedagógicas que aprovecharán el cuerpo de investigación sobre los factores no cognitivos mientras enseñan contenidos y habilidades” (Farrington, et al., de 2012, p. 76). La instrucción personalizada, rigurosa, los ambientes seguros, así como el liderazgo compartido y el apoyo de los administradores, el personal y los padres también pueden ayudar a desarrollar habilidades blandas en el entorno escolar (Friedlaender, et al., 2014; Kechagias, et al., 2011; Portorreal y Romero, 2010; y Banco Mundial, 2006).

5) El uso de habilidades combinadas (a diferencia de enseñar habilidades individuales) puede ser más auténtico al practicar habilidades blandas y aprender cómo se aplican en contexto

(Kechagias, et al., 2011). Esto es particularmente cierto en un contexto de educación cada vez más centrado en la relevancia y el dominio de las competencias aplicadas. Al mismo tiempo, las tareas y habilidades interconectadas reflejan más la complejidad del mundo real. Sin embargo, los programas existentes todavía atienden solamente a un número limitado de jóvenes y se necesitan más evaluaciones a largo plazo para comprender cómo interactúan las distintas habilidades. También puede ser que diferentes prioridades y/o limitaciones de recursos hagan imposible que se haga “todo a la vez” o que enseñar habilidades aisladamente primero antes de darles a los estudiantes la oportunidad de practicarlas en escenarios más realistas sea una manera más confiable de impartir habilidades duraderas.

¿PRÓXIMOS PASOS?

Sabemos que las habilidades blandas, junto con las habilidades cognitivas, son predictores importantes del éxito escolar y en la vida y que la promoción de estas habilidades puede ayudar a mejorar el rendimiento académico, las oportunidades de empleo y salario y los comportamientos saludables (Miyamoto, et al., 2015; Heckman y Kautz, 2012, 2013; Kechagias, et al., 2011). También sabemos que las empresas tanto dentro como fuera de Latinoamérica se quejan que no pueden encontrar trabajadores con las habilidades que necesitan y que la “industria americana actualmente gasta alrededor de 50 billones de dólares cada año en entrenamiento, y gran parte de este entrenamiento se centra en habilidades sociales y emocionales” (Kechagias, et al., 2011, citando a Talavera y Pérez-Gonzales). Asimismo, encuestas de las empresas latinoamericanas muestran que mientras los empleadores informan que valoran mucho las habilidades no cognitivas, estas habilidades son más difíciles de encontrar en trabajadores jóvenes (Bassi, 2012a).

Afortunadamente, las primeras investigaciones y experiencias sugieren que podemos enseñar habilidades blandas en momentos claves desde la primera infancia hasta la adolescencia, cuando el cerebro es más receptivo a este tipo de pensamiento y aprendizaje. Las intervenciones de habilidades blandas también tienen el potencial para ayudar a las personas jóvenes de orígenes desfavorecidos a superar algunos de los obstáculos que enfrentan, además de ayudar a todos los estudiantes a participar con más éxito en el mundo que los rodea (Tough, 2012, Santos y Primi, 2014). Las escuelas y maestros también son cada vez más receptivos a fomentar habilidades blandas en las escuelas. Por ejemplo, CORE (2015) señala que una encuesta de maestros nacionales llevada a cabo en 2013 en EE.UU. “muestra que el 93% de los maestros piensan que es muy o bastante importante para las escuelas promover el desarrollo de competencias socio-emocionales. Además, el 95% de los profesores creen que estas habilidades son enseñables, y el 97% cree que beneficiará a los estudiantes”(p.1)

Todo esto sugiere que la inversión en ayudar a niños y adolescentes a desarrollar habilidades blandas claves es importante y oportuna. Sin embargo, quedan preguntas importantes mientras los creadores de políticas, financiadores, y profesionales deciden qué forma tomarán esas futuras inversiones. Las áreas de investigación adicional incluyen:

1. ¿Blandas, duras o ambas? Aunque la mayoría de los investigadores está de acuerdo en que tanto las habilidades “duras” cognitivas y las habilidades “blandas” de comportamiento y disposición son importantes, el centro de la conversación a menudo parece girar en torno a cuál de las dos es más importante o cuál es la mejor inversión. Sin duda, gran parte de la atención reciente en educación ha estado en las habilidades cognitivas, y los interesados en las habilidades blandas han tenido que argumentar que dichas habilidades son importantes para el aprendizaje y tienen efectos duraderos con el fin de llamar la atención y demostrar su valor. Las presiones presupuestarias también hacen que las escuelas a menudo tengan que priorizar, ya que un aumento de gastos en un área significa una disminución de gastos en otra. En ese sentido, es natural un cierto grado de tensión. Al mismo tiempo, sin embargo, no pueden haber muchas dudas de que las escuelas que no ofrecen conocimientos claves y habilidades de pensamiento crítico han fracasado en una parte fundamental de su misión. Pocos argumentarían a favor de las escuelas que producen estudiantes altamente motivados, conscientes y perseverantes que no puedan leer o utilizar matemáticas en la vida diaria. Además, dado que los dos tipos de habilidades se construyen y se refuerzan mutuamente, parece razonable suponer que favorecer a una sobre la otra no es la solución óptima.

Así que la pregunta, entonces, sería ¿cómo incorporamos **ambos** conjuntos de habilidades en las escuelas de manera apropiada y razonable? El establecimiento de estándares específicos para las habilidades blandas y su medición junto con los estándares y evaluaciones de habilidades cognitivas puede ser un primer paso prometedor. Asimismo, abordar habilidades blandas en las áreas curriculares y convertirlas en una parte integral de las actividades escolares podría reforzar las habilidades y ayudar a los estudiantes a aplicarlas en diferentes contextos. Sin embargo, se necesitan más investigaciones sobre la costo-efectividad de las distintas intervenciones y cuáles son más apropiadas en diferentes contextos.

2. ¿Cómo podemos aprovechar mejor las habilidades blandas para mejorar la equidad? Sabemos por experiencias como KIPP en los Estados Unidos, MASS/Skillzone en Europa y Juventud y Empleo en República Dominicana que los programas que se enfocan en las habilidades blandas tienen el potencial de mejorar el rendimiento académico y las oportunidades de empleo de los jóvenes desfavorecidos. Sin embargo, hay menos investigación sobre cómo estos programas afectan la equidad o si ciertas habilidades o enfoques funcionan mejor para ciertos grupos de estudiantes. ¿Cómo nos enfocamos (o no) en programas para que tengan el mayor impacto? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de los diferentes enfoques? ¿Qué podemos hacer para ayudar a asegurar que los efectos sean duraderos?

3. ¿Cuál es la mejor forma de apoyar las habilidades blandas tanto dentro como fuera de la escuela? ¿Cuán difícil y costoso es “enseñar” habilidades blandas? ¿Podemos entrenar a todos los maestros para hacerlo? ¿Cómo lograr que estas habilidades sean una parte integral de las experiencias de clase y no una tarea “adicional” que los docentes y estudiantes deban agregar a sus días? ¿Es la mejor manera de enseñar habilidades a través de programas fuera de la escuela? Si es así, ¿cómo tratamos con posibles problemas de equidad que surgen de la desigualdad de acceso y de participación en dichas actividades? ¿Podemos aplicar lo que sabemos sobre aprendizaje individualizado de habilidades cognitivas a enfoques individualizados similares para el desarrollo de habilidades blandas?

Si, como algunos autores han sugerido (Bassi, et al., 2012a; Farrington, et al., 2012), los maestros no saben enseñar habilidades blandas junto con las habilidades académicas tradicionales y tienen pocos incentivos para hacerlo, ¿cómo podemos proporcionar el tipo de apoyo y capacitación que pueda remediar la situación? ¿Cómo facilitamos el intercambio de información entre profesores y otras personas que trabajan en el desarrollo de habilidades blandas? ¿Cómo hacemos para que los estudios académicos de investigación sean accesibles y relevantes a las prácticas en el aula (Farrington, et al., 2012)? ¿Cómo construimos el apoyo de los padres o miembros de la comunidad para reforzar las habilidades fuera de la escuela?

Debido a que los estudiantes, contextos y necesidades varían mucho, y debido a que la investigación sobre “qué funciona” es todavía limitada, la mejor estrategia pudiera ser apoyar una variedad de intervenciones, asegurándonos de que estas intervenciones sean relevantes, de alta calidad, bien implementadas y evaluadas sistemáticamente (Bassi, et al., 2012a).

4. ¿Cómo aprovechamos al máximo las oportunidades? La neurociencia y la investigación psicológica nos dicen que el cerebro humano es más receptivo a ciertos tipos de aprendizaje en ciertas etapas de desarrollo. Por un lado, los cerebros de los niños pequeños tienden a ser más maleables, tanto para el aprendizaje de nuevas habilidades académicas y contenidos como para el aprendizaje temprano de habilidades blandas como para llevarse bien con otros. Por otro lado, los cerebros adolescentes tienden a estar más preparados desde un punto de vista de desarrollo para incorporar las perspectivas de otros en su aprendizaje, así como para participar en un pensamiento más formal y en las opciones sobre cómo aprenden. Esto no quiere decir que los adolescentes no pueden aprender nuevos contenidos o que los niños pequeños no puedan aprender habilidades socioemocionales que les inviten a pensar en su aprendizaje. Tampoco sugiere que deberíamos “abandonar” a los que se han alejado de la oportunidad “ideal” para el desarrollo de ciertas habilidades. De hecho, la preferencia del uso de “habilidades” sobre “rasgos” en la discusión tanto del desempeño del rendimiento cognitivo como no cognitivo, surgió en parte para enfatizar que las personas están aprendiendo y cambiando constantemente. Sin embargo, comprender cómo funciona el cerebro puede ayudar a informar el diseño de programas y a adaptar las tareas y estrategias para satisfacer las necesidades de los estudiantes.¹⁷

5. ¿Cómo fortalecemos las conexiones entre las habilidades y los contextos del mundo real en los que son aplicadas? En parte, esta pregunta se refiere a abordar la “desconexión” entre las habilidades que poseen los graduados de secundaria y la universidad y las habilidades que los empleadores dicen que necesitan. Se trata de conectar a las escuelas con los entornos más amplios en los que operan y proporcionar información precisa acerca de las habilidades (incluyendo habilidades blandas) en alta demanda a los administradores, padres, profesores y estudiantes. Pero se trata también de comprender mejor la relación entre diversos tipos de habilidades y como se transfieren estas habilidades a través de contextos diferentes (Farrington, et al., 2012). Por ejemplo, si enseñamos a los jóvenes a ser pensadores críticos en la escuela, ¿pueden aplicar esas lecciones al trabajo o al cuidado de sus familias? ¿Si les enseñamos a perseverar en el trabajo, persistirá esa perseverancia para hacer frente a desafíos en su vida personal o en la escuela?

6. ¿Cómo continuamos mejorando las mediciones de habilidades blandas para representar los prejuicios y fallas conocidas y extraer las mejores prácticas? Teniendo en cuenta las relativas fortalezas y debilidades de la autoevaluación versus el rendimiento observado, ¿podría una combinación de diferentes medidas proporcionar una imagen más real del desarrollo de habilidades blandas? ¿Es esto posible? ¿Es prohibitivo por los costos? ¿Cómo mejorar los vínculos entre investigación y práctica? Como un primer paso para responder estas preguntas, Duckworth y Yeager (2015) sugieren desarrollar una serie de tareas de rendimiento breves, específicas a la edad, con instrumentos que faciliten la recopilación de información y el procesamiento rápido y que aseguren que sean apropiadas al contexto. Los instrumentos deben ser sensibles a cambios a corto plazo, pero deben permitir a los investigadores hacer seguimiento de los resultados en el tiempo y en diferentes escuelas/distritos.

Aunque la discusión y la investigación con respecto a las habilidades blandas todavía está evolucionando, la riqueza del debate hasta ahora tiene implicaciones prometedoras para dotar a los jóvenes de habilidades y capacidades que les ayuden a tener éxito no sólo en la escuela, sino en la vida.

Notas

1. Kautz, et al., 2014 nota que las medidas de habilidades blandas datan desde la investigación de S. Bowles and H. Gintis en su trabajo de 1976 *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books. Santos and Primi (2014) datan las raíces de la teoría los Cinco Grandes de las habilidades sociales a los primeros trabajos de Gordon Allport y colegas en los años 30, Raymond Catell en los 40, y Lewis Goldberg, R. McCrae, P. Costa, J. Wiggins, y O. John en los 60 (p.16, pie de página).
2. Ver, por ejemplo, Heckman and Kautz (2012, 2013) y Deming (2015).
3. Para ejemplos adicionales, ver también Bassi, et al., 2012a; White, 2013; y Banco Mundial, 2014.
4. Banco Mundial, World Enterprise Survey base de datos en línea. Consultado Octubre 28, 2015.
5. Traducción del portugués al inglés por la autora..
6. Nótese que aunque históricamente las habilidades cognitivas a menudo han sido medidas por pruebas de cociente intelectual, la investigación actual sobre aprendizaje se ha alejado del concepto de inteligencia como “una cantidad fija y cuantificable de la capacidad intelectual” y hacia un concepto más amplio basado en habilidades donde las habilidades cognitivas se desarrollan en contexto (Farrington, et al., p. 2).
7. Traducción del portugués al inglés por la autora.
8. Heckman and Kautz también se refieren a estas como habilidades OCEAN, por la primera letra de las cinco características.
9. Véase, por ejemplo, la investigación de Carol Dweck y otros sobre vínculos entre la “mentalidad de crecimiento” – la creencia de que las capacidades no son fijas, sino que se desarrollan mediante el esfuerzo y la capacidad de aprender y perseverar frente a los errores – y el éxito académico. El trabajo de Dweck también muestra que tal mentalidad puede enseñarse intencionalmente a los estudiantes.
10. Kechagias, et al., 2011 una descripción general de los marcos teóricos de fuera de los EE.UU., incluyendo marcos vinculados a estudios de mercado de trabajo en Inglaterra y Gales, Canadá, Australia y el proyecto “Definición y Selección de Competencias” de la OCDE
11. Las encuestas de individuos se llevaron a cabo en Chile en 2008 y en Argentina en 2010. Las encuestas de empleadores se llevaron a cabo en 2010 y también incluyó firmas de Brasil.
12. Ver, por ejemplo, Miyamoto, et al., 2015, Figura 4.3, p. 76
13. Tough, 2012 proporciona un resumen breve y fácil de entender sobre varios estudios de neurociencia y ciencias cognitivas sobre el desarrollo infantil temprano y su relación con aprendizaje futuro y éxito.
14. Estos pueden ser desarrollados y validados por los investigadores para su estudio, o alternativamente, los investigadores pueden utilizar pruebas ya desarrolladas por otros como el test de autoestima de Rosenberg, el instrumento de Locus de Control de Rotter, la escala de determinación de Duckworth y otros.
15. Información adicional sobre el Índice de Mejora de Calidad Escolar CORE puede encontrarse en la página web de CORE en <http://coredistricts.org/> y <http://coredistricts.org/indexreports/>.
16. Citando un meta-análisis hecho por el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)) los autores señalaron que sólo 20 de los 80 estudios examinados se centraron en resultados académicos, más con los estudiantes más jóvenes (Farrington, et al., 2012).
17. Ver, por ejemplo, la discusión de Farrington, et al. (2012) sobre la disparidad entre la estructura de las escuelas preparatorias tradicionales y la disposición de los alumnos de la preparatoria para aprender más habilidades bandas sofisticadas.

Referencias

- Abdala, E. (2009). La evaluación de los programas de capacitación laboral para jóvenes en Sudamérica. Papeles de Población, Nueva Época Año 15, No.59, enero-marzo, pp.11-82.
- Almlund, M., Duckworth, A., Heckman, J., & Kautz, T. (2011). Personality Psychology and Economics. In Handbook of the Economics of Education, Vo. 4, E. Hanushek., S. Machin and L. Woessman, eds. Amsterdam: Esvier, pp. 1-181. (cited in Santos and Primi.)
- Ayrton Senna Institute/UNESCO. Competências Socioemocionais. Material de discussão. Sin fecha.
- Banco Mundial (2014). STEP Skills Measurement. Overview & Initial Results. PPT presentation.
- Banco Mundial (2012). World Development Report 2013: Jobs. Washington, DC: World Bank. DOI: 10.1596/978-0-8213-9575-2. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0.
- Banco Mundial (2006). Preparing youth for 21st century jobs: 'Entra 21' across Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank, Children and Youth, Youth Development Notes, Volume II, No.2, December.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., and Vargas, J. (2012a). Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., and Vargas, J. (2012b). Disconnected: Skills, education, and employment in Latin America. Washington, DC: Inter-American Development Bank (Resumen Ejecutivo).
- Borghans, L., Duckworth, A., Heckman, J., and ter Weel, B. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (Working Paper 13810).
- Bowen, W., Chingos, M., and McPherson, M. (2009). Crossing the finish line: Completing College at America's Publish Universities. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cain Miller, C. (2015, October 16). Why what you learned in preschool is crucial at work. The New York Times.
- California Office to Reform Education (CORE). (2016). Frequently Asked Questions – Working Draft – CORE School Quality Improvement Index. California: CORE.
- California Office to Reform Education (CORE). (2015a). Introduction to the Index Reports. California: CORE (Presentación de PowerPoint).
- California Office to Reform Education (CORE). (2015b). Social-emotional skills. California: CORE (Ficha técnica).
- Center for Education Research and Innovation (CERI). Education and Social Progress (ESP). Promovendo competências socioemocionais para o progresso social no Rio de Janeiro. Ayrton Senna Institute/OECD/Secretaria de Educação Rio de Janeiro.
- Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L., and Masterov, D. (2005). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (Working Paper 11331).
- Deming, D. (2015). The growing importance of social skills in the labor market. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper No. 21473.
- Duckworth, A. and Yeager, D. (2015). Measurement matters: assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. Educational Researcher, 44(4), 237-251. DOI: 10.3102/0013189X15584327.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., and Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. A meta-analysis of school based universal interventions. Child Development, 82(2), 405-432. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D., and Beechum, N. 2012. Teaching adolescents to become learners: the role of noncognitive factors in shaping school performance. Chicago, IL: University of Chicago, UChicago Consortium on School Research.
- Friedlaender, D., Burns, D., Lewis-Charp, H., Cook-Harvey, C. M., Zheng, X., & Darling-Hammond, L. 2014. Student-centered schools: closing the opportunity gap. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Fundación Chana y Samuel Levis. Sin fecha. "Metamorfosis Escolar".
- Hagen, E. 2013. Social and emotional learning: comparing frameworks. Minneapolis/St. Paul, MN: University of Minnesota Extension, Youth Development Issue Brief.
- Hanushek, E. and Woessman, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. Journal of Economic Literature 46 (3): 607-668.

- Hart Research Associates. (2015). *Falling short? College learning and career success. Selected findings from online surveys of employers and college students conducted on behalf of the Association of American Colleges and Universities*. Washington, DC: Hart Research Associates.
- Heckman, J. and Kautz, T. (2013). *Fostering and measuring skills: interventions that improve character and cognition*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (Working Paper No. 19656).
- Heckman, J. and Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper 18121.
- IDC. (2014). *Skills in demand: uncovering the common skills for high paying high growth jobs of the near future*. PowerPoint presentation for Education Week Webinar "Skills in Demand: Preparing students for the High Growth Jobs of the Future".
- International Labor Organization (ILO). (2015). *Youth and informality: promoting formal employment among youth. Innovative experiences in Latin America and the Caribbean*. Lima, Peru: ILO/Regional Office for Latin America and the Caribbean.
- International Youth Foundation. Sin fecha. *Overview of entra21 Initiative* (en línea).
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B., and Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. OECD Publishing: OECD Education Working Papers, No. 110.
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and assessing soft skills. Thessaloniki (Neapolis): 1st Second Chance School of Thessaloniki, as part of the Measuring and Assessing Soft Skills (MASS) project*.
- McKenzie, D. (2014). *Hard measurement of soft skills*. Washington, DC: World Bank (Development Impact Blog). Basado en Groh, M., McKenzie, D., and Vishwanath, T. (2014). *Reducing information asymmetries in the youth labor market of Jordan with psychometric and skills based tests*. Washington, DC: World Bank (Annual Bank Conference on Development Economics 2014).
- Miyamoto, K., Huerta, M., Kubacka, K., Ikesako, H., and Oliveira, E. (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD, OECD Skills Studies, OECD Center for Research and Innovation (CERI) como parte del proyecto Education and Social Progress (ESP).
- Muñoz, A. Sin fecha. *'Metamorfosis' en la enseñanza de destrezas socioemocionales*. San Juan, Puerto Rico: Fundación Ángel Ramos, Oenégé.
- Portorreal, F. and Romero, B. (2010). *Programa Juventud y Empleo: Sistematización de los Cursos de Desarrollo de Competencias Básicas (DCB)*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Trabajo de la República Dominicana, Observatorio del Mercado Laboral Dominicano.
- Santos, D. and Primi, R. (2014). *Social and emotional development and school learning: a measurement proposal in support of public policy. Preliminary results of the Social and Emotional Skills Measurement Project in Rio de Janeiro*. Sao Paulo: OECD/ Ayrton Senna Institute/ Secretaria de Educação Rio de Janeiro.
- Severo, L. (2011). *Youth and skills in Latin America: strategies, programmes and best practices*. Santiago, Chile: Reporte encargado por el UNESCO EFA Global Monitoring Report 2012, Youth and Skills: Putting Education to Work.
- Talavera, E and Perez-Gonzales, J. (2007). *Training in socio-emotional skills through on-site training*. European Journal of Vocational Training, 40(1): 83-102.
- Tough, P. (2012). *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Valerio, A., Sanchez-Puerta, M., Pierre, G., Rajadel, T., and Taborda, S. (2014). *STEP Skills Measurement. Snapshot 2014*. Washington, DC: World Bank.
- Vera, A. (2009). *Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CIPECC (Documentos de Trabajo, No. 25).
- Walker, S., Wachs, T., Grantham-McGregor, S., Black, M., Nelson, C., Huffman, S., Richter, L. (2011). *Inequality in early childhood, risk and protective factors for early childhood development*. The Lancet (online). DOI:10.1016/S0140-6736(11)60555-2.
- West, M., Kraft, M., Finn, A., Martin, R., Duckworth, A., Gabrieli, C., & Gabrieli, J. (2014). *Promise and Paradox: Measuring Students' Non-cognitive Skills and the Impact of Schooling*. Boston: Harvard Center for Education Policy Research.
- White, M. (2013, November 10). *The Real Reason New College Grads Can't Get Hired*". *Time* (en línea).
- Wilson-Ahlstrom, A., Yohalem, N., DuBois, D., Ji, P., & Hillaker, B. (2014). *From soft skills to hard data: measuring youth program outcomes*. Washington, DC: Forum for Youth Investment.
- Yeager, D. and Walton, G. (2011). *Social-psychological interventions: They're not magic*. Review of Educational Research, 81(2): 267-301.



Diálogo Interamericano

1211 Connecticut Ave. NW, Suite 510 Washington, DC 20036

Tel: 202-822-9002 / **Fax:** 202-822-9553

Correo electrónico: education@thedialogue.org

Web: thedialogue.org/agenda/programs/education