

Habilidades Socioemocionales para la Escuela Rural del Perú: Aportes Empíricos basados en enfoques Emic y Etic

Alex Ríos Céspedes

Unesco

<http://orcid.org/0000-0002-1725-7537>
alexrioscespedes@yahoo.es

Patricia Cabrerizo Rey de Castro

Quichay

<https://orcid.org/0000-0001-8763-1312>
Patricia@quichay.com

Habilidades Socioemocionales para la Escuela Rural del Perú: Aportes Empíricos basados en enfoques Emic y Etic

Resumen

La creciente atención sobre el aprendizaje socioemocional ha llevado al desarrollo de diferentes marcos de referencia que impulsan, a su vez, la evaluación de habilidades socioemocionales en la educación. Uno de los desafíos está relacionado con el uso de marcos de referencia de un contexto específico —generalmente el occidental— como propuestas universales para todo contexto cultural. Este artículo tiene como objetivo brindar una contribución empírica a la discusión sobre el uso colaborativo de los enfoques emic y etic en la evaluación e investigación de las habilidades socioemocionales a partir del análisis de dos estudios realizados con estudiantes de escuelas rurales que participaron en un programa educativo. En el primer estudio, bajo un enfoque etic, 2485 estudiantes de escuelas secundarias públicas ubicadas en zonas rurales de Piura y Ayacucho respondieron un conjunto de escalas tipo Likert para evaluar una propuesta teórica de diez habilidades socioemocionales. En el segundo estudio, siguiendo un enfoque emic, se entrevistó a 65 estudiantes de escuelas secundarias públicas ubicadas en zonas rurales de Piura y Cusco sobre sus percepciones acerca de las habilidades socioemocionales valoradas para el estudio y el trabajo. Los resultados muestran la existencia de habilidades socioemocionales comunes entre los enfoques emic y etic, así como algunas habilidades que son importantes para las comunidades y no son consideradas en el marco conceptual que orientó el enfoque etic en la investigación.

Palabras claves: Habilidades socioemocionales, secundaria rural, etic-emic

Socio-emotional Skills for the Rural School of Peru: Empirical Contributions based on Emic and Etic approaches

Abstract

The growing attention to socioemotional learning has led to the development of different frameworks that drive, in turn, the assessment of socio-emotional skills in education. One of the challenges is related to the use of frameworks from a specific context -usually the Western one- as universal proposals for all cultural contexts. This article aims to provide an empirical contribution to the discussion on the use and combination of emic and etic approaches in the assessment and research on socio-emotional skills, based on the analysis of two studies carried out with students from rural schools who participated in an educational program. In the first study, under an etic approach, 2485 students from public secondary schools located in rural areas in Piura and Ayacucho filled a set of Likert-type scales to assess a theoretical proposal of ten socio-emotional skills. In the second study, following an emic approach, 65 students from public secondary schools placed in rural areas in Piura and Cusco were interviewed about their perceptions of socio-emotional skills that are valued for study and work. The results show the existence of common socio-emotional skills between the emic and etic approaches, as well as some skills that are important for the communities and are not considered in the conceptual framework that guided the etic approach in research.

Keywords: Socio-emotional skills, rural secondary, etic-emic

Introducción

Desde inicios de siglo, las habilidades socioemocionales han cobrado protagonismo como parte importante de un grupo mayor de habilidades, conocimientos y competencias que toda persona debe desarrollar de cara al siglo XXI (Casel, 2020; Chernyshenko et al., 2018a; Delors et al., 1996; P21, 2015; Unicef, 2020). Conocidas también como ‘habilidades blandas’ en el mundo de los recursos humanos, o como ‘habilidades para la vida’ en el campo de la salud (OPS, 2001; WHO, 1994), las habilidades socioemocionales han ido ganando importancia en el campo de la educación por ser espacio clave de aprendizaje para desenvolverse en un mundo altamente globalizado, interconectado y tecnologizado (Arias et al., 2020; Ríos et al., 2022; Unesco, 2021a).

La importancia de las habilidades socioemocionales en educación también reside en el impacto positivo sobre diferentes variables. Por ejemplo, estas habilidades se vinculan a la mejora del logro académico (Arias Ortiz et al., 2017; Marcos Sánchez y Diéz González, 2017; OECD, 2021a; Outes & Sánchez, 2017; Treviño et al., 2019); la reducción de la deserción (Heller et al., 2016); la disminución de la violencia (Heller et al., 2016; Ramos et al., 2007); y el incremento de la empleabilidad (Bassi et al., 2012; Cunningham et al., 2016; Kautz & Heckman, 2014; OECD, 2021a; Székely, 2015; The World Bank, 2011). Con la crisis por COVID-19, el bienestar socioemocional, la salud mental y las habilidades socioemocionales han recobrado mayor interés en la escuela como parte del desarrollo integral del niño, niña y adolescente, y se constituyen como parte esencial de la formación inicial y en servicio del docente (Murphy-Graham & Cohen, 2022; Unesco, 2021a).

Considerando esto, organizaciones internacionales han venido diseñando marcos de referencia para orientar el desarrollo y evaluación de estas habilidades (Arias et al., 2020; Ríos et al., 2022; Unesco, 2021a). No obstante, si bien existe un consenso sobre la importancia de las habilidades socioemocionales, este se disipa cuando se aborda su definición y terminología (Murphy-Graham & Cohen, 2022; Unesco, 2021a). Un reflejo se encuentra en los currículos nacionales. Aunque las habilidades socioemocionales se encuentran de manera explícita e implícita en los currículos nacionales de América Latina, y están siendo incorporados progresivamente en sus estándares de aprendizaje, son nombradas, definidas y organizadas de diferentes formas (Arias et al., 2020; Unesco, 2021b). Esto se debe, en parte, a que se basan en diferentes marcos de referencia que varían en su forma de definir y organizar estas habilidades (Arias et al., 2020; Ríos et al., 2022; Unesco, 2021a).

Posiblemente, el primer antecedente de un marco de referencia de habilidades socioemocionales se encuentra en el informe para Unesco realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors. Este propuso cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer (Delors et al., 1996). Siguiendo este informe, Unicef propuso un conjunto de doce

habilidades socioemocionales organizadas en función de los cuatro pilares, a las cuales llama habilidades “transferibles” (Unicef, 2020).

Por otro lado, en Estados Unidos, diversos líderes del sector educación y empresarial establecieron la Alianza 21 (denominada P21), que propuso un marco para el aprendizaje del nuevo siglo que incluía cuatro grandes tipos de habilidades: habilidades para la vida y profesión; habilidades para el aprendizaje e innovación; habilidades de información, media y tecnología; y materias claves del siglo XXI (P21, 2015). Otra iniciativa en el mismo país, impulsada por empresas como CISCO, Microsoft e Intel, es la denominada ATC21s (Evaluación y Enseñanza de Competencias del Siglo XXI), la cual planteó que las competencias que se requieren para el nuevo siglo son de cuatro tipos: maneras de pensar; maneras de vivir en el mundo; maneras de trabajar; y herramientas para el trabajo (Binkley et al., 2010; Fundación Omar Dengo, 2014).

En América Latina, uno de los marcos de referencia de mayor alcance ha sido el marco de CASEL¹, que propone cinco habilidades socioemocionales que se desarrollan en diversos entornos y contextos culturales a lo largo del curso de vida (CASEL, 2020). Otro de los marcos de mayor difusión es el llamado modelo de los Big Five, el que tiene su origen en las pruebas de personalidad y fue inicialmente testeado en Brasil (Primi et al., 2016; Santos & Primi, 2014). La OECD ha continuado profundizando sobre el marco y, en la actualidad, propone un modelo en el que se incluyen 15 habilidades socioemocionales agrupadas en los cinco dominios de los Big Five (Chernyshenko et al., 2018a, 2018b; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 207 C.E.; OECD, 2021a, 2021b).

Marcos de referencia y evaluación de habilidades socioemocionales

La presencia de marcos de referencia ha orientado los esfuerzos para evaluar las habilidades socioemocionales. Posiblemente, la mayor evaluación a gran escala es el realizado por la OECD bajo el marco de referencia de los Big Five, que se ha aplicado en 10 ciudades de nueve países; cabe resaltar que Colombia es el único país participante de América Latina (OECD, 2021a). El estudio encontró que (a) existen diferencias según edad (por ejemplo, los adolescentes de 15 años muestran menores puntajes de habilidades socioemocionales que aquellos de 10 años; (b) existen diferencias por sexo (por ejemplo, las mujeres reportan mayores puntajes que los varones respecto a responsabilidad, empatía y cooperación con otros, mientras que los hombres mostraron mayor regulación de emociones, sociabilidad y mayor energía² que ellas; (c) existen diferencias según nivel socioeconómico (en promedio, aquellos estudiantes con mayor estatus socioeconómico reportaron más altos puntajes que sus pares con menor

1. Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional
2. Definido por la OECD como una habilidad constituyente del “involucramiento con otros” y definida como “tendencia de abordar la vida diaria con energía, entusiasmo y espontaneidad.” Figura B.1.1 en *Beyon Academic Learning*, OECD (2021).

nivel socioeconómico); y (d) existe poca diferencia entre las habilidades socioemocionales de los estudiantes entre las diferentes escuelas (OECD, 2021a).

Como parte de la ERCE 2019, el LLECE de la Orealc/Unesco implementó por primera vez un subestudio sobre habilidades socioemocionales en 15 países de América Latina y el Caribe, el cual demostró que (a) la mayoría de los estudiantes de primaria expresaron niveles moderadamente altos y altos de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar; (b) el nivel socioeconómico de las familias tuvo relación positiva con las habilidades socioemocionales; (c) las niñas mostraron mayores niveles de habilidades socioemocionales en comparación a sus pares varones; (d) los estudiantes que llevaron educación inicial alcanzaron mayores puntajes en habilidades socioemocionales; (e) el interés y apoyo de los docentes estuvieron asociados a puntajes altos de habilidades socioemocionales; y (f) estudiantes que reportaron ser víctimas de *bullying* o en cuyas clases existía mayor desorden son aquellos quienes obtuvieron menores niveles en los puntajes de habilidades socioemocionales (Unesco, 2021b).

A nivel país, los Estados de la región se encuentran incorporando progresivamente la evaluación de las habilidades socioemocionales como parte de sus evaluaciones nacionales regulares. Hasta el 2020, cinco de 12 países realizaban alguna evaluación nacional estandarizada de las habilidades socioemocionales de los estudiantes: la prueba Saber de ICFES, en Colombia; la prueba SIMCE de la Agencia de la Calidad Educativa, en Chile; Planea, del INEE de México; la prueba Aristas, del INEED de Uruguay; y la prueba FEPBA, de la UEICEE de Argentina (Arias et al., 2020; COP-HSE, 2022).

Uno de los desafíos que resalta en la evaluación de habilidades socioemocionales está relacionado con la adaptación de los instrumentos y sus respectivos marcos de referencia que consideran los diferentes contextos culturales (Abrahams et al., 2019; Anziom et al., 2021; Elias & Hatzichristou, 2016; Schoon, 2021). El hecho de que la evaluación de habilidades socioemocionales se base en marcos de referencia propios de contextos occidentales ha sido una característica predominante en el campo de la investigación del comportamiento, la salud y la educación (Gardiner et al., 2020). Existe una preponderancia del uso de muestras e instrumentos basados en contextos llamados WEIRD por sus siglas en inglés (*western, educated, industrialized, rich and democratic*) que ha sido una práctica generalizada en la investigación del comportamiento (Henrich et al., 2010; Nielsen et al., 2017).

Estudios metaanálisis basados en las principales revistas de psicología han encontrado una sobrerrepresentación de participantes y contextos occidentales en los diferentes estudios analizados (Arnett, 2008; Henrich et al., 2010; Nielsen et al., 2017). Por ejemplo, Arnett (2008) analizó artículos publicado entre 2003 y 2007 de seis de las principales revistas de psicología, y encontró que el 96 % de los participantes eran de países occidentales industrializados, y que el 68 % era de los Estados Unidos, mientras que apenas el 1 % de los participantes eran de América Latina (Arnett, 2008). El autor cuestiona la posibilidad de que la psicología americana puede realmente ser considerada una ciencia humana

si se enfoca principalmente en apenas un 5 % de la población mundial. Dado que el conocimiento científico sobre la psicología del ser humano se basa en gran medida en los hallazgos de contextos WEIRD, específicamente en población predominantemente universitaria y norteamericana, Henrich et al. (2010) cuestionó el nivel de representatividad de dicha población y la generalización de los hallazgos que se encuentran en la psicología (Henrich et al., 2010). Estas tendencias se habrían mantenido en los años siguientes. Una revisión de las tres principales *journals* de psicología del desarrollo entre 2006 y 2010 arrojó que el 90.5 % eran de contextos WEIRD: 57 % de Estados Unidos, y apenas 0.7 % de América Latina (Nielsen et al., 2017). En ese sentido, se ha llamado cada vez más la atención sobre la falta de diversidad cultural en las muestras y los instrumentos de medición, y en particular, al hecho de que la gran mayoría de la investigación psicológica se ha realizado sobre la base de poblaciones que no son representativas transculturalmente (Nielsen et al., 2017).

Asimismo, usualmente se traducen y se utilizan instrumentos de contextos occidentales en otras culturas distintas con escasa atención a la confiabilidad o validez del instrumento, lo que lleva a interpretar las diferencias en los resultados como diferencias culturales con respecto a la variable de estudio (Davidson et al., 1976). Muchas veces, se asume que un instrumento se puede aplicar universalmente en diferentes culturas cuando se tienen en cuenta las directrices para la traducción y adaptación de las pruebas (Herde et al., 2019a). Sin embargo, incluso cuando las pruebas están debidamente traducidas y adaptadas, el contenido de instrumentos traducidos podría reflejar predominantemente la cultura de la que proviene la prueba, lo que omitiría potencialmente aspectos específicos e importantes de la cultura local (Cheung et al., 1996; Leong et al., 2010, citado en Herde et al., 2019).

Estos elementos, refuerzan la idea de que se requiere un mayor número de comparaciones sistemáticas que incluyan un amplio rango de contextos para poder revisar la variación o estabilidad del núcleo de los principales dominios de las ciencias del comportamiento y educación. Se tiene que aceptar el desafío que plantea la diversidad, proporcionar las explicaciones que requiere y aprovechar esta información para construir un conjunto mejorado sobre las teorías del desarrollo humano (Nielsen et al., 2017).

Enfoques emic y etic³ para la investigación sobre habilidades socioemocionales

Una forma de aportar a la reflexión y mejora de la evaluación de habilidades socioemocionales tomando en cuenta el contexto cultural es considerar el uso

3. Los términos emic y etic fueron acuñados por primera vez en 1954 por el lingüista Kenneth Pike. Luego, el antropólogo Marvin Harris en 1964 utilizaría estas categorías en su libro *La naturaleza de las cosas culturales*, reinterpretándolas y atribuyéndoles otras características como parte del materialismo cultural.

de los enfoques *etic* y *emic*. Desde el punto de vista *etic*, el comportamiento es estudiado desde fuera de un sistema en particular y siguiendo un enfoque de cómo lo haría un externo a dicho sistema (García Soto, 2018; Pike, 1967). Con este enfoque, se intenta describir el comportamiento utilizando criterios establecidos por el investigador (Berry, 1969; Chovgrani et al., 2019; Davidson et al., 1976; Morris et al., 1999; Zhu & Bargiela-Chiappini, 2013). Así, un investigador que adopta una metodología *etic* establece categorías universales para explicar el mismo fenómeno; puede, por lo tanto, hacer comparaciones con otros contextos culturales (Davidson et al., 1976; Morris et al., 1999), o puede interpretar categorías culturales a través de esquemas universales compartidos por una comunidad científica (Morris et al., 1999).

La perspectiva *etic* implica una visión externa de una cultura o evento del mundo real (Killikelly et al., 2018; Olive, 2014). Cuando un investigador adopta un enfoque *etic* para su investigación, utiliza teorías e hipótesis preexistentes como construcciones para ver si se aplican a un entorno o cultura particular (Olive, 2014). El uso de una perspectiva *etic* para la investigación contribuye a realizar comparaciones entre múltiples culturas y poblaciones que difieren contextualmente (Olive, 2014).

Desde el punto de vista *emic*, el estudio del comportamiento resulta desde el interior de un sistema o cultura (García Soto, 2018; Pike, 1967), e intenta describir elementos de comportamiento de una cultura particular utilizando solo los conceptos empleados en dicha cultura y las percepciones de la población (Berry, 1969; Chovgrani et al., 2019; Davidson et al., 1976; Morris et al., 1999; Zhu & Bargiela-Chiappini, 2013). Un investigador que adopta un enfoque *émico* puede obtener una descripción muy válida de un fenómeno para la cultura, pero no puede hacer de ella una investigación transcultural (Davidson et al., 1976; Morris et al., 1999).

Considerando las experiencias pasadas, ideas y perspectivas que cada investigador aporta a un estudio, una perspectiva puramente *emic* es imposible de lograr (Olive, 2014), o genera una pérdida de objetividad científica (Chovgrani et al., 2019). Por el contrario, si un investigador adopta una perspectiva puramente *etic*, es altamente probable que pase por alto significados y conceptos ocultos dentro una cultura, o que mantenga sesgos de interpretación (Olive, 2014; Zhu & Bargiela-Chiappini, 2013). En el fondo, las investigaciones del comportamiento y educación suelen ubicarse entre estos dos supuestos extremos.

Un meta estudio sobre el duelo (Killikelly et al., 2018) permitió observar cómo los estudios van en un continuo de aproximaciones *emic* a *etic* según cómo se adaptan o utilizan instrumentos de contextos occidentales. El autor identificó 4 tipos de uso de instrumentos: (a) no adaptación, pero traducción que puede incluir consulta con expertos; (b) adaptación superficial que incluye pequeños cambios en la estructura o el contenido del instrumento para incluir algunas expresiones culturales, adaptaciones idiomáticas o creencias de un determinada cultura o territorio; (c) adaptación estructural profunda, donde se usan métodos sistemáticos para desarrollar preguntas y contenido culturalmente apropiados en adición al instrumento original; (d) adaptación

fundamentada culturalmente, que busca el desarrollo o refinamiento de un instrumento pensado para un grupo cultural específico donde se aplicará dicho instrumento (Killikelly et al., 2018). El autor sostuvo que los dos primeros utilizan enfoque puramente etic; mientras que el tercero es una aproximación emic-etíc; y el último, un enfoque exclusivamente emic. El meta estudio reveló que 17 de los 24 estudios utilizaron una aproximación puramente etic a través de aplicación de cuestionarios traducidos de países del hemisferio norte. Además, encontró que los resultados varían dependiendo del tipo de aproximación que se realiza, y que las aproximaciones emic permiten revelar características únicas y propias de la cultura observada (Killikelly et al., 2018).

Algunos autores han propuesto la alternativa de combinar los enfoques etic y emic. Esto podría demandar hasta tres etapas de investigación: Se identifica una construcción etic que parece tener un alcance universal; luego, se desarrolla y valida un instrumento emic para medir el constructo; finalmente, el constructo etic definido de forma emic se puede utilizar para hacer comparaciones transculturales (Davidson et al., 1976). Esto se encuentra en correlación con la propuesta de Barry, quien describe una secuencia de tres etapas: (a) las categorías descriptivas existentes y los conceptos se pueden aplicar a sistemas de comportamiento específicos de manera tentativa (etapa etic impuesto); (b) los resultados deben ser modificados en la medida en que se recogen conceptos emic, y se conviertan en una descripción pertinente para esa cultura o territorio (etapa emic); (c) las categorías compartidas pueden utilizarse para construir nuevas categorías válidas para ambas culturas o territorios (etapa etic derivado), y pueden continuar hasta que constituyan un universal. Solo así se diseñan instrumentos basados en el etic derivado o universal satisfaciendo el requisito de equivalencias conceptuales (Berry, 1969; Morris et al., 1999; Zhu & Bargiela-Chiappini, 2013).

Con el tiempo, la divergencia entre las perspectivas emic y etic se percibe como una oportunidad más que una limitación (Olive, 2014). Estas aproximaciones no deberían ser vistas como dicotómicas, sino como un continuo en el que se pueden combinar ambas aproximaciones (Herde et al., 2019a; Killikelly et al., 2018). Se trataría de una relación dialéctica que permite la retroalimentación entre los dos a medida que la investigación avanza (García Soto, 2018; Killikelly et al., 2018; Zhu & Bargiela-Chiappini, 2013). Se entiende que no puede haber un relato puramente etic o puramente emic, sino que cualquier relato es una combinación de ambos: la relación entre las categorías etic y emic se debe basar en un ir y venir; en una contrastabilidad y un diálogo constante a fin de ofrecer descripciones, modelos y teorías, donde al comienzo, la formulación inicial de las interrogantes y las categorías de análisis se van modificando y refinando como consecuencia del diálogo con el territorio y la cultura, donde la composición final será una descripción eminentemente etic, pero influenciado por las categorías emic procedentes del campo (García Soto, 2018).

Lo mismo puede sostenerse a la forma de investigar y evaluar habilidades socioemocionales (Herde et al., 2019b). Herde et al. (2019) sostuvieron que uno de los desafíos sobre la evaluación de las habilidades del siglo XXI es evitar sesgos que

puedan interferir en la comparación de los resultados obtenidos en varias regiones geográficas y culturas. Sobre la base de análisis empíricos en países de Europa y América Latina, sugirió que el enfoque combinado emic-etic serviría como una estrategia viable para desarrollar un instrumento que permita evaluar las habilidades del siglo XXI en diferentes regiones geográficas (Herde et al., 2019).

El objetivo del presente estudio es brindar un aporte empírico sobre las habilidades socioemocionales con base en dos investigaciones realizadas bajo los enfoques etic y emic en escuelas de zonas rurales que forman parte de un programa educativo. Con estos estudios, se busca aportar a un marco de referencia sobre habilidades socioemocionales para escuelas rurales del Perú que, sin abandonar la perspectiva globalizada del desarrollo de habilidades socioemocionales, recoja aspectos culturales y percepciones locales que permitan una propuesta amplia, completa y enriquecida que asegure un mejor alcance de la política pública en términos de implementación y evaluación de las habilidades socioemocionales. Este objetivo parte de la idea de que, aunque la presencia de marcos de referencia universales contribuya al desarrollo de habilidades socioemocionales, su implementación requiere recoger aspectos culturales sobre todo en contextos rurales o con presencia de población indígena. La forma como las habilidades socioemocionales se perciben, definen, organizan o priorizan por contextos culturales no ha sido ampliamente estudiada, a pesar de que puede estar mediada por factores culturales o territoriales.

Metodología

La presente investigación se basa en la información de dos estudios sobre habilidades socioemocionales realizados en un grupo de escuelas secundarias ubicadas en áreas rurales de Piura, Cusco y Ayacucho que participan del Programa Horizontes coordinado por la Unesco Perú.

El primer estudio, realizado bajo un enfoque etic, buscó testear una propuesta teórica sobre diez habilidades socioemocionales basada en los principales marcos de referencia internacional y el currículo nacional; además, explorar posibles variables de contexto asociadas a las habilidades socioemocionales⁴. El segundo estudio, realizado con un enfoque emic, buscó conocer las percepciones locales sobre las habilidades socioemocionales que son importantes desarrollar de acuerdo con la mirada de estudiantes⁵.

4. El estudio se basó en análisis secundarios de la línea base del Programa Horizontes que estuvo a cargo del Instituto de Estudios Peruanos.

5. El estudio fue realizado por the Global Centre for the Development of the Whole Child de la Universidad of Notre Dame en alianza con el Programa Horizontes de la Unesco Perú bajo el título “Percepciones Locales sobre Habilidades Socioemocionales de Adolescentes y Jóvenes del Perú” (Cabrerizo, D’Sa, Smith y Velásquez, 2020), e incluyó la participación de padres y docentes. Para fines del presente artículo, se ha utilizado solo la información brindada por los estudiantes, a fin de facilitar la comparación con el primer estudio mencionado.

Tabla 1
 Características de los estudios sobre habilidades socioemocionales
 bajo enfoques etic y emic

Estudio 1: Enfoque etic		Estudio 2: Enfoque emic						
Ubicación	Comunidades rurales de Piura y Ayacucho	Comunidades rurales de Piura y Cusco						
Metodología	Cuantitativa	Cualitativa						
	Estudiantes de 1.º a 5.º de secundaria de 30 escuelas secundarias de Morropón y Huancabamba en Piura, y Víctor Fajardo y Can-gallo en Ayacucho, que son parte de un programa educativo	Estudiantes de 4.º y 5.º de secundaria de 6 escuelas secundarias de Morropón y Huancabamba en Piura, y Quispicanchi en Cusco, que son parte de un programa educativo						
Participantes	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total		
	Piura	662	645	1307	Piura	18	15	33
	Ayacucho	609	569	1178	Cusco	20	12	32
	Total	1271	1214	2485	Total	38	27	65

Estudio 1: Enfoque etic		Estudio 2: Enfoque emic	
Ubicación	Comunidades rurales de Piura y Ayacucho	Comunidades rurales de Piura y Cusco	
Metodología	Cuantitativa	Cualitativa	

Cuestionario con escalas Likert para medir habilidades socioemocionales (HSE) y preguntas cerradas con opción múltiple para recoger información sobre factores asociados. Considerando problemas de lectoescritura reportados por evaluaciones nacionales, las escalas de HSE fueron piloteadas para evaluar dificultades de aplicación, familiaridad con la prueba y ajustes de lenguaje. Sobre esa base, se decidió que los instrumentos podían ser aplicados en castellano. Las escalas se componen de 3 a 12 ítems. Salvo la escala de asertividad, los análisis de confiabilidad, medidas por Alpha de Cronbach, arrojaron valores por encima de 0.62. El Alpha es un índice que mide la consistencia interna de una escala a partir de cuánto covarían los ítems entre sí. En las ciencias del comportamiento, son aceptadas las escalas con Alpha mayor a 0.6.

Instrumento

Escala	Ítems	Alpha
Conciencia social	8	0.71
Trabajo en equipo	12	0.80
Asertividad	3	0.39
Autoconocimiento	10	0.73
Autorregulación	9	0.69
Autoeficiencia	4	0.78
Perseverancia	8	0.62
Apertura a la exp.	6	0.62
Pensamiento crítico	11	0.81
Toma de decisiones	4	0.69

Estudio 1: Enfoque etic		Estudio 2: Enfoque emic	
Ubicación	Comunidades rurales de Piura y Ayacucho	Comunidades rurales de Piura y Cusco	
Metodología	Cuantitativa	Cualitativa	
Análisis	Análisis factorial confirmatorio (CFA) de primer y segundo orden para estimar los puntajes de las escalas socioemocionales de los estudiantes. Los puntajes de las escalas socioemocionales son los puntajes factoriales con nivel de medición intervalar obtenidos a partir de cada CFA aplicado. Cada escala ha sido estandarizada y transformada linealmente con una media de 500 y desviación estándar de 100. Los puntajes obtenidos de las escalas no son comparables entre ellos. Por ejemplo, un valor de 100 puntos en la escala socioemocional A no es igual a un valor de 100 puntos en la escala socioemocional B.	Categorización usando una codificación abierta de acuerdo con las siguientes etapas. Se formaron 24 categorías de habilidades socioemocionales, de las cuales 22 ofrecieron claridad y consistencia en su formulación. Las habilidades fueron organizadas en familias. Se analizaron las diferencias en la frecuencia de mención, y el contenido según perfiles (estudiante de secundaria, joven que continuó sus estudios después de la secundaria y joven que trabajó después de la secundaria). Además, se categorizaron las respuestas sobre los factores que ayudan o dificultan el desarrollo de habilidades socioemocionales.	
Año	2019	2019	

Ambos estudios se realizaron en comunidades rurales que se dedicaban principalmente a actividades agrícolas y que contaban con limitado acceso a transporte y conectividad. En Piura, los participantes de las comunidades hablan español como primera lengua, mientras que, en las comunidades visitadas de Cusco y Ayacucho, la lengua materna de la mayoría de la población es el quechua. Además, en ambos casos, el trabajo de campo se hizo en el 2019. Un resumen de la metodología utilizada en los dos estudios mencionados se encuentra en el cuadro 1.

Resultados y discusión

Habilidades socioemocionales desde la investigación con enfoque etic

Bajo un enfoque *etic*, el estudio sobre habilidades socioemocionales tuvo como objetivo describir las habilidades socioemocionales de los adolescentes de escuelas rurales según una propuesta consensuada y elaborada sobre la base de los principales marcos de referencia global y el currículo nacional. El estudio buscó determinar hasta qué punto se presentan diez habilidades socioemocionales en escuelas de contexto rural y qué factores se asocian a ellas (Figura 1).

Como primera evaluación sobre habilidades socioemocionales, cada una de las diez escalas fue calculada con una media independiente de 500 y una desviación estándar de 100. El estudio reveló que el marco de referencia planteado es una propuesta que puede ser utilizada para describir habilidades socioemocionales en contextos rurales del país, con excepción de asertividad, cuya escala fue desestimada. La escala de autoconocimiento alcanzó un mayor rango de dispersión entre los puntajes alcanzados por los adolescentes, mientras que la autoeficacia mostró puntajes más homogéneos entre todas las habilidades socioemocionales. La toma de decisiones responsables y el pensamiento crítico son aquellas escalas que alcanzan mayor correlación ($r=0.60$), mientras que autoconocimiento es la escala que tiene menor relación con las otras escalas de habilidades socioemocionales, donde la menor es 'con apertura a la experiencia' ($r=0.23$).

Los resultados muestran que las adolescentes alcanzan mayor pensamiento crítico, perseverancia, conciencia social, trabajo en equipo y autorregulación que sus pares varones; sin embargo, alcanzan un menor puntaje que los varones cuando se trata de autoconocimiento y apertura a la experiencia. El estudio de la OECD también encontró diferencias en las habilidades socioemocionales según sexo, aunque no precisamente en las mismas habilidades mencionadas (OECD, 2021a). Por su parte, el estudio de la ERCE 2019 halló que las niñas obtuvieron mayores puntajes en todas las habilidades socioemocionales en comparación a los niños (Unesco, 2021b). Dado que la ERCE se realizó con estudiantes de primaria (Unesco, 2021b), es posible que las diferencias por sexo empiecen a marcarse conforme los niños entran a la adolescencia.

Figura 1
Propuesta de Habilidades Socioemocionales Teórico



Los adolescentes cuya lengua materna es indígena expusieron niveles más bajos de habilidades socioemocionales que sus compañeros con lengua materna castellano, salvo en apertura de la experiencia. Los adolescentes de Ayacucho también desarrollaron niveles más bajos de habilidades socioemocionales que aquellos de Piura, con excepción de apertura a la experiencia y autoeficacia.

Además, aquellos adolescentes cuyas madres tienen menor nivel educativo son aquellos quienes tienen un menor puntaje en todas las habilidades socioemocionales. El rendimiento en habilidades socioemocionales mejora conforme el nivel educativo de las madres se incrementa. Teniendo en cuenta que el nivel de estudios de los padres es una variable que forma parte de los índices socioeconómicos, el resultado encontrado va de la mano de los resultados encontrados por la OECD y el LLECE sobre la relación entre habilidades socioemocionales y nivel socioeconómico (OECD, 2021; Unesco, 2021b).

Tabla 2
Puntajes promedio de habilidades socioemocionales según factores de contexto

	n	Auto- regulación	Auto- eficacia	Auto- conocimiento	Conciencia social	Trabajo en equipo	Apertura a la experiencia	Perseve- rancia	Pensamiento crítico	Toma de decisiones
Sexo										
Mujer	1214	504.0	499.1	491.4	503.4	503.8	495.4	502.0	503.2	505.7
Hombre	1271	496.2	500.8	508.1	496.7	496.3	504.4	498.1	497.0	494.5
Lengua										
Quechua	780	484.7	496.2	492.5	477.2	490.0	506.2	488.2	492.8	488.0
Castellano	1696	507.2	501.5	503.6	510.4	504.5	497.2	505.4	503.4	505.3
Estudios de madre										
Sin estudios	234	487.8	488.5	495.9	485.6	482.0	485.7	491.9	496.6	485.9
Primaria	1164	495.6	489.3	497.7	493.5	490.1	497.7	498.3	494.9	496.1
Secundaria	772	508.2	510.6	501.9	507.4	514.1	506.6	505.3	504.7	507.0
Superior	204	516.4	532.9	520.5	527.8	525.6	514.5	509.2	523.1	517.0
Vive con padres										
Con ninguno	274	478.1	478.7	496.6	483.5	482.1	482.7	479.9	479.5	483.5
Solo con uno	541	499.8	503.6	499.9	503.4	499.2	498.8	496.1	502.5	498.6
Con ambos	1670	503.7	502.3	500.6	501.6	503.1	503.3	504.6	502.6	503.2
Violencia familiar										
No	2323	503.2	500.9	500.8	501.8	501.7	501.9	501.4	502.1	501.3
Sí	152	452.6	488.7	488.9	473.5	474.9	478.7	481.0	468.2	485.6
Contar con padres										
Poco o nunca	955	469.4	474.9	481.4	468.0	473.0	475.2	477.4	471.5	471.9
(Casi) siempre	1425	520.7	516.8	512.2	521.5	518.0	516.8	515.2	519.1	518.8

El estudio también encontró que la familia y la escuela son contextos relevantes para fomentar un mayor desarrollo de las habilidades socioemocionales de los adolescentes (Tabla 2). En el ámbito familiar, aquellos adolescentes que casi siempre o siempre pueden contar con sus padres muestran mayores habilidades socioemocionales que aquellos que sostienen que poco o nunca pueden contar con sus padres. Asimismo, los estudiantes que manifestaron algún episodio de violencia familiar mostraron menores puntajes en sus habilidades socioemocionales que aquellos compañeros que manifiestan no haber tenido una experiencia de violencia familiar. La presencia de los padres también jugaría un rol importante en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Los adolescentes que no viven con ninguno de los padres mostraron menores puntajes que sus compañeros que viven con alguno o ambos padres.

A nivel de la escuela, los resultados muestran que aquellos estudiantes quienes se sienten muy bien o bien en la escuela alcanzan mejores resultados en habilidades socioemocionales que aquellos que sienten indiferencia o se sienten mal en la escuela. Adolescentes que han repetido de grado y aquellos que creen que es probable que dejen de estudiar también mostraron resultados magros sobre habilidades socioemocionales en comparación con sus compañeros que no han repetido o confían que seguirán estudiando. Además, aquellos estudiantes que aspiran solo a estudiar al finalizar la secundaria muestran mejores puntajes en habilidades socioemocionales que los adolescentes que piensan trabajar, estudiar y trabajar a la vez, o no tienen claro su futuro al concluir la secundaria. Estos resultados van de la mano con lo encontrado en la ERCE 2019, donde se indica que las habilidades socioemocionales tienen una relación positiva con el interés que muestra el docente por el bienestar del estudiante, y la relación negativa con las experiencias de *bullying* o acoso en la escuela (Unesco, 2021b).

Habilidades socioemocionales desde la investigación con enfoque emic

Desde un enfoque *emic*, el estudio sobre habilidades socioemocionales se planteó como objetivo describir las percepciones que los adolescentes de escuelas rurales tenían sobre las habilidades socioemocionales. La investigación buscó determinar qué habilidades socioemocionales se les atribuía a tres perfiles referentes de éxito: un estudiante de secundaria, un egresado que trabaja y un egresado que estudia.

Luego de un proceso de categorización de las entrevistas de estudiantes, se llegó a identificar hasta 24 categorías relacionadas a habilidades socioemocionales de manera consistente y válida. De las 24 categorías, 22 habilidades encontradas se organizaron en 6 familias como se muestra en la figura 2. Dos categorías adicionales, optimismo y honestidad, no fueron relacionadas a una familia por referir a características específicas.

Figura 2
Familias de habilidades socioemocionales según percepción de estudiantes de secundaria (estudio con enfoque emic)



Elaboración propia

Las habilidades socioemocionales que fueron mencionadas de manera más frecuente en las entrevistas también son aquellas que fueron seleccionadas como las de mayor importancia en el ejercicio de ordenamiento que hicieron los participantes. Las habilidades mencionadas de manera más recurrente se describen en la tabla 3.

Además, la importancia de algunas habilidades aumentaba dependiendo de la etapa de vida que representaba el perfil de referencia (estudiantes de secundaria, jóvenes que estudian y que trabajan después de la secundaria). Para los estudiantes de secundaria, se consideró más importante contar con habilidades sociales y de autocontrol. Para el caso de los jóvenes que estudiaban después de la secundaria, se valoró más la organización, la orientación al futuro, la humildad y la persistencia. Para aquellos que trabajan después de la secundaria, se valoró la actitud positiva, la búsqueda de nuevas oportunidades e ideas y superar adversidades.

Tabla 3
Habilidades mencionadas con mayor recurrencia por estudiantes

Habilidad Socioemocional	Definición	Habilidad Específica
Perseverancia	Se refiere al esfuerzo continuo en actividades de estudio o trabajo, estudiando o trabajando por mucho tiempo, o incluso haciendo ambas acciones.	Dedicación o esfuerzo
Habilidades sociales	Se refiere a las acciones de ayuda o apoyo a otras personas que lo necesitan o lo solicitan, que pueden darse a través de diferentes acciones, como dar recursos o materiales, ayudar en tareas, o dar consejos.	Ayudar a otros
	Se refiere a mostrar signos de alegría o felicidad en la interacción con otras personas, sonriendo o riendo, expresando frases de alegría o haciendo bromas o chistes.	Actitud positiva
	Se refiere a la capacidad de relacionarse o interactuar con otras personas constantemente siendo amigable, carismático/a, de manera amigable, o llevándose bien con otros.	Sociabilidad
Comportamiento responsable	Se refiere a la capacidad de expresarse oralmente frente a otras personas, compartiendo emociones, pensamientos o preguntas; dando consejos; pidiendo ayuda; o haciendo exposiciones en clase.	Comunicación
	Hace referencia a cumplir tareas o funciones que se esperan de uno, como el cumplimiento de tareas o trabajos en clase, o seguir las normas de uniforme o comportamiento. En el trabajo, se refiere al cumplimiento de sus funciones y en la familia al cumplir roles de crianza y cuidado.	Responsabilidad
Conciencia de sí mismo	Se refiere al enfoque en el trabajo o estudio, que se ve en la priorización del tiempo y atención en actividades escolares, académicas o laborales, sin “perder el tiempo”.	Enfocarse en el estudio o trabajo
	Hace referencia a la claridad de objetivos o metas, así como hacer planes a futuro para mejorar en sus estudios, trabajo o condiciones de vida personales y de familia.	Orientación al futuro
Iniciativa	Se refiere a la capacidad de iniciar una búsqueda de alternativas de trabajo o ideas que permitan generar oportunidades de trabajo y, por lo tanto, mayores recursos económicos. Esto implica buscar algo distinto a la situación actual, sea en términos de ubicación, actividades o ideas.	Búsqueda de nuevas oportunidades, curiosidad, arriesgarse, creatividad y autonomía.
Autorregulación	Se refiere al control de las propias respuestas emocionales o comportamentales frente a diferentes situaciones o indicaciones de otras personas.	Control de emociones, obediencia

Al comparar la información entre regiones, se encontraron diferencias en la frecuencia de mención de algunas habilidades⁶. En Cusco, se mencionaron las habilidades de curiosidad, y arriesgarse o no tener miedo con mayor frecuencia. En Piura más personas mencionaron la creatividad, autonomía (iniciativa), ayuda a otros, sociabilidad, liderazgo (habilidades sociales), persistencia, superación de adversidades (perseverancia), autoconfianza, humildad (conciencia de sí mismo), y la honestidad. No se encontraron diferencias en el contenido del discurso entre Piura y Cusco, lo que parece indicar que la forma cómo se describen y observan las habilidades en adolescentes y jóvenes es similar entre ambas regiones⁷.

Por último, se consultó acerca de los factores que ayudan a desarrollar habilidades socioemocionales. Se encontró que las habilidades socioemocionales dependen tanto de características individuales, como de la familia, la escuela y la comunidad. En particular, los estudiantes que participaron de las entrevistas mencionaron que lo que más ayuda a desarrollar habilidades socioemocionales es el apoyo de la familia, la formación y el apoyo de los docentes, así como la motivación personal y la existencia de personas que dan un ejemplo positivo en su entorno o comunidad. Estos resultados refuerzan la idea de que existen factores más allá del individuo que están relacionados con condiciones de servicios educativos, familiares y de contexto incluidos en el desarrollo socioemocional de adolescentes.

Aportes etic y emic para un marco de referencia sobre habilidades socioemocionales en ámbito rural

Al comparar el marco de referencia sobre habilidades socioemocionales para la escuela rural (enfoque etic) con las percepciones propias de los estudiantes de escuelas rurales sobre las habilidades socioemocionales (enfoque emic) se encontraron tres escenarios (Tabla 4):

1. **Confluencia directa:** existen habilidades socioemocionales del marco de referencia y las percepciones locales que confluyen en su reconocimiento, importancia y significado. La definición brindada por los estudiantes confluye con la definición conceptual utilizada en el marco de referencia. Un

6. En este caso, la frecuencia se refiere a la cantidad de personas que mencionaron cada habilidad.

7. En el estudio bajo enfoque etic, Piura mostró mayores puntajes en habilidades socioemocionales que Ayacucho. Considerando ambos estudios, etic y emic, los autores tienen como hipótesis que algunas particularidades sobre habilidades socioemocionales podrían estar mediadas por el tipo de ruralidad. La ruralidad de Piura es un tipo de ruralidad conectada a lo urbano donde las transiciones son más frecuentes entre campo y ciudad, a diferencia de Cusco o Ayacucho donde la ruralidad andina y quechua está menos conectada a las ciudades.

ejemplo claro de esta confluencia es el de perseverancia. Desde el marco de referencia, la “perseverancia” implica mostrar constancia en la persecución de objetivos a pesar de las dificultades, e incluye la consistencia del interés y la continuidad del esfuerzo. Desde la mirada local, la “perseverancia” incluye las habilidades de persistencia, dedicación y superación de adversidades que se refieren a la continuidad de esfuerzos o acciones para superar problemas, o lograr objetivos en el estudio o trabajo. En general, hace referencia a personas que insisten, que no se dejan vencer, y que siguen estudiando o trabajando.

2. **Confluencia indirecta:** Existe un set de habilidades que se relacionan indirectamente entre las aproximaciones emic y etic. La mirada de los estudiantes en el estudio emic hace referencia a un grupo de habilidades socioemocionales, pero con algunas diferencias, énfasis particulares o similitudes parciales a los brindados por el marco de referencia. Por ejemplo, desde un enfoque etic, se propuso “el autoconocimiento”, que refiere a conocerse y comprenderse a sí mismo, tomando conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno. Incluye el autoconcepto y el conocimiento de emociones. Desde las percepciones emic, se hace referencia a “la conciencia de sí mismo”, que incluye las habilidades de orientación al futuro, autoconfianza y humildad, las que dan cuenta de la conciencia de las propias características actuales, así como de lo que se busca lograr o cambiar en el futuro; que conocen y valoran las propias capacidades y características actuales, así como los planes y metas a futuro, manteniendo la confianza en uno mismo, sin la necesidad de probar o mostrar mucho a los demás. Ambos, “autoconocimiento” y “autoconciencia” tienen elementos cercanos y comunes, pero no lo suficiente para determinar una confluencia directa. Otro ejemplo es el de “conciencia social” y “ayuda a los otros”. En el estudio emic, se identificó la “ayuda a otros” como acciones concretas de compartir o apoyar, así como el respeto que se refiere a cumplir con las normas o costumbres sociales del saludo y trato con otros. Sin embargo, no necesariamente abarca toda la noción de conciencia social, que incluye otros aspectos, como la empatía o la conciencia de las diferentes necesidades de otros. Lo mismo sucede con el “liderazgo”, que fue definido por los participantes como la capacidad de influir en otras personas u organizar grupos, el cual se relaciona al “trabajo en equipo”, pero no abarca todos los aspectos de este.
3. **Sin confluencia:** Existen habilidades socioemocionales del marco de referencia que se evalúan en el estudio etic, pero que no se encuentran reconocidas por los participantes en el estudio emic. Del otro lado, algunas habilidades resaltadas por los adolescentes en el estudio emic no han sido consideradas por la propuesta teórica. Ejemplos de habilidades socioemocionales consideradas desde una mirada etic, pero que no han surgido desde una mirada emic, han sido el “pensamiento crítico”, la “asertividad” o

la “toma de decisiones responsables”. En contraste, el “optimismo”, la “obediencia”, la “humildad” o la “honestidad” son categorías valoradas desde la percepción emic que no han sido consideradas en el marco de referencia⁸.

-
8. En las entrevistas, humildad refiere a no sentirse mejor o superior a los demás, y a la vez valorar y reconocer el propio origen, sin necesidad de presumir y aparentar. La obediencia significa hacer caso a la autoridad cuando da consejos, órdenes o indicaciones y en el caso de los entrevistados está vinculados al docente y los padres. La honestidad (un valor en contexto global) como ser honrado y transparente al actuar y comunicarse. Ambos podrían tener otros significados o usos en contextos no rurales. Su inclusión en marcos o materiales deben hacerse teniendo cuidado de dichas semánticas o ponderando todos los sentidos que puede tener en diferentes contextos culturales. Estas habilidades encontradas en el estudio llamaron la atención y llevaron a preguntas como estas: ¿pueden ser consideradas a habilidades o nos referimos a acciones que reflejan valores?, ¿cómo se relacionan con las condiciones de vida de los estudiantes en ámbito rural? Estas preguntas aún necesitan ser exploradas con mayor profundidad en futuras investigaciones. Por otro lado, dichas categorías podrían ser consideradas habilidades si tomamos en cuenta propuestas como las de De Fruyt et al. (2015), que definen habilidades socioemocionales como características individuales que se muestran en tendencias de pensamientos, emociones y comportamientos, que son aprendidos formal e informalmente.

Tabla 4
Habilidades socioemocionales organizadas por confluencia
en estudios *etic* y *emic*

	Desde un enfoque ETIC	Desde un enfoque EMIC
Confluencia directa	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Perseverancia 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Perseverancia
Confluencia indirecta	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Conciencia social • Trabajo en equipo • Autoeficacia • Apertura a la experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia • Respeto, ayuda a otros • Liderazgo • Responsabilidad, organización, enfoque en el estudio o trabajo • Curiosidad, creatividad, búsqueda de nuevas oportunidades
Sin confluencia	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Asertividad • Toma de decisiones responsable 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva • Optimismo • Obediencia • Humildad • Honestidad

Los diferentes escenarios descritos permiten un mejor panorama sobre las habilidades socioemocionales que existen en contextos de la secundaria rural. Un primer aspecto que ha permitido la investigación desde los enfoques *emic* y *etic*, es confirmar que existe un conjunto de habilidades socioemocionales en el contexto rural que forman parte de aquellas que proponen los principales marcos de referencia como importantes en un mundo globalizado e interconectado. Segundo, que existe un trasfondo territorial que recrea las habilidades socioemocionales a partir de su propia experiencia, historia y cultura. Los marcos de referencia sobre habilidades socioemocionales son propuestas estándar que se contextualizan, validan y nutren con las valoraciones y percepciones de los propios actores de la comunidad. En el caso de las escuelas rurales, se plantea que la propuesta teórica puede ser implementada, pero requiere aclarar e incorporar valoraciones locales en la descripción de las dimensiones, o establecerlas como subdimensiones. Son ejemplos de ello la humildad, el optimismo, la actitud positiva, la curiosidad, la creatividad, la ayuda a los otros, la responsabilidad. Tercero, que la familia y la escuela son contextos claves para afectar de manera positiva o negativa el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Ambos estudios, bajo enfoques *emic* y *etic* respectivamente, permiten tener una mayor comprensión sobre cómo se definen, recrean, priorizan y afectan las habilidades socioemocionales de los adolescentes en contextos rurales del Perú. Ambos estudios han permitido, como sostiene García Soto (2018), contrastar y refinar la propuesta teórica como consecuencia del diálogo con el

territorio y la cultura, donde la composición final debería ser una descripción eminentemente etic, pero influenciado por las categorías emic procedentes de las comunidades rurales del país (García Soto, 2018).

Aunque requiere mayor exploración, los resultados obtenidos bajo el enfoque emic aportan un conjunto de habilidades que se centran más en la relación con otras personas de la comunidad, que podrían ser considerados por los marcos referenciales occidentales. Dentro de ellos, se encuentran la actitud positiva, la ayuda a los otros, la sociabilidad y el respeto.

Aportes para política pública

Los resultados de estas investigaciones permiten brindar un conjunto de aportes o recomendaciones para la política pública.

Consideraciones sobre las propias valoraciones culturales para la comprensión de las habilidades socioemocionales. La política pública que aborde el bienestar socioemocional debe incorporar contenidos y lecturas locales sobre habilidades socioemocionales en los materiales, programas formativos y evaluaciones que realiza. Estos contenidos no deben limitarse a marcos o definiciones internacionales como los mencionados en este artículo, sino también aclarar e incluir aspectos como la humildad, la honestidad, la obediencia y el optimismo que permiten conectar el marco de referencia con las propias valoraciones culturales, facilitando su desarrollo en la escuela o comunidad.

Consideraciones sobre estrategias para trabajar habilidades socioemocionales. La implementación de la política pública requiere incluir actividades de sensibilización, reflexión y formación para docentes, padres y estudiantes sobre la importancia de ciertas habilidades como el pensamiento crítico, la asertividad y la toma de decisiones responsables, que son valoradas como necesarias para poder desenvolverse en un mundo globalizado e interconectado, pero que no son lo suficientemente reconocidas por las percepciones locales. Esto incluye enriquecer estos conceptos con vínculos, vocabularios o referentes propios de la cultura o el territorio.

Consideraciones sobre actores claves para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. La política pública puede considerar a la familia y la escuelas como espacios de socialización y promoción de habilidades socioemocionales. La mejora del clima escolar y familiar puede crear condiciones favorables para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Del mismo modo, reducir factores de riesgo, como el abandono de la escuela, la violencia escolar y familiar, tendrían un efecto positivo para mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales. Este trabajo implica establecer canales de comunicación con los diferentes actores de las familias y escuelas, en los que se pueda compartir, revisar y ajustar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en diferentes contextos, tomando en cuenta las propuestas de los distintos actores.

Consideraciones sobre grupos en mayor riesgo. La política pública debe focalizar grupos de riesgo donde prestar especial atención para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Por ejemplo, importa ubicar y atender a los adolescentes de bajo nivel socioeconómico, lengua materna indígena, ausencia de padres o que hayan repetido de grado.

Consideraciones sobre género. La política pública debe considerar no reforzar posibles sesgos de género respecto a las habilidades socioemocionales. Aunque no existen estudios concluyentes, el estudio bajo enfoque etic encontró que había diferencias al comparar habilidades socioemocionales según sexo. Los programas que buscan desarrollar habilidades socioemocionales deben incluir enfoques de género y evitar el riesgo de promover habilidades socioemocionales en función a estereotipos sociales de género como la empatía, o la conciencia social como exclusividad de mujeres, mientras que habilidades como pensamiento crítico o la apertura a la experiencia propios de los varones.

Consideraciones sobre tratamiento como universales de las habilidades socioemocionales. La política pública requiere profundizar un mayor entendimiento intercultural de las habilidades socioemocionales tanto para la intervención como para la evaluación. En general, las habilidades socioemocionales se trabajan como universales. Esto quiere decir que las formas de entender, por ejemplo, el pensamiento crítico, son las mismas en ámbitos de New York, Karnataka o Loreto. ¿Cómo se entiende la perseverancia en la cultura quechua de los Andes o en la awajún de la selva amazónica?, ¿Existirán otras habilidades socioemocionales propias y priorizadas por una cultura a diferencia de las que se definen de manera etic? Asimismo, las habilidades socioemocionales conviven con un conjunto de valores, virtudes, capacidades y actitudes. Desde la perspectiva local, no existe una forma de diferenciar entre estos conceptos. Profundizar en el entendimiento intercultural de estos aspectos, puede ayudar a enriquecer los marcos existentes con formas de conceptualizar, ejemplificar y entender el desarrollo socioemocional desde diferentes miradas.

Consideraciones sobre evaluación de habilidades socioemocionales. La política pública debe tener consideraciones sobre el uso de escalas Likert en contextos rurales con fuerte presencia de población indígenas y no hablantes del castellano. Por un lado, los y las adolescentes no tienen familiaridad con el uso de escalas Likert. Por otro lado, existen notorios problemas de lectoescritura, principalmente en aquellos que recién empiezan la secundaria y/o vienen de una educación primaria bilingüe. Finalmente, la deseabilidad social se vuelve un problema que podría estar afectando la respuesta de los enunciados.

Referencias

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & de Fruyt, F. (2019). Social-Emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical, and Educational Contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460–473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Anziom, B., Strader, S., Sanou, A. S., & Chew, P. (2021). Without Assumptions: Development of a Socio-Emotional Learning Framework That Reflects Community Values in Cameroon. *Frontiers in Public Health, 9*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.602546>
- Arias, E., Hincapie, D., & Paredes, D. (2020). Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. *Nota Técnica del BID, 1908*, 1–67. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Arias Ortiz, E., Borges, J. M., & Santos, D. (2017). *Developing socioemotional skills in secondary school: short term impacts from a randomized experiment in Ceará, Brazil*.
- Arnett, J. J. (2008). The Neglected 95%: Why American Psychology Needs to Become Less American. *American Psychologist, 63*(7), 602–614. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.602>
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington DC: BID. <https://publications.iadb.org/es/desconectados-habilidades-educacion-y-empleo-en-america-latina>
- Berry, J. W. (1969). On Cross-cultural Comparability. *International Journal of Psychology, 4*(2), 119–128. <https://doi.org/10.1080/00207596908247261>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., & Ripley, M. (2010). *Defining 21st century skills*. www.atc21s.org
- CASEL. (2020). *Marco del Aprendizaje Socioemocional de CASEL*. www.casel.org/what-is-SEL
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018a). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers, 173*, 1–137. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018b). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Paper, 173*, 1–137. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Chovgrani, C., Cieślukowska, M., & Odyniec, K. (2019). Challenges of field research. Between involved participant and outside observer. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies, 6*(1), 122–126. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.2883>
- COP-HSE. (2022). *Marco Referencial sobre habilidades Sociomeocionales desde la Comunidad de Práctica de Habilidades Socioemocionales en Perú*. <https://obepe.org/cop-recursos/>

- Cunningham, W., Acosta, P., & Muller, N. (2016). *Minds and Behaviors at Work Boosting Socioemotional Skills for Latin America's Workforce Human Development*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Davidson, A. R., Jaccard, J. J., Triandis, H. C., Morales, M. L., & Diaz-Guerrero, R. (1976). Cross-cultural model testing: toward a solution of the etic-emic dilemma. *International Journal of Psychology*, *11*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00207597608247343>
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, *8*, 276–281. <http://dx.doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Delors, J., al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*.
- Elias, M. J., & Hatzichristou, C. (2016). Editorial Special issue. *SEL Training, Intervention and Research Worldwide*, *8*(2), 1–5. www.um.edu.mt/ijee
- Fundación Omar Dengo. (2014). *Competencias del Siglo XXI. Guía Práctica para Promover su Aprendizaje y Evaluación. Capítulo Latinoamericano del Proyecto ATC21S* (1ra ed.). San José: Fundación Omar Dengo-FOD. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/competencias_siglo_xxi.pdf
- García Soto, R. (2018). Las explicaciones antropológicas emic/etic para comprender la confrontación en investigación y escuela en el tratamiento de la diversidad cultural (segregación versus integración). *Gazeta de Antropología*, *34*(1). <http://hdl.handle.net/10481/54702>
- Gardiner, G., Lee, D., Baranski, E., Funder, D., & Member of the International Situations Project. (2020). Happiness around the world: A combined etic-emic approach across 63 countries. *PLoS ONE*, *15*(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242718>
- Heller, S. B., Shah, A. K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., & Pollack, H. A. (2016). Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago. *NBER Working Paper*, *21178*, 1–59. <http://webappa.cdc.gov/sasweb/ncipc/ypll10.html>
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? In *Behavioral and Brain Sciences* (Vol. 33, Issues 2–3, pp. 61–135). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Herde, C. N., Lievens, F., Solberg, E. G., Harbaugh, J. L., Strong, M. H., & Burkholder, G. J. (2019a). Situational judgment tests as measures of 21st century skills: Evidence across Europe and Latin America. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, *35*(2), 65–74. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a8>
- Herde, C. N., Lievens, F., Solberg, E. G., Harbaugh, J. L., Strong, M. H., & Burkholder, G. J. (2019b). Situational judgment tests as measures of 21st century skills: Evidence across Europe and Latin America. *Revista de*

- Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 35(2), 65–74. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a8>
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (207 C.E.). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, 207, 1–110. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Kautz, T., & Heckman, J. J. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *OECD Education Working Papers*, 110, 1–87. <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>
- Killikelly, C., Bauer, S., & Maercker, A. (2018). The assessment of grief in refugees and post-conflict survivors: A narrative review of etic and emic research. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 9, Issue 1957). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01957>
- Marcos Sánchez, R., & Díez González, M. del C. (2017). Las habilidades socioemocionales y su influencia en la percepción y el rendimiento académico en ciencias de la naturaleza. *Advances in Building Education*, 3(1), 56–71. <https://doi.org/10.20868/abe.2019.1.3884>
- Morris, M. W., Leung, K., Ames, D., & Lickel, B. (1999). Views from Inside and Outside: Integrating emic and etic insights about culture and justice judgment. *Academy of Management Review*, 24(4), 781–796.
- Murphy-Graham, E., & Cohen, A. K. (2022). Life Skills Education for Youth in Developing Countries: What Are They and Why Do They Matter? En J. DeJaeghere & E. Murphy-Graham (Eds.), *Life Skills Education for Youth. Critical Perspectives* (1ra ed., Vol. 5, pp. 13–42). Springer. <http://www.springer.com/series/15702>
- Nielsen, M., Haun, D., Kärtner, J., & Legare, C. H. (2017). The persistent sampling bias in developmental psychology: A call to action. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.017>
- OECD. (2021a). *Beyond Academic Learning. First Results from the Survey of Socioemotional Skills*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- OECD. (2021b). *OECD Survey on Social and Emotional Skill. Technical Report*. Paris: OECD <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>
- Olive, J. L. (2014). Reflecting on the Tensions Between Emic and Etic Perspectives in Life History Research: Lessons Learned. *Forum Qualitative Social Research*, 15(2). <http://www.qualitative-research.net/>
- OPS. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington DC: Unidad de Salud de Adolescentes, División de Promoción y Protección de la Salud (HPP), Programa de Familia y Población, Organización Panamericana de la Salud.
- Outes, I., & Sánchez, A. (2017). Cambiando la mentalidad de los estudiantes: evaluación de impacto de ¡Expande tu Mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú. *Documento de Investigación de GRADE*, 83, 1–106.
- P21. (2015). *Partnership for 21st Century Learning* (pp. 1–9).

- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & Fruyt, F. de. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5–16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>
- Ramos, C., Nieto, A. M., & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 1–22. www.ried-ijed.org
- Ríos, A., Quenaya, C., & Estefania, M. T. (2022). *Habilidades socioemocionales para proyectos de vida de adolescentes de escuelas rurales la experiencia del Programa Horizontes* (1ra ed.). Lima: Unesco en Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382565?posInSet=10&queryId=9dfe70e3-b395-4e00-8f61-dc6b026a08ce>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*.
- Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Székely, M. (2015). *La importancia de las Habilidades Socioemocionales para la Empleabilidad de los Jóvenes de América Latina: Un resumen de la Literatura. Cuarto estudio suplementario del Plan de Aprendizaje para el Programa “Nuevos Empleos y Oportunidades” (NEO)*. Ciudad de México: CEES. <http://dx.doi.org/10.18235/0001538>
- The World Bank. (2011). *Strengthening Skills and Employability in Peru: Final Report*. Washington, DC.: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/12533>
- Treviño Villarreal, D. C., González Medina, M. A., & Montemayor Campos, K. M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias Del Comportamiento de La Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32–48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>
- Unesco. (2021a). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- Unesco. (2021b). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago de Chile: OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Unicef. (2020). *Importancia Desarrollo Habilidades-Transferibles en América Latina y el Caribe*. Documento de discusión. Panamá: Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.
- WHO. (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Zhu, Y., & Bargiela-Chiappini, F. (2013). Balancing emic and etic: Situated learning and ethnography of communication in cross-cultural management education. *Academy of Management Learning and Education*, 12(3), 380–395. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0221>