

# POLÍTICAS DE LUCHA CONTRA LA POBREZA E INCLUSIÓN LABORAL. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS LATINOAMERICANAS EN LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

PAOLO RACITI\*  
PALOMA VIVALDI VERA\*\*  
GIOVANNINA ASSUNTA GIULIANO\*\*\*

## Resumen

Este artículo está estructurado en cuatro partes. La primera, evidencia el valor agregado de las iniciativas de inclusión laboral en el marco de las políticas públicas de lucha contra la pobreza, explica la importancia de las competencias transversales para aumentar

las oportunidades de trabajo de la población vulnerable y ofrece una panorámica sobre la reflexión orientada a definir el espacio conceptual para la evaluación de estas competencias. Seguidamente, se presenta la metodología utilizada para la construcción de un sistema de evaluación de competencias transversales experimentado en Colombia en el marco de

\* PhD en Servicios Sociales. Investigador de la División Inclusión Social del Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL), inscrito al Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales de Italia. Consultor del Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP) y, en el marco del Programa EUROSOCIAL de la Unión Europea, brinda asistencia técnica a países latinoamericanos en temas de políticas sociales y educativas. [raciti@cisp-ngo.org](mailto:raciti@cisp-ngo.org)

\*\* Licenciada en psicología clínica e investigadora en la División Inclusión Social del ISFOL. Consultora del CISP y colabora con el Programa EUROSOCIAL. [vivaldi@cisp-ngo.org](mailto:vivaldi@cisp-ngo.org)

\*\*\* Licenciada en Ciencias Estadísticas y Actuariales, investigadora en la División Inclusión Social del ISFOL. Responsable del equipo de evaluación de la política nacional Apoyo para la Inclusión Activa (*Sostegno per l'Inclusione Attiva - SIA*). [g.giuliano@isfol.it](mailto:g.giuliano@isfol.it)

Recibido: 11 de abril de 2016 / Modificado: 3 de mayo de 2016 / Aceptado: 3 de mayo de 2016

Para citar este artículo

Raciti, P., Vivaldi Vera, P. y Assunta Giuliano, G. (2016). Políticas de lucha contra la pobreza e inclusión laboral. Análisis de experiencias latinoamericanas en la evaluación de las competencias transversales. *OPERA*, 18, pp. 105-131. DOI: <http://dx.doi.org/10.18601/16578651.n18.07>

la segunda fase del Programa EUROSOCIAL y realizado por el Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP). En la tercera se analizan los datos de la aplicación más reciente del instrumento de evaluación en Colombia, y en la cuarta parte se comentan los estudios realizados para facilitar la utilización del mismo instrumento en Perú. Finalmente, el artículo culmina con algunas reflexiones sobre la potencialidad de las acciones anteriormente descritas para el diseño y la planificación de políticas de inclusión laboral.

**Palabras clave:** Colombia, competencias transversales, inclusión productiva, inclusión social, políticas públicas.

#### **POVERTY ALLEVIATION POLICIES AND LABOUR INCLUSION. ANALYSIS OF LATIN AMERICAN EXPERIENCES IN THE EVALUATION OF TRANSVERSAL SKILLS**

##### **Abstract**

This article is structured into five sections. The first one (1) raises the added value of labour inclusion initiatives in the framework of poverty alleviation policies, (2) explains the importance of transversal skills in order to improve job opportunities for vulnerable people, (3) provides a picture to clarify the conceptual space concerning the effort of evaluating transversal skills. The following is the presentation of the methodology for evaluating transversal skills carried out in Colombia under the second phase of the EUROSOCIAL Program, realized by the *Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli* (CISP).

The third section analyses the results of the last application of the evaluation questionnaire in Colombia, while the fourth section focus on the results of the studies carried on to facilitate the application of the same tool in Peru. Finally, the essay ends with some reflections on the potential of the actions described above in policy design and planning for labour inclusion.

**Key words:** Colombia, transversal skills, productive inclusion, social inclusion, public policy.

#### **POLÍTICAS DE LUCHA CONTRA LA POBREZA, INCLUSIÓN LABORAL Y COMPETENCIAS TRANSVERSALES**

Los programas de transferencias condicionadas (PTC) son concebidos con el propósito de “transformar y detener la transmisión intergeneracional de la pobreza mediante el desarrollo de las capacidades humanas en las familias más vulnerables” (Cecchini y Madariaga, 2011, p. 5), y consisten en “la entrega de recursos a familias en situación de pobreza que tengan hijos menores de edad y cumplan con ciertas conductas asociadas al mejoramiento de sus capacidades humanas” (Tassara, Ibarra y Vargas, 2015, p. 23). De esta forma, se crean condiciones propicias para que las familias dispongan de más recursos para la educación, nutrición y salud de los hijos y del hogar en su conjunto y, por esta vía, contribuir a consolidar la integración social y el acceso a una mejor calidad de vida en el mediano y largo plazo (p. 20).

Por lo anterior, los PTC constituyen una pieza importante de las políticas públicas de

lucha contra la pobreza en la mayoría de los países de América Latina, y representan un componente no contributivo de los sistemas nacionales de protección social, puesto que los destinatarios reciben las transferencias monetarias independientemente de la capacidad de cotización a la seguridad social. Sin embargo, en los últimos años

...la dimensión laboral ha adquirido creciente importancia en relación con los PTC. Esto se debe a la constatación de que hasta ahora las transferencias condicionadas han contribuido más al alivio de la pobreza que a una verdadera ruptura de su reproducción intergeneracional, basada en una mejor inclusión laboral de sus destinatarios. Se puede así afirmar que hoy la preocupación común a todos los programas de la región es combinar las transferencias monetarias destinadas a asegurar determinados niveles de vida y las condicionalidades orientadas a favorecer el aumento de las capacidades humanas, con servicios tendientes a mejorar las condiciones de inclusión laboral y generación de ingresos actuales y futuras de sus destinatarios (CEPAL y OIT, 2014, p. 14).

En consecuencia, como señala Tassara (2015), los PTC latinoamericanos que incluyen un componente de inclusión laboral y económica aumentaron progresivamente de 2 sobre los 6 que se encontraban en ejecución en 2000 (33,3% del total) a 16 sobre 19 en 2014 (84,2% del total), mientras que la oferta de programas específicos de inclusión laboral y generación de ingresos se ha ido articulando alrededor de dos ejes principales: el apoyo a

la oferta y a la demanda laboral. Entre los instrumentos que actúan sobre el mejoramiento de las condiciones de empleabilidad de los grupos vulnerables (oferta) se pueden mencionar: 1) la capacitación y la formación profesional, 2) la nivelación de los estudios realizados, y 3) las estrategias de mitigación de la deserción escolar. Por otro lado, entre los instrumentos orientados a mejorar la demanda laboral o generar vínculos con los empleadores potenciales, es importante recordar: 1) la generación de empleos directos, 2) la generación indirecta de empleo, 3) el apoyo al trabajo independiente y 4) la creación o el fortalecimiento de servicios de intermediación laboral (CEPAL y OIT, 2011, pp. 43-54).

En este contexto, los programas de inclusión social y laboral han puesto creciente atención en las competencias transversales —o socioemocionales—, reconocidas como componentes estratégicos de los mismos. De hecho, existen evidencias a nivel internacional, de que su fortalecimiento mejora en la edad adulta el nivel de satisfacción en la vida, el desarrollo de la carrera, el desempeño laboral<sup>1</sup>. Se considera que tales competencias son críticas para conseguir logros efectivos en una gran gama de trabajos y su manejo juega un papel fundamental en el desarrollo personal, en la inserción laboral y en la empleabilidad.

Igualmente, muchas pruebas empíricas indican que el grado de acceso y supervivencia en el mercado laboral de los beneficiarios de los PTC suele ser menor que el de los no

<sup>1</sup> Para profundizar remitimos a OECD (2015), Brunello y Schlotter (2011), Bouffard y Couture (2003) y Dohrmann *et al.* (2007).

beneficiarios. Leichsenring (2010), por ejemplo, evidencia cómo —en el caso del Programa Bolsa Familia de Brasil— la permanencia promedio en los empleos formales es menor para los beneficiarios (11,3 meses) respecto a los no beneficiarios (22,8 meses), y lo asocia con la fragilidad en las competencias psicosociales necesarias para el manejo de las dinámicas y relaciones en el ámbito productivo. Esto se debe, entre otras cosas, a su condición de debilidad en el área de las competencias transversales (Tassara *et al.*, 2015, pp. 27 y 195; CEPAL, 2015, pp. 80 y 140).

Además, estas competencias son fundamentales para consolidar las políticas de cohesión social y de lucha contra la pobreza y la exclusión social (Repetto y Pena, 2010, pp. 82-91; Cecchini, Filgueira y Rossal, 2015, pp. 39-42). De hecho, su carencia constituye un elemento de fuerte desventaja social, que se suma a otras condicionantes y limita, por un lado, la autonomía de las personas para desplegar sus potencialidades y, por el otro, la posibilidad de perseguir con éxito sus proyectos de vida. En otras palabras, la insuficiencia de este tipo de competencias afecta de manera directa la calidad del desarrollo humano individual. Por tanto, su fortalecimiento no es solo un tema de interés de los programas de capacitación dirigidos a la inserción laboral, sino es central para las políticas educativas a lo largo del ciclo de vida. Al respecto, Francesco Chiodi plantea una definición de las mismas que resalta su relación con el trabajo.

Las competencias transversales [...] son aquellos atributos [...] de una persona que le permiten actuar de manera efectiva con los demás y que, más allá de las

competencias técnicas, son fundamentales para acceder y desempeñarse en el mundo laboral. En este sentido, la carencia de estas competencias se convierte en una barrera a la inclusión social [...] que se manifiesta fundamentalmente en las poblaciones más vulnerables, cuyas condiciones de vida, experiencias o contexto social dificultan su desarrollo, llegando a mermar las capacidades de los individuos. Muchos programas sociales en América Latina que trabajan con los sectores más vulnerables de la población buscan fortalecer estas competencias a partir de la evidencia empírica de su rol fundamental como factor que aporta a la autonomía de las personas (2015, p. 13).

Dicho de otra manera, las competencias transversales constituyen un recurso estratégico para que el sistema de conocimientos técnicos pueda expresarse operativamente en una profesionalidad adecuada al rol. Y es justamente la capacidad de amoldar al rol la profesionalidad que se posee, lo que determina el potenciamiento de los niveles de empleabilidad de los individuos. Al respecto, Raciti afirma que

...existen tres buenas razones para invertir en el desarrollo de las habilidades blandas dentro de los procesos de formación: (1) porque sostienen el crecimiento de la persona en su relación con el mundo externo (objetivos de empoderamiento); (2) porque completan la construcción de perfiles de competencias que describen una profesionalidad (objetivos de formación); (3) porque mejoran la eficacia del ejercicio del conjunto de las competencias de una específica profesionalidad en un determinado ámbito productivo (objetivos de ocupación) (2015, p. 27).

Además, hay que considerar que el mercado laboral genera y reproduce condiciones

de desigualdad entre sus participantes, y esta dinámica evidencia aún más la necesidad de una inversión para el fortalecimiento de las competencias transversales en los grupos humanos pobres y vulnerables (Amarante, Galván y Mancero, 2016, pp. 30-34; Jiménez, 2015, pp. 13-17).

Por tales razones, varios PTC latinoamericanos están promoviendo acciones para fortalecerlas (Ibarrarán *et al.*, 2016, p. 17) y, en esta perspectiva, priorizan la construcción de instrumentos para su evaluación con el fin de identificar líneas base y mejorar el diseño de propuestas formativas y educativas. Además, es cada vez más evidente cómo la evaluación de las competencias transversales representa una condición indispensable para poner en marcha acciones que tengan el alcance de política pública y no se limiten a ser componentes técnicos de programas.

Sin embargo, el reto de la evaluación pasa necesariamente por una profundización y aclaración del espacio conceptual interesado por esta acción. En esta perspectiva, el abanico de conceptos utilizados (habilidades, capacidades, competencias, conductas, actitudes, comportamientos, destrezas) es muy amplio y está caracterizado por fronteras semánticas muy matizadas. Debido a esta permeabilidad de significados, a menudo estos conceptos son utilizados de manera intercambiable; por el contrario, es correcto analizarlos en cuanto conceptos relacionados sistémicamente,

distintos pero al mismo tiempo cercanos y entrelazados entre ellos (Raciti, 2016).

Se asume el concepto de competencia<sup>2</sup> como eje organizador en consideración de sus características dinámicas, holísticas y de flexibilidad; esta relación sistémica se muestra en la figura 1.

En otra perspectiva, las relaciones entre los conceptos de competencia, habilidad, destreza y conducta es posible representarlas también según una dirección que va del concepto más amplio y menos observable (competencia) hacia el concepto más específico y observable (conducta), como se muestra en la figura 2.

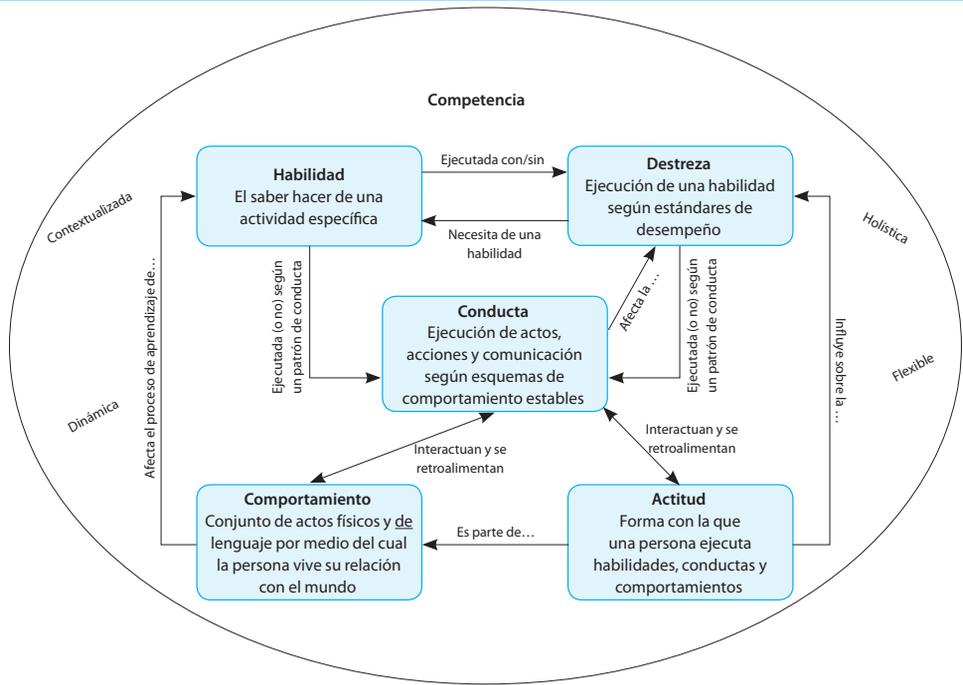
Por esta razón, para identificar correctamente el enfoque evaluativo específico es necesario explicitar el nivel de interés, en cuanto serán las características del nivel priorizado a orientar la elección de la metodología de evaluación.

Según esta lectura, como se evidencia en la figura 3, al observar las principales experiencias regionales es posible considerar una primera diferenciación entre: 1) acciones evaluativas con enfoque en la parte visible (conocimientos técnicos, comportamientos, habilidades cognitivas, conductas, etc.); 2) acciones evaluativas con enfoque en la parte no visible (imagen de sí mismo y del otro, motivaciones, valores, constructos psicológicos –resiliencia, gestión de las emociones, etc.–, asimilaciones culturales, etc.).

---

<sup>2</sup> Conocemos la sensibilidad que en algunos contextos se manifiesta con respecto al doble sentido de la palabra “competencia”, y la consecuente renuncia a su utilización. Sin embargo, consideramos que la palabra “competencia” es útil, diríamos indispensable, para el rigor de la reflexión y acción pedagógica: renunciar a su poder explicativo quiere decir afectar irremediamente dicha reflexión y acción.

**FIGURA 1. RELACIÓN SISTÉMICA ENTRE LOS CONCEPTOS INTERESADOS POR LA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL**

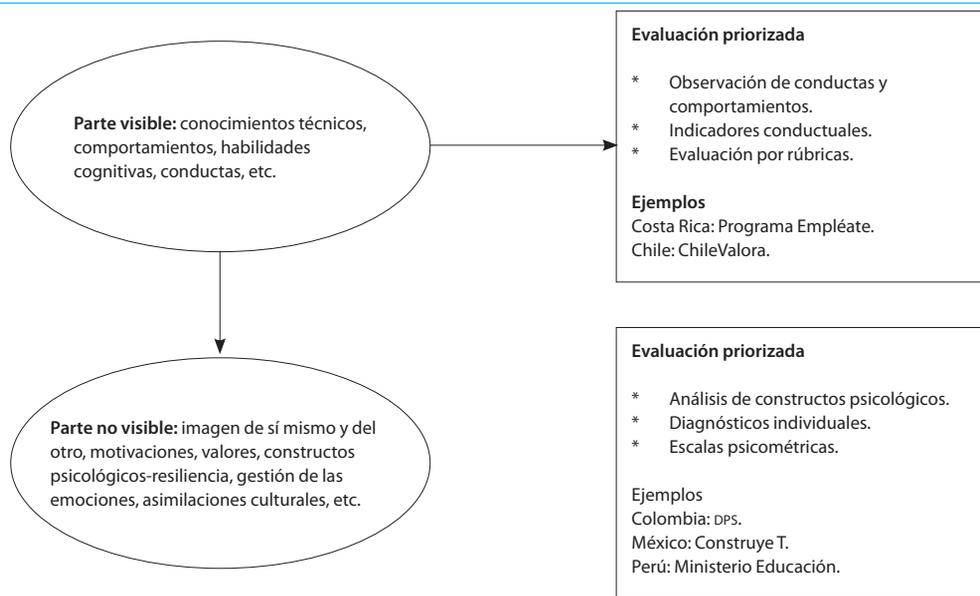


Fuente: Raciti (2016).

**FIGURA 2. DIRECCIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS INTERESADOS POR LA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL**



Fuente: Raciti (2016).

**FIGURA 3. EXPERIENCIAS REGIONALES SEGÚN EL TIPO DE EVALUACIÓN PRIORIZADA**

Fuente: Raciti (2016).

El primer grupo estará principalmente interesado en la observación de conductas y comportamientos y en la evaluación por medio de rúbricas. A este grupo, por ejemplo, pertenecen el programa Empléate de Costa Rica y el sistema de certificación de competencias laborales manejado por ChileValora (Empleate, s.f.; Chile Valora, s.f.).

El segundo grupo enfatizará el análisis de constructos psicológicos, los diagnósticos individuales y la evaluación a través de escalas psicométricas. A este grupo pertenecen las experiencias llevadas a cabo por el DPS en Colombia, por el Ministerio de Educación en Perú y por el programa Construye T (s.f.) en México.

Otro criterio para la clasificación de las experiencias regionales concierne a la denomi-

nación del objeto de la evaluación. De hecho, además del tipo de evaluación priorizado, estas experiencias se diferencian también por la denominación dada a los constructos observados: en general, se encuentran definiciones tales como competencias transversales, competencias socioemocionales, habilidades para la vida, competencias (o capacidades) ciudadanas. La elección de la etiqueta no representa una decisión secundaria, expresa sintéticamente tanto el enfoque asumido como referencia así como el contexto operativo, determinando el marco de las posibles comparaciones entre experiencias. En este sentido, es útil definir una taxonomía que permita articular enfoque evaluativo y contexto operativo.

Los constructos que están al centro de la atención evaluativa hacen referencia a di-

menciones de tipo psicológico y social y, por esta razón, en primera instancia los podemos definir como competencias con características psicosociales. En segunda instancia, asumimos que la diferenciación entre ellas puede ser articulada considerando el contexto de acción y el nivel de observación, como se resume en la tabla 1.

**TABLA 1. ARTICULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS POR CONTEXTO OPERATIVO Y ENFOQUE EVALUATIVO PRIORIZADO**

Contexto operativo	Denominación	Ejemplos
Contexto formativo	Competencias Transversales	DPS de Colombia. Programa Empléate de Costa Rica. Mesa Intersectorial sobre Competencias Transversales de Colombia.
Contexto educativo	Competencias socioemocionales	Ministerio de Educación de Perú. Programa Construye T de México.
Contexto productivo y laboral	Competencias conductuales	ChileValora.
Contexto de las relaciones sociales	Habilidades para la Vida	Componente Habilidades para la Vida del DPS de Colombia.
Contexto de la participación ( <i>espacio público</i> )	Competencias ciudadanas	Desarrollo de competencias ciudadanas, Alcaldía de Bogotá y Ministerio Educación Nacional de Colombia.

Fuente: Raciti (2016).

Esta articulación permite garantizar la atención a los diferentes niveles de observación y de acción porque:

- a. El contexto formativo expresa una atención prioritaria al desarrollo de las competencias profesionales a través del fortalecimiento de un abanico de competencias consideradas en su “transversalidad” respecto a los contenidos profesionales.
- b. El contexto educativo (ciclos preescolares y escolares) tiene como primer objetivo la formación integral de la persona y su empoderamiento; por esta razón, se destaca la referencia a la globalidad de la dimensión socioemocional.
- c. Los contextos productivo y laboral priorizan el fortalecimiento de las conductas funcionales a sus ciclos productivos y laborales; en esta perspectiva, es un ejemplo el enfoque asumido por ChileValora en el esfuerzo de incorporar las “competencias conductuales” en el proceso de certificación.
- d. En el contexto de las relaciones sociales se consideran la vida social y el fortalecimiento de las habilidades, el saber hacer, como necesarias para vivir con calidad el espacio social a lo largo del ciclo de vida.
- e. En el contexto de la participación pública se hace referencia al empoderamiento de la acción en el espacio público, en este sentido considerando la ciudad en cuanto: i) espacio público de aparición en el cual los seres humanos se desvelan recíprocamente a través la palabra y la acción; ii) lugar histórico en el cual puede concretarse la aspiración de todos a la vida buena; iii) espacio político construido por los seres humanos en su aspiración hacia la vida plena.

## SISTEMA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DISEÑADO Y EXPERIMENTADO EN COLOMBIA

Entre el 2013 y el 2015, la segunda fase del Programa EUROSOCIAL (2011-2015), a través del socio operativo CISP, ha brindado su asistencia técnica al Departamento para la Prosperidad Social (DPS) de Colombia en el diseño e implementación del Sistema Integrado de Evaluación de Competencias Transversales (SIECT) y su aplicación a los beneficiarios de los programas Ingreso Social y Jóvenes en Acción, y de los servicios brindados por la Ruta de inclusión productiva. El instrumento cuantitativo de evaluación, su validación y la elaboración de los manuales para su uso, fueron realizados con la colaboración de la Universidad de Roma Tre y de la Universidad San Buenaventura de Medellín.

El diseño del SIECT se llevó a cabo en tres etapas: 1) identificación del listado de competencias consideradas prioritarias; 2) identificación y validación de las escalas para ser utilizadas; y 3) revisión del instrumento y su aplicación. El primer paso se realizó en diciembre del 2013 a través de un proceso participativo (talleres territoriales) que involucró a 116 funcionarios y operadores en 11 municipios del país<sup>3</sup>, identificados por el DPS. El objetivo de los talleres era el levantamiento de informaciones para identificar las competencias transversales que debían ser

consideradas, priorizadas y evaluadas en la acción de fortalecimiento de los procesos de inclusión laboral, productiva y social de los beneficiarios de los programas.

Como insumo inicial para la identificación y la definición de las competencias prioritarias se utilizó la lista del modelo de Goleman (Boyatzis, Goleman y Kenneth, 1999; Goleman, 2001), que presenta cuatro dimensiones esenciales articuladas en veinte subcompetencias, como se describe en la tabla 2.

**TABLA 2. MODELO DE COMPETENCIAS  
TRANSVERSALES DE GOLEMAN**

Competencias	Subcompetencias
Autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia emocional</li> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Autoconfianza</li> </ul>
Conciencia social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Orientación al cliente</li> <li>• Conciencia organizacional</li> </ul>
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocontrol emocional</li> <li>• Formalidad</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Motivación al logro</li> <li>• Iniciativa</li> </ul>
Regulación de las relaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de los demás</li> <li>• Influencia</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Gestión de conflictos</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Catalización del cambio</li> <li>• Construcción de alianzas</li> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>

Fuente: elaboración por los autores.

<sup>3</sup> Barranquilla, Bucaramanga, Buenaventura, Cali, Cartagena, Florencia, Manizales, Medellín, Montería, Neiva, Sincelejo.

El proceso de definición fue bastante complejo, en cuanto se hizo evidente cómo cada profesional contaba con un marco conceptual diferente respecto al tema. Por tanto, fue necesario realizar posteriormente un trabajo de conceptualización teórica de las competencias identificadas.

Un momento central en los talleres fue la priorización de las competencias. Estas fueron clasificadas<sup>4</sup> en tres categorías –ultraimportantes, importantes y deseables–, considerando como referencia para el diseño del sistema de evaluación solo las primeras: comunicación, responsabilidad, liderazgo, autoconfianza, autocontrol emocional, resiliencia, trabajo en equipo, autoconciencia emocional. A este listado se añadieron tres competencias centrales para la población vulnerable: gestión de conflictos, adaptabilidad e iniciativa. Finalmente, el listado definitivo quedó conformado por once competencias.

Para su evaluación, la propuesta inicial de EUROSOCIAL preveía el uso conjunto de instrumentos cuantitativos y cualitativos (entrevista biográfica) con miras a garantizar la elaboración de un perfil completo de la persona. Sin embargo, el instrumento cualitativo no ha sido utilizado debido a su complejidad y a la debilidad de las condiciones operativas necesarias para su aplicación.

En lo que se refiere al instrumento cuantitativo, se identificaron las escalas de medi-

ción consideradas más adecuadas<sup>5</sup> respecto al abanico de competencias priorizadas, en particular:

- a. Escala de Autoeficacia en la expresión de las emociones positivas (EAEP) (Caprara y Gerbino, 2001).
- b. Escala de Autoeficacia en el manejo de las emociones negativas (EAEN) (Caprara y Gerbino, 2001; Caprara *et al.*, 2013).
- c. Escala de Autoeficacia en la comunicación interpersonal (EACIS) (Pastorelli, Vecchio y Boda, 2001).
- d. Escala de Autoeficacia social (EACIS) (Pastorelli y Picconi, 2001).
- e. Escala de Autoeficacia empática (EACIS) (Caprara, Gerbino y Delle Fratte, 2001).
- f. Escala de Autoestima (EAR) (Rosenberg, 1965).
- g. Escala de Ego-Resiliencia (EER) (Block y Kremen, 1996).
- h. Escala de Afrontamiento (COPE) (Carver, 1997; Morán, Landero y González, 2010).

En marzo de 2014 se realizó el proceso de validación de las escalas. Tal proceso involucró una muestra de 1.027 beneficiarios (jóvenes y adultos) de los programas del DPS.

Como resultado de la validación se decidió agregar las escalas de Orientación al liderazgo (componente del TOM-Test de Orien-

<sup>4</sup> Si bien las características de la población intervenida por los programas eran diferentes, las competencias identificadas como necesarias para favorecer su inclusión laboral, productiva y social, coincidían en gran parte. Por tanto, se seleccionaron las competencias identificadas por la mayoría (5 o sobre 5) de los municipios.

<sup>5</sup> La presentación detallada de las escalas y de la validación de las mismas se encuentra en Raciti (2015, pp. 65-118).

tación Motivacional) (Borgogni, Petitta y Barbaranelli, 2004), Optimismo (LOT-*Life Orientation Test*) (Scheier y Carver, 1985), y una versión más amplia del COPE, con el fin de garantizar una mejor cobertura de algunas dimensiones<sup>6</sup>.

Por último, por exigencia del DPS, se decidió calcular para cada competencia un puntaje sintético<sup>7</sup> que permitiera realizar una evaluación referida directamente a las competencias priorizadas y que indicara el nivel de su adquisición y las áreas de mejora.

En la tabla 3 se presenta el nivel de cobertura de las escalas: cada instrumento mide una o más competencias, con el objetivo de poder comparar la información obtenida.

### RESULTADOS DE LA APLICACIÓN A LOS BENEFICIARIOS DE LA RUTA DE INCLUSIÓN PRODUCTIVA EN COLOMBIA

Como última etapa del proceso, las escalas reunidas en un único cuestionario fueron aplicadas a una muestra de 911 participantes de

**TABLA 3. NIVEL DE COBERTURA DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN**

Instrumentos e Competencias	Autoeficacia emocional					Autoeficacia interpersonal			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Liderazgo	Autoestima	Ego-Resiliencia	Afrontamiento
Autoconciencia emocional	X	X							
Resiliencia								X	
Manejo del estrés	X	x							X
Autocontrol	X	X							X
Comunicación			X		X				
Gestión de conflictos		X	X		X				
Trabajo en equipo			X	X					
Liderazgo						X			
Autoconfianza							X		
Adaptabilidad				X	X				X
Iniciativa			X						X

(1) Autoeficacia percibida en el manejo de las emociones positivas; (2) en el manejo de las emociones negativas; (3) en la comunicación interpersonal; (4) en la comunicación social; (5) empática.

Fuente: elaboración de los autores.

<sup>6</sup> Estas escalas han sido validadas con ocasión de la aplicación del instrumento de medición a los beneficiarios de las actividades de capacitación brindadas por el DPS en el marco de la Ruta de Inclusión Productiva.

<sup>7</sup> Más detalles sobre la metodología utilizada para el cálculo de los puntajes sintéticos se encuentran en Raciti (2015, pp. 132-133).

la formación proporcionada en el marco de la Ruta de inclusión productiva del DPS, cuyo objetivo era incrementar las probabilidades de acceso y permanencia al mercado laboral de la población en situación de vulnerabilidad o desplazamiento a través de un proceso formativo.

En este marco, el cuestionario fue aplicado al ingreso y a la salida de la ruta, lo que permitió presentar lineamientos y recomendaciones para tener en cuenta en un proceso de orientación de la población.

En cuanto al género, la muestra evidencia un claro predominio de las participantes de género femenino (75 %) respecto al masculino (25 %). El rango de edad más representado fue el de los mayores de 45 años (29 %). El 26 % tenía entre 16-25 años, el 25 % entre 36-45 años y el 20 % entre 26-35 años.

De los tres municipios que participaron en la aplicación, el más representado es Popayán con 414 beneficiarios, siguen Pasto con 272 beneficiarios y Riohacha con 175.

A continuación se presentan algunos datos elaborados con el puntaje sintético de las competencias priorizadas, en los cuales se hace una comparación entre los resultados de la medición antes y después de los talleres.

A este propósito es necesario destacar dos elementos: la duración de los talleres (36 horas) fue demasiado breve; el intervalo de tiempo entre las dos aplicaciones (1 mes) fue muy corto. Por estas razones, no podemos establecer relaciones de causalidad directa entre la formación y los resultados, pero podemos observar una tendencia que se encuentra en todas las competencias y que sería necesario verificar con una nueva aplicación.

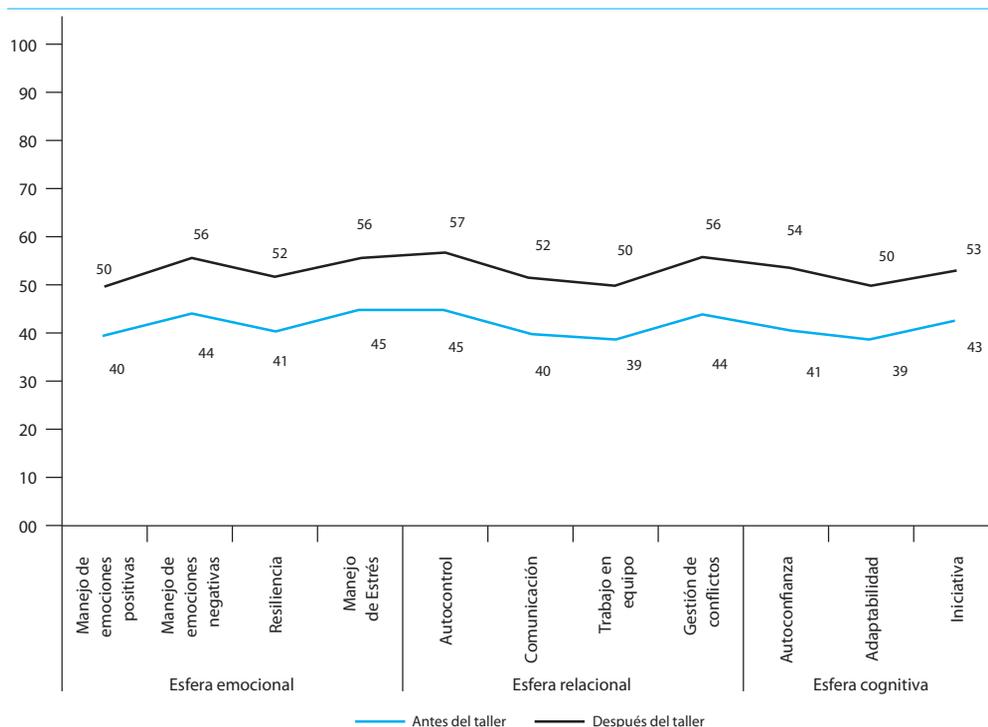
Antes de los talleres, como se puede observar en la figura 4, los puntajes promedio de las competencias transversales para la población general se encontraban concentradas en un nivel medio bajo. Después de los talleres, todos los puntajes subieron en uno o dos niveles (a medio o medio-alto).

Además del impacto de la capacitación, esto se puede explicar por el hecho de que el proceso mismo de autoevaluación implica un reconocimiento por parte del sujeto de sus propias competencias. En otras palabras, el proceso de autoanálisis estimulado por el instrumento tiene un valor pedagógico que implica un aprendizaje y una mayor valoración de las mismas. La competencia que tuvo mejor resultado en términos de cobertura de la brecha entre antes y después de los talleres fue la autoconfianza. Posiblemente, reflexionar sobre los propios logros puede haber incrementado sobre todo los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a.

En particular, en la parte izquierda de la figura 5 se puede observar cómo, antes del inicio de los talleres, todas las competencias se concentraban en el nivel medio-bajo. Y, como muestra la parte derecha del gráfico, después de los talleres, el manejo de las emociones positivas, la resiliencia, la comunicación, el trabajo en equipo, la adaptabilidad, la autoconfianza y la iniciativa subieron un nivel, mientras el manejo de las emociones negativas, el manejo del estrés, el autocontrol y la gestión de conflictos lograron subir dos niveles.

Si hacemos una comparación por sexo y edad, se puede observar (figura 6) cómo la población de más de 45 años era la que tenía menores promedios en sus competencias,

**FIGURA 4. PROMEDIO DE LOS PUNTAJES SINTÉTICOS DE LAS COMPETENCIAS ANTES Y DESPUÉS DE TALLER**



Fuente: elaboración de los autores.

tanto en hombres como en mujeres. Además, las mujeres de 36 a 45 y más de 45 años son las que logran los mayores aumentos de sus puntajes con el taller.

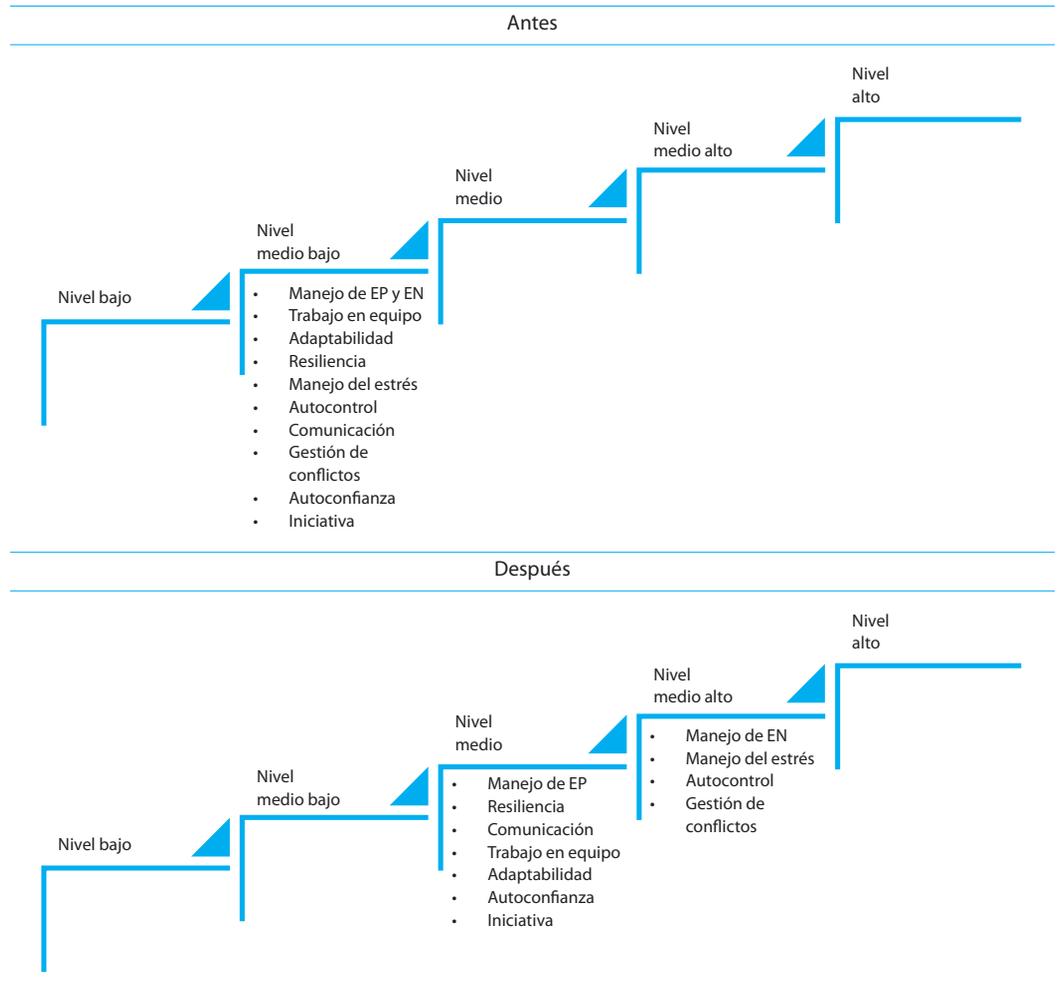
En general, se puede apreciar un mejoramiento sustancial en todos los rangos de edad, tanto entre los hombres como entre las mujeres.

Con respecto a los puntajes de las escalas utilizadas, a continuación (figura 7) se presentan algunos resultados comparados por la condición de cada persona, así: vulnerabilidad, desplazamiento, doble condición.

Respecto a la expresión de las emociones positivas, se observa que en el tiempo T1 los sujetos que tienen doble condición se consideran menos capaces de utilizar los recuerdos como estrategia de afrontamiento y de expresar la alegría. Respecto al manejo de las emociones negativas, los mismos se consideran menos capaces de manejar la tristeza y la cólera/irritación.

Respecto a la expresión de las emociones positivas se pueden observar diferencias significativas. En el tiempo T1, los sujetos que tienen doble condición se consideran menos

FIGURA 5. COMPETENCIAS POR NIVELES ANTES Y DESPUÉS DE TALLER



Fuente: elaboración de los autores.

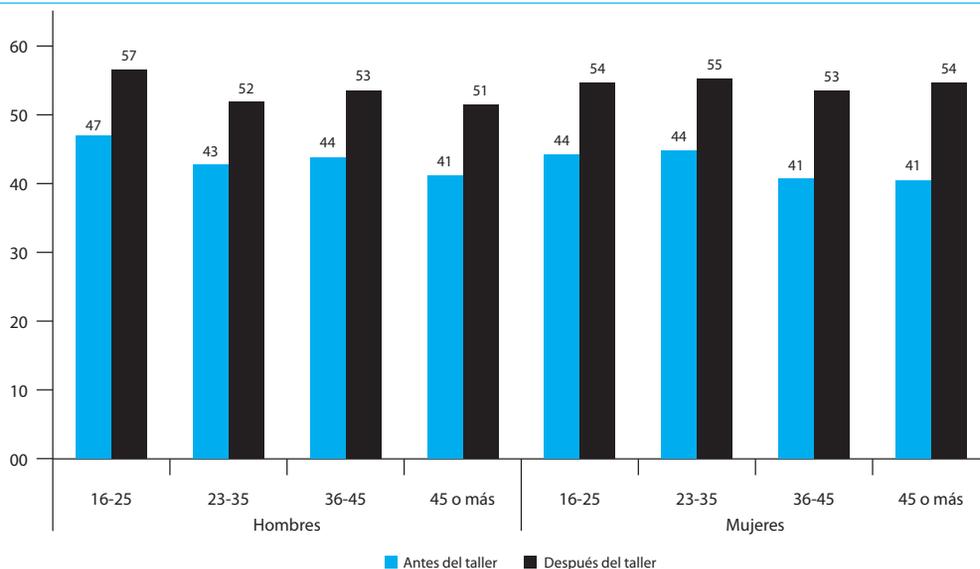
capaces de utilizar los recuerdos positivos como estrategia de afrontamiento y se sienten menos capaces de expresar la alegría. Respecto al manejo de las emociones negativas, los mismos se consideran menos capaces de manejar la tristeza y la cólera/irritación.

Si se observan los datos en el tiempo T2, hay una mejora en todas las dimensiones de

la autoeficacia en el manejo de las emociones, tanto positivas como negativas.

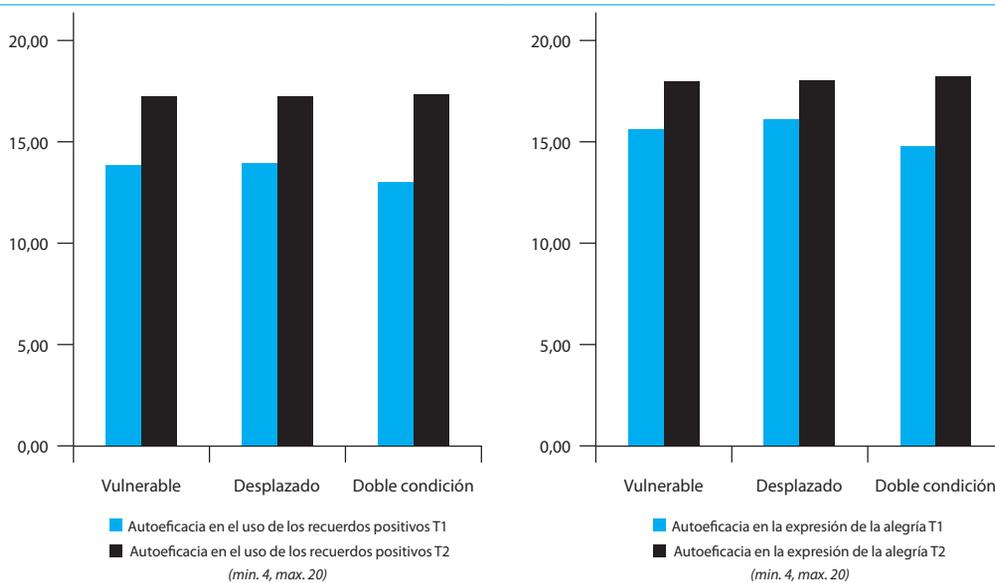
Según la condición, se pueden observar diferencias significativas respecto a las creencias de autoeficacia interpersonal (figura 8). En el tiempo T1, los sujetos que tienen doble condición se consideran menos capaces de comunicar eficazmente, de hacer frente a

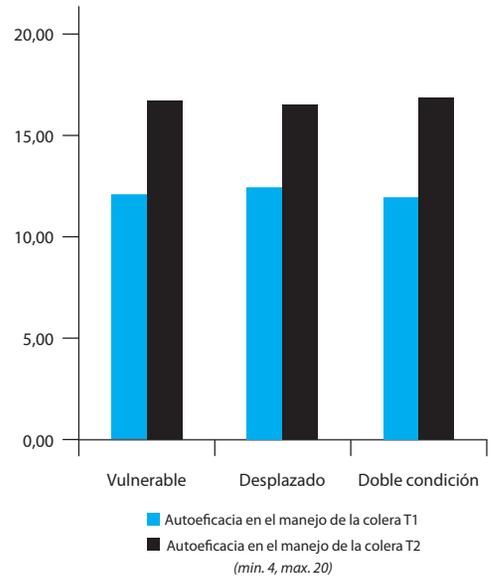
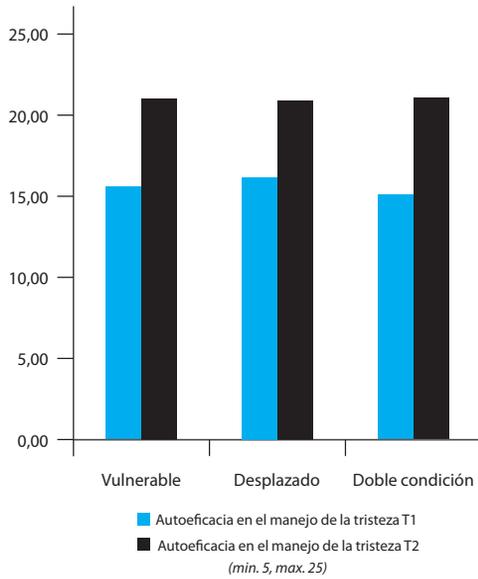
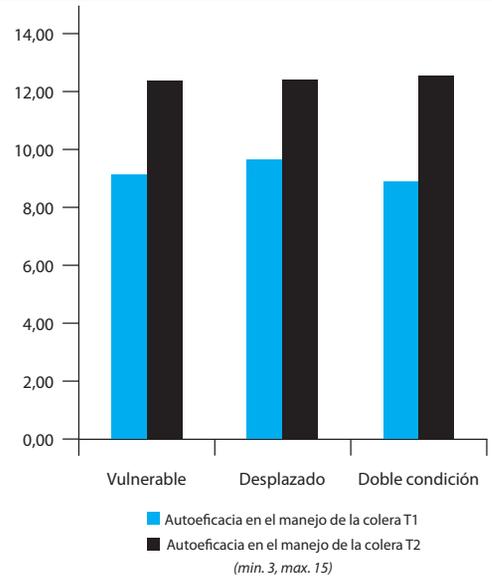
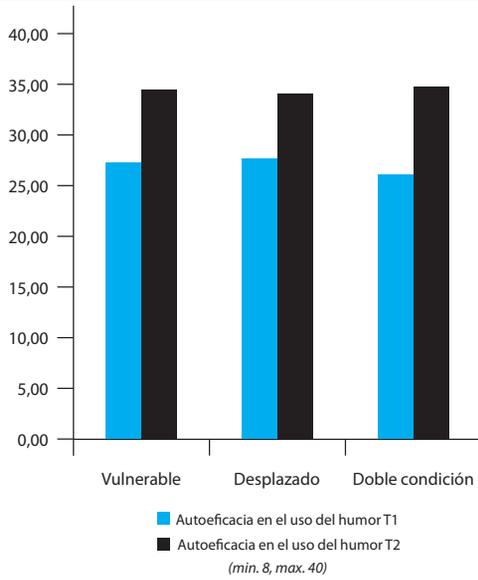
**FIGURA 6. COMPETENCIAS ANTES Y DESPUÉS DEL TALLER, POR SEXO Y EDAD**

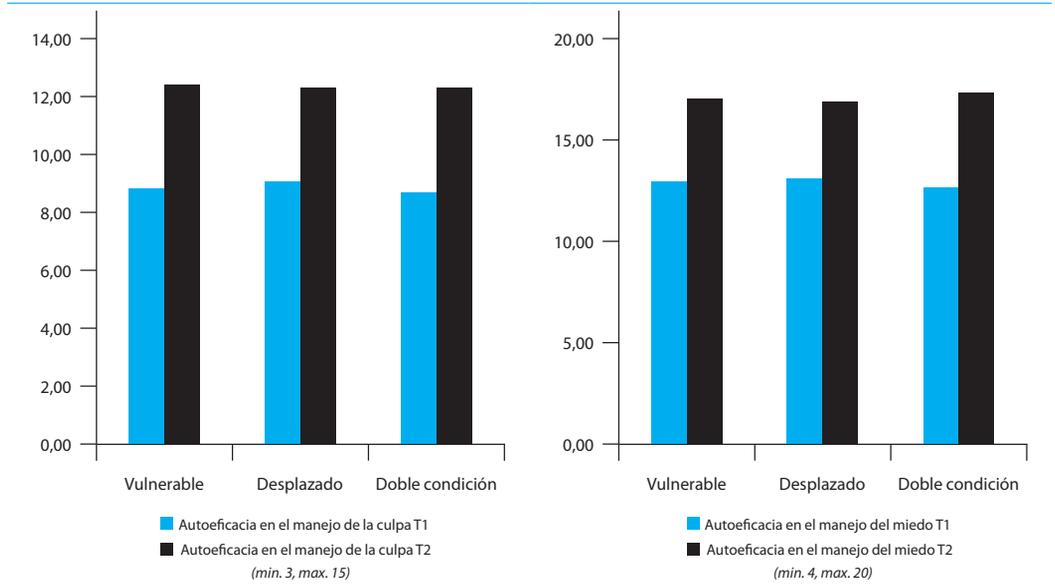


Fuente: Elaboración de los autores.

**FIGURA 7. PUNTAJES MEDIOS DE AUTOEFICACIA EN EL MANEJO DE EMOCIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS POR CONDICIÓN EN T1 Y T2**

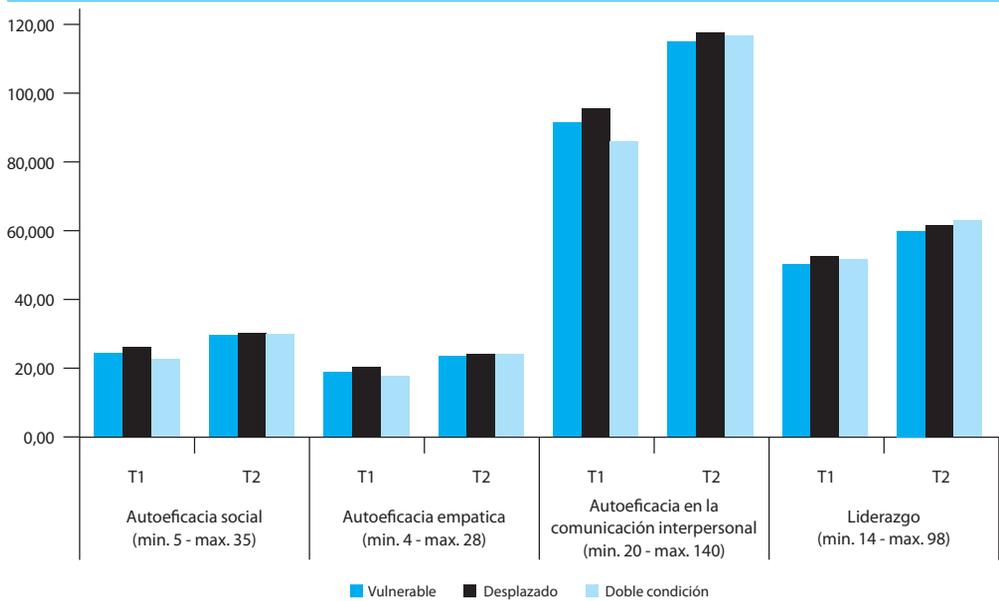






Fuente: elaboración de los autores.

**FIGURA 8. PUNTAJES MEDIOS DE AUTOEFICACIA INTERPERSONAL Y LIDERAZGO POR CONDICIÓN EN T1 Y T2**



Fuente: elaboración de los autores.

situaciones de grupo en un proceso participativo y constructivo, de hacer valer sus opiniones y derechos; además, se sienten menos capaces de trabajar en grupo de modo cooperativo, de compartir experiencias personales con los otros y de manejar los conflictos interpersonales; finalmente, se creen menos capaces de reconocer los sentimientos, las emociones y las necesidades de los demás.

Si se observan los datos en el tiempo T2, hay una mejora en todas las dimensiones de la autoeficacia interpersonal y en la orientación al liderazgo.

#### **EXTENSIÓN EN PERÚ DE LA METODOLOGÍA ELABORADA Y APLICADA EN COLOMBIA**

Posteriormente, se ha utilizado la experiencia colombiana como referencia para llevar a cabo acciones de asistencia técnica en Chile, Ecuador, Honduras, Perú y El Salvador. En todos estos casos, Colombia ha actuado en una lógica de cooperación Sur-Sur, poniendo sus avances a disposición de otros países de la región, gracias también al respaldo de EUROSOCIAL.

En particular, gracias a los aportes del seminario “Competencias transversales en el ámbito educativo y en los procesos de inserción laboral: experiencias y cuestiones

abiertas”, promovido por EUROSOCIAL y realizado en Bogotá el 24 de julio del 2015, la metodología de evaluación experimentada con el DPS de Colombia ha sido asumida como referencia también por el Ministerio de Educación de Perú.

La asistencia técnica a la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de Perú se ha concretado en el diseño de la aplicación del instrumento de evaluación de las competencias transversales a 3.864 alumnos de 3°, 4° y 5° año de 52 colegios secundarios de la región de Cajamarca.

Con respecto a la versión aplicada en Colombia, el cuestionario ha sido integrado con ítems y escalas adicionales para garantizar la cobertura de las competencias priorizadas por el Ministerio de Educación. Esto en consideración a que a las ya priorizadas por el DPS de Colombia se agregaron cuatro competencias más: toma de decisiones, colaboración y cooperación, iniciativa y pensamiento creativo. Más en detalle:

- a. Se propuso la escala COPE<sup>8</sup> en su versión integral de 60 ítems para mejorar y profundizar la cobertura de las competencias de liderazgo y toma de decisiones.
- b. La escala Life Orientation Test (LOT) fue integrada con cuatro ítems, para mejorar el análisis del optimismo.

<sup>8</sup> El COPE está conformado por quince subescalas que describen un igual número de estrategias de afrontamiento: reinterpretación positiva y crecimiento personal, evitación mental, centrarse en las emociones y desahogarse, búsqueda de apoyo social instrumental, afrontamiento activo, negación, afrontamiento centrado en creencias religiosas, utilización del humor, conductas de evitación, refrenar el afrontamiento, búsqueda de apoyo social emocional, consumo de sustancias, aceptación, supresión de actividades competitivas, planificación.

- c. El test de orientación motivacional (TOM) ha sido integrado con 15 ítems referidos a la orientación a la innovación, mejorando la cobertura de las competencias pensamiento creativo e iniciativa.
- d. Se ha agregado la Escala de Autoeficacia en la Resolución de Problemas (EARP) para mejorar la cobertura de las competencias pensamiento creativo y toma de decisiones.

Antes de iniciar la fase de aplicación, la formulación de las preguntas de las escalas ha sido administrada a una muestra de alumnos y profesores para verificar el nivel de comprensión e identificar los ajustes necesarios.

Para evaluar el grado de estabilidad de las escalas utilizadas se procedió a un análisis de confiabilidad observando el grado de acuerdo o correspondencia entre las variables independientes del mismo indicador. Como es sabido, el principio estadístico de la confiabilidad se refiere a la precisión y a la estabilidad de una prueba. En este sentido, lo que se ha medido es el grado de coherencia interna del indicador, es decir, de las respuestas a las preguntas que definen el mismo constructo.

El grado de confiabilidad de las escalas ha sido evaluado utilizando el alfa de Cronbach, a través del cual se analiza la coherencia interna de los indicadores, y, con el fin de verificar la validez interna de los instrumentos, se ha realizado un análisis factorial de las mismas. En detalle, se ha verificado que los ítems utilizados fuesen factores válidos para la construcción de la escala de referencia. El análisis factorial ha permitido verificar la validez interna del instrumento. En otras palabras ha sido verifi-

cado el grado en que cada escala logra medir lo que pretende medir, considerando que los ítems que conforman una dimensión deberían estar muy correlacionados entre ellos, mientras que las dimensiones o los factores deberían revelarse como independientes.

Este tipo de análisis aplicado a las escalas y subescalas incluidas en el cuestionario ha confirmado la validez interna de todas las variables.

A continuación se presentan algunos datos relativos a la aplicación del instrumento de medición con los estudiantes de las escuelas secundarias de la región de Cajamarca identificadas por el Ministerio de Educación de Perú. En particular, se desarrollan tres comparaciones diferenciadas por género, por tipología de productores de ingresos en los hogares y por identidad étnica autodeclarada.

### **Comparaciones por género**

Si hacemos una comparación por género, se puede observar (tabla 4) cómo la población femenina tiene una mayor creencia de autoeficacia en la expresión de emociones positivas como la alegría, y se siente más capaz de reactivar recuerdos positivos en situaciones difíciles.

Así mismo, las mujeres se consideran más capaces de comunicar de manera asertiva, de hacer valer sus ideas, sus sentimientos o necesidades teniendo en cuenta las exigencias de los demás. Tienden mayormente a trabajar en grupo de modo cooperativo, a compartir experiencias personales y manejar conflictos interpersonales (autoeficacia social). Fuertemente correlacionada con esta dimensión, se

puede observar una capacidad más acentuada para expresar emociones a través de otra perspectiva, responder emocionalmente a las necesidades de los demás y ser sensible a cómo sus propias acciones afectan los sentimientos de los otros (autoeficacia empática). La autoestima, es decir, los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo, es otra dimensión que presenta valores levemente más altos en el grupo de mujeres.

Entre las estrategias de afrontamiento adoptadas frente a una situación que genera estrés, se destaca cómo las mujeres utilizan mayormente enfoques de búsqueda de apoyo emocional (conseguir simpatía y comprensión) e instrumental (procurar ayuda, consejo, información a personas que son competentes acerca de lo que se debe hacer) y utilizan menos estrategias de evitación o negación del problema.

**TABLA 4. PROMEDIOS DE LOS PUNTAJES DE LOS CONSTRUCTOS CON DIFERENCIAS MÁS EVIDENTES ENTRE HOMBRES Y MUJERES**

	Hombres	Mujeres
EAEN manejo del miedo	13,49	12,59
EACISE comunicación interpersonal	96,45	100,49
EACISE autoeficacia social	25,47	26,42
EACISE autoeficacia empática	20,43	21,94
EAR autoestima	16,71	16,83
EER resiliencia	72,38	71,20
COPE humor	9,24	8,35
TOMOLOI liderazgo	61,86	56,44

Fuente: elaboración de los autores.

Por otro lado, si analizamos las características del grupo de sexo masculino, se puede observar que se perciben más capaces de manejar adecuadamente las emociones negativas (tristeza, cólera, vergüenza, culpa y, sobre todo, el miedo) respecto a las mujeres. Este dato se puede comentar en relación con un puntaje más elevado en la escala de ego-resiliencia. Se puede observar, de hecho, cómo la regulación apropiada de las emociones negativas está vinculada con una buena adaptación a los cambios y cómo el saber afrontar de mejor manera la adversidad pueda favorecer la resiliencia.

Respecto a las estrategias de afrontamiento adoptadas ante situaciones estresantes, se destaca cómo los hombres utilizan mayormente estrategias orientadas al problema (afrontamiento activo y planificación) y menos las que están orientadas a la búsqueda de apoyo emocional.

Finalmente, los hombres se destacan por tener puntajes más elevados en la escala de orientación al liderazgo. Es decir, que dan lo mejor de sí mismos si pueden asumir posiciones influyentes y de control, guiar a los demás y distribuir tareas y responsabilidades en los grupos a los cuales pertenecen.

Si se consideran los puntajes sintéticos de las competencias, se observa cómo las mujeres tienen un promedio más alto en las siguientes competencias vinculadas a la esfera relacional: comunicación, trabajo en equipo, colaboración y cooperación. Además, tienen puntajes más altos en las siguientes competencias vinculadas a la esfera cognitiva: adaptabilidad,

iniciativa, autoestima. En lo que se refiere a la esfera emocional, las mujeres obtienen mejores puntajes en la autoconciencia de emociones positivas.

Los hombres, por otro lado, muestran un promedio más alto en las competencias vinculadas a la esfera relacional, como gestión de conflictos y liderazgo. Respecto a las competencias vinculadas a la esfera cognitiva se observan puntajes más altos en toma de decisiones, pensamiento creativo y resiliencia. Por último, en la esfera emocional, se destacan puntajes más elevados en el manejo del estrés, el autocontrol y la autoconciencia de emociones negativas.

### Comparaciones por identidad indígena

La población de estudiantes considerada se caracteriza por una cierta diversidad étnica (tabla 7). Es necesario destacar que el 50 % de los encuestados indican no saber calificar su pertenencia a ningún grupo étnico específico. Por su relevancia, este dato merecería un espacio de profundización dedicado en posteriores aplicaciones del instrumento de medición. Sería interesante, por ejemplo, explorar si el proceso de aculturación o ciertas dinámicas de marginación y discriminación podrían explicar la autonegación de la pertenencia a un grupo étnico. Sin embargo, los datos a disposición no permiten avanzar en el análisis con este nivel de detalle.

Por otro lado, los que declaran pertenecer a un grupo étnico<sup>9</sup> se autodefinen como mestizos (26,4 %), como quechuas (11,6 %) y como blancos (5,9 %) (tabla 5). Frente a estos datos, nos pareció oportuno explorar una pista de análisis que pudiera investigar si el sistema de competencias transversales se conforma con características específicas a la luz de una pertenencia étnica determinada.

**TABLA 5. AUTOPERCEPCIÓN ÉTNICA**

	Frecuencias	%
Quechua	450	11,6
Aymara	6	0,2
Awajún	1	0
Mestizo	1.021	26,4
Blanco	228	5,9
Negro/mulato/zambo/afro peruano	86	2,2
No sé	1.940	50,2
Otro	34	0,9
Total	3768	97,5
Faltantes de sistema	98	2,6
Total	3864	100

Fuente: elaboración de los autores.

Es verdad, por otro lado, que la afirmación de la identidad étnica –el sentimiento de pertenecer a un grupo sobre la base de valores y creencias compartidas– se inicia en la adolescencia. Es entre los 15 y los 20 años que los

<sup>9</sup> Se decidió hacer referencia exclusivamente a la autodeclaración de pertenencia a un grupo étnico, dejando de lado conceptos más complejos como “conciencia étnica” o “identidad cultural” que necesitarían de preguntas más puntuales y mayor profundización teórica.

jóvenes desarrollan su búsqueda de identidad, por tanto, nos referimos a un aspecto que en el grupo encuestado va evolucionando y se encuentra en plena construcción. Es por este motivo que ante los resultados se ha decidido no dar respuestas explicativas sino proponer algunas hipótesis que podrían orientar futuras investigaciones.

En este trabajo, frente a los porcentajes de la tabla 5, se tomó en consideración el grupo de estudiantes que se han definido como quechuas por dos razones: i) el concepto de mestizaje (el grupo con un número mayor de frecuencias) lleva consigo una importante complejidad descriptiva, cuyo estudio necesita de informaciones adicionales clave no disponibles en el marco del presente estudio; ii) la cantidad de estudiantes que se han declarado pertenecientes al grupo quechua (segundo grupo más numeroso) es suficiente para poderlo considerar como objeto de análisis. Por tanto, el ejercicio de comparación ha sido realizado contrastando los puntajes del grupo quechua con el grupo total sin quechua.

Al analizar los puntajes de las escalas respecto al grupo total, los quechua tienen valores mayores en diferentes constructos, entre los cuales señalamos los que nos parece que se diferencian con mayor significatividad: autoestima, resiliencia, afrontamiento activo y liderazgo (tabla 6).

Frente a estos datos, se abre una perspectiva interesante de investigación dirigida, no tanto a confirmar una transculturalidad de los constructos socioemocionales, sino a conocer y profundizar los equilibrios que estos constructos asumen en el marco de diferentes contextos culturales e identitarios.

**TABLA 6. DIFERENCIACIÓN DE LOS CONSTRUCTOS SEGÚN AUTOPERCEPCIÓN ÉTNICA**

	Quechua	Grupo total sin quechua
EAR autoestima	17,04	16,74
EER resiliencia	73,15	71,68
COPE afrontamiento activo	12,03	11,63
TOMOLOI liderazgo	62,29	58,78

Fuente: elaboración de los autores.

Deteniéndonos provisoriamente en nuestros datos, se pueden plantear algunas primeras preguntas orientadoras. Respecto al dato de la autoestima, es posible formular dos hipótesis que podrían ser objeto de investigaciones futuras: i) ¿la reafirmación étnica conlleva un incremento de la autoestima para hacer frente a posibles dinámicas de discriminación?; ii) ¿la autoestima es un instrumento de afirmación de sí mismo en el momento en que se desarrolla la conciencia de pertenencia a un grupo minoritario?

Así mismo, los resultados muestran puntajes más elevados en la orientación al liderazgo. También a este respecto sugerimos una posible línea de investigación: ¿este dato podría ser coherente con el hecho de que la construcción de identidad étnica se realiza posicionándose como miembro activo de la cultura? Esto, aún más si se considera que en las comunidades rurales indígenas el individuo joven asume precozmente responsabilidades familiares y sociales.

Finalmente, los puntajes más elevados de resiliencia y afrontamiento activo, ¿pueden estar relacionados con la capacidad que desa-

rrollan las comunidades después de vivir una situación de adversidad para reconstruir su vida social, económica y cultural?<sup>10</sup>.

Queda abierto el reto de afinar los instrumentos de evaluación, mejorar el conjunto de preguntas y consolidar las hipótesis de investigación. Por esta razón es fundamental, por un lado, seguir invirtiendo en la aplicación de las escalas para aumentar paulatinamente la base de datos disponibles; por el otro, reforzar la multidisciplinariedad de los equipos de investigación incluyendo la mirada antropológica.

### Comparaciones por tipología de productores de ingresos

Un último ejercicio de comparación ha sido desarrollado considerando las características de los hogares de los alumnos encuestados con respecto a los adultos que aportan ingresos. En ausencia de datos sobre la renta de los hogares, esta variable puede ser considerada como una buena *proxy* de la condición económica. Por tanto, nos pareció interesante observar cómo cambia el nivel de competencias transversales en la población encuestada en función de esta *proxy*.

Los hogares encuestados fueron clasificados según tres categorías: 1) familias en las cuales aportan el padre y la madre; 2) familias en las cuales aporta solo el padre; 3) familias en las cuales aporta solo la madre.

Respecto a esta clasificación, considerando i) la homogeneidad del contexto de proveniencia de los encuestados y ii) los datos regionales que evidencian cómo la media del salario de las mujeres es más bajo que la media de los hombres, asumimos que la condición (1) sea la que expresa una mejor condición económica y la (3) la peor.

Como se observa en la tabla 7, en la mayoría de los hogares aportan tanto el padre como la madre (49,5%). En seguida, en el 30% es solo el padre que aporta y en el 15% es solo la madre.

**TABLA 7. MIEMBROS DE LA FAMILIA QUE APORTAN ECONÓMICAMENTE AL HOGAR**

	Frecuencia	%
1) Familias en las cuales aportan el padre y la madre	1.913	49,50
2) Familias en las cuales aporta solo el padre	1.160	30,00
3) Familias en las cuales aporta solo la madre	585	15,01
Total	3.658	94,50
Faltantes de sistema	206	5,50
Total	3.864	100,00

Fuente: elaboración de los autores.

Considerando esta clasificación, los datos destacan cómo los estudiantes que viven en hogares en los cuales aportan el padre y la madre tienen valores más altos en tres cons-

<sup>10</sup> El impacto inmediato del conflicto que afectó a Perú entre los años ochenta y el final del siglo xx ha tenido un efecto devastador en la vida rural y urbana. La población rural quechua es la que más sufrió el impacto de la violencia.

tructos importantes: comunicación interpersonal, resiliencia y autoeficacia percibida en la resolución de problemas (tabla 8).

**TABLA 8. PUNTAJES PROMEDIO DE LOS HOGARES SEGÚN TIPOLOGÍA DE APORTE ECONÓMICO**

	(1) Aportan el padre y la madre (1.913 casos)	(2) Aporta solo el padre (1.160 casos)	(3) Aporta solo la madre (585 casos)
EACISE comunicación interpersonal	99,20	97,69	97,92
EER resiliencia	72,30	71,66	70,94
EARP resolución de problemas	64,70	64,07	63,82

Fuente: elaboración de los autores.

Estos datos permiten conjeturar que existe una relación entre la condición económica de los hogares y el desarrollo de las competencias transversales de los hijos.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue, a través de la presentación de algunas experiencias regionales y del análisis de los datos de dos ejercicios de evaluación de competencias transversales, evidenciar la potencialidad de estas acciones para la planificación de políticas de inclusión social.

En particular, la aplicación del Sistema Integrado de Evaluación de Competencias Transversales (SIECT) en el marco de la Ruta

de inclusión productiva del DPS en Colombia ha permitido confirmar dos niveles de impacto con referencia a los procesos de análisis y toma de decisiones por parte de los operadores y responsables de las instituciones involucradas (Tassara y Raciti, 2016).

El primer nivel concierne a la posibilidad de procesar los datos en forma agregada y permite: 1) medir los niveles medios de las competencias; 2) hacer comparaciones entre subgrupos de beneficiarios; 3) analizar las necesidades formativas específicas de cada subgrupo; 4) planear acciones enfocadas en las necesidades de los subgrupos; 5) monitorear y evaluar la eficacia de la formación impartida.

El segundo nivel de impacto se refiere a la elaboración de los datos en forma individual, que permite: 1) medir analíticamente el nivel de cada competencia de la persona; 2) identificar fortalezas y debilidades de cada persona; 3) elaborar puntajes sintéticos que permitan a los operadores detectar las áreas potenciales de mejoramiento para el desarrollo y el empoderamiento de la persona.

Este segundo nivel de impacto pone en evidencia cómo la acción dirigida al fortalecimiento de las competencias transversales en población vulnerable representa un punto de conexión entre diferentes líneas de políticas públicas. En otras palabras según las conclusiones del seminario EUROSOCIAL “Las competencias transversales y socioemocionales: un nuevo eje de las políticas de inclusión”<sup>11</sup>, la evaluación de las competencias transversales representa la puerta de entrada para que las

<sup>11</sup> Llevado a cabo el 20 y el 21 de octubre de 2015 en la Casa de América de Madrid.

acciones dirigidas al fortalecimiento de estos constructos psicosociales tengan alcance no solo técnico, sino también político.

En particular, señalamos cómo tal acción no puede ser pensada y diseñada de forma sectorial. La característica sistémica de las competencias transversales conlleva la necesidad de pensar de la misma forma las acciones para su fortalecimiento, considerando la condición de vida de la persona en su globalidad: contexto e historia familiar, contexto social, deseos y expectativas (Bonilla Soria *et al.*, 2015). Por esta razón, la acción pública dirigida al fortalecimiento de estas competencias con población pobre y vulnerable,

...más allá de la inmediata utilización de módulos didácticos específicos en el marco de las propuestas formativas y educativas, solicita que se diseñen, pongan en marcha y consoliden sistemas de servicios sociales articulados a nivel territorial, capaces de proporcionar servicios de acompañamiento psicosocial a los individuos, a las familias y a los grupos sociales, con miras al empoderamiento de los mismos<sup>12</sup>.

En esta perspectiva, la evaluación de las competencias transversales se caracteriza por ser no solo una herramienta técnica al servicio de la investigación académica, sino también un espacio poderoso de reflexión intersectorial y generación de acción pública dirigida al empoderamiento de la población más vulnerable.

Seguir invirtiendo en evaluación es condición para que este proceso crezca y se consolide.

## REFERENCIAS

- Amarante, V., Galván, M. y Mancero, X. (2016). *Desigualdad en América Latina: una medición global*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (cepal).
- Block, J. H. y Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.
- Bonilla Soria, A., Álvarez Echandi, I. y Sáenz Breckenridge, S. (2015). *Políticas sociales en América Latina y el Caribe: Escenarios contemporáneos, inversiones y necesidades*. San José: FLACSO-CAF.
- Borgogni, L., Petitta, L. y Barbaranelli, C. (2004). *TOM-Test di Orientamento Motivazionale*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Bouffard, T. y Couture, N. (2003). Motivational Profile and Academic Achievement Among Students Enrolled in Different Schooling Tracks. *Educational Studies*, 29 (1), 19-34.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Kenneth, S. R. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competencies inventory. En *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brunello, G. y Schlotter, M. (2011). *Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training*

<sup>12</sup> Conclusiones del seminario EUROSOCIAL. Las competencias transversales y socioemocionales: un nuevo eje de las políticas de inclusión (Madrid, 20-21 de octubre de 2015).

- Systems*. Bonn: ForschungsInstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA), Discussion paper 5743.
- Caprara, G. V. y Gerbino, M. (2001). Autoeficacia emotiva percipita: la capacità di regolare l'affettività negativa e di esprimere quella positiva. En Caprara, G. V. *La valutazione dell'autoeficacia. Costrutti e strumenti* (pp. 35-50). Trento: Edizioni Erickson.
- Caprara, G. V., Gerbino, M. y Delle Fratte, A. (2001). Autoeficacia interpersonal. En Caprara, G. V. *La valutazione dell'autoeficacia. Costrutti e strumenti* (pp. 51-61). Trento: Edizioni Erickson.
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Pastorelli, C. y Eisenberg, N. (2013). Mastery of negative affect: A hierarchical model of emotional self-efficacy beliefs. *Psychological Assessment*, 25 (1), 105-116.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4 (1), 92-100.
- Cecchini, S. y Madariaga, A. (2011). *Programas de Transferencias Condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Cecchini, S., Filgueira, F., Martínez, R. y Rossel, C. (2015). *Instrumentos de protección social. Caminos latinoamericanos hacia la universalización*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- cepal (2015). *Desarrollo social inclusivo. Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y Caribe*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- CEPAL y OIT (2011). *Protección social y generación de empleo. Análisis de experiencias derivadas de programas de transferencias con corresponsabili-*
- dad*. Santiago de Chile: CEPAL y Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- CEPAL y OIT (2014). *Los programas de transferencias condicionadas y el mercado laboral*. Santiago de Chile: CEPAL y OIT.
- ChileValora (s.f.). Index. Recuperado de [www.chilevalora.cl](http://www.chilevalora.cl)
- Chiodi, F. M. (2015). Presentación. En: Raciti, P. (comp.) (2015). *La medición de las competencias transversales en Colombia: una propuesta metodológica* (pp.13-14). Madrid: Programa EUROSOCIAL.
- Construye T (s.f.). Index. Recuperado de [www.construye-t.org.mx](http://www.construye-t.org.mx)
- Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K. y Grimm, K. (2007). High School Outcomes for Students in a Public Montessori Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22 (2), 205-217.
- Empléate (s.f.). ¿Cómo es la jugada? Recuperado de <http://www.empleate.cr/>
- Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. En Cherniss, C. y Goleman, D. *The emotionally Intelligence Workplace: How to Select for Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ibarrarán, P., Medellín, N., Stampini, M., Jara, P., Pérez, B. y Parsons, J. (2016). *+Inclusión Social. Lecciones de Europa y perspectivas para América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo División de Protección Social y Salud (BID).
- Jiménez, J. P. (2015). *Desigualdad, concentración del ingreso y tributación sobre las altas rentas en América Latina*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Leichsenring, A. R. (2010). Precariedad Laboral e o Programa Bolsa Família. En Castro, J. A. y Modesto, L. *Bolsa Família 2003-2010: avanços*

- e desafíos* (Vol. 1, Cap. 9, pp. 271-300). Brasilia: IPEA.
- Morán, C., Landero, R. y González, M. T. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 543-552.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress. The power of social and emotional skills*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Pastorelli, C. y Picconi, L. (2001). Autoeficacia scolastica, sociale e regolatoria. En Caprara, G. V. *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti* (pp. 87-104). Trento: Edizioni Erickson.
- Pastorelli, C., Vecchio, G. M. y Boda, G. (2001). *Autoeficacia percepita nelle life skills: Soluzione dei problemi e comunicazione interpersonale*. En Caprara, G. V. *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti* (pp. 139-146). Trento: Edizioni Erickson.
- Raciti, P. (2016). Competencias socioemocionales: ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica? En *Ruta Maestra* (edición 14). Bogotá: Santillana.
- Raciti, P. (comp.). (2015). *La medición de las competencias transversales en Colombia: una propuesta metodológica*. Madrid: Programa EUROSOCIAL. Recuperado de <http://www.sia.eurosocial-ii.eu/documento.php?id=4872>.
- Repetto Talavera, E. y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 82-95.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1985). Optimism, Coping and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Tassara, C. y Raciti, P. (2016). Cooperación euro-latinoamericana con los países de renta media y Agenda 2030. Una experiencia de cooperación entre pares de EUROSOCIAL en Colombia. En Agudelo Taborda, J. y Rodríguez, G. (eds.). *Perspectivas de transición de la cooperación internacional para el desarrollo 2015-2030*. Cartagena: Editorial Bonaventuriana.
- Tassara, C. (2015). Políticas públicas de protección social y lucha contra la pobreza en Colombia: logros y desafíos. *Papel político*, 20 (2).
- Tassara, C., Ibarra, A. y Vargas Faulbaum, L. H. (2015). *Protección social y lucha contra la pobreza en Brasil, Colombia y Chile. ¿Graduarse de los PTC o salir de la pobreza?* Madrid: Programa EUROSOCIAL. Recuperado de <http://www.sia.eurosocial-ii.eu/documento.php?id=4870>.