

Módulo 9. Habilidades socioemocionales y competencias blandas

Francisco L. Chinchilla Hernández, Pilar Montañés Muro

Universidad de La Rioja

Resumen: La adolescencia, caracterizada por profundas transformaciones físicas, emocionales, sociales y cognitivas; es una etapa crítica para dotar a los/as jóvenes de herramientas que les posibiliten afrontar las demandas y desafíos cotidianos de la vida, así como para fomentar su participación cívica y responsabilidad social. Para fortalecer la capacidad de gestionar adecuadamente las relaciones interpersonales y las presiones del entorno, así como para promover el bienestar mental y el comportamiento saludable de los/as jóvenes, la OMS (1999) propone trabajar las "habilidades para la vida". Un conjunto de habilidades cognitivas (pensamiento crítico, toma de decisiones), emocionales (manejo de emociones, empatía) y sociales (comunicación asertiva, relaciones interpersonales), que responden a necesidades específicas del desarrollo personal y social de las personas. Además, estas habilidades junto con el empoderamiento juvenil y la participación ciudadana contribuyen al desarrollo del liderazgo juvenil, entendido como la capacidad de guiar, motivar e influir en el entorno, asumiendo responsabilidades y decisiones. Desarrollar habilidades para la vida, el liderazgo juvenil y la resiliencia de los/as adolescentes, contribuye a que los/as adolescentes se conviertan en ciudadanos/as responsables, comprometidos y capaces de contribuir constructivamente a la sociedad. El rol de educadores/as y profesionales es clave para empoderar a los/as adolescentes y fomentar sus competencias, mediante estrategias pedagógicas intencionadas, la creación de entornos de aprendizaje seguros y el uso de metodologías prácticas y experienciales.

Palabras clave: adolescencia, habilidades para la vida, competencias blandas, liderazgo juvenil, resiliencia.

Introducción

La adolescencia es un periodo caracterizado por cambios físicos, emocionales, sociales y cognitivos, en la que los/as jóvenes se preparan para la transición hacia la vida adulta. En esta etapa crítica, es fundamental dotar a los/as adolescentes de las herramientas necesarias para que puedan afrontar los desafíos de su vida personal y social, así como fomentar su responsabilidad, compromiso social y un rol activo y constructivo que les permita convertirse en ciudadanos/as responsables y comprometidos.

En este sentido, en la primera parte de este capítulo se presentan las habilidades para la vida propuestas por la ONU (1999), capacidades esenciales para un comportamiento

adaptativo y positivo que permiten a las personas afrontar de manera eficaz los desafíos cotidianos. Estas habilidades abogan por una formación integral que considera tanto las dimensiones cognitivas como emocionales y sociales del aprendizaje. Las habilidades para la vida son herramientas fundamentales que empoderan a los/as adolescentes en su proceso de desarrollo.

En la segunda parte del capítulo, se aborda el liderazgo juvenil como una forma de participación activa, en la que los/as jóvenes influyen y guían a otras personas, asumiendo la responsabilidad de tomar decisiones, resolver problemas y motivar a su comunidad, organización y escuela hacia el logro de metas comunes. Así como, las estrategias para fomentar la responsabilidad social y el compromiso cívico en la adolescencia.

Por último, en la tercera parte de este capítulo, se profundiza en las dimensiones del papel del educador/a y del/la profesional en el impulso de las habilidades blandas en la adolescencia. Analizando los factores que condicionan la efectividad de los talleres y los programas dirigidos al fomento de habilidades blandas y desarrollo de conductas prosociales.

Objetivos del módulo

El objetivo de este capítulo es fortalecer la capacidad de los/as profesionales para apoyar a los/as adolescentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociocognitivas y fomentar su participación activa en la sociedad. Para ello, se trabajarán:

1. Los fundamentos teóricos y conceptuales de las habilidades socioemocionales y cognitivas, las habilidades para la vida (según la OMS), el liderazgo juvenil y la resiliencia, y su interrelación en el contexto del desarrollo adolescente.
2. La importancia crucial del desarrollo de estas competencias para el bienestar integral, el éxito personal y social, y la participación cívica de los y las adolescentes.
3. Las principales categorías de habilidades para la vida (cognitivas, emocionales y sociales), reconociendo sus componentes específicos y manifestaciones prácticas.
4. Las estrategias pedagógicas y metodologías efectivas para el fomento y la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales y competencias blandas en diversos contextos formativos y de intervención con adolescentes.
5. El rol fundamental del educador/a y otros/as profesionales como agentes promotores del desarrollo socioemocional y la resiliencia en la adolescencia, reconociendo los factores que condicionan la efectividad de su intervención.

1. Desarrollo de habilidades para la vida según la OMS

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999) define las habilidades para la vida como las habilidades de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria. Son habilidades para un comportamiento adaptativo y positivo, que permiten a las personas lidiar eficazmente con las exigencias y desafíos de la vida diaria (Chaudhary y Mehta, 2008; Nasheeda et al., 2019). Estas habilidades corresponden con lo que comúnmente denominamos competencias blandas, y que se entienden como la capacidad de manejar de forma positiva las relaciones interpersonales y las presiones del entorno, promoviendo el bienestar mental y el comportamiento saludable (OMS, 1999). La OMS ha

identificado un conjunto básico o núcleo que proporciona una base común para fortalecer la competencia psicosocial. Clasifica las habilidades para la vida diaria en tres categorías principales que se interrelacionan y se fortalecen mutuamente: habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisiones y el autoconocimiento; habilidades emocionales, vinculadas al reconocimiento expresión y regulación de las emociones, así como al desarrollo de la empatía y el afrontamiento del estrés; y habilidades sociales, que permiten establecer relaciones sociales eficaces, comunicarse de manera constructiva y manejar los problemas y conflictos (OMS, 1999). El objetivo principal del desarrollo de estas habilidades es potenciar la competencia psicosocial de las personas, es decir, la capacidad de mantener el bienestar mental y demostrarlo a través de comportamientos adaptativos y positivos al interactuar con otras personas, con su cultura y su entorno.

2. Clasificación de las habilidades para la vida de la OMS (1999)

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en sus informes de 2015 y 2019, establece una clasificación de las habilidades para la vida en tres categorías principales, cognitivas, emocionales y sociales; cada una de las cuales responde a necesidades específicas del desarrollo personal y social de las personas. Las habilidades cognitivas permiten procesar información eficazmente, analizar situaciones desde múltiples perspectivas, tomar decisiones informadas y responsables, y comprender las propias fortalezas y debilidades. Complementariamente, las habilidades emocionales son esenciales para reconocer y gestionar las emociones propias y las ajenas de forma constructiva, afrontar las presiones cotidianas de manera adaptativa y recuperarse de la adversidad. Finalmente, las habilidades sociales son fundamentales para establecer y mantener relaciones positivas, comunicarse de forma clara y respetuosa, empatizar con las demás personas y defender los propios derechos sin agredir, conformando así un perfil resiliente y funcional (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

En conjunto, la clasificación de habilidades para la vida de la OMS sistematiza un conjunto integral de competencias necesarias para promover la salud mental, la conducta adaptativa y el desarrollo positivo, particularmente durante la adolescencia. Dados sus efectos positivos para las personas, estas habilidades cognitivas están integradas de forma explícita en numerosos programas de intervención. Por ejemplo, el manual de la OMS de 1999 incluye habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el establecimiento de metas en programas dirigidos al autocuidado (OMS, 1999). Estas habilidades no funcionan de manera aislada, sino que se integran y refuerzan mutuamente en la práctica diaria. Esta sinergia se observa cuando, por ejemplo, la resolución de un conflicto –una habilidad típicamente social– exige al mismo tiempo comprender la situación (habilidad cognitiva), regular las propias emociones (habilidad emocional) y comunicarse de forma efectiva (habilidad social). Esta complementariedad demuestra que el desarrollo de una habilidad frecuentemente depende y se potencia a través de otras; “las habilidades generan habilidades” (Heckman & Kautz, 2012).

2.1. Habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas constituyen un componente central dentro de la educación para la vida (EHV), ya que están directamente relacionadas con el desarrollo integral, la toma de

decisiones responsables y la prevención de comportamientos de riesgo en niños/as y adolescentes (Kahn & Graham, 2020). Estas habilidades permiten a los/as jóvenes analizar su entorno, reflexionar sobre sus experiencias y actuar con mayor conciencia y autonomía. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2019), destacan su importancia en múltiples dimensiones del comportamiento y la salud mental (Knopf et al., 2008).

Entre las habilidades cognitivas clave, la OMS (1999) destaca la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el autoconocimiento y el pensamiento creativo; elementos esenciales para que los/as adolescentes puedan evaluar opciones, considerar consecuencias, desarrollar un juicio independiente y tomar decisiones reflexivas y deliberadas (OECD, 2019a; OECD, 2019b). Estas habilidades cognitivas son fundamentales para promover el pensamiento autónomo y el comportamiento ético (Kirchhoff y Keller, 2021).

La *toma de decisiones* implica identificar y analizar situaciones, generar diversas opciones para actuar, evaluar las posibles consecuencias de cada una y, finalmente, elegir e implementar la alternativa más adecuada. No se trata simplemente de decidir, sino de hacerlo de forma reflexiva, evaluando los resultados y aprendiendo de ellos. Por lo tanto, esta habilidad metacognitiva implica la capacidad de analizar y reflexionar.

El *pensamiento crítico*, consiste en analizar la información y las experiencias de manera objetiva, evitando juicios apresurados o influencias externas. Esta capacidad permite reconocer cómo distintos factores, como los valores personales, la presión social, los medios de comunicación y las normas culturales influyen en nuestras decisiones y comportamientos. Gracias al pensamiento crítico, una persona puede formarse opiniones propias bien fundamentadas y tomar decisiones de forma más consciente.

El *pensamiento creativo* es la habilidad que permite generar conceptos novedosos, pensar fuera de lo común y desviarse de los patrones de pensamiento convencionales, lo que implica ver la realidad desde ángulos distintos. Se enfoca en encontrar soluciones originales y novedosas a los problemas, imaginar nuevas posibilidades, adoptar diferentes puntos de vista y adaptarse con flexibilidad a los cambios. Esto permite a las personas cuestionar hábitos, cuestionarse así mismo/a y abordar desafíos desde formas novedosas

Por último, la OMS destaca dentro de las habilidades cognitivas el *autoconocimiento*; el que consiste en reflexionar sobre uno mismo/a, identificando fortalezas, debilidades, intereses y principios. Esta capacidad permite que las personas comprendan mejor quiénes son y orienten sus acciones de forma coherente con sus valores personales, lo cual refuerza el pensamiento crítico dirigido hacia uno mismo/a.

Estas habilidades cognitivas se interrelacionan y se fortalecen mutuamente. Permitiendo a los/as adolescentes evaluar opciones, considerar consecuencias y tomar decisiones informadas.

2.2. Habilidades emocionales

La segunda categoría de Habilidades para la Vida, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999) responde a las habilidades emocionales –también llamadas habilidades de manejo de las emociones y del estrés o habilidades de afrontamiento emocional–. Estas capacidades son fundamentales para que niños/as y adolescentes aprendan a entender, expresar y regular sus propias emociones, así como para que puedan manejar las emociones ajenas y enfrentar de forma saludable las tensiones diarias. Para la OMS (2020), el manejo

de las emociones implica la capacidad de lidiar con el estrés, adaptarse a los cambios y hacer frente a los desafíos de la vida. Entre las habilidades emocionales clave, la OMS (1997) destaca el manejo de emociones y sentimientos, la empatía y el manejo de tensiones y estrés.

El manejo de las emociones y sentimientos implica reconocer y comprender las emociones propias y ajenas, ser consciente de cómo estas emociones influyen en el comportamiento, y responder adecuadamente ante ellas. Además, implica la capacidad de gestionar sentimientos intensos, como la ira o la tristeza, mediante la regulación emocional, lo que es crucial para el bienestar. Esta habilidad permite a las personas responder de manera adecuada ante las demandas emocionales (OECD, 2019b).

La empatía, es considerada como la capacidad de imaginar y comprender cómo es la vida para otra persona, incluso en situaciones que no nos son familiares, y ser capaz de entender sus sentimientos. Esta capacidad de compartir una respuesta emocional y comprender la perspectiva del otro, es una habilidad esencial en el ámbito emocional (Nasheeda et al., 2019). La empatía es fundamental para comprender y aceptar a quienes son diferentes, mejorando las interacciones sociales (especialmente en contextos de diversidad cultural o étnica) y fomentando comportamientos de cuidado y apoyo hacia quienes lo necesitan.

Por último, el manejo de tensiones y del estrés, implica la capacidad de identificar las fuentes de estrés, reconocer sus efectos y adoptar estrategias para regular su impacto OMS (1999). Permite identificar estresores en la vida cotidiana, saber reconocerlos y aprender a afrontar estas situaciones de manera constructiva, manejando el estrés de manera efectiva. Las habilidades de afrontamiento del estrés son esenciales para enfrentar los desafíos de la vida diaria.

En general, el desarrollo de estas habilidades emocionales capacita a los/as jóvenes a manejar el estrés, la ansiedad, la frustración y otras emociones intensas, así como para adaptarse a situaciones difíciles. Contribuye a la salud mental de las personas y juegan un papel importante en su bienestar general.

2.3. Habilidades sociales

Las habilidades sociales son fundamentales para una interacción adaptativa y positiva con otras personas, la cultura y el entorno, lo que resulta crucial para un desarrollo saludable y el bienestar general, especialmente en la niñez y la adolescencia. Estas habilidades actúan como factores protectores ayudando a prevenir comportamientos problemáticos y fomentando la integración social (Payton et al., 2000). Su desarrollo facilita la convivencia, la cooperación y el sentido de pertenencia, aspectos esenciales para el bienestar emocional. Dentro de la categoría de habilidades sociales, la OMS (1999), destaca la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales y el manejo de problemas y conflictos.

Comunicarse de forma asertiva es la capacidad de defender los propios derechos y necesidades de manera clara y respetuosa, sin ser una persona pasiva ni agresiva. Permite expresar lo que queremos, respetando a los demás. Esta habilidad es crucial en la adolescencia para, por ejemplo, decir "no" a presiones de grupo o a situaciones de riesgo de manera firme, pero sin dañar las relaciones. Su desarrollo facilita la convivencia y las relaciones interpersonales.

La habilidad de las relaciones interpersonales hace referencia al establecimiento y mantenimiento de relaciones con las demás personas. A la capacidad de manifestar un estado de bienestar mental a través de un comportamiento adaptativo y positivo al

interactuar con los demás. Es clave aprender a relacionarse de forma positiva con las personas con las que se interactúa, y establecer y mantener relaciones sociales positivas y de apoyo; así como identificar las relaciones disfuncionales.

Por último, la habilidad de manejar problemas y conflictos se centra en la habilidad de identificar, analizar y resolver desacuerdos de manera constructiva, buscando soluciones que beneficien a todas las personas involucradas. Implica buscar soluciones mutuamente aceptables en situaciones de desacuerdo, sin personalizar los conflictos, sino manteniendo una actitud de respeto y apertura, utilizando habilidades de escucha activa, asertividad y negociación para transformar las diferencias en acuerdos sostenibles y, en el mejor de los casos, en un fortalecimiento de la relación. Esta habilidad permite a los/as adolescentes afrontar desafíos, tomar decisiones responsables y construir relaciones interpersonales más saludables y resilientes (Elias et al., 1997).

En general, el desarrollo de estas habilidades sociales facilita la convivencia, la cooperación y el sentido de pertenencia, aspectos esenciales para el bienestar emocional en la adolescencia.

3. Importancia del desarrollo de las habilidades para la vida en la adolescencia

La adolescencia representa una etapa crucial del desarrollo humano, caracterizada por profundos cambios emocionales, sociales y cognitivos (Lerner & Steinberg, 2009; Steinberg, 2014). Es un periodo de significativa transformación neurobiológica y psicosocial. Durante esta fase, se consolidan funciones ejecutivas clave como la autorregulación y la planificación, a la vez que se expanden las redes sociales mediante la interacción con pares (Masten & Barnes, 2018). En este contexto, las habilidades para la vida adquieren una importancia significativa, ya que dotan a los/as jóvenes de herramientas para enfrentar de manera eficaz las demandas y desafíos cotidianos. Estas habilidades son esenciales para fomentar un desarrollo saludable, positivo y resiliente que les permita transitar con éxito hacia la adultez (Nasheeda et al., 2019). La evidencia previa sugiere que el desarrollo de estas competencias actúa como mediador clave en la adopción de comportamientos positivos y en la prevención de conductas de riesgo (Bandura, 1999, 2001; Guerra & Bradshaw, 2008; Kahn & Graham, 2020). Apoyar a los y las adolescentes a que practiquen y cultiven habilidades psicosociales puede reducir distintos comportamientos de riesgo y aprovechar el comportamiento constructivo (Munsi et al., 2014; Prajina, 2014). Aquellos/as jóvenes que presentan déficits personales, sociales o cognitivos son más propensos a involucrarse en conductas de riesgo como el consumo de drogas, el acoso o la violencia, y a enfrentar desafíos socioeconómicos y ambientales adversos (Wade et al., 2022). Por el contrario, el fortalecimiento de habilidades emocionales, cognitivas y sociales resulta clave para su éxito personal y social, ya que, estas competencias les permiten relacionarse positivamente, gestionar emociones y presiones sociales, y enfrentar los retos de manera constructiva, lo que contribuye directamente a su salud mental y bienestar general (Nasheeda et al., 2019). La Educación en Habilidades para la Vida (EHV) responde a un enfoque de tipo cognitivo-conductual que integra la promoción de habilidades cognitivas, afectivas y sociales con la exposición crítica a influencias y normas sociales (Peters et al., 2009). Frecuentemente implementada a través de programas educativos han demostrado ser efectiva en la mejora de estas competencias y generar beneficios significativos en varios ámbitos del desarrollo juvenil. Por ejemplo, se han observado reducciones en conductas

agresivas (social/comportamental), mejoras en el rendimiento académico (cognitivo) y fortalecimiento de los vínculos familiares y escolares (emocional/social) (Sancassiani et al., 2015), así como en el ajuste social (Kelly, 2017) y en el ajuste del estrés (Kazemi et al., 2014). Otros trabajos confirman mejoras simultáneas en variables como la autoestima (emocional), la competencia social (social) y la comunicación (social), lo que evidencia el efecto transversal de los programas que trabajan habilidades para la vida (Kazemi et al., 2014; Maryam et al., 2011; Wenzel et al., 2009).

4. Liderazgo juvenil y participación ciudadana

El liderazgo juvenil se define como un proceso de empoderamiento donde los /as jóvenes adquieren y aplican un conjunto de competencias socioemocionales (como la autoconciencia, la colaboración, la empatía y la construcción de relaciones) para inspirar y movilizarse a sí mismos/as y a otras personas hacia un propósito común. Este liderazgo busca facilitar el cambio y el desarrollo positivo tanto a nivel individual como social, abordando desafíos y problemas. En esencia, se trata de aprender, escuchar, soñar y trabajar juntos/as para liberar el potencial de las personas en beneficio del bien común, permitiendo a los/as jóvenes guiar a otros/as o trabajar en conjunto para lograr un objetivo o visión compartida (Redmond & Dolan, 2016). El desarrollo del liderazgo juvenil constituye un área de investigación en expansión, cuyo foco se centra en programas y enfoques destinados a fortalecer habilidades personales y sociales durante esta etapa vital (Karagianni & Jude, 2018; Singla et al., 2020). Esta creciente atención es comprensible, si entendemos el liderazgo juvenil como una forma de participación proactiva donde los/as jóvenes ejercen influencia positiva, guían a otras personas, asumen la responsabilidad de tomar decisiones, resolver problemas y motivar a sus pares y comunidades. Por consiguiente, su fomento implica inherentemente el desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que facilitan e impulsan su participación activa y efectiva.

Por otro lado, el empoderamiento juvenil, concepto intrínsecamente ligado al liderazgo, se define como el proceso de fomento de la responsabilidad social y de la participación activa de los/as jóvenes en sus comunidades (Wagaman, 2011; Huu & Van, 2024). La participación ciudadana y cívica de los/as jóvenes en la esfera pública es fundamental para el desarrollo de sociedades más justas y plurales (Wray-Lake & Ballard, 2023). Este involucramiento activo en la vida pública beneficia a los/as jóvenes, ya que correlaciona con un mayor sentido de pertenencia, con la construcción de la identidad y el ejercicio de los derechos ciudadanos (Chaskin et al., 2021). Paralelamente, la educación cívica se perfila como una herramienta eficaz para fomentar este empoderamiento y la participación activa (Owen y Irion-Groth, 2020). La investigación subraya la importancia de crear oportunidades genuinas de participación social para los/as jóvenes, lo que contribuye al desarrollo de capacidades cruciales como la resiliencia (Masten & Barnes, 2018), la autoeficacia y el ajuste social (Singla et al., 2020), elementos fundamentales para su desarrollo integral.

5. Estrategias para fomentar la responsabilidad y el compromiso social

El fomento del liderazgo, la responsabilidad y el compromiso social en la niñez y la adolescencia constituye un objetivo primordial para la formación de personas conscientes

y participativas. Alcanzar esta meta exige un enfoque integral que articule el desarrollo de habilidades personales, del empoderamiento juvenil, la promoción de la participación cívica y el acompañamiento de personas adultas significativas. Diversos estudios y revisiones sistemáticas proponen estrategias efectivas que abordan tanto el fortalecimiento de competencias individuales como la creación de entornos propicios para la acción social (Karagianni & Jude, 2018; Singla et al., 2020). Además, resulta indispensable que las estrategias contemplen intervenciones en los planos político, comunitario, familiar y mediático (Huu & Van, 2024). Estas dimensiones interconectadas configuran un ecosistema de apoyo que reconoce y potencia a los/as jóvenes como agentes de cambio social.

5.1. Formación en habilidades para la vida

Una estrategia fundamental es la formación en habilidades para la vida (*Life Skills Training*), que capacita a los/as adolescentes para afrontar los desafíos cotidianos mediante el fortalecimiento de sus recursos personales y sociales. Habilidades como la autoeficacia, el sentido de propósito, el locus de control interno, la cooperación, la empatía, la asertividad, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la regulación emocional (Karagianni & Jude, 2018; Singla et al., 2020). De este modo, se promueven factores de protección y favorece una transición saludable hacia la adultez (Mangrulkar et al., 2001). Los programas para el fomento de habilidades, según Gerami et al. (2015), facilitan que los/as jóvenes desarrollen una mejor autocomprensión, establezcan relaciones interpersonales efectivas y gestionen situaciones estresantes. El desarrollo de estas habilidades permite a los/as jóvenes no sólo afrontar desafíos personales, sino también asumir un rol social activo y constructivo (Gerami et al., 2015; Singla et al., 2020).

5.2. Empoderamiento juvenil

El empoderamiento juvenil implica un proceso mediante el cual los/as adolescentes desarrollan una conciencia crítica y adquieren la capacidad de visualizar el cambio social, así como de comprender su rol en dicho cambio (Wagaman, 2011). Huu y Van (2024) subrayan que los/as jóvenes empoderados muestran una mayor propensión a participar activamente en la transformación de su entorno y a ejercer liderazgo, lo que, a su vez, fortalece su identidad y sentido de pertenencia. Los programas de liderazgo juvenil, en particular, buscan empoderar a los/as jóvenes, especialmente a aquellos en contextos de vulnerabilidad, proporcionándoles herramientas para incidir sobre sus circunstancias (Bastable et al., 2022). Para este fin, se promueve su participación en la planificación, implementación y toma de decisiones concernientes a asuntos que les afectan directamente (Bastable et al., 2022; Huu & Van, 2024). Una manifestación concreta de este empoderamiento es la concesión de “voz juvenil” y el fomento de su presencia en espacios de gobernanza local (Riádigos-Couso et al., 2025; Wray-Lake & Ballard, 2023).

5.3. Participación ciudadana y cívica activa

La participación ciudadana y cívica complementa y refuerza el empoderamiento. La implicación de niños/as y adolescentes en la vida pública local no sólo optimiza su autoestima y habilidades comunicativas, sino que también robustece su sentido de agencia, pensamiento crítico y conciencia democrática (Riádigos-Couso et al., 2025). Estos espacios se transforman en entornos de aprendizaje donde se cultivan el liderazgo juvenil y el capital

social. Wray-Lake y Ballard (2023) destacan la importancia de ofrecer oportunidades para la reflexión y la acción cívica mediante el voluntariado, el activismo o el servicio comunitario. Los proyectos comunitarios liderados por jóvenes promueven la resiliencia y la participación prosocial (Zimmerman et al., 2013). Para garantizar una participación efectiva, se recomienda valorar el rol juvenil, formar a técnicos/as y facilitadores/as, establecer marcos normativos adecuados y utilizar recursos como redes sociales o foros. No obstante, Riádigos-Couso et al. (2025) enfatizan la necesidad de procesos democráticos, participación informada de familias y comunidades, equidad de género y formación adecuada.

5.4. Influencia de las condiciones del entorno y políticas públicas

Además de las competencias individuales y las redes de apoyo, las condiciones estructurales del entorno ejercen una influencia determinante en el desarrollo de la responsabilidad social. Factores como la pobreza, la desigualdad o la inseguridad pueden limitar significativamente las oportunidades de participación y el bienestar juvenil (Márquez et al., 2023). Por consiguiente, resulta indispensable que las estrategias contemplen intervenciones en los planos político, comunitario, familiar y mediático (Huu & Van, 2024), orientadas a la generación de contextos más equitativos y facilitadores. Finalmente, las políticas públicas y el marco legal desempeñan un rol determinante. Se recomienda la actualización de normativas, el diseño de políticas específicas para la juventud, la identificación y el apoyo a jóvenes con talento, la promoción de su participación en la gobernanza y la capacitación del personal estatal (Huu & Van, 2024).

6. Estrategias para promover la resiliencia de los y las adolescentes

La resiliencia se define como un proceso dinámico de mantenimiento de la adaptación positiva y estrategias de afrontamiento efectivas frente a la adversidad (Allen et al., 2010; Luthar et al., 2000). El fomento de la resiliencia durante la adolescencia es crucial para el desarrollo saludable de los/as jóvenes, particularmente en contextos de adversidad (Masten & Barnes, 2018; Márquez et al., 2023; Pinto et al., 2021). Desde la perspectiva de la teoría de la resiliencia (Rutter, 1987; Werner & Smith, 1992), el énfasis se sitúa no sólo en la reducción de riesgos, sino también en el fortalecimiento de las capacidades y recursos, tanto internos como externos, de los/as adolescentes (Masten, 2001; Zimmerman et al., 2013). Este enfoque, centrado en las fortalezas, prioriza la potenciación de factores promotores sobre la corrección de déficits, reconociendo la posibilidad de un desarrollo positivo incluso frente a la exposición al riesgo (Masten & Barnes, 2018; Zimmerman et al., 2013).

6.1. Factores que promueven la resiliencia

Los factores que potencian la resiliencia se dividen en internos (personales) y externos (relacionales o contextuales):

Factores internos: incluyen la autoestima, el autocontrol, la regulación emocional, el optimismo, la higiene del sueño y la actividad física regular (Márquez et al., 2023). Estos elementos robustecen la capacidad de los/as adolescentes para afrontar la adversidad.

Asimismo, resultan cruciales las habilidades para la vida, tales como la competencia social, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Ostaszewski, 2020; Masten & Barnes, 2018). Las intervenciones diseñadas para desarrollar estas competencias –particularmente las enfocadas en el manejo del estrés y las relaciones interpersonales– han demostrado eficacia en el fortalecimiento de la resiliencia (Masten & Barnes, 2018; Ostaszewski, 2020). El autocontrol, además, opera como un factor protector ante niveles elevados de adversidad (Ostaszewski, 2020), mientras que el fomento del optimismo permite a los/as jóvenes cultivar expectativas positivas sobre el futuro (Márquez et al., 2023).

Factores externos o relacionales: el apoyo de adultos/as significativos (padres y madres, cuidadores/as, personal docente o mentores), junto con las redes de amistad y el acompañamiento escolar, funcionan como amortiguadores frente a la adversidad (Márquez et al., 2023; Masten & Barnes, 2018). La amistad y el apoyo social se identifican consistentemente como factores protectores, al igual que la implicación prosocial, las relaciones familiares positivas y el respaldo del personal escolar. Las interacciones parento-filiales también demuestran un potencial considerable (Masten & Barnes, 2018). Las relaciones democráticas, cimentadas en la confianza y el respeto mutuo, actúan como factores protectores que promueven la resiliencia y el compromiso cívico (Wray-Lake & Ballard, 2023; Zimmerman et al., 2013).

6.2. Estrategias para promover la resiliencia

Fomentar la resiliencia en los/as adolescentes es un proceso que abarca múltiples dimensiones. Se promueve a través de intervenciones en tres niveles interconectados: individual, relacional (o social) y contextual. A nivel individual, es fundamental apoyar a los y las adolescentes en la identificación de sus fortalezas y habilidades innatas, así como en el desarrollo del manejo emocional (Reivich & Shatté, 2002). Esto implica enseñarles a reconocer, comprender y regular sus emociones de manera saludable. Paralelamente, es crucial fomentar la autoconciencia y el conocimiento de sí mismos/as, permitiéndoles explorar sus valores, intereses y talentos (Durlak et al., 2011). Todo esto contribuye a su desarrollo individual y a la construcción de herramientas internas para afrontar los desafíos. A nivel relacional y social, se considera que la resiliencia se nutre profundamente del entorno y de las conexiones humanas. Es esencial fomentar en los y las adolescentes un sentido de pertenencia y propósito a través del fortalecimiento de sus vínculos y redes de apoyo (Resnick et al., 1997). Esto implica promover relaciones saludables con sus pares, familiares y personas adultas significativas, que actúen como fuentes de apoyo y seguridad (DuBois et al., 2002). Por último, a nivel contextual, es imprescindible crear contextos de apoyo que brinden seguridad y oportunidades (Catalano et al., 2004). A continuación, se explican brevemente estrategias dirigidas a promover la resiliencia en adolescentes:

- *Desarrollo de habilidades de afrontamiento:* trabajar la capacidad de manejar y regular las emociones, una habilidad crucial para la adaptación. Las técnicas de *mindfulness* (Kabat-Zinn, 1990) y las estrategias cognitivo-conductuales para la reestructuración del pensamiento negativo (Beck et al., 1979) son fundamentales. Fomentar una visión optimista y la capacidad de ver los desafíos como oportunidades de crecimiento es esencial (Seligman, 2006). Las habilidades de resolución de problemas también son vitales para la adaptación efectiva ante el estrés (Lazarus & Folkman, 1984).

- *Fomento de la autoeficacia y la autoestima*: impulsar la creencia en la propia capacidad para lograr metas y superar obstáculos es un pilar de la resiliencia. La teoría de la autoeficacia de Bandura (1997) subraya cómo las experiencias de dominio y los modelos a seguir pueden fortalecer esta creencia, lo que a su vez mejora la capacidad de afrontamiento.
- *Desarrollo de sentido y propósito*: la búsqueda de significado en la vida y la identificación de valores personales. Frankl (2006) destaca la importancia de encontrar sentido incluso en las circunstancias más difíciles. Tener metas y proyectos a futuro actúa como un factor protector (Werner & Smith, 1992).
- *Fortalecimiento de vínculos significativos*: la presencia de relaciones de apego seguras y de "tutores/as de resiliencia" es vital (Cyrulnik, 2001). Bowlby (1969) destacó cómo un apego seguro en la infancia proporciona una base para explorar el mundo y afrontar desafíos. Rutter (1987) enfatizó la importancia de tener al menos una relación de apoyo significativa en la vida de las personas expuestas a la adversidad. La creación de redes de apoyo social robustas es crucial para el bienestar y la resiliencia.
- *Comunicación efectiva*: la capacidad de comunicarse de manera clara, empática y asertiva es fundamental para mantener relaciones saludables. Aunque no es exclusiva de la resiliencia, una comunicación eficaz, especialmente en la resolución de conflictos, se ha demostrado como un factor protector en las relaciones, lo que indirectamente apoya la resiliencia personal (Gottman & Silver, 1999).
- *Participación cívica y comunitaria*: la implicación en la comunidad y el fomento de relaciones democráticas, basadas en la confianza y el respeto mutuo, son factores protectores que promueven la resiliencia y el compromiso cívico (Wray-Lake & Ballard, 2023).
- *Creación de entornos seguros y nutritivos*: la resiliencia emerge de sistemas de apoyo básicos y oportunidades adecuadas (Masten, 2001). Esto incluye el acceso a recursos esenciales (alimentos, vivienda, atención médica), la implementación de políticas educativas que promuevan el desarrollo socioemocional y un clima escolar positivo.

7. Rol del educador/a en el fomento de habilidades

El papel del educador/a y de otros/as profesionales en el fomento de las habilidades blandas es complejo y crucial, habiendo evolucionado considerablemente en el tiempo. Históricamente, el/la docente, al ser adultos/as significativos no parentales que conviven estrechamente con los niños y niñas, siempre han ejercido una influencia clave, aunque a menudo implícita, en su desarrollo personal y en el aprendizaje de habilidades de interacción social. Con el surgimiento del movimiento actual de habilidades blandas, este rol se ha vuelto mucho más explícito y deliberado. La meta actual trasciende la mera preparación académica del estudiantado abarcando también su capacitación para enfrentar los retos interpersonales y emocionales inherentes a los ámbitos personal y profesional, mediante el desarrollo de habilidades para la vida diaria (OMS, 1999). El desarrollo de habilidades blandas requiere una enseñanza explícita y orientada a la práctica, dado que estas competencias pueden aprenderse, perfeccionarse y se expresan a través de conductas observables (Lakes et al., 2019). Para ello, los/as profesionales deben adoptar un enfoque centrado en el/la adolescente, valorando su voz y sus perspectivas para fomentar una

participación auténtica (Lerner et al., 2005). Se debe aplicar una perspectiva basada en las fortalezas, identificando y construyendo sobre los talentos existentes del/la adolescente, en lugar de centrarse únicamente en las deficiencias, para potenciar su autoeficacia (Brownlee et al., 2013). Además, los/as profesionales deben servir como modelos positivos, encarnando las habilidades que enseñan, y adoptar un enfoque colaborativo y sistémico al trabajar con familias y comunidades para reforzar el aprendizaje en diversos contextos (Epstein et al., 2018). Finalmente, la relación con los/as profesionales, esencial para el desarrollo de habilidades, es un proceso continuo y desafiante cuya formación requiere de una perspectiva a largo plazo para construir una relación de confianza sólida (Shirk & Karver, 2003).

7.1. Facilitación de talleres, dinámicas grupales y modelaje de conductas prosociales

Para que educadores/as puedan desempeñar eficazmente su papel en el desarrollo de actividades que fomenten habilidades blandas y conductas prosociales en la adolescencia, es necesario tener en cuenta una serie de factores que condicionan la efectividad de los talleres y los programas. Estas actuaciones requieren entornos de aprendizaje seguros, estimulantes y propicios, la implementación de estrategias pedagógicas específicas, y el diseño de experiencias de aprendizaje adaptadas a la diversidad de los/as participantes a través de enfoques activos, integrados y adaptados a las realidades heterogéneas del alumnado. El desarrollo de habilidades blandas debe ir más allá de la enseñanza teórica y debe incluir componentes prácticos y aprendizaje experiencial, que brinde al estudiantado oportunidades de aplicar sus competencias en escenarios reales (Darling-Hammond et al., 2020; Rusanova, 2025). La formación en competencias o habilidades se centra en enfoques pedagógicos que promueven la práctica de los comportamientos deseados. Entre la diversidad de métodos utilizados se incluyen juegos de rol, dinámicas grupales, experiencias realistas (Aromatario et al., 2024), aprendizaje activo, actividades lúdicas, modelado, simulaciones de casos. Estas estrategias didácticas activas deben presentarse de forma atractiva y adaptadas a las características de los/as participantes. Por otro lado, la experiencia directa, tanto en contextos reales como simulados, resulta fundamental, facilitando así la transferencia efectiva de las habilidades a nuevas situaciones (Repetto y Pérez-González, 2007; Scheerens et al., 2020). Para lograr un aprendizaje significativo, las actividades deben ser secuenciales, estructuradas, prácticas, relevantes para los/as participantes y desarrollarse en grupos pequeños, lo que potencia la implicación y el aprendizaje activo (Cinque y Kippels, 2023, Morales-Rodríguez et al., 2013; Richmond et al., 2018). Además, el facilitador/a debe asegurar que el entorno de intervención sea cómodo, seguro, realista y protegido, ya que estas condiciones favorecen la confianza de los/as participantes y su implicación activa en las actividades (Akramy y Aabid, 2024; Osterman, 2000; Yeager y Walton, 2011).

En relación al espacio físico, es fundamental, que el educador/a considere múltiples elementos del entorno. Uno de los aspectos es el lugar en el que se lleva a cabo la intervención, ya que su adecuación influye directamente en su efectividad. Tanto en contextos presenciales como virtuales, es importante que el espacio promueva el bienestar, ofrezca una experiencia realista y garantice la seguridad (Aromatario et al., 2024). Diversos estudios ya han evidenciado como las condiciones del aula influyen en el alumnado (Reith y Montgomery, 2023; Torres et al., 2022).

Además del entorno físico, otro factor determinante es el diseño por parte del facilitador/a de las intervenciones y de los materiales pedagógicos. En este ámbito, se distinguen dos enfoques principales. Por un lado, los programas estructurados y autónomos –como PATHS o Positive Action– que ofrecen currículos detallados y recursos específicos que guían la enseñanza paso a paso, como por ejemplo el desarrollo de currículos específicos de Aprendizaje Socioemocional (SEL, Zins et al., 2004). Por otro lado, el enfoque incrustado que integra el desarrollo de habilidades socioemocionales en las experiencias cotidianas del aula, permitiendo una enseñanza más contextualizada y flexible (Lin, 2015), e incorporando dichas competencias en el entramado del currículo académico regular. Independientemente del enfoque adoptado, la intencionalidad pedagógica es crucial. Los objetivos del programa deben estar claramente definidos y abordarse de forma explícita (Allen y Rhind, 2019); así como las intervenciones deben estar bien estructuradas, seguir una progresión lógica, responder a objetivos definidos y combinar componentes cognitivos y afectivos, lo que ha demostrado aumentar su eficacia (Scheerens et al., 2020).

No obstante, a pesar del creciente consenso académico y profesional sobre la importancia de las habilidades blandas en la formación de los/as adolescentes, persisten desafíos considerables, que enfrentan los/as educadoras; particularmente en lo concerniente al impacto real y sostenible de las intervenciones, y a cómo evaluar estas competencias de manera efectiva (Cinque y Kippels, 2023; Escolà-Gascón y Gallifa, 2022). Existen distintas formas de evaluación que van desde informes realizados por los/as propios participantes, docentes o familias, hasta la observación de evaluadores/as independientes. También se utilizan tareas estructuradas o semi-estructuradas como entrevistas, dramatizaciones o cuestionarios (Durlak et al., 2011). Algunas herramientas han sido diseñadas específicamente para medir aspectos concretos de estas habilidades. Por ejemplo, la escala Self-Efficacy Teacher Report Scale (SETRS) que permite conocer la percepción del profesorado sobre la autoeficacia del/la estudiante (Erford et al., 2010); la herramienta Child and Youth Health and Resilience Measure (CYRM) evalúa la resiliencia juvenil (Liebenberg et al., 2013); la escala Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C) mide la conciencia emocional (Bajgar et al., 2005); el Índice de Empatía de Bryant analiza el nivel de empatía (de Wied et al., 2007); y distintos instrumentos orientados a evaluar la inteligencia emocional, como por ejemplo, Trait-Meta Mood Scale (Salovey et al., 1995) o la escala de E de Schutte (Schutte et al., 1998). Más allá del instrumento utilizado, evaluar los talleres o intervenciones orientadas al desarrollo de habilidades permite observar el progreso de los/as participantes, identificar áreas de mejora, ajustar las estrategias pedagógicas y ofrecer una retroalimentación significativa.

Conclusiones

La adolescencia, un periodo de grandes cambios y construcción de la identidad, es una etapa crítica para dotar a los/as jóvenes de herramientas para manejar su presente y construir un futuro pleno. Las habilidades socioemocionales y las "competencias blandas" son cruciales para el desarrollo completo de los/as adolescentes. Estas habilidades les permiten tomar decisiones informadas, establecer relaciones saludables, cuidar su bienestar físico y mental, y afrontar exitosamente los retos de su edad y del entorno actual. Un aprendizaje central es el concepto de "habilidades para la vida" propuesto por la OMS. Estas no son capacidades aisladas, sino destrezas interconectadas en tres áreas:

- Cognitivas: incluyen el pensamiento crítico, la toma de decisiones reflexiva, la resolución de problemas y el autoconocimiento. Permiten a los adolescentes analizar situaciones, evaluar opciones y actuar con conciencia.
- Emocionales: comprenden el manejo de emociones propias y ajenas, la empatía y la gestión del estrés. Son esenciales para el bienestar psicológico y la regulación del comportamiento.
- Sociales: engloban la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales y el manejo de conflictos. Facilitan interacciones positivas y vínculos saludables.

Desarrollar estas habilidades capacita a los/as adolescentes a tomar decisiones conscientes y enfrentar desafíos. Funcionan como factores protectores que fortalecen su resiliencia (adaptarse y recuperarse ante la adversidad) y su capacidad de ser ciudadanos/as responsables (Nasheeda et al., 2019). Además, estas habilidades junto con el empoderamiento juvenil y la participación ciudadana contribuyen al desarrollo del liderazgo juvenil, con el que los/as jóvenes participan proactivamente en la sociedad, influyen positivamente, guían y asumen responsabilidades. Los programas y actividades orientados a fortalecer habilidades personales y sociales, el liderazgo y empoderamiento juvenil, contribuyen a formar adolescentes constructivos/as y participativos en una sociedad abierta y plural. Para ello, el papel de los/as profesionales es fundamental. Su función no se limita a enseñar contenidos, sino que actúa como facilitador/a activo del aprendizaje, diseñando experiencias significativas, creando entornos seguros e inclusivos y sirviendo como modelo de las habilidades que se desean promover. La efectividad de su intervención depende del uso de metodologías activas y adaptadas a las necesidades de los/as jóvenes, reconociendo que estas habilidades se adquieren y perfeccionan a través de la práctica, la interacción y la reflexión. Finalmente, el desarrollo profesional continuo y la colaboración en redes de educadores/as enriquecen la práctica y permiten avanzar hacia una integración real y sostenida de la educación socioemocional en políticas, currículos y programas comunitarios.

Referencias bibliográficas

- Akramy, S. A., & Aabid, A. (2024). Effects of soft skills on capacity development of students in secondary education classes. *SN Social Sciences*, 4(11), 193.
- Allen, R. S., Haley, P. P., Harris, G. M., Fowler, S. N., & Pruthi, R. (2010). Resilience: Definitions, ambiguities, and applications. *Resilience in aging: Concepts, research, and outcomes*, 1-13.
- Aromatario, O., Velardo, F., Martel, E., Couralet, D., Cambon, L., & Martin-Fernandez, J. (2024). Improving personal, social, and life skills in adolescents: a scoping review of key components in interventions. *Journal of Public Health*, 1-9.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569-586.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian J. Soc. Psychol.* 2, 21-41.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 1-26.

- Bastable, K., Cooke, P., Harvey, L., Olarte, V., Zimmerman, J., & Dada, S. (2022). How Are Leadership Programs Empowering Our Vulnerable Children and Youth? A Scoping Review. *Social Sciences*, 12(1), 2.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. Attachment and Loss. (Basic Books).
- Brownlee, K., Rawana, J., Franks, J., Harper, J., Bajwa, J., O'Brien, E., & Clarkson, A. (2013). A systematic review of strengths and resilience outcome literature relevant to children and adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30, 435-459.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.
- Chaskin, R., Brady, B., & McGregor, C. (2021). Liminal citizenship: Young people's perspectives on civic and political engagement in three european cities. *Social Service Review*, 95(2), 247-277.
- Chaudhary, S., & Mehta, B. (2008). *Life skills intervention at high school: A needed pedagogic shift*.
- Cinque, M., & Kippels, S. (2023). *Soft Skills in Education: The role of the curriculum, teachers, and assessments*.
- Cyrułnik, B. (2001). *Los patitos feos: La resiliencia: Una infancia infeliz no hipoteca la vida*. Gedisa.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied developmental science*, 24(2), 97-140.
- De Wied, M., Maas, C., Van Goozen, S., Vermande, M., Engels, R., Meeus, W., et al. (2007). Bryant's empathy index: A closer examination of its internal structure. *European Journal of Psychological Assessment*, 23, 99-104.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*, 30(2), 157-197.
- Elias, M., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Erford, B. T., Duncan, K., & Savin-Murphy, J. (2010). Brief psychometric analysis of the self-efficacy teacher report scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and development*, 43(2), 79-90.
- Escolà-Gascón, Á., & Gallifa, J. (2022). How to measure soft skills in the educational context: psychometric properties of the SKILLS-in-ONE questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101155.

- Frankl, V. (2006). *Man's search for meaning*. New York, NY: Washington Square Press.
- Gerami, S., Ahmadi, S., Safat, M. B., & Farsi, F. (2015). Life skills training and its effectiveness: A systematic review. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 385-392.
- Gottman, J. M., & Silver, N. (1999). *The seven principles for making marriage work*. Three Rivers Press.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, 2008(122), 1-17.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.
- Huu, L. N., & Van, V. N. (2024). Empowering youth: Strategies for fostering social responsibility. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(7), 1-15.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Kahn, N. F., & Graham, R. (Eds.). (2020). Promoting positive adolescent health behaviors and outcomes: Thriving in the 21st century.
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD education working papers*, (207), 0_1-109.
- Karagianni, D., & Jude Montgomery, A. (2018). Developing leadership skills among adolescents and young adults: a review of leadership programmes. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 86-98.
- Kazemi, R., Momeni, S., & Abolghasemi, A. (2014). The effectiveness of life skill training on self-esteem and communication skills of students with dyscalculia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 863-866.
- Kelly, A. (2017). Developing social skills. *Tizard Learning Disability Review*, 22(3), 159-163.
- Kirchhoff, E., & Keller, R. (2021). Age-specific life skills education in school: A systematic review. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 660878). Frontiers Media.
- Knopf, D., Park, M. J., & Mulye, T. P. (2008). The mental health of adolescents: A national profile, 2008. *San Francisco, CA: National Adolescent Health Information Center*, 1-15.
- Lakes K, Nguyen HM, Jones M, Schuck SEB (2019) I am me: adolescent perspectives of a school-based universal intervention program designed to promote emotional competence. *Int J Emot Educ* 11(1):97-114.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The journal of early adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Eds.). (2009). *Handbook of adolescent psychology, volume 1: Individual bases of adolescent development* (Vol. 1). John Wiley & Sons.

- Lewis, R. K., Lee, F. A., Brown, K. K., LoCurto, J., Stowell, D., Maryman, J. V., ... & McNair, T. (2018). Youth empowerment implementation project evaluation results: a program designed to improve the health and well-being of low-income African-American adolescents. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(1), 28-42.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: A review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35-63.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Washington, DC, USA: PAHO.
- Márquez, J., Francis-Hew, L., & Humphrey, N. (2023). Protective factors for resilience in adolescence: analysis of a longitudinal dataset using the residuals approach. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(1), 140.
- Maryam, E., Davoud, M. M., Zahra, G., & Somayeh, B. (2011). Effectiveness of life skills training on increasing self-esteem of high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1043-1047.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98.
- Morales Rodríguez, M., Benitez Hernandez, M., & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 98-113.
- Munsi, K., Guha, D., Bengal, W., & Bengal, W. (2014). Status of life skill education in teacher education curriculum of saarc countries: A comparative evaluation. *Journal of Education and Social Policy*, 1(1), 93-99.
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362-379.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept note: Skills for 2030*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*.
- Ostaszewski, K. (2020). The importance of resilience in adolescent mental health promotion and risk behaviour prevention. *International journal of public health*, 65, 1221-1222.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Owen, D., & Irion-Groth, A. (2020). Civic Education for Youth Empowerment: The Impact of We the People and Project Citizen. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 20(3).
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179-185.

- Peters, L. W., Kok, G., Ten Dam, G. T., Buijs, G. J., and Paulussen, T. G. (2009). Effective Elements of School Health Promotion across Behavioral Domains: a Systematic Review of Reviews. *BMC Public Health* 9, 182.
- Pinto, T. M., Laurence, P. G., Macedo, C. R., & Macedo, E. C. (2021). Resilience programs for children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 754115.
- Prajina, P. V., & Godwin Premsingh, J. (2014). Impact of life skills among adolescents: A review. *International Journal of Scientific Research*, 3(7), 482-483.
- Redmond, S., & Dolan, P. (2016). Towards a conceptual model of youth leadership development. *Child & Family Social Work*, 21(3), 261-271.
- Reith-Hall, E., & Montgomery, P. (2023). Communication skills training for improving the communicative abilities of student social workers: A systematic review. *Campbell systematic reviews*, 19(1), e1309.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. Broadway books.
- Repetto, E., Ballesteros, B., & Malik, B. (2000). Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea. *Madrid: UNED*.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama*, 278(10), 823-832.
- Riádigos-Couso, X., García-Vinuesa, A., & Gradañlle-Pernas, R. (2025). Citizen participation of childhood and adolescence in local government: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 108141.
- Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., & Ferri, S. (2018). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: Out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 36-52.
- Rusanova, L. (2025). Defining And Assessing the Essential Soft Skills for Social Workers: A Mixed-Methods Study on Competency Development in Bulgaria. *Revista De Gestão Social E Ambiental*, 19(3), e011771.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., ... & Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: a systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 11(Suppl 1 M2), 21.
- Scheerens, J., van der Werf, G., & de Boer, H. (2020). *Soft Skills in Education: Putting the evidence in perspective*. Springer Nature Switzerland AG.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998) Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage Books.
- Shirk, S. R., & Karver, M. (2003). Prediction of treatment outcome from relationship variables in child and adolescent therapy: a meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71(3), 452.
- Singla, D. R., Waqas, A., Hamdani, S. U., Suleman, N., Zafar, S. W., Saeed, K., Servili, C., & Rahman, A. (2020). Implementation and effectiveness of adolescent life skills programs in low-and middle-income countries: A critical review and meta-analysis. *Behaviour research and therapy*, 130, 103402.
- Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Torres, D. C. A., Aristizábal, U. C., Urzola, A. M. D., & Erazo, L. S. M. (2022). Specific Soft Skills Psychoeducation as a Strategy for Building and Developing a Life Project in Young People. *London Journals Press*, 22(3).
- Wade, M., Carroll, D., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A. (2022). Associations between Early Psychosocial Deprivation, Cognitive and Psychiatric Morbidity, and Risk-taking Behavior in Adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(6), 850-863. <http://doi.org/10.1080/15374416.2020.1864737>
- Wagaman, M. A. (2011). Social empathy as a framework for adolescent empowerment. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 278-293.
- intervention on self-efficacy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 31(5), 530-536.
- Wenzel, V., Weichold, K., & Silbereisen, R. K. (2009). The life skills program ipsy: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *Journal of Adolescence*, 32(6), 1391-1401.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- World Health Organization (1997). Promoting health through schools: report of a WHO expert committee on comprehensive school health education and promotion. In *Promoting health through schools: report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion*.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education: Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. WHO.
- World Health Organization. (2020). *Doing what matters in times of stress*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927>
- Wray-Lake, L., & Ballard, P. J. (2023). Civic engagement across adolescence and early adulthood. In L. J. Crockett, G. Carlo, & J. E. Schulenberg (Eds.), *APA handbook of adolescent and young adult development* (pp. 573-593). American Psychological Association.

- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301.
- Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013). Adolescent resilience: Promotive factors that inform prevention. *Child development perspectives*, 7(4), 215-220.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.