

El bienestar socioemocional en los sistemas educativos

Perspectivas y aportes de la investigación educativa

Noviembre 2024



Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Julia Raquel Domeniconi

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

María Lucía Feced Abal

Subsecretario de Gestión Económico Financiera

y Administración de Recursos

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

Directora General de Educación de Gestión Privada

María Constanza Ortiz

Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral

de la Calidad y Equidad Educativa

Samanta Bonelli

Directora General de Educación de Gestión Estatal

Nancy Sorfo

Directora General de Educación de Gestión Privada

Nora Ruth Lima

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Equipo de Investigación Aplicada y Gestión de la Evidencia (IAGE)

Paula Gonzalez Giqueaux (coord.)

Elaboración del informe

Marcelo Krichesky

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

UEICEE

Av. Paseo Colón 255 - Pisos 10, 11 y 12

(C1063ACC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

+54 11 4339 7875 | buenosaires.gob.ar/calidad-y-equidad-educativa

Índice

Introducción.....	2
1. La relevancia del bienestar socioemocional en el contexto actual.....	3
2. Enfoques teóricos acerca de lo emocional y afectivo en la vida escolar	4
3. Las habilidades socioemocionales. Su implicancia en los procesos de escolarización. La experiencia de países de Europa y de América Latina.....	6
4. A modo de síntesis	7
5. Anexo.....	9
Bibliografía.....	11

Las instituciones educativas constituyen los espacios privilegiados para la transmisión del conocimiento y promover, a través de las relaciones pedagógicas, el desarrollo afectivo y el cuidado de los/as estudiantes en sus trayectorias escolares. Este artículo aborda la problemática de garantizar como uno de los ejes de las políticas vigentes en el plano internacional, el bienestar emocional. La evidencia da cuenta de que el propósito de lograr un mejor clima escolar favorece procesos de inclusión y redundante en la calidad educativa. En vistas de ello, se reseñan enfoques teóricos y aportes de la investigación educativa en torno a las habilidades emocionales y políticas educativas desarrolladas en otros países de América Latina y de Europa.

Introducción

La Ciudad de Buenos Aires se propone a través del Ministerio de Educación, avances en la problemática del bienestar emocional, que se expresa en el Plan Buenos Aires Aprende (2024-2027). Entre sus diferentes líneas de trabajo se pretende “garantizar que todos los/as niños, niñas, jóvenes y adultos logren los aprendizajes necesarios para desarrollar su máximo potencial velando por su bienestar socioemocional y creando experiencias significativas para su vida” (ME-GCBA, 2024: 7). Entre los objetivos generales de dicha política se encuentra el desarrollo de programas de formación docente, así como el diseño de intervenciones institucionales con un enfoque transversal.

Desde este enfoque se observa que, junto al desarrollo curricular y la formación docente continua, resulta necesaria la creación de ambientes de aprendizaje socioemocional al considerar las escuelas comunidades de práctica para el aprendizaje social (Unesco, 2021) *como ecosistema*, en tanto red de relaciones, conexiones y vínculos entre los agentes e instituciones (ME-GCBA, 2024) que impacta en el clima escolar a partir de relaciones de confianza, empatía y respeto, entre sus actores, las familias y la comunidad en su conjunto. En este marco, este artículo se plantea algunas preguntas: ¿qué enfoques teóricos resultan vigentes en torno a la dimensión emocional y afectiva en la vida escolar?; ¿qué aportes en torno a las habilidades emocionales y los procesos de escolarización nos brinda la investigación educativa y la evaluación de países de Europa y América Latina?

1. La relevancia del bienestar socioemocional en el contexto actual

Actualmente el bienestar socioemocional constituye un eje transversal de cierto consenso en las políticas públicas a nivel global. La cuestión socioemocional forma parte de una serie de regulaciones de la Unión Europea¹, de Estados Unidos y de América Latina, así como en organismos internacionales (v.gr., Arias Ortiz *et al.* [BID] 2020, Unicef, 2021; Unesco 2022; OCDE, 2016), orientadas a mejorar la calidad de vida y la formación de ciudadanía.

La situación causada por la pandemia de COVID-19 ha resaltado aún más la necesidad de contar con habilidades emocionales para sobrellevar ese período de incertidumbre y mitigar los impactos negativos en las diferentes esferas de la vida social (INECO-GCABA, 2020; Krichesky y Haller, 2023). En este marco, las escuelas constituyen uno de los escenarios estratégicos para su desarrollo al fomentar relaciones saludables y de apoyo, enfrentando de manera efectiva los desafíos emocionales y sociales que puedan surgir, y promoviendo así un bienestar subjetivo integral (Escuela de Maestros, 2024).

Por otra parte, este bienestar socioemocional no solo tiene un carácter individual —en su dimensión afectiva y de protección ante diferentes conductas de riesgo y comportamientos negativos o para erradicar las altas cifras de maltrato infantil, violencias, suicidio adolescente y juvenil— (Sustas, 2021; Unicef, 2019), sino en la esfera social, propia de la formación ciudadana, que se potencia con los procesos de globalización. Tal es así que en el marco de la resolución de la Asamblea General 70/1 se postula como meta 4.7 del objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4² por la cual los países miembros se comprometen, hacia 2030, a garantizar, entre una multiplicidad de aspectos, que “todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible”, se señala la necesidad de fomentar las habilidades socioemocionales (HSE) como la empatía, la tolerancia, el respeto y la valoración de la diversidad “para formar ciudadanos que habitan un mundo compartido, con un foco en los derechos humanos y el cuidado del medioambiente” (Unesco, 2022).

De esta manera, existiría un vínculo claro, desde este enfoque, entre las HSE, la formación ciudadana y el desarrollo de sociedades sostenibles (OCDE, 2016). Existen al respecto iniciativas de medición de algunas HSE a través del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE y del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) (Arias Ortiz *et al.*, 2020; Unesco, 2022, 2024) que se consideran *infra* (pto. 3). En este marco, el desafío de garantizar el bienestar “socioemocional” interpela a las políticas, a los sistemas educativos y sus diferentes actores (directivos, docentes, estudiantes) en vistas a que los/as estudiantes puedan conocerse a sí mismos/as, comprenderse y gestionar sus emociones e interacciones mientras se cuidan, cuidan a los demás y a su entorno.

¹ La Unión Europea, a través del logro del Espacio Europeo de Educación para 2025 ha puesto en marcha un proceso colaborativo para determinar cómo las escuelas pueden abordar las necesidades de aprendizaje y socioemocionales de sus estudiantes. Para más información sobre el tema puede consultarse el informe *In Emotion. Inteligencia Emocional. Herramienta educativa para el desarrollo de competencias claves*, disponible en <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/f4d80f2b-2f92-447a-ab79-bc3761f62297/InEmotion-%20eBook%20ES.pdf>

² Resolución 70/1 de la Asamblea General, “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” A/RES/70/1 (25 de septiembre de 2015), disponible en https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

2. Enfoques teóricos acerca de lo emocional y afectivo en la vida escolar

En las últimas décadas, desde la investigación y la producción académica se desplegaron una serie de perspectivas teóricas acerca de la dimensión emocional y afectiva en la vida escolar y en sus diferentes actores institucionales.

La concepción del aprendizaje socioafectivo, según analizan Castaño Uribe y Arias Gómez (2023) tuvo influencia de teóricos de la inteligencia emocional (IE) como Goleman (1996), materializada en la confianza en sí mismo, iniciativa, optimismo, liderazgo, habilidades para negociar e influenciar a otros, propio de la inteligencia interpersonal e intrapersonal; abordadas por Gardner (1994).

En los últimos años, la valorización del bienestar emocional y su incidencia en la vida académica y el clima escolar aparecen en estudios acerca de programas de educación emocional o programas SEL (*Socio Emotional Learning*) (Bisquerra, 2000; Casassus, 2007; Salovey y Mayer, 1997 en Dueñas Buey, 2002) que consideraron bajo esta misma perspectiva que la IE conlleva la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, al mismo tiempo que regularlas en la vida social e institucional.

La neurociencia constituye, tal como lo analizan García Andrade (2019) y Nobile (2017), una de las fuentes que inspiran al enfoque del bienestar emocional, en tanto ubican a la emoción en el plano neurofisiológico, conductual y cognitivo (Bisquerra, 2000). Desde este enfoque las emociones, en tanto reacciones psicofisiológicas, son traducciones del entorno externo o interno, es decir “traducciones de información percibida y que se utilizan para la acción” (García Andrade, 2019: 45). De ahí que las emociones influirían en la capacidad de regularse en las distintas situaciones de la vida social (ME-GCBA 2024) Si bien otro estudio realizado recientemente en torno a la diversidad de enfoques subyacente a la educación emocional (Parra-Bolaños y González, 2024) resalta la centralidad de las neurociencias, expresa que la investigación científica, atravesada en los últimos años por enfoques cognitivos y socioculturales, no presenta evidencias para resolver la vigencia de un solo paradigma o corriente teórica.

De todos modos, bajo el enfoque del bienestar socioemocional se desarrollan una serie de aportes en torno a las HSE construido inicialmente en 1994 por el Centro Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2007, 2015). Por dichas habilidades se comprende “una serie de conocimientos, actitudes y habilidades para reconocer y manejar sus emociones, formar buenas relaciones, tomar decisiones responsablemente y manejar desafíos de manera constructiva” (CASEL, 2015: 5).

Desde esta mirada se identifican cinco conjuntos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales, a saber: conciencia de sí mismo, autogestión, toma responsable de decisiones, conciencia social y habilidades de relación. No

obstante, un estudio de la Unesco (2022) identifica, junto al enfoque de CASEL otras perspectivas de análisis (Unesco, 2017; Unicef, 2017; OCDE, 2016)³.

Una visión crítica en torno a este enfoque se deriva de estudios socioculturales, inspirados en la obra de Lev Vygotsky (2004), que aborda el pensamiento de los individuos como una cuestión que trasciende lo orgánico, que está sujeto a la cultura, por lo cual —declara Csordas (1994)—, las emociones deben observarse como prácticas culturalmente situadas.

Desde una perspectiva antropológica, Clifford Geertz (1973) ha sostenido que no solo las ideas, sino también las emociones, son artefactos culturales como formas de acción simbólica y significados construidos en un contexto y estructura social determinados. Junto a esta perspectiva se ubican las visiones vigentes en el campo de la pedagogía y de las políticas educativas situadas desde un enfoque de derechos, sobre los afectos y el cuidado como supuestos para atender las situaciones de vulnerabilidad y fortalecer el lazo social.

Así, la afectividad está condicionada por los contextos sociales y aspectos relacionales, propios de la dinámica que asume la convivencia en las instituciones educativas (Kaplan, 2016; Abramowski, 2020). De modo complementario, la sociología de las emociones daría cuenta de que resultarían significados culturales en estrecha fusión con las relaciones sociales en la que están inmersos los individuos (Illouz, 2007). Por lo tanto, dichas emociones son un derivado de una experiencia social, a modo de intersección entre lo individual y lo institucional-estructural (Nobile, 2017).

En este marco, investigaciones como las de Flórez (2021) y Hernao y Marín (2019), relevadas en el estado del arte elaborado por Castaño Uribe y Arias Gómez (2023) o, para el caso de la Argentina, los estudios de Abramowski (2010) y Kaplan y Arévalos (2021) dan cuenta, entre otros aspectos, del papel que desempeña la experiencia subjetiva del/de la profesor/a y de los/as estudiantes y cómo esta influye en la dimensión emocional de quien esté en el aula; que suelen modificar las prácticas de enseñanza y el clima escolar, generando o no, mayor proximidad, confianza y relaciones de reciprocidad, entre los diferentes actores de la escena educativa.

³ Unicef (2017) considera la necesidad de adaptar las habilidades para la vida a cada contexto y a las circunstancias sociales y culturales. Establece diferentes tipos de habilidades: capacidad de tomar decisiones, pensamiento crítico, autogestión y capacidad de comunicación interpersonal. Otro enfoque del Instituto de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible (Unesco, 2017) refiere a las habilidades de empatía, compasión, *mindfulness* y pensamiento crítico. Desde la OCDE (2016) se establece otra categorización, como ser: apertura a las experiencias, meticulosidad, estabilidad emocional, extroversión y colaboración. Ver al respecto <https://inee.educacion.es/2018/04/06/el-estudio-de-la-ocde-sobre-las-destrezas-sociales-y-emocionales-de-los-estudiantes-social-and-emotional-skills-study>; <https://www.oecd.org/en/about/programmes/centre-for-educational-research-and-innovation-ceri.html>

3. Las habilidades socioemocionales. Su implicancia en los procesos de escolarización. La experiencia de países de Europa y de América Latina

Las habilidades socioemocionales (HSE) adquieren en esta última década, a nivel global, una significativa centralidad en las políticas educativas en diferentes regiones del mundo. En el caso europeo, mejorar el bienestar socioemocional de los/as niños/as y adolescentes es una de las líneas estratégicas de los Estados miembro de la Unión Europea y uno de los objetivos del Pacto Europeo (2008) para la Salud Mental y el Bienestar (Cefai *et al.*, 2021), que se retoman con la Declaración de Salzburgo (2017), entre cuyos ejes presenta la necesidad de formar en HSE en el contexto escolar.

Cefai *et al.* observan que las intervenciones en las escuelas para promover la salud mental y el bienestar de los/as estudiantes tienen más probabilidades de ser efectivas si se organizan como parte de un enfoque integral y sistémico (aula, institución y trabajo intersectorial con la comunidad local y profesionales externos). Otro estudio, de Lalomia y Cascales-Martínez (2023), realizado en países nórdicos (Dinamarca y Finlandia) en escuelas que desarrollan programas sociales y emocionales o actividades curriculares que promueven el bienestar de los/as alumnos/as, identifican la confianza, el autoconocimiento y la autoestima como supuestos centrales y la gestión de estrategias que fomentan el rol activo de los/as estudiantes con sus pares.

Otros países de la UE, como el caso de iniciativas que desde mediados de la década del 90 se implementan en diferentes comunidades de España (Bisquerra, 2000); o el Reino Unido, donde el programa SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) (Clouder, 2008)⁴ es una iniciativa promovida desde 2007 por el Gobierno y ofrecida a centros educativos (para los niveles primario y secundario) a partir de una aplicación voluntaria.

De todos modos, el aprendizaje social y emocional forma parte de las líneas obligatorias del plan de estudios nacional británico, como la formación personal, social y sanitaria y la educación para la ciudadanía. En la misma línea se ubican la iniciativa Escuelas Promotoras del Bienestar (Health Promoting Schools).

Junto al desarrollo creciente en Europa y en países de Oceanía, como el caso de Nueva Zelanda (Yan *et al.*, 2011), el estudio de Arias Ortiz (BID, 2020) da cuenta de una tendencia significativa para las HSE en países de América Latina y el Caribe (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Uruguay) que se expresa en diversos aspectos, entre otros:

I) Sus políticas curriculares incorporan habilidades para el desarrollo socioemocional. Chile, Ecuador, México y Perú han incluido una asignatura o tiempo específico en el currículo para el desarrollo de HSE, al mismo tiempo que producen orientaciones

⁴ Este desarrollo de la educación emocional vigente en Inglaterra se amplía a otros países de la UE como Austria y Noruega y fuera de la Unión, en Argentina, Israel y Sudáfrica. Para el caso de la Argentina, se concentra en iniciativas de escuelas privadas. Ver al respecto <https://fundacionbotin.org/programas/educacion/investigacion-publicaciones/educacion-emocional-social>

pedagógicas, actividades y recursos para que los/as docentes puedan implementar la asignatura (ver Anexo - Cuadro 1).

II) Las políticas de evaluación de las HSE se consolidan en esta última década. En los resultados del estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) (Unesco, 2002)⁵ para estudiar HSE en niños y niñas de 6° grado, Argentina presenta tendencias positivas respecto de dichas habilidades. En la encuesta TALIS (Teaching and Learning International Survey), desarrollada por la OCDE —con participación de 48 países, incluyendo cinco en América Latina: Brasil, Chile⁶, Colombia, México y, en el caso de la Argentina, la Ciudad de Buenos Aires—, se observa que la enseñanza de competencias transversales generalmente se incorpora en la formación inicial docente, sin embargo, una gran mayoría no se sienten preparados/as para su puesta en acto durante los procesos de enseñanza.

III) En varios países se desarrollan programas educativos (ver Anexo - Cuadro 2, casos Colombia y México) que incorporan el desarrollo de las HSE en el aula y en la capacitación docente. De acuerdo con el trabajo de Kautz *et al.* (2014) se podrían estructurar en: (i) programas para la primera infancia desarrollados fuera de la escuela; (ii) programas para niños/as y jóvenes en la escuela; y (iii) programas para jóvenes adultos fuera de la escuela. Dichos programas promueven las habilidades de los/as docentes al mismo tiempo que fomentan prácticas pedagógicas que les permitan desarrollarlas en sus estudiantes. Por otra parte, los programas exitosos tienen lugar en contextos donde las relaciones docente-estudiante son cálidas y los/as docentes apoyan a los/as estudiantes. En un contexto de aprendizaje positivo los/as docentes tienen una mejor gestión del aula y fomentan el aprendizaje cooperativo.

4. A modo de síntesis

Las experiencias recorridas en este trabajo dan cuenta de que la educación y el bienestar socioemocional en sus múltiples acepciones o significantes resulta un aspecto clave que una gran mayoría de los Estados en diferentes regiones del mundo —como los casos vistos de Europa y América Latina— incorporan en sus políticas educativas y se percibe como elemento generador, no solo de mejoras en las condiciones de aprendizaje y de formación ciudadana, sino que interviene, entre múltiples aspectos, en una mejora en la convivencia, en la resolución de conflictos entre pares y/o con docentes, y en las relaciones pedagógicas que integren propósitos de inclusión, todo lo que hace a una mejora de la calidad educativa. Asimismo, se reconoce la necesidad de disponer de una visión sistémica del bienestar emocional, en tanto toda iniciativa que interpele las emociones y los afectos no resulte apéndice de

⁵ El módulo de HSE que se incorpora en la cuarta versión del operativo ERCE 2019 se implementó a través de un cuestionario adicional a las pruebas de logro con la finalidad de caracterizar las HSE relacionadas con la formación integral de los/as estudiantes de 6° grado.

⁶ Chile se encuentra entre los países de la región con un importante desarrollo de políticas asociadas a la educación emocional, materializada, en el Plan Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2019); Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Junto a las Bases Curriculares para primaria (2012) y para secundaria (2015) se incluyen la asignatura Orientación (2012) para dichos niveles. Por otra parte, se incorporaron (2014) los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) como complementos a los indicadores académicos donde se encuentran los factores de autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, entre otros (Bonhomme Manríquez; Schöngut-Grollmus, 2023).

las instituciones educativas sino, tal como se consideró al inicio de este material, se constituya en un principio inherente a la vida escolar.

De acuerdo con la investigación, se dispone de suficientes avances a nivel global respecto de propuestas curriculares, metodologías, programas de formación docente y de evaluación que integran la dimensión afectivo-emocional, que responden a las necesidades, intereses y contextos de los/as estudiantes y reconocen y valoran la diversidad cultural y lingüística de cada región. Ya consideró en su momento Eisner (2007) para el campo curricular que “los sentidos son los sistemas primarios con los que tomamos nuestra información y nos ofrecen el contenido en que forma nuestra vida ideativa” (p. 11).

Existe, aún, un desafío singular: anudar cada vez más la dimensión emocional y afectiva con la tarea de enseñanza de conocimientos relevantes, que disminuya las brechas existentes entre la cultura escolar y las demandas e intereses de los/as estudiantes (en los diferentes niveles y modalidades de enseñanza) interpelados/as hoy por fenómenos emergentes propios de las redes sociales, la ludopatía y la crisis de sentido de proyectos de futuro, especialmente en el Nivel Secundario.

Este desafío resulta especialmente prioritario en aquellos contextos críticos, donde la vulnerabilidad interpela el cotidiano escolar en que se cristaliza junto al dolor social, trayectorias de baja intensidad y escasos aprendizajes como antesala de procesos de exclusión educativa. Por otra parte, resulta necesario profundizar el diálogo escuela-comunidad. La bibliografía indica que las habilidades socioemocionales se desarrollan en un contexto social más amplio, que incluye a los diferentes grupos familiares, referentes de los/as estudiantes y a distintos/as actores/organizaciones en clave de comunidades de aprendizaje.

Esto implica promover cada vez más, desde las políticas y a través de los diferentes actores del sistema educativo, el desarrollo de prácticas pedagógicas junto a dispositivos institucionales, que favorezcan la revisión de la tarea docente a partir de estrategias de investigación acción entre pares, al mismo tiempo que el diálogo, la reciprocidad en los vínculos y el reconocimiento, como factores ineludibles para garantizar una escolarización plena para el conjunto de la ciudadanía. La investigación educativa en la Argentina también tiene innumerables desafíos en esta cuestión, entre otros, la necesidad de sistematizar y analizar las diferentes políticas y programas que se realizaron desde el nivel nacional y jurisdiccional, a partir de la reanudación de la democracia, y que tuvieron como propósito impactar en el clima escolar, en la subjetividad de sus actores, así como en las trayectorias y los aprendizajes de los/as estudiantes.

5. Anexo

Cuadro 1. Incorporación de las habilidades socioemocionales de manera transversal en el currículo

PAÍS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	DIMENSIONES Y/O HABILIDADES VINCULADAS AL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	NIVELES EDUCATIVOS
Argentina	Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (2017)	Seis capacidades fundamentales: • Resolución de problemas • Pensamiento crítico • Aprender a aprender • Trabajo con otros • Comunicación • Compromiso y responsabilidad	Preescolar, primaria y secundaria
Brasil	Base Nacional Común Curricular (2017)	Competencias generales vinculadas a HSE: ^a • Conocer, apreciar y cuidar de su salud física y emocional, comprendiéndose en la diversidad humana y reconociendo sus emociones y las de los demás, con autocrítica y capacidad para lidiar con ellas. • Ejercitar la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación, haciendo respetar y promover el respeto al otro y a los derechos humanos... • Actuar personal y colectivamente con autonomía, responsabilidad, flexibilidad, resiliencia y determinación, tomando decisiones basadas en principios éticos, democráticos, inclusivos, sostenibles y solidarios.	Preescolar, primaria y secundaria
Chile	Bases Curriculares (2012-2015)	Dimensiones vinculadas a HSE: ^b <u>Dimensión afectiva</u>. Ejemplos de objetivos de aprendizajes transversales: • Adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones. • Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y de toda la sociedad. <u>Dimensión socio-cultural</u> • Valorar el compromiso en las relaciones entre las personas y al acordar contratos: en la amistad, en el amor, en el matrimonio, en el trabajo y al emprender proyectos. • Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad.	Primaria y secundaria
Colombia	Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2003) y Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas (2011)	Tres grupos de competencias ciudadanas: ^c <u>Convivencia y paz</u>. Ejemplos de competencias: • Reconozco las emociones básicas en mí (alegría, tristeza, rabia, temor) y en las otras personas. • Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva. <u>Participación y responsabilidad democrática</u> • Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente a los demás miembros del grupo. <u>Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</u> • Expreso empatía frente a personas excluidas o discriminadas.	Primaria y secundaria

Fuente: Arias Ortiz (2020).

Cuadro 2. Programas públicos que incorporan las HSE en el aula y capacitan a docentes para desarrollarlas

	MÉXICO	COLOMBIA ^a
Nombre del programa	Construye-T	Aulas en Paz
Implementado por	Secretaría de Educación y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo	Universidad de los Andes y Corporación Convivencia Productiva, con financiamiento público y privado.
Año de creación	2008	2005
HSE a desarrollar	• Conoce T: habilidades de autoconocimiento y autorregulación. • Relaciona T: conciencia social y colaboración • Elige T: toma responsable de decisiones y perseverancia. • Otras habilidades transversales: la atención, la claridad y el lenguaje emocional	• Manejo de la ira • Empatía • Toma de perspectiva • Generación creativa de opciones • Consideración de consecuencias • Escucha activa • Asertividad • Cuestionamiento de creencias
Estudiantes de grados	Media superior (grados 10-12)	Primaria (grados 2-5)
Formación a docentes	Taller de inducción presencial, cursos virtuales y comunidad virtual de asesoría.	Curso virtual y sesiones presenciales.

Fuente: Arias Ortiz (2020).

Bibliografía

- Abramowski, A. (2020) "La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado", en P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones, entre demandas, legalidades y discursos*, FLACSO, Buenos Aires, pp. 145-51.
- (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Paidós. Cuestiones de Educación, Buenos Aires.
- Arias Ortiz, E., D. Hincapié y D. Paredes (2020) *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*, BID. Disponible en <https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Praxis, Barcelona.
- Bonhomme Manríquez, A., y N. Schöngut-Grollmus, (2023) "Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela", *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 22, N° 1). Disponible en <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765>
- Casassus, J. (2007) *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio, Santiago.
- CASEL —Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning— (2007). Benefits of SEL: SEL and Academics. Disponible en <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/>
- (2015) Effective social and emotional learning programs. Disponible en <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>
- Castaño Uribe, F., y D. H. Arias Gómez (2023) "Estado del arte sobre la educación emocional en la escuela", *Plumilla Educativa*, vol. 32, N° 2, pp. 113-137.
- Cefai, C., C. S. Caravita y C. Simões (2021) *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU*, resumen ejecutivo, Publicaciones de la UE. Disponible en <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bc0d1b05-227b-11ec-bd8e-01aa75ed71a1/language-en>
- Clouder, Ch. (dir.) (2008) *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín. Disponible en https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo_es.pdf
- Csordas, T. (1994) *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*. Londres, Cambridge.
- Dueñas Buey, M. (2002) "Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa", *Educación XXI*, N° 5, pp. 77-96. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Durlak, Joseph; Weissberg, Roger; CASEL. (2007). The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills. Chicago, IL, EEUU. Recuperado el 20 de mayo 2007, de <http://www.casel.org/downloads/ASP-exec.pdf>
- Eisner, E. (2007) *Cognición y curriculum*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Escuela de Maestros (2024) Buenos Aires aprende. Bienestar socioemocional, Premisas para el docente. Disponible en <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/documentos-bienestar-socioemocional/>
- Flórez, S. (2021) "Propuesta de modelo de intervención educativa basado en la retroalimentación del diario docente para desarrollar las competencias socioemocionales de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal e inteligencia interpersonal", *Revista Universidad Abierta*. Ciudad de México

- García Andrade, A. (2019) "Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia", *Sociológica*, año 34, N° 96, enero-abril, pp. 39-71. Disponible en <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v34n96/2007-8358-soc-34-96-39.pdf>
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Culture*. Nueva York, Basic Books.
- Goleman, D. (1997) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Javier Vergara.
- Henao, J. F., y A. E. Marín (2019) "El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes". *Praxis & Saber*, vol 10, N° 24), pp. 193-215. Disponible en <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9415>
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz, Buenos Aires.
- INECO-GCABA (2020) *Adolescentes y COVID-19. Pandemia, su impacto en la salud mental de los y las adolescentes y la necesidad de acción*. Disponible en <https://www.fundacionineco.org/wp-content/uploads/Informe-Salud-Emocional-Adolescentes.pdf>
- Kaplan, C. V. (2016) "El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios", en C. V. Kaplan (dir.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, pp. 211-223.
- Kaplan, C. V., y D. H. Arévalos (2021) "Las emociones, a flor de piel: Educar para la sensibilidad hacia los demás", en C. V. Kaplan (dir.), *Los sentimientos en la escena educativa*, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Kautz, T., J.J. Heckman, J. J., R. Diris, B. ter Weel y L. Borghans (2014) "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", OCDE Educación, Papeles de Trabajo N° 110.
- Krichesky, M., y V. Haller (2023) "Escuela secundaria y continuidad pedagógica en pandemia. Una lectura desde las trayectorias educativas, la gestión y el currículum prioritario en la provincia de Buenos Aires", *Polifonías Revista de Educación*, año XII, N° 24, pp. 50-74.
- Lalomia, A., A. Cascales-Martínez (2023) "Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de *job shadowing* en escuelas del norte de Europa", *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 3, N° 1, enero-junio, pp. 85-118. Disponible en <https://rieeb.iberomx/index.php/rieeb/article/view/47/110>
- ME-GCBA –Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires– (2024) *Bienestar Socioemocional. Documento Marco Buenos Aires Aprende*. Disponible en https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-07/DocumentoMarco_be.pdf
- MINEDUC –Ministerio de Educación de Chile– (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar. Disponible en <https://convivenciapara ciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Nobile, M. (2017) "Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía", *Digitum*, N° 20, pp. 22-33. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13645/pr.13645.pdf
- OCDE –Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico– (2016) *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Disponible en <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-es.pdf?expires=1731672896&id=id&accname=guest&checksum=8CB597A69208C3BF6253FEE60259DB54>
- Parra-Bolaños, N., y R. González (2024) "Neurociencia de las emociones: Revisión actualizada", *Ciencia Latina*, vol. 8, N° 2.
- Sustas, S. E. (2021) "Aportes para la investigación del suicidio en la adolescencia", en A. Díaz-Muñoz (ed.), *Agenda de la salud pública argentina: Enfoques, experiencias e investigación*, ISALUD, Buenos Aires. Disponible en https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/159295/CONICET_Digital_Nro.986e8ef1-a2ed-4482-9b50-9eedc39b7509_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Unesco (2024) *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Disponible en <https://www.unesco.org/es/articles/aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-estudio-regional-comparativo-y-explicativo>
- (2021) Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes argentinos de 6° grado. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380404>
- (2017) E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reporte. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>
- (2015) Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- Unicef (2021) Estado Mundial de la infancia. En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. Disponible en <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- (2017) Habilidades para la vida. Disponible en <https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>
- Vygotski, L.S. (2004). Tratado de las emociones. Estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal. Original de 1933
- Yan, E. M., I. M. Evans y S. T. Harvey (2011) "Observing Emotional Interactions between Teachers and Students in Elementary School Classrooms", *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 25, N° 1, pp. 82-97. Disponible en <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533115>

