



unesco

Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos

Guía de políticas



La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



unesco

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto **“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”**. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.

Educación
2030



Publicado en 2025 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

© UNESCO 2025

ISBN 978-92-3-300260-9

<https://doi.org/10.54675/ILRV6519>



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>)

Las imágenes acompañadas de un asterisco (*) no están cubiertas por la licencia [CC-BY-SA](#) y no pueden usarse ni reproducirse sin previa autorización por escrito de sus propietarios.

Título original: *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: policy guide*

Publicado en 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Créditos de la portada: © UNESCO/Weiwei KANG, paseven/Shutterstock.com*

Créditos de las imágenes interiores: p.14: Olga S L/Shutterstock.com*; p.16: Olga S L/Shutterstock.com*; p.17: Freepik*, Collagery/Shutterstock.com*; p.18: Olga S L/Shutterstock.com*; p.19: Olga S L/Shutterstock.com*; p.21: Olga S L/Shutterstock.com*; p.24: Creative Trendz/Shutterstock.com*, paseven/Shutterstock.com*; p.26: Freepik*; p.27: Olga S L/Shutterstock.com*; p.28: Freepik/Rawpixel.com*; p.29: Olga S L/Shutterstock.com*; p.30: Freepik*; p.31: Olga S L/Shutterstock.com*; p.33: Freepik/Rawpixel.com*; p.35: Olga S L/Shutterstock.com*; p.36: NStafeeva/Shutterstock.com*; p.37: Freepik*; p.38: Olga S L/Shutterstock.com*; p.39: Freepik/Rawpixel.com*; p.45: Freepik/Rawpixel.com*; p.46: DOERS/Shutterstock.com*, paseven/Shutterstock.com*; p.47: Olga S L/Shutterstock.com*; p.48: Olga S L/Shutterstock.com*; p.49: Olga S L/Shutterstock.com*; p.51: Freepik/shevchukandrey*; p.52: Freepik*; p.53: Freepik*; p.54: Freepik/fabrikasimf*; p.56: Freepik*, Freepik/macrovector*; p.57: Olga S L/Shutterstock.com*; p.58: Olga S L/Shutterstock.com*; p.70: DOERS/Shutterstock.com*, paseven/Shutterstock.com*; p.71: Freepik/EyeEm*; p.73: Freepik*; p.80: Freepik/vadish*, Olga S L/Shutterstock.com*; p.83: Olga S L/Shutterstock.com*; p.86: Olga S L/Shutterstock.com*; p.87: Freepik/master1305*; p.91: Freepik*; p.92: Afif Ahsan/Shutterstock.com*, paseven/Shutterstock.com*; p.93: Freepik*; p.94: Freepik*; p.95: Freepik*; p.97: Freepik*; p.99: Olga S L/Shutterstock.com*; p.100: Freepik/8photo*; p.102: Freepik/jcomp*; p.104: Freepik/Vectorarte*; p.112: DOERS/Shutterstock.com*, paseven/Shutterstock.com*; p.114: Freepik*, Olga S L/Shutterstock.com*; p.116: Olga S L/Shutterstock.com*, Ed Yakivchenko/Shutterstock.com*; p.122: Olga S L/Shutterstock.com*, Buffaloboy/Shutterstock.com*; p.125: Freepik*; p.129: Freepik/kukuruzaphoto*, Freepik/Rawpixel.com*; p.130: DOERS/Shutterstock.com*, paseven/Shutterstock.com*; p.133: Freepik/8photo*; p.134: Olga S L/Shutterstock.com*; p.138: Freepik/Rawpixel.com*; p.150: Afif Ahsan/Shutterstock.com*, paseven/Shutterstock.com*; p.152: Freepik*; p.155: Olga S L/Shutterstock.com*, Freepik/Rawpixel.com*; p.156: Freepik/Rawpixel.com*; p.161: stas11/Shutterstock.com*, Bintang69/Shutterstock.com*, Graphic Studio15/Shutterstock.com*, Creative Artistry/Shutterstock.com*, Freepik*; p.169: Abert/Shutterstock.com*, Rashad Ashur/Shutterstock.com*, lconbunny11/Shutterstock.com*, Max0070/Shutterstock.com*; p.170: Freepik/atlascompany*; p.172: Olga S L/Shutterstock.com*; p.173: Freepik*; p.176: Freepik/h9images*; p.179: Freepik/master1305*

Traducción: Extendemos nuestro agradecimiento a COPOE, a RIEEB, en particular a Rafel Bisquerra y sus colaboradores, y a AAP, en particular a Diana Fuior, por su ayuda en la traducción de la guía al español.

Coordinación (traducción al español): Miren González-Bals Cabado

Diseño: COMDEZ y UNESCO

Maquetación de la versión en español: Rebeca Vega de COPOE

Impresión en los talleres de la UNESCO
Impreso en Francia

Por qué el aprendizaje social y emocional es clave para transformar la educación

Desde 2015, se han producido avances notables en la manera de reimaginar la educación como una fuerza de transformación social al servicio de la paz, la justicia, la inclusión, la igualdad y la sostenibilidad. Sin embargo, los desafíos que persisten se han agudizado y han aparecido otros nuevos.

El mundo está presenciando un resurgimiento de múltiples formas de conflicto y violencia, desde el racismo y la discriminación hasta los discursos de odio y los conflictos armados. Nuestros esfuerzos por construir una paz sostenible a través de la educación no están siendo suficientes: alrededor de 250 millones de niños y niñas siguen fuera de la escuela, y muchos de los que asisten no están adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarios.

Esta guía defiende la integración del Aprendizaje Social y Emocional (ASE) en los esfuerzos colectivos por transformar la educación. Destaca el impacto del ASE en la mejora del rendimiento académico, la reducción de las tasas de deserción escolar, la mejora de la salud mental y el bienestar general y, de forma crucial, en el fortalecimiento de las dinámicas emocionales y relacionales en las aulas, las escuelas, las comunidades y las sociedades.

La guía sintetiza las investigaciones y prácticas más recientes a nivel mundial, incluyendo estudios de caso sobre la implementación concreta del ASE. Ofrece a los responsables de formulación de políticas una orientación preliminar para facilitar la conceptualización e integración del ASE en todas las facetas de sus sistemas educativos, con el fin de construir una paz duradera y un desarrollo sostenible.



Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos

Guía de políticas

Prólogo

En nuestro mundo en constante cambio, el papel de las habilidades sociales y emocionales en el ámbito educativo adquiere una relevancia cada vez mayor. Estas habilidades, que permiten a las personas gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables, son fundamentales no solo para desarrollar el potencial y los talentos del alumnado, sino también para enfrentar con éxito los desafíos contemporáneos.

Esta publicación busca realzar el aprendizaje social y emocional, sacándolo de los rincones ocultos del currículo, las aulas y las escuelas, para posicionarlo como un componente esencial, al mismo nivel que las habilidades cognitivas, la alfabetización y la aritmética. Resume las investigaciones y prácticas más recientes sobre el aprendizaje social y emocional y ofrece orientaciones sobre cómo integrarlo de manera transversal en la educación.

El aprendizaje social y emocional (ASE) es parte integral de la visión humanista de la educación de la UNESCO, que busca cultivar no solo el desarrollo académico, sino también el bienestar emocional, las habilidades sociales, la empatía y la responsabilidad social en todo el alumnado.

Este enfoque holístico proporciona al alumnado los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para afrontar retos, construir relaciones saludables y crear ambientes escolares positivos. Los prepara para llevar una vida plena y liderar transformaciones sociales positivas hacia una paz duradera y un desarrollo sostenible.

El ASE no es una panacea. Su objetivo es complementar y fortalecer los esfuerzos educativos existentes dentro del marco de una educación transformadora, tal como se establece en la Recomendación de 2023 sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible.

Esperamos que las y los responsables de la formulación de políticas, así como otros actores del ámbito educativo, consideren esta guía un valioso aporte a su conjunto de recursos y herramientas. Asimismo, invitamos al sistema educativo en su conjunto a sumarse al llamado a ampliar la investigación, la práctica y la evaluación de los beneficios del ASE, para garantizar que se base en diversas formas de saber y de ser, reflejando la rica y compleja interconexión de nuestro mundo.

Creemos que el ASE puede constituir una fuente de renovación para reimaginar la educación en favor de sociedades inclusivas, justas, sostenibles y pacíficas, tal como lo plantea el informe emblemático de la UNESCO sobre los futuros de la educación.



Stefania Giannini

Subdirectora General de Educación de la UNESCO

Agradecimientos

Esta publicación fue elaborada bajo la orientación general de Christopher Castle, Director de la División para la Paz y el Desarrollo Sostenible del Sector de Educación, y la supervisión directa de Cecilia Barbieri, Jefa de la Sección de Ciudadanía Mundial y Educación para la Paz. La gestión de la publicación estuvo a cargo de Nandini Chatterjee, Kuany Kiir Kuany y Lydia Ruprecht.

Esta guía de políticas no habría sido posible sin las valiosas contribuciones de los siguientes expertos:

- **Anya Chakraborty, Joseph A. Durlak y Nandini Chatterjee Singh** para el Capítulo 1, ¿Qué es el Aprendizaje Social y Emocional (ASE)?
- **Helen Cahill y Carmel Cefai** para el Capítulo 2, Políticas y marcos de acción.
- **Hugo Labate, Frazier Tyralynn, Nandini Chatterjee Singh y Matthew Farber** para el Capítulo 3, Currículo y pedagogía, incluidas las pedagogías digitales.
- **Héctor Opazo Carvajal y Patricia Jennings** para el Capítulo 4, Formación docente y desarrollo profesional.
- **Elizabeth Randolph y Seana Moran** para el Capítulo 5, Liderazgo escolar y aprendizaje social y emocional.
- **Liesel Ebersohn y Henry Renna Gallano** para el Capítulo 6, Inclusión de la comunidad y del alumnado en el aprendizaje social y emocional.
- **Valerie Shapiro, Cindy Mels y Juyeon Lee** para el Capítulo 7, Diseño de evaluación, monitoreo y seguimiento para una implementación sistémica del ASE.
- **Rhiannon Emily Evans, Annalisa Morganti y Michalinos Zembylas** por su revisión y orientación para asegurar que todos los capítulos abordaran temas transversales como equidad, diversidad individual, social y cultural.
- **Charlotte Greniez Rodriguez, Charmaine Nyakonda, David Rincón Celis, Kelly Ordoñez Rojas, Pax Dettoni, Richa Gupta y Yaqing Mao** por los excelentes estudios de caso.

La edición de la publicación estuvo a cargo de Carrie Karsgaard, Kuany Kiir Kuany y Heila Lotz-Sisitka. Se desarrolló a lo largo de tres años con múltiples revisiones exhaustivas. Agradecemos profundamente a los siguientes expertos por su revisión: Kyungah Kristy Bang, Vicky Colbert, Abdoulaye Ouedraogo, Kimberly A. Schonert-Reichl, Noah Sobe y Anna Zamora, así como a Aaron Benavot, Margaret Sinclair y Andy Smart de la Red para Integrar el Objetivo 4.7 de Desarrollo Sostenible y las habilidades del ASE en los materiales educativos (NISSEM).

La publicación también se benefició de la revisión de colegas de la UNESCO: María Figueroa, Alexander Leicht, Abdoulaye Ouedraogo, Mathias Eck y otros colegas de la Sección y de la División de Inclusión e Igualdad de Género; Gwang-Chol Chang, Sebla Ayse Kazanci, Juliette Norrmen-Smith y Satoko Yano de la Sección de Política Educativa (EDP); Kathleen Chau y otros colegas de la Sección de Salud y Bienestar (HAE); Jun Morohashi de la Sección de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS); Renato Opertti del Buró Internacional de Educación de la UNESCO (IBE); Sonal Chandrakant Cheda del Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible (IMGEP); Gabriela Cieploch, Maha Tahira Malik, Tariq Talal Mosaad, María Mathilde Stoleroff y otros colegas de la Sección de Ciudadanía Global y Educación para la Paz (GCP).

Nuestro agradecimiento también a Sana Khan, de UNESCO IMGEP, por su excelente trabajo en el diseño, maquetación y publicación de la guía, y a todas las personas dentro y fuera de la UNESCO que contribuyeron, de una forma u otra, a la realización de este proyecto.

Índice

Prólogo	7
Agradecimientos	9
Resumen ejecutivo	13–23
I. Introducción	14
II. ¿Qué es el ASE?	16
III. El aprendizaje socioemocional en todos los contextos	17
IV. ¿Por qué ASE?	19
V. Recomendaciones clave	20
VI. Conclusión	23
Capítulo 1: ¿Qué es el aprendizaje social y emocional?	24–45
1.1 Introducción	25
1.2 ¿Qué es el ASE?	26
1.3 Aprendizaje social y emocional en distintos contextos	29
1.4 ¿Por qué importa el aprendizaje social y emocional?	31
1.5 ¿Dónde es más efectivo el ASE?	34
1.6 Integración del ASE en los sistemas educativos	37
1.7 Conclusión	39
Capítulo 2: Políticas y marcos para la acción	46–69
2.1 Una política para el ASE	47
2.2 Adaptación de los programas de aprendizaje social y emocional a contextos nacionales y regionales	48
2.3 Los programas de ASE en el marco de un enfoque escolar global	50
2.4 Programas de ASE y educación para la salud	51
2.5 El ASE y cuestiones de equidad social como el racismo, el colonialismo y la violencia de género	52
2.6 Enfoques para la evaluación del ASE	53
2.7 Abordar los retos comunes a la hora de ampliar la oferta de programas de ASE	54
2.8 Uso de marcos para informar sobre políticas y enfoques programáticos	56
2.9 Conclusión	63
Capítulo 3: Currículo y pedagogía, incluida la pedagogía digital	70–91
3.1 Aprendizaje social y emocional y la necesidad de cambio	71
3.2 Definiendo currículo y pedagogía	72
3.3 Pedagogías orientadas al aprendizaje social y emocional	74
3.4 Traduciendo la teoría en práctica	75
3.5 Apoyo al currículo y pedagogía de ASE en los sistemas educativos	81
3.6 Conclusión	87

Capítulo 4: Formación de docentes y desarrollo profesional	92–111
4.1 ASE y formación del profesorado	93
4.2 Aspectos clave y desafíos que influyen en la enseñanza del ASE	95
4.3 ¿Qué sabemos ya sobre la preparación y desarrollo docente para el ASE?	98
4.4 Prioridades para integrar el ASE en la formación inicial y desarrollo profesional docente	101
4.5 Desarrollo continuo a lo largo del ciclo profesional de los docentes	103
4.6 El rol del profesorado en el ASE transformador	104
4.7 El camino a seguir: prioridades y pasos concretos para integrar el ASE en los cimientos de la formación inicial y el desarrollo profesional docente	105
4.8 Conclusión	106
Capítulo 5: Liderazgo escolar para el Aprendizaje Social y Emocional	112–129
5.1 El aprendizaje social y emocional tiene como objetivo transformar la cultura y el clima escolar	113
5.2 Tres enfoques de liderazgo para impulsar el ASE	115
5.3 Comenzar con una visión compartida elaborada colectivamente	121
5.4 Revisar, contribuir, reforzar e implementar colectivamente una visión compartida	123
5.5 Recomendaciones para el liderazgo escolar	125
5.6 Conclusión	126
Capítulo 6: Inclusión de la comunidad y del alumnado en el Aprendizaje Social y Emocional	130–149
6.1 Aprendizaje social y emocional en un contexto sociorrelacional y socioecosistémico	131
6.2 Tres fundamentos para un ASE basado en la comunidad	134
6.3 ASE transformador y relaciones de poder	138
6.4 Impulsores para mejorar el ASE transformador	139
6.5 Conclusión	143
Capítulo 7: Diseño de la evaluación, el seguimiento y la medición para la implementación sistémica del ASE	150–166
7.1 Sistemas de evaluación para apoyar la implementación del ASE	151
7.2 Puntos de partida para el diseño de un sistema de evaluación del ASE	153
7.3 Información relevante para las diferentes etapas de la evaluación, seguimiento y medición del ASE	154
7.4 Consideraciones que orientan la recopilación de información	157
7.5 Compartir información para su uso	162
7.6 Conclusión	163
Estudios de caso	167
Sobre las editoras y autores colaboradores	186

Lista de figuras y recuadros

FIGURAS

Figura 1.1	Pasos clave para implementar el ASE en las escuelas	38
Figura 2.1	El modelo CASEL para el ASE	57
Figura 2.2	Un marco para desarrollar competencias clave en programas de ASE	58
Figura 2.3	Reimaginar las Habilidades para la Vida y la Educación para la Ciudadanía en Medio Oriente y Norte de África: un enfoque sistémico y en cuatro dimensiones para las habilidades del siglo XXI	59
Figura 2.4	Marco de la red de expertos de la UE para un enfoque escolar completo del ASE	60
Figura 2.5	R.E.S.P.E.C.T (Reimaginar la Educación para la Sostenibilidad, la Paz, la Equidad y el Cuidado del Clima, Juntos): un enfoque curricular transversal para promover capacidades de respuesta transversales orientadas al bienestar colectivo	62
Figura 3.1	Currículo y pedagogía del ASE en los distintos niveles	81
Figura 3.2	Modelo de proceso para la integración del ASE a nivel meso	83
Figura 3.3	Modelo de proceso para la integración del ASE a nivel micro	86
Figura 4.1	Principios fundamentales para una implementación eficaz del ASE	93
Figura 4.2	Aspectos clave y desafíos que influyen en la enseñanza del ASE	95
Figura 4.3	Modelo de bienestar docente y competencia socioemocional, apoyo y resultados en el aula y de los estudiantes	99
Figura 5.1	Metáfora del engranaje para el potencial del ASE de transformar la cultura escolar	116
Figura 6.1	Un enfoque sistémico del ASE	134
Figura 6.2	Factores que impulsan la transformación del ASE	139
Figura 7.1	Componentes complementarios del sistema de evaluación	155
Figura 1	Pedagogía y competencias clave	169
Figura 2	Marco teórico de las CSE de los estudiantes chinos	171
Figura 3	Intervenciones experimentales de ASE	172
Figura 4	Procedimientos de implementación de ASE	172

RECUADROS

Recuadro 3.1	Pedagogía informada sobre el trauma	75
Recuadro 3.2	Algunos ejemplos de pedagogías digitales para el ASE	77
Recuadro 3.3	Un ejemplo de política curricular de ASE	82
Recuadro 4.1	Los medios para fomentar las capacidades docentes de modelar el ASE en diversos contextos pueden adoptar múltiples formas	101

Resumen ejecutivo

I. Introducción

En 2015, los Estados miembros de las Naciones Unidas adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible como plan de acción para las personas, el planeta, la prosperidad y la paz. Con el compromiso de no dejar a nadie atrás, la Agenda establece objetivos y sus correspondientes metas para alcanzar antes de 2030, que incluyen abordar la pobreza extrema, reducir todas las formas de desigualdad, hacer posible una protección duradera del planeta y sus recursos naturales, construir sociedades pacíficas, justas inclusivas y sostenibles.

En 2023, a pesar de los avances significativos en múltiples objetivos en todas las regiones del mundo, es necesario seguir ampliando los esfuerzos para alcanzar la Agenda 2030. Nuestro planeta y la humanidad compartida se enfrentan a muchos retos interconectados, y de nuevo estamos llamados a actuar con más urgencia que en 2015. La pobreza ha aumentado, y las desigualdades en muchos países son ya elevadas o continúan creciendo. El cambio climático y la pérdida de biodiversidad siguen planteando riesgos existenciales inimaginables que se sienten a diario, especialmente por individuos, grupos y comunidades en situación de vulnerabilidad, mientras que los esfuerzos de mitigación y adaptación siguen sin alcanzar los objetivos.

Del mismo modo, la mayoría de las formas de violencia y racismo, hasta los conflictos armados están resurgiendo. Cada año, más formas de incitación al odio y otras formas de violencia y extremismo llegan a las redes sociales, lo que plantea nuevos y diferentes retos, especialmente para los jóvenes. A pesar de que 126 países mejoraron su paz positiva entre 2009 a 2020, el Índice de Paz Global (GPI) 2023¹ revela que el nivel medio de paz mundial se ha deteriorado por decimotercera vez en los últimos 15 años. Al igual que en el caso del cambio climático, se han logrado avances, pero nuestros esfuerzos para construir una paz sostenible se ven superados por los centrados

en librar guerras: se necesitan entre 5 y 6 billones de dólares al año para alcanzar los 17 ODS², pero en 2022 se gastaron 17,5 billones de dólares, lo que equivale al 13 % del PIB mundial³, en guerras con consecuencias devastadoras.

Al mismo tiempo, la era digital presenta oportunidades y desafíos. Por un lado, la transformación digital ha aumentado el flujo de información y ha ampliado las oportunidades sociales, económicas y para muchas personas en todo el mundo. También ha ampliado los espacios para expresiones del saber y del ser. Por otro lado, también ha exacerbado las desigualdades y acelerado la propagación de desinformación y la incitación al odio. Otra consecuencia, sobre todo especialmente tras la pandemia del COVID-19, es la digitalización de la educación, que ha exacerbado el deterioro de los vínculos relacionales y sociales de la educación. En respuesta, la atención a los aspectos sociales, emocionales y afectivos ha visto un auge en la educación, especialmente en relación con el bienestar y la continuidad del aprendizaje.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible
tiene como objetivo **abordar la pobreza, reducir las desigualdades, proteger los recursos naturales y construir sociedades inclusivas y sostenibles**



1 GPI-2023-Web.pdf (visionofhumanity.org)

2 ¿Coste anual para alcanzar los ODS? Más de 5 billones de dólares | UN News

3 Ídem., 1

Para hacer frente a estos retos actuales y futuros, es necesario transformar y rediseñar la educación. Un sistema educativo auténticamente transformador puede contribuir a abordar estas cuestiones tanto directa como indirectamente; esta es la visión de la educación que se pide en el [ODS 4⁴](#), [el Informe de la Cumbre Transformar la Educación⁵](#) [de la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación⁶](#), [la Nueva Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos](#), [la Comprensión Internacional](#), [la Cooperación](#), [las Libertades Fundamentales](#), [la Ciudadanía Mundial](#) [y el Desarrollo Sostenible⁷](#), y otros instrumentos normativos.

El aprendizaje social y emocional (ASE) desempeña un papel en los esfuerzos colectivos por transformar la educación. El aprendizaje social y emocional fomenta una mayor atención al papel de las relaciones sociales y a la dinámica emocional del aprendizaje, además de los aspectos cognitivos y conductuales. Si se conceptualiza y aplica dentro de una base social, relacional y ecológica más amplia, el ASE no sólo puede reforzar los aspectos individuales, relacionales y sistémicos del aprendizaje, sino también revitalizar los esfuerzos existentes en la educación para una transformación social positiva hacia una paz duradera y un desarrollo sostenible.

Esta publicación hace balance del ASE y propone ideas de actuación iniciales para orientar su integración sistemática en la educación. Se basa y amplía el trabajo previo realizado por la UNESCO sobre ASE desde la perspectiva de la [Educación para la Ciudadanía Mundial \(ECM\)⁸](#) y la [Educación para el Desarrollo Sostenible \(ESD\)⁹](#), [Construyendo Bases Sólidas para la Educación para la Salud y el Bienestar¹⁰](#), y el [Marco de Escuelas Felices¹¹](#) entre otros. En él se comparten ideas de anteriores materiales de orientación e investigaciones el sector. Por ejemplo, en un [estudio de la UNESCO¹²](#) realizado en 2019 en el que se examinaban las dimensiones

del aprendizaje en Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) y Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en los planes de estudios de 10 países, se comprobó que, aunque el ASE sí se incluía en los documentos curriculares, había importantes variaciones entre los niveles educativos y las materias. En el mismo estudio también se observó que el ASE estaba más presente en los contenidos relacionados con la ECM (por ejemplo, la diversidad cultural y los derechos humanos) que, en otros, como la EDS, que se centraban más en las dimensiones cognitiva y conductual u orientada a la acción de la educación.

Partiendo de esta base, y basándose en contribuciones de múltiples Oficinas de la UNESCO e Institutos como el [Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible \(IMGEP\)¹³](#), la publicación aborda el ASE como una ampliación del proceso educativo, que pasa de centrarse en la dimensión cognitiva a un buscar un equilibrio de los aspectos cognitivos, sociales y emocionales, y comportamientos u orientadas a la acción del aprendizaje. La publicación reconoce la necesidad de ampliar las bases de la investigación sobre el ASE mediante estudios comparativos y longitudinales que incluyan más voces de diversos contextos y de una gama más amplia de disciplinas educativas y sociales. También existe la necesidad de analizar críticamente y evaluar el ASE en más contextos del mundo, y para su contextualización cultural.

Por último, también hace hincapié en que el ASE debe promover la justicia social dentro y más allá de la educación, su integración debe guiarse por los derechos humanos, la diversidad cultural y toda la gama de principios enunciados en la [Recomendación 2023 sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible](#).

4 Objetivo 4: Educación de calidad

5 Cumbre sobre la Transformación de la Educación | Naciones Unidas

6 Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación - Biblioteca digital de la UNESCO

7 Revisión de la Recomendación de 1974

8 Educación para la ciudadanía mundial y la paz

9 Educación para el Desarrollo Sostenible

10 Health and education | UNESCO

11 Why the world needs happy schools: global report on happiness in and for learning - Biblioteca digital de la UNESCO

12 Educational content up close: examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education - Biblioteca digital de la UNESCO

13 UNESCO MGIEP | Building Kinder Brains

II. ¿Que es el ASE?

El aprendizaje social y emocional (ASE) es un proceso de adquisición de competencias para reconocer y gestionar las emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por otros, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y afrontar situaciones difíciles.

Se trata de un proceso holístico de aprendizaje basado en la ética del cuidado que vincula lo cognitivo con lo social y emocional, así como los aspectos relacionales del bienestar de estudiantes, sus logros académicos y la ciudadanía global activa para un cambio social positivo.

Concretamente, el ASE transformativo pretende fomentar las relaciones positivas y el cambio conductual u orientado a la acción capacitando estudiantes para:



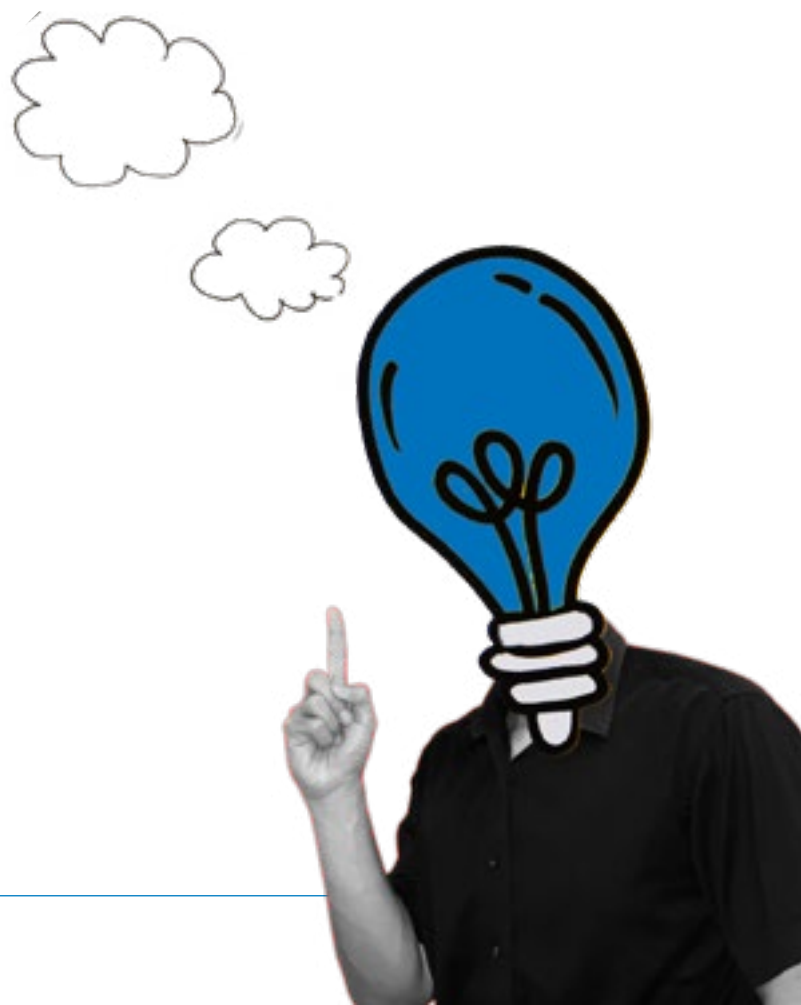
III. El aprendizaje socioemocional en todos los contextos

El aprendizaje social y emocional se desarrolla de forma diferente en contextos diversos. Dado su transversalidad y presencia en diferentes concepciones y enfoques del aprendizaje, el aprendizaje social y emocional es asociado, y en ocasiones se utiliza indistintamente, con los siguientes enfoques:

A través del contenido y el contexto, las siguientes son algunas de las características generales del ASE:

- El aprendizaje social y emocional es multidimensional y requiere la integración de consideraciones cognitivas, conductuales, emocionales, relacionales, así como dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas. Así pues, los sistemas educativos que pretendan integrar el ASE deben tener una visión de la educación para la personalidad humana integral, para la convivencia, socialización, el humanismo y el fomento de un sentido de solidaridad.
- El aprendizaje social y emocional (sea estructurado o no) se hace eco de conceptos y valores culturalmente relevantes, por lo que su expresión puede variar según las etapas del desarrollo, individuos, situaciones y comunidades a través de la interacción dinámica de las estructuras y procesos personales, sociales y ambientales.
- El aprendizaje social y emocional debe ser sensible a las variaciones culturales, respetar las distintas formas de diversidad y no favorecer el aprendizaje social y emocional de un grupo cultural en detrimento de otro -entendiendo que, como se afirma en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, la defensa de la diversidad cultural "implica un compromiso con los derechos humanos y las libertades fundamentales. Nadie puede invocar la diversidad cultural para atentar contra los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance".

- Las competencias de aprendizaje social y emocional son maleables; pueden enseñarse y fomentarse mediante un esfuerzo consciente en todos los entornos. Para ser más eficaz, una cultura del aprendizaje social y emocional debe adoptar un enfoque que abarque toda la vida y que garantice la continuidad de la práctica en el hogar, la escuela y la comunidad.
- El aprendizaje social y emocional no pretende sustituir a los cambios sociales, políticos, ambientales y económicos que apoyarían la salud y el bienestar de los y las estudiantes, sino que complementa e impulsa los esfuerzos de transformación hacia la justicia, la paz y la vitalidad de sus entornos.
- El pleno potencial del ASE puede verse obstaculizado o frustrado en función de la disponibilidad y la provisión de un entorno facilitador, oportunidades y apoyo para el ASE, así como de facilitadores o barreras estructurales y sociales hacia el ASE.

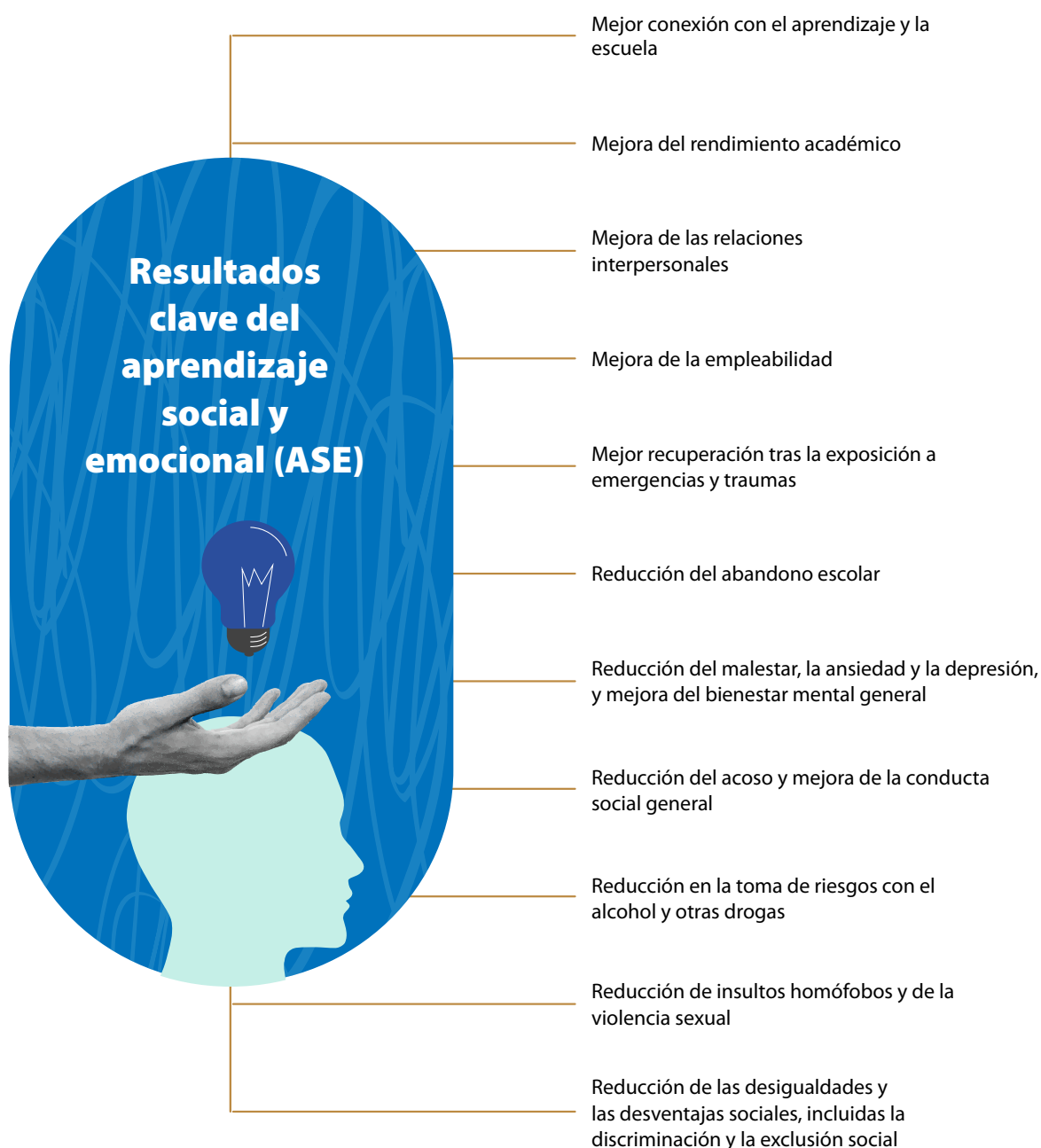




IV. ¿Por qué ASE?

El aprendizaje social y emocional es un fin en sí mismo, ya que alimenta el bienestar físico y mental general de los individuos y refuerza las conexiones entre los miembros de la sociedad. A corto y medio plazo el ASE puede ayudar a asumir problemas como el acoso escolar y la violencia interpersonal.

A largo plazo, las pruebas demuestran que el ASE, especialmente cuando se cocrea dentro de un marco social, relacional y ecosistémico, puede reforzar los conocimientos, habilidades y actitudes de los individuos y las comunidades para liderar la transformación social.



V. Recomendaciones clave

Definir, enmarcar y priorizar el ASE

- Reconocer que el ASE es simultáneamente parte y marco de una visión humanista de la educación. Permite que estudiantes de todas las sociedades se beneficien de una educación más holística que valore, de manera igualitaria, los aspectos cognitivos, sociales y emocionales de su desarrollo y bienestar. En resumen, no sólo ayuda a los alumnos a afrontar los retos inmediatos en sus vidas, sino que puede permitirles para encabezar un cambio social positivo.
- Dar prioridad al ASE como algo fundamental, de la misma forma en la que la alfabetización y la aritmética son fundamentales para una buena educación.
- Garantizar que la definición, comprensión y la práctica de ASE estén intrínsecamente ligadas a normas culturales, creencias, valores y expresiones del lugar y de los alumnos que componen el espacio de aprendizaje.
- Proporcionar todo el apoyo necesario para la transversalización integral del ASE en todos los aspectos de la educación guiada por un enfoque de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, que abarque todos los niveles educativos y se extienda contextos laborales y comunitarios. Este proceso de integración debe garantizar que el ASE no sustituya ni reinvente la rueda, sino que incremente enfoques educativos existentes.

Planes de estudios y pedagogía (digital y otros)

- Los planes de estudio y la pedagogía deben estar orientados hacia la educación transformadora y, por tanto, deben ser cuidadosamente monitoreados y apoyados durante su integración en el plan de estudios, sobre todo porque el ASE requiere una contextualización a todos los niveles para ser culturalmente apropiado y eficaz. Esto puede implicar el análisis y fortalecimiento de áreas existentes en el currículo, incluido el currículo oculto, donde ya se incluye ASE, en lugar de añadir nuevos contenidos a un currículo ya sobrecargado.

- Identificar y aprovechar las pedagogías que avancen el ASE, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje de servicio y las pedagogías reparadoras.
- Aprovechar las pedagogías digitales para ASE, tomando las medidas necesarias para garantizar que sean culturalmente apropiadas y sensibles al desarrollo de todos los alumnos. Las pedagogías digitales no sustituyen el trabajo relacional y social de profesores, educadores, escuelas y las comunidades en la educación integral ASE, pero pueden complementar como una contribución creativa y flexible a los programas.
- Aplicar los más altos estándares de privacidad y protección de datos para facilitar el intercambio de conocimientos para el bien común público.
- Garantizar que las pedagogías de ASE sean inclusivas y apoyen la agencia y la confianza del alumnado. Idealmente, también deberían ser activas y relacionales, y para lograr un impacto transformador, debería garantizarse que el ASE no sólo se integre como un complemento, sino en todos los aspectos del plan de estudios.

Evaluación

- En consonancia con la nueva Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible, adoptada por unanimidad en 2023 (apartados 31-34), replantear la evaluación para garantizar un equilibrio equitativo entre las áreas cognitiva, social y emocional afectivas y conductuales del conocimiento, competencias, aptitudes y actitudes y otros ámbitos del aprendizaje que no suelen prioritarios. Esto también debería incluir garantizar que la valoración y la evaluación estén libres de sesgos culturales o de otro tipo y estén en beneficio del alumnado y de su proceso de aprendizaje.
- Incluir al alumnado en el proceso de evaluación, que debe contribuir al aprendizaje aportando retroalimentación constructiva.

- Debe prestarse especial atención a un enfoque diferenciado de la evaluación que se adapte al contexto y al alumnado, incluidas las personas con discapacidades, las personas pertenecientes a minorías y aquellas que se encuentren en situaciones vulnerables.
- Garantizar que un sistema de valoración, seguimiento y evaluación del ASE recopile información para mejorar continuamente los sistemas de ASE. Debe ser formativo, exhaustivo equilibrado, alineado, basado en pruebas y ético.
- Cocrear todos los elementos de la evaluación de ASE con todas las partes interesadas: desde la definición del proceso y los resultados del aprendizaje, las capacidades y habilidades requeridas, los recursos disponibles, las adaptaciones y herramientas necesarias, la información a recoger y cómo compartirla y utilizarla, hasta la combinación de enfoques especializados/flexibles y prefabricados/ no prefabricados para alcanzar mejor los objetivos.

Formación del profesorado y desarrollo profesional

- El desarrollo profesional del profesorado es crucial para una implementación exitosa del ASE transformador. Para integrar con éxito el ASE en los sistemas educativos, la indagación y la auto-reflexión crítica, la competencia social y emocional, la resiliencia, la adaptabilidad y la autoconciencia deberían ser integrados en los programas de formación del profesorado. Estos programas de formación también deberían ayudar al profesorado a comprender la diversidad y las culturales en la integración del ASE, incluidas sus propias creencias sobre la finalidad del ASE, que pueden basarse en principios de inclusión y los procesos sociales y emocionales culturalmente arraigados.
- Dado que el ASE no se produce en aislamiento, es fundamental proporcionar al profesorado las herramientas para y desentrañar críticamente las repercusiones sociales, culturales, políticas, económicas y medioambientales en sus vidas y en las de su alumnado, incluyendo cómo estos factores de estrés interactúan e influyen en el aprendizaje y el bienestar general.

Repensar la evaluación
para **equilibrar el**
conocimiento cognitivo,
social, emocional y
conductual, garantizando
que se encuentre **libre**
de prejuicios y que sea
beneficioso para los
alumnos



- Invertir en el bienestar del profesorado y otros educadores y educadoras garantizando la seguridad laboral, apoyo profesional para desarrollar un profesorado competente tanto pedagógica como emocionalmente, capaz de gestionar eficazmente las aulas y de interactuar con empatía al mismo tiempo que son conscientes de su bienestar. Esto también requiere intervenciones sistémicas y estructurales para garantizar que el profesorado tenga un lugar de trabajo sano y seguro que fomente la enseñanza y el aprendizaje de calidad.
- Adoptar estrategias de desarrollo profesional basadas en evidencias que ayude al profesorado a ser más consciente de sus prejuicios y otros hábitos socializados, a que se conviertan en profesionales más reflexivos y, lo que es más importante, aspiren a convertirse en modelos positivos de las competencias sociales y emocionales que esperan ver en sus alumnos y alumnas.

Liderazgo escolar más amplio para el ASE

- Apoyar la creación y el buen funcionamiento de mecanismos de liderazgo participativo escolar para el ASE que realineen los procesos hacia la seguridad y el apoyo social inclusivo, y, en consecuencia, involucren a toda la escuela, incluido el currículo oculto, para que asuma plenamente el diseño y la implementación del ASE.
- Proporcionar los recursos y el apoyo necesarios para garantizar que el liderazgo escolar sea dinámico e integre las capacidades individuales, los recursos escolares y comunitarios, y las relaciones entre el personal escolar, el alumnado, las familias y la comunidad en general a través de la lente de una ética del cuidado que destaque las fortalezas, los cuidados, la inclusión y equidad.
- Aprovechar y apoyar el papel de las escuelas como espacios donde la comunidad en general puede aprender y practicar el ASE. Esto implica proporcionar a la dirección del centro, al profesorado y otros educadores y educadoras, y al alumnado el apoyo necesario para cocrear actividades escolares que reúnan y comprometan a diversos miembros de la comunidad.

Inclusión de la comunidad y los alumnos en el ASE

- Garantizar que las políticas y la planificación del ASE ofrecen oportunidades para que los espacios comunitarios se conviertan en lugares para la ampliación del ASE introducido y practicado en las escuelas. Esto se debe a que el ASE necesita considerarse como parte de un contexto socialmente conectado, social-relacional o social-ecosistémico, ya que el aprendizaje no sólo se produce en el entorno escolar. En el aprendizaje influyen factores de nivel micro, meso y macro que están dinámicamente relacionados.
- Desarrollar un enfoque transformador y sistémico del ASE, considerando las tres dimensiones educativas inclusivas que lo sustentan: (i) una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida que abarca la educación durante cada etapa y dimensión de la vida, y en todos los lugares; (ii) una visión socioecológica de la comunidad en los aspectos sociales, relacionales y físicomateriales de los individuos; y (iii) un enfoque basado en activos como marco para la acción, que asume que las personas que viven su día a día en un espacio concreto estas preparadas para conocer los recursos internos y externos los que pueden acceder y movilizarlos para lograr un objetivo.
- Reconocer y aprovechar el potencial del ASE para dotar a todos los actores de las herramientas y competencias necesarias para abordar de forma transformadora las relaciones y estructuras de poder existentes, especialmente desde una perspectiva sociorelacional o socio-ecosistémica, en la que se aborden las relaciones entre los diferentes niveles del sistema.
- Aprovechar el potencial del ASE transformativo y social-relacional para trasladar el poder y sostener el cambio a través de: (i) la construcción de una comunidad de cuidadores y cuidadoras como base para las comunidades socialmente conectadas; (ii) la construcción de puentes entre las escuelas, las familias y las comunidades, donde el sistema local y global más amplio es integral para desarrollar al estudiantado y las comunidades; y (iii) la contribución a las transformaciones locales y globales hacia el bien común.

- Aprovechar el papel clave de los factores ambientales en los procesos de ASE creando un contexto de apoyo basado en un marco global y coherente pertinente para todos actores de la comunidad. El marco debería constituir una visión compartida de un hábitat para el ASE que sea integral para el desarrollo de los alumnos.
- La aplicación sistémica y transformadora de ASE requiere la integración en todo el sistema de una perspectiva de equidad, inclusión y justicia social. Cada una de las dinámicas del sistema sociorrelacional o socioecológico debe incluir las oportunidades pertinentes de ASE, desde el micro-sistema entre las personas en un aula o una familia, hasta el meso-sistema de las instituciones locales y las organizaciones comunitarias, hasta el macrosistema más amplio de las personas en las sociedades, los países y el mundo en general.
- Proporcionar todo el apoyo necesario para la integración local de la ASE como punto de partida clave para considerar la validez del ASE en la educación. Se puede encontrar mucha inspiración para el ASE en las culturas y comunidades del mundo, sus lenguas y expresiones culturales. Por ejemplo, en América Latina encontramos el concepto Buen Vivir, que se centra en nociones de solidaridad, generosidad, reciprocidad y complementariedad, relacionadas con el objetivo de la justicia social y la comunidad, similar al concepto al concepto africano de Ubuntu.

VI. Conclusión

- El ASE es un aspecto fundacional de la buena educación, e informa los esfuerzos hacia transformar la educación para que contribuya a la creación de sociedades inclusivas, justas, sostenibles y pacíficas, como se demandó en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, la Agenda 2030, el Pacto para el Futuro y otros instrumentos internacionales. El ASE no pretende reemplazar, sino más bien potenciar y mejorar los enfoques eficaces existentes de la educación dentro de un marco transformador, como se expone en la Recomendación 2023 sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible.
- El ASE debe ser cuidadosamente contextualizado para diferentes contextos culturales y comunitarios, ya que su impacto se basa en las experiencias locales, culturas y formas de conocimiento, y puede ampliar las formas en que las comunidades conceptualizan el bien, la educación, el cuidado y otras maneras de estar en y con el mundo.
- Todas las partes interesadas deben participar en la conceptualización del ASE, que tiene mayor éxito cuando todos los agentes pertinentes, desde el alumnado hasta las instituciones públicas, participan de manera significativa a lo largo de las fases de concepción, desarrollo, aplicación y evaluación. Es importante para los sistemas políticos y el desarrollo de enfoques más sistémicos de ASE, tal y como se propone en estas directrices, que el ASE cuente con los recursos financieros adecuados, el apoyo institucional y la promoción necesarios para que pase de ser algo marginal a ocupar un lugar central en la educación.
- Por último, el ASE no es una panacea, sino parte integrante de un esfuerzo concertado más amplio para transformar la educación. Puede contribuir, pero no puede, por sí sola, abordar las desigualdades e injusticias sistémicas y, por lo tanto, debe conceptualizarse de manera que tenga debidamente en cuenta esfuerzos más amplios para abordar las desigualdades e injusticias sistémicas; no sustituye estos esfuerzos.

Capítulo 1

¿Qué es el aprendizaje social y emocional?



Este capítulo presenta el aprendizaje social y emocional. Examina su conceptualización, sus formas de expresión, su integración educativa y las variaciones terminológicas que adopta en diversos contextos y para distintos grupos de estudiantes. Asimismo, analiza el papel de la educación socioemocional en el fomento del desarrollo del alumnado y en la participación de las familias, el profesorado y las comunidades. Por último, aborda la importancia del ASE en relación con sus resultados y su integración en los sistemas educativos, como medio para avanzar hacia sociedades justas, inclusivas, pacíficas y sostenibles.

1.1 Introducción

El mundo al que se enfrentan la mayoría de los jóvenes hoy en día es desafiante. A pesar de los esfuerzos de aceleración, las presiones que afectan al bienestar humano y planetario están aumentando. Ha habido retrocesos en los avances previstos para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2022). Desafíos como la pobreza y el cambio climático presentan incertidumbres actuales para las sociedades de todo el mundo. A pesar de los compromisos políticos en sentido contrario, las emisiones de CO₂ relacionadas con la energía han alcanzado el nivel más alto de la historia. El número de personas que viven en pobreza extrema y la desigualdad de ingresos han aumentado. Hay una escalada en los conflictos violentos (Naciones Unidas, 2022), un sentimiento de aislamiento (Boursier et al., 2020), y niveles elevados de estrés (Marten y Wilkerson, 2003; Hou et al., 2021). La pandemia de COVID-19 provocó importantes retrocesos educativos, agravó los desafíos existentes y reveló disyunciones en la estructura de la sociedad (OMS, 2022; Singh y Singh, 2020).

Todos estos desafíos requieren cambios significativos en los ámbitos social, político y económico, como la redistribución de la riqueza, la transición energética, nuevos esfuerzos para

la construcción de la paz y la revitalización de la democracia. Estos cambios no son meramente técnicos, ni implican únicamente la acción de individuos. Más bien, requieren los esfuerzos coordinados de personas en contextos, países y posiciones diversos —de ciudadanos globales. Para que la educación contribuya a los esfuerzos colectivos dirigidos a abordar estos y otros desafíos futuros, necesita transformarse apoyando al alumnado no solo con capacidades cognitivas críticas y creativas, sino también con autorreflexión, conciencia ética, toma de decisiones y competencias intrapersonales, interpersonales, sociales y emocionales— para trabajar juntos como miembros de un planeta compartido. En el centro de esta reimaginación de la educación se encuentra el aprendizaje social y emocional (ASE). Esto está en consonancia con el tipo de educación promovido por el [ODS 4](#)¹⁴, la [Cumbre para la Transformación de la Educación](#)¹⁵, el [Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación](#)¹⁶, la [Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible](#) adoptada por consenso en 2023¹⁷, y otros instrumentos normativos.

14 Objetivo 4 | Departamento de Economía y Asuntos Sociales (un.org)

15 Cumbre sobre la Transformación de la Educación | Naciones Unidas

16 Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación; resumen ejecutivo - Biblioteca Digital de la UNESCO

17 Proyecto de Recomendación revisada de 1974 sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales - Biblioteca Digital de la UNESCO

1.2 ¿Qué es el ASE?

La educación social y emocional se entiende generalmente como un proceso holístico de aprendizaje que vincula de forma más explícita el enfoque cognitivo con los aspectos sociales y emocionales. La educación social y emocional conecta el aprendizaje con las creencias, valores, actitudes y habilidades subyacentes de cada estudiante. Su objetivo es apoyar el bienestar del alumnado y su rendimiento académico, la construcción de la paz, las relaciones saludables

y una ciudadanía global activa. La definición a continuación, del *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)* (2020), muestra que el alcance del ASE también incluye las relaciones entre escuela, familia y comunidad. En los Capítulos 2, 5 y 6 se vuelve a destacar este aspecto como una característica importante del ASE que es culturalmente inclusiva y relevante según el contexto.



*

Una definición del aprendizaje social y emocional (ASE)

El aprendizaje social y emocional es una parte integral de la educación y del desarrollo humano. Es el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar identidades inclusivas, gestionar emociones y alcanzar metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y cuidadosas.

El aprendizaje social y emocional promueve la equidad y la excelencia educativa mediante asociaciones auténticas entre escuela, familia y comunidad, para establecer entornos y experiencias de aprendizaje que se caractericen por relaciones de confianza y colaboración, un currículo y una enseñanza rigurosos y significativos, y una evaluación continua. El aprendizaje social y emocional puede ayudar a abordar diversas formas de inequidad y empoderar a jóvenes y adultos para cocrear escuelas prósperas y contribuir a comunidades seguras, saludables y justas. (CASEL, 2020)

Basándose en concepciones anteriores, esta guía define el aprendizaje social y emocional como un proceso de adquisición de competencias para reconocer y gestionar las emociones, desarrollar cuidado e interés por los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y afrontar eficazmente situaciones difíciles. Es un proceso holístico de aprendizaje basado en una ética del cuidado y que vincula los aspectos cognitivos con los sociales, emocionales y relacionales del aprendizaje, con el fin de apoyar el bienestar del alumnado, su rendimiento académico y una ciudadanía global activa orientada al cambio social positivo.

Concretamente, el ASE transformador tiene como objetivo fomentar relaciones positivas y cambios conductuales u orientados a la acción, capacitando al alumnado para:



Aunque el aprendizaje social y emocional (ASE) se manifiesta de distintas maneras y en diferentes contextos, algunas de sus características generales son:

- El aprendizaje social y emocional es multidimensional y requiere la integración de aspectos cognitivos, actitudinales, emocionales, relacionales y conductuales, así como dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas. Por tanto, las estrategias educativas diseñadas para integrar el ASE deben fundamentarse en una visión de la educación para el desarrollo íntegro de la personalidad humana, para convivir durante toda la vida, para la socialización, el humanismo y el fomento de un sentido de solidaridad.
- El aprendizaje social y emocional (ya sea estructurado o no estructurado) refleja conceptos y valores culturalmente relevantes, por lo que su expresión puede variar según las etapas del desarrollo, las personas, las situaciones y las comunidades, mediante la interacción dinámica entre estructuras y procesos personales, sociales y ambientales.
- El aprendizaje social y emocional debe ser sensible a la diversidad cultural, respetar las diferentes formas de diversidad y no favorecer a ningún grupo cultural en particular. Las formas de ASE no deben imponerse unas sobre otras: se debe respetar la totalidad de los derechos humanos tal como se establece en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, la defensa de las identidades culturales, la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales [...]. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional ni para limitar su alcance.
- Las competencias del aprendizaje social y emocional son maleables; pueden enseñarse y promoverse mediante un esfuerzo consciente y en entornos seguros. Para que sea lo más eficaz y tenga mayor impacto, el ASE debe adoptar un enfoque a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos de esta, uniendo la educación formal e informal, y vinculando el aprendizaje en el hogar, la escuela y la comunidad.
- El aprendizaje social y emocional no pretende reemplazar los cambios sociales, políticos, ambientales y económicos que apoyarían la salud y el bienestar del alumnado, sino complementar y reforzar los esfuerzos hacia la transformación en favor de la justicia, la paz y la vitalidad de los entornos de aprendizaje.
- El pleno potencial del ASE puede verse obstaculizado o frustrado en función de la disponibilidad y provisión de oportunidades ambientales equitativas y apoyo al ASE, así como por las estructuras y condiciones sociales que faciliten o dificulten su implementación.



1.3 Aprendizaje social y emocional en distintos contextos

Integrar el ASE en la educación requiere, ante todo, delimitar claramente qué significa. Esto es fundamental, especialmente porque el término “aprendizaje social y emocional” se manifiesta bajo distintos nombres en diversos entornos. Estas diferencias terminológicas están impulsadas, entre otras cosas, por los resultados

que el marco pretende alcanzar, las áreas de investigación que contribuyen a su desarrollo o las metas y aspiraciones de la visión promovida por la organización que lo desarrolla. Algunas de las terminologías populares que a menudo se equiparan o se asocian estrechamente con el ASE son:



La definición, comprensión y práctica del aprendizaje social y emocional (ASE) están intrínsecamente ligadas a las normas culturales, creencias, valores y expresiones conductuales del lugar en el que se implementa, así como de los docentes y aprendices que conforman el espacio de aprendizaje. Aunque conceptos como la empatía, la atención plena, la consciencia social y personal, la amabilidad, las emociones, la indagación crítica, la colaboración y la comunicación —por nombrar algunos— son valorados en muchos contextos, los elementos culturales y contextuales pueden definir el marco específico y la visión del ASE en cada contexto particular. Tal como se expresa a lo largo de este documento de orientación, trabajar intencionadamente con aprendices, docentes, familias y comunidades diversas puede ayudar a garantizar que el ASE sea culturalmente relevante y refleje la especificidad del alumnado en un espacio de aprendizaje dado. De hecho, es esencial situar el ASE en contextos socioculturales para asegurar su pertinencia cultural, al tiempo que se vincula con las realidades y desafíos de la ciudadanía global.

En este sentido, el ASE se manifiesta de manera diferente según los contextos, reflejando culturas diversas, condiciones sociales y sistemas educativos distintos. En algunos sistemas y regiones, por ejemplo, el ASE se entrelaza frecuentemente con la educación del carácter, que pone énfasis en valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad,

con el objetivo de fomentar el crecimiento moral del alumnado. Estos programas buscan cultivar rasgos de carácter favorables para el bienestar individual y social. Reconocen la importancia de la cultura, la participación comunitaria y las formas locales tradicionales en la configuración de las competencias ASE. En algunos entornos educativos, el ASE está estrechamente integrado en el aprendizaje religioso y espiritual, mientras que en otros se enfatiza su valor igualador a través del desarrollo de habilidades prácticas para afrontar entornos desafiantes. Los programas pueden incluir actividades para mejorar la comunicación, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Las escuelas y ministerios de educación en algunos contextos han otorgado valor y comprensión a la importancia de desarrollar el aprendizaje social y emocional para fortalecer la inclusión, las relaciones y el aprendizaje. Una rica tradición de valorización de las relaciones también informa a muchos sistemas educativos indígenas en Australia, que pueden incorporar formas relacionales de conocimiento como un componente integral del ASE (Dobia y Roffey, 2017). En resumen, el ASE se comprende e implementa de forma diferente en distintos contextos, según el propósito, la terminología, el currículo, la pedagogía y el impacto esperado en el alumnado. Todos estos aspectos serán destacados a lo largo de esta guía, basándose en el contenido de cada capítulo y en los estudios de caso.



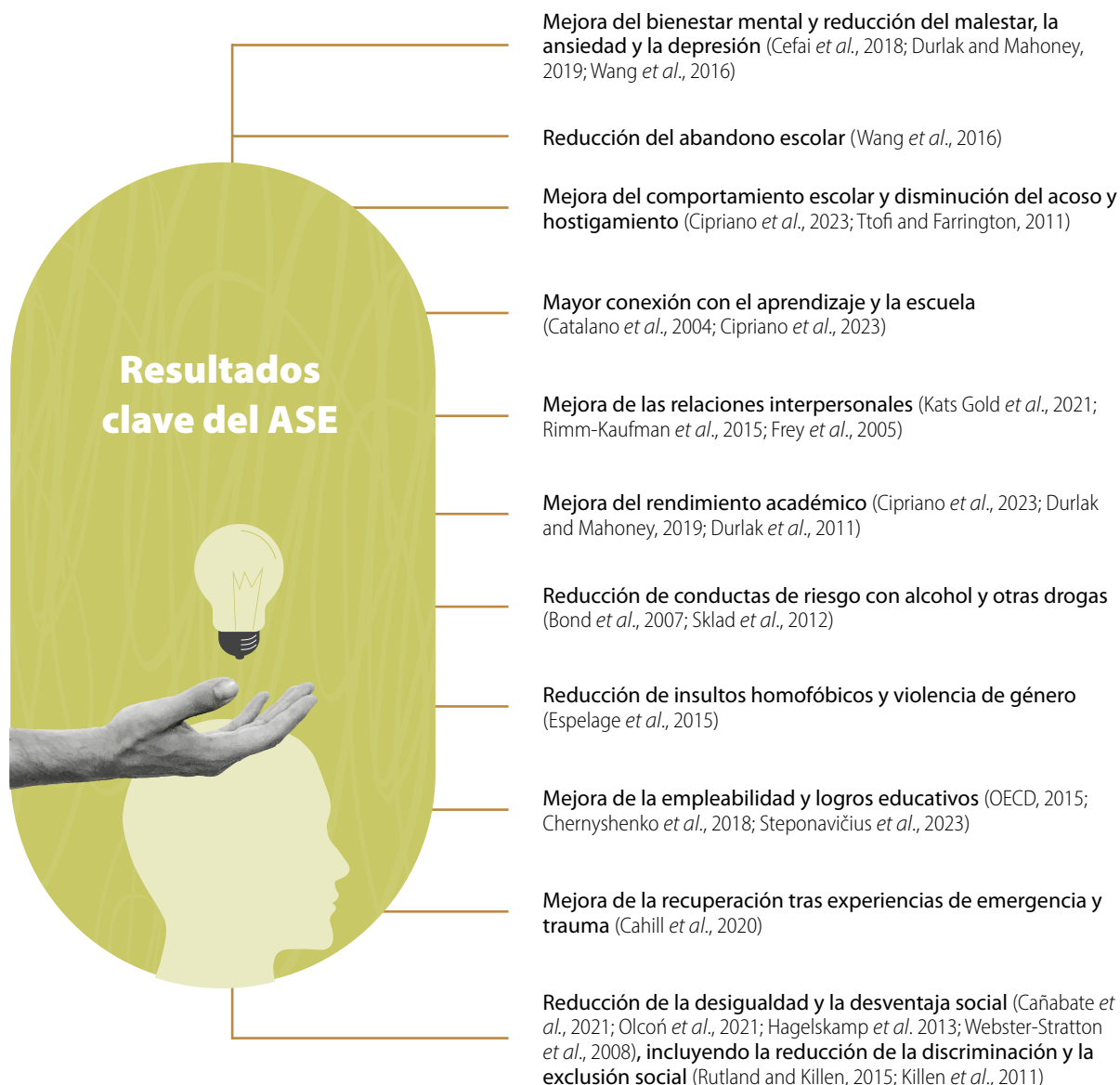
1.4 ¿Por qué importa el aprendizaje social y emocional?

Resultados clave del ASE

El aprendizaje social y emocional tiene el potencial de fomentar el crecimiento personal y académico de todo el alumnado, al proporcionar habilidades para desenvolverse en un mundo cada vez más complejo, y al fortalecer la resiliencia de manera integral frente a los desafíos globales crecientes. Con base en las mejores evidencias disponibles, el ASE y las intervenciones asociadas en la educación han llevado a que docentes, familias y personas con responsabilidad política reconozcan la importancia

crítica de involucrar al alumnado en el ASE, especialmente —pero no exclusivamente— a las generaciones más jóvenes. La reciente pandemia de COVID-19 incrementó esta urgencia, amplificando aún más la necesidad de comprender y promover el desarrollo de competencias sociales y relacionales.

Una sólida base de investigaciones ha demostrado múltiples beneficios del ASE, especialmente cuando los programas promueven un enfoque más integral con el alumnado, incluyendo:



Los estudios sobre los beneficios del aprendizaje social y emocional (ASE) siguen en curso, y una revisión reciente realizada por la OCDE (Stepanouska et al., 2023) ofrece una revisión de las evidencias sobre la relación entre las habilidades del ASE y resultados clave en la vida. El estudio se aparta del enfoque histórico que trataba los rasgos de personalidad como fijos. Sostiene que la investigación sobre rasgos de personalidad relacionados con el ASE es limitada porque se ha realizado principalmente en el norte global. Los autores del estudio expresan su preocupación de que esto pueda subestimar la importancia de las variaciones culturales y del contexto en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

El estudio también sostiene que las habilidades del ASE dependen de, pero son conceptualmente distintas a, procesos cognitivos fundamentales como el procesamiento visual, la atención, la memoria y habilidades académicas como la lectoescritura y el cálculo. También señala que las habilidades del ASE pueden enseñarse si están respaldadas pedagógicamente. Sostiene que hay evidencia de que habilidades del ASE como la empatía, la metacognición, la cooperación, la resolución de conflictos, la asertividad, la gestión del estrés, la comunicación, la resolución de problemas y la autoeficacia pueden "enseñarse" como resultados vinculados a intervenciones de ASE con procesos de enseñanza-aprendizaje bien definidos. No todos los investigadores están de acuerdo con esta afirmación. Algunos sostienen que las habilidades del ASE están más relacionadas con la personalidad y no son competencias que entren dentro del alcance pedagógico del profesorado.

El estudio vincula las habilidades del ASE con resultados de vida, argumentando que implican el control de uno mismo y la autoeficacia como condiciones clave. Además, se considera que las habilidades del ASE son "moldeables" y dependen del contexto, por lo que los programas para promover el ASE entre el alumnado deben adaptarse a sus necesidades, así como a sus entornos y sistemas educativos. Como se señaló anteriormente, la OCDE indica que el éxito de los programas de ASE depende tanto de las habilidades específicas que se desean desarrollar como de las condiciones sociales y características en las que se insertan los entornos de aprendizaje y las

intervenciones. Por tanto, el desarrollo del ASE debe considerarse de manera conjunta con los procesos pedagógicos y de enseñanza utilizados en las intervenciones (Stepanouska et al., 2023).

Desde una perspectiva educativa del aprendizaje social y emocional (ASE), el estudio señala que "el autocontrol, el locus de control y la autoeficacia, la inteligencia emocional (probablemente una combinación de varias habilidades socioemocionales), la resolución de problemas sociales, la empatía, la asertividad y la cooperación fueron identificadas como las habilidades con el mayor nivel de evidencia en cuanto a enseñabilidad y valor predictivo" en relación con los resultados de vida (Steponavičius et al., 2023, p. 79; UNESCO et al., 2024).

Aprendizaje social y emocional y el desarrollo sostenible

Los procesos de ASE que fomentan competencias como la autoconciencia, la empatía, la comunicación eficaz, la aceptación de la diversidad y la resolución de conflictos pueden contribuir de manera significativa a la consecución de diversos aspectos del desarrollo sostenible, tal como se ejemplifica en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Esto se debe a su influencia en las creencias y los comportamientos (Cristóvão et al., 2023), así como en las acciones colectivas y las culturas de práctica (Tozer et al., 2011). El aprendizaje social y emocional y las competencias asociadas pueden promover una educación de calidad para todos (ODS 4) al crear un entorno de aprendizaje positivo e inclusivo, mejorar la colaboración y la participación, fomentar el pensamiento crítico, facilitar la autorregulación emocional y la gestión del estrés, y promover formas positivas de resiliencia y bienestar (ODS 3). Competencias como la empatía y la comunicación pueden contribuir a superar estereotipos y a promover la inclusión, la diversidad y la igualdad de género (ODS 5).

En el contexto del trabajo decente y el crecimiento económico (ODS 8), el ASE fomenta habilidades fundamentales y competencias socioemocionales como la colaboración y el liderazgo, que son esenciales para el éxito en el mercado laboral. El ASE ha sido vinculado a una menor desigualdad social, un aumento del comportamiento prosocial y una

mayor participación ciudadana. Puede ayudar a comprender las raíces sistémicas de la desigualdad y la injusticia, y a que el alumnado comprenda y cuestione las causas profundas de la exclusión y la opresión, reduciendo así la discriminación y promoviendo la inclusión. También pueden contribuir a la paz, la justicia y las instituciones sólidas (ODS 4.7, ODS 16), al permitir la resolución de conflictos, la empatía y la comunicación eficaz: fundamentos necesarios para sociedades justas.

Cuando se vincula con el entorno a través de enfoques ecológicos, el aprendizaje social y emocional también puede contribuir a la construcción de comunidades y ciudades saludables (ODS 11), gestionar la ecoansiedad relacionada con el cambio climático y actuar para resolver sus desafíos (ODS 13), así como establecer relaciones saludables con la Tierra y para ella: los bosques, los océanos y el agua (ODS 13, 14, 15 y 6). Las competencias del aprendizaje social y emocional también pueden contribuir al desarrollo de relaciones y alianzas (ODS 17) al facilitar la

colaboración, la construcción de confianza y la comunicación eficaz entre las distintas partes interesadas, lo cual es esencial para el desarrollo sostenible de la sociedad y, por tanto, también para los ODS. Así pues, el aprendizaje social y emocional también apoya los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).¹⁸

Sin embargo, se necesita más investigación empírica para comprender cómo diferentes competencias del aprendizaje social y emocional pueden influir positivamente en uno o varios ODS. Este impacto probablemente esté mediado por interacciones complejas entre factores contextuales micro, meso y macro. Además, las rutas desde las competencias hacia comportamientos alineados con los ODS pueden diferir según los contextos, lo cual solo puede evidenciarse mediante estudios comparativos a gran escala.



1.5 ¿Dónde es más efectivo el ASE?

El aprendizaje social y emocional beneficia al alumnado y al profesorado, mejora el clima escolar general y contribuye a objetivos sociales más amplios y al desarrollo sostenible en todos los contextos. Sin embargo, el ASE tiene mayor impacto cuando las prácticas educativas y el currículo se cruzan con experiencias de aprendizaje provenientes de la comunidad local y de acciones externas, como el aprendizaje-servicio y las iniciativas comunitarias (Greenberg et al., 2003). Así, el compromiso compartido con las prácticas del ASE es la forma más sostenible de integrar el ASE en los sistemas educativos. Un consorcio colaborativo de ASE puede fomentar oportunidades de aprendizaje tanto dentro como fuera de su ámbito. Es importante señalar que el ASE abarca contextos educativos formales, informales y no formales, con alumnado, familias y comunidades cocreando la visión, los planes y las prácticas del ASE. Además, las comunidades de práctica internas y externas pueden fortalecer la implementación del ASE.

El aprendizaje social y emocional genera beneficios más allá de los entornos escolares formales y tradicionales. Por ejemplo, se ha demostrado que la educación socioemocional tiene un impacto prometedor en personas que viven en contextos de desplazamiento o afectados por conflictos, según diversos estudios de impacto realizados en Asia, Europa y África (Kim et al., 2023; Aber et al., 2017). Los programas de aprendizaje social y emocional mejoran el bienestar emocional, los mecanismos de afrontamiento y la resiliencia, y favorecen la salud mental y las relaciones interpersonales, al tiempo que reducen el malestar psicológico entre niños, niñas, adolescentes y alumnado refugiado en estos contextos (Betancourt et al., 2013; Jordans et al., 2018; Panter-Brick et al., 2018).

Los sistemas educativos tienen la responsabilidad de atender las necesidades de aprendizaje integral de todo el alumnado. Por ello, los responsables de formulación de políticas deberían interesarse por si los programas de ASE responden adecuadamente a la diversidad de necesidades del alumnado. Aunque el ASE es importante para todos, también ha demostrado beneficios particulares para mejorar la inclusión en los siguientes contextos:

Alumnado en entornos de aprendizaje inclusivos

Muchos estudios que investigan el ASE universal no han incluido el estatus de capacidad del alumnado dentro de los datos demográficos, por lo tanto, no ha sido posible en todos los estudios determinar si el programa analizado ofrece beneficios para toda la diversidad del alumnado en el aula (Daley y McCarthy, 2020; Rowe y Trickett, 2018). Sin embargo, algunos estudios han demostrado que los programas de ASE son particularmente útiles para fomentar una mayor implicación entre el alumnado con necesidades de aprendizaje diversas (Dix et al., 2012; Cook et al., 2008; Pandey et al., 2018; Banerjee et al., 2014). Para el alumnado con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento, el ASE ayuda a mejorar la salud mental y el bienestar (Dix et al., 2012; McMillan y Jarvis, 2013), la autorregulación (Pandey et al., 2018) y la desescalada del acoso escolar (Trach et al., 2018), además de aumentar el rendimiento académico (Espelage et al., 2016).

En las aulas inclusivas, todo el alumnado que participa en el ASE tiende a relacionarse de forma más positiva e inclusiva con compañeros que enfrentan retos emocionales y conductuales (Trach et al., 2018). Por tanto, existen señales prometedoras de que ofrecer un programa de ASE inclusivo puede contribuir de forma positiva a los esfuerzos más amplios por garantizar que las escuelas sean espacios accesibles y de apoyo para todo el alumnado. El Capítulo 2 profundiza en algunos de estos beneficios, ofreciendo una perspectiva más matizada para responsables de formulación de políticas y educadores.

Alumnado en contextos de desplazamiento

La educación en contextos de desplazamiento suele estar marcada por el trauma y la interrupción, lo que hace que el ASE sea fundamental para abordar los desafíos específicos de las poblaciones desplazadas. Las intervenciones de aprendizaje social y emocional ofrecen un espacio seguro para que el alumnado procese sus emociones, gestione

el estrés y desarrolle competencias vitales clave. Los estudios de impacto indican que los programas de ASE conducen a mejor implicación académica, mayor autoestima y disminución de los problemas de conducta entre el alumnado desplazado (Aber et al., 2017; Bennouna et al., 2021).

Además, el aprendizaje social y emocional (ASE) proporciona al alumnado desplazado competencias esenciales para una integración y participación exitosas en las comunidades de acogida. Estas competencias incluyen la comunicación eficaz, la resolución de conflictos, el desarrollo de la confianza y la adaptación cultural. Los estudios han demostrado que las intervenciones de ASE fomentan la cohesión social, promueven interacciones interculturales positivas y reducen la discriminación y el estigma (Reiger et al., 2019; McBrien, 2022). Incorporar el ASE en la educación en contextos de desplazamiento y emergencia no solo mejora el bienestar inmediato del alumnado, sino que también puede romper el ciclo de trauma y desplazamiento al dotarles de competencias que contribuyen a su éxito a largo plazo y a su bienestar general (UNESCO, 2020).

Alumnado en programas de justicia juvenil

De forma similar, la educación socioemocional ha generado resultados positivos en programas de justicia juvenil y en entornos educativos relacionados, como los programas de prevención dirigidos a jóvenes. Si bien estos programas también deben abordar apoyos estructurales como la seguridad, la estabilidad económica y la provisión de necesidades básicas para el alumnado, las intervenciones de ASE pueden complementar dichos apoyos al centrarse en el desarrollo de la

autorregulación emocional, la comunicación, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsable.

Los programas de aprendizaje social y emocional contribuyen a resultados positivos para el alumnado, como una reducción de la reincidencia delictiva, mejora del comportamiento y aumento del bienestar social y emocional (Aos et al., 2004; Greenberg et al., 2003; Grossman et al., 2021; Hahn et al., 2007; Ireland y Smith, 2009; Lerner et al., 2011). Las personas jóvenes que participan en programas de ASE demuestran una mayor empatía, mayor consciencia de sí mismas y relaciones interpersonales más sólidas, aspectos fundamentales para una reintegración exitosa en la sociedad (Yang et al., 2018).

Recordatorio: la justicia social es más que ASE

Aunque los beneficios para el alumnado individual, como los anteriormente descritos, son positivos, dentro del sistema educativo debe tenerse cuidado en no confundir la introducción del ASE como un simple medio para ayudar al alumnado a afrontar y responder a los desafíos que enfrentan, con la necesidad más amplia de que los sistemas educativos aborden las desigualdades estructurales, los derechos humanos, la justicia social y las causas mismas de dichos desafíos (Bryan, 2023). Las críticas relacionadas con el ASE deben ser reconocidas y consideradas cuidadosamente al planificar e implementar estas políticas, incluyendo aquellas

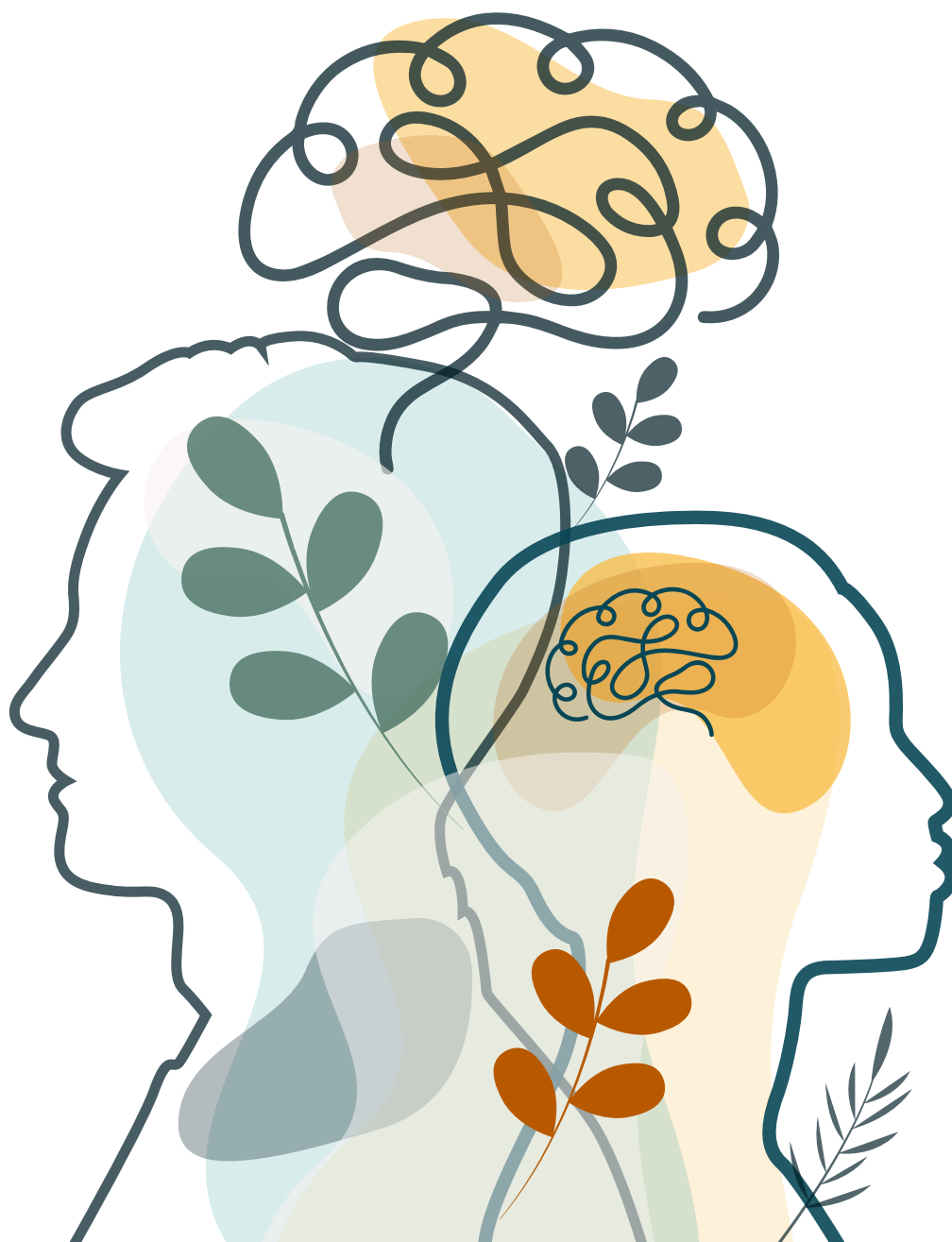
El aprendizaje social y emocional no reemplaza el trabajo permanente en materia de derechos humanos y justicia social que resulta indispensable para construir **futuros más equitativos y sostenibles**, así como **sistemas educativos más inclusivos** que **respeten y garanticen los derechos de la infancia**.



que señalan que el aprendizaje social y emocional (ASE) no constituye una respuesta adecuada a las demandas de justicia social y sostenibilidad ambiental, especialmente si se interpreta de forma reducida como una forma de “neuroindividualismo” (Bryan, 2023). El Capítulo 2 aborda con mayor detalle críticas específicas al ASE y ofrece orientaciones concretas para su planificación e implementación.

El aprendizaje social y emocional no reemplaza el trabajo permanente en derechos humanos y justicia social que resulta indispensable para construir futuros más equitativos y sostenibles, y para desarrollar sistemas educativos más inclusivos que respeten y promuevan los derechos

de la infancia. Solo puede entenderse como un esfuerzo complementario para fortalecer el aprendizaje, y no debe reducirse a una solución individualizada de problemas sociales, como también se analizará más a fondo en el Capítulo 2. Esto reviste una importancia crucial para quienes toman decisiones en política educativa. Confundir el ASE con la necesidad de intervenciones estructurales dirigidas a abordar cuestiones más amplias de justicia social convertiría al ASE en una respuesta extremadamente limitada frente a los factores estructurales y materiales que generan desigualdades, exclusiones e injusticias sociales en el sistema educativo y en la sociedad en general.



1.6 Integración del ASE en los sistemas educativos

El contexto político más amplio del ASE

La integración del ASE en las políticas educativas puede contribuir a algunos de los objetivos pedagógicos del ODS 4, Meta 4.7, pero no debe ser el único medio para interpretar o implementar dicha meta. La Meta 4.7 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 exige que todos los sistemas educativos:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Naciones Unidas, 2015).

La implementación del aprendizaje social y emocional es más eficaz cuando los sistemas

educativos reconocen el propósito más amplio de la educación, más allá de simplemente transmitir conocimientos básicos o habilidades técnicas. La excelencia y la equidad en la educación implican formar personas capaces de pensar críticamente de manera autónoma y de contribuir activamente a una sociedad dinámica y diversa. Lograr esto requiere un enfoque integral que aborde las dimensiones cognitivas, emocionales, individuales y sociales del aprendizaje, con una comprensión clara y un mandato de que el aprendizaje debe ser continuo, a lo largo de toda la vida, y debe incluir la aplicación del conocimiento adquirido. En consecuencia, el ASE debe abarcar todos los niveles educativos, desde la primera infancia hasta la educación de posgrado, y puede extenderse al ámbito laboral y comunitario. No obstante, esto debe hacerse sin confundir la necesidad de reformas sociales y estructurales más amplias en la educación con los procesos de integración del ASE en los contextos pedagógicos y de desarrollo curricular, con el objetivo de ampliar las experiencias de aprendizaje del estudiantado (Bryan, 2023).



Un modelo de proceso para integrar el ASE en los sistemas educativos

Existen diversas formas de integrar el ASE en los sistemas educativos. Un modelo que puede resultar útil para las personas responsables de formular políticas se muestra en la Figura 1.1. Este **modelo de las 4P** (UNESCO MGIEP, 2022) comprende: planificar, preparar, practicar y evaluar el progreso, y funciona de manera cíclica.

a) Planificar incluye la convocatoria de un equipo de expertos en ASE, representantes de las partes interesadas relevantes (estudiantado, representantes del profesorado, familias, miembros de la comunidad, dirección escolar y personal de administración), así responsables de formulación de políticas. También implica realizar una evaluación de necesidades para trazar objetivos, recursos, productos y resultados e impactos esperados; e identificar el tipo de datos que se recopilarán, cómo se almacenarán de manera segura y cómo se utilizarán. Finalmente, se debe establecer un plan de monitoreo y evaluación.

b) Preparar consiste en establecer sistemas de aprendizaje mediante la elaboración de documentos orientativos, diseño de programas y currículos, materiales de formación, herramientas de evaluación y herramientas pedagógicas (desarrolladas en los Capítulos 2 y 3 de este documento de directrices políticas).

c) Practicar incluye el desarrollo profesional del profesorado, la integración del ASE en todos los sistemas y en comunidades más amplias, la recolección de datos cuantitativos y cualitativos a través de evaluaciones, y la medición de resultados tanto inmediatos como a largo plazo (desarrollado en los Capítulos 4, 5 y 6 de este documento).

d) Evaluar el Progreso consiste en implementar el programa de monitoreo y evaluación para informar las decisiones de las personas responsables de formular políticas, y actualizar los objetivos y la metodología en función de los resultados obtenidos (desarrollado en el Capítulo 7).

Figura 1.1 Pasos clave para implementar el ASE en las escuelas



Fuente: Adaptado de UNESCO MGIEP, 2022, p.22

1.7 Conclusión

Como se ha discutido a lo largo de este capítulo, el aprendizaje socioemocional (ASE) implica una ampliación de los procesos educativos, pasando de un enfoque en habilidades cognitivas a incluir también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el sistema educativo. El capítulo ha mostrado que estos tienen beneficios positivos para el alumnado, pero que la educación socioemocional no debe ignorar los aspectos socioculturales y estructurales de la educación. El aprendizaje socioemocional tampoco debe sustituir los esfuerzos continuos para abordar los derechos humanos y las injusticias sociales en los sistemas educativos a nivel mundial. El ASE puede apoyar el desarrollo de capacidades psicológicas de la persona para integrar respuestas emocionales con el pensamiento racional y, a través de esto, fortalecer sus capacidades individuales y sociorrelacionales. Este enfoque combinado cognitivo-emocional, a su vez, puede guiar creencias, acciones y relaciones sociales, y puede contribuir al bienestar, a la ciudadanía global y al desarrollo sostenible si se practica en entornos sociales con solidaridad, cuidado y respeto por la diversidad cultural.

Dado que gran parte de la literatura sobre el ASE tiende a centrarse en las ventajas del aprendizaje individual, es importante notar que diversas estructuras sociales —por ejemplo, las asociadas con raza, etnia, posición económica y género (Jagers et al., 2019)— y los entornos circundantes interactúan con el bienestar del alumnado. Por lo tanto, los programas de aprendizaje socioemocional no pueden vincularse únicamente al desarrollo psicológico individual. Más bien, es necesario considerar cómo el desarrollo psicológico está moldeado por los mundos socioculturales y naturales más amplios, donde ciertas ideas, valores y emociones son valorados y/o necesarios.

Como se argumenta en este capítulo, el ASE tiene beneficios positivos importantes para el aprendizaje individual, el desarrollo psicológico y el bienestar. También contribuye de manera significativa al desarrollo social y sostenible de forma más amplia. Ubicar los procesos de

aprendizaje cognitivo-emocional individual dentro de contextos socioculturales y ecológicos en los programas de ASE puede, por lo tanto, apoyar a los estudiantes a desarrollar sus competencias individuales y su bienestar, y también a contribuir colectivamente a esfuerzos sociales más amplios para abordar problemas globales complejos como la desigualdad de género, los derechos humanos, el cambio climático y la degradación ecológica, la violencia y otras formas de injusticia social.



Puntos clave para responsables de formulación de políticas

- El alumnado en todas las sociedades enfrenta una creciente complejidad. Para abordarla, se necesita una educación más amplia y holística que no solo atienda al desarrollo cognitivo, sino también a los procesos de aprendizaje cognitivo-emocional y al aprendizaje social y emocional (ASE), orientado al bienestar, la capacidad de acción para el cambio (comportamientos y acciones) y la solidaridad social.
- El aprendizaje social y emocional ha demostrado beneficios claros para el alumnado, como una mejora en el bienestar mental y una reducción del malestar, la ansiedad y la depresión; mejores relaciones, prácticas y autoconfianza; mejores logros educativos; y contribuciones positivas a las relaciones entre la escuela y la comunidad, la ciudadanía, el desarrollo sostenible y en los objetivos de vida en general. Es especialmente importante para construir sociedades más inclusivas y compasivas.
- La definición, comprensión y aplicación del ASE están intrínsecamente ligadas a normas culturales, creencias, valores y expresiones de comportamiento propias del lugar donde se implementa, así como a quienes conforman el espacio de aprendizaje. Por ello, los programas de ASE deben diseñarse en contexto sociocultural (es decir, no existe un programa universal de ASE), y se deben considerar las limitaciones del marco de investigación inicial, que se basa en modelos occidentales de rasgos de personalidad. Los enfoques colaborativos para la planificación del ASE, que involucren a múltiples partes interesadas, deben orientar la definición de lo que el ASE puede representar en distintos contextos.
- Aunque competencias como la empatía, la atención plena (*mindfulness*), la consciencia social y personal, la amabilidad, la compasión, la indagación crítica, la colaboración y la comunicación son valoradas en muchos contextos, deben estar fundamentadas en elementos culturales y contextuales específicos que orienten los marcos y visiones del ASE en cada entorno, y al mismo tiempo, conectarse con los desafíos y realidades de la ciudadanía global.
- Integrar el ASE en la educación puede contribuir a las dimensiones pedagógicas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) Meta 4.7. El ASE abarca todos los niveles educativos, desde la primera infancia hasta la educación de posgrado, y puede extenderse a los ámbitos laborales y comunitarios. Un enfoque inclusivo y participativo, basado en procesos, puede facilitar su implementación.
- Para asegurar la coherencia con el ASE, este debe integrarse en todos los aspectos del proceso educativo: la planificación, el diseño curricular, los materiales de aprendizaje, la formación profesional de docentes y la evaluación. Asimismo, debe contar con un marco y un enfoque claros de seguimiento y evaluación que orienten la implementación reflexiva de las políticas de ASE.

Referencias

- Aber, J.L., Tubbs, C., Torrente, C., Halpin, P.F., Johnston, B., Starkey, L., Shivshanker, A., Annan, J., Seidman, E., and Wolf, S. 2017. Promoting children's learning and development in conflict-affected countries: testing change process in the Democratic Republic of the Congo. *Development and psychopathology*, Vol. 29, No. 1, pp. 53–67.
- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M., and Pennucci, A. 2004. *Benefits and costs of prevention and early intervention programmes for youth*. Washington State Institute for Public Policy.
- Banerjee, R., Weare, K., and Farr, W. 2014. Working with 'Social And Emotional Aspects Of Learning' (SEAL): associations with school ethos, pupil social experiences, attendance, and attainment. *British educational research journal*, Vol. 40, No. 4, pp. 718–742.
- Bennouna, C., Brumbaum, H., McLay, M.M., Allaf, C., Wessells, M. and Stark, L. 2021. The role of culturally responsive SEL in supporting refugee inclusion and belonging: A thematic analysis of service provider perspectives. *Plos one*, Vol. 16, No. 8, p.e0256743.
- Betancourt, T.S., McBain, R., Newnham, E.A., and Brennan, R.T. 2013. Trajectories of internalizing problems in war-affected Sierra Leonean youth: examining conflict and postconflict factors. *Child development*, Vol. 84, No. 2, pp. 455–470.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., and Patton, G. 2007. Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of adolescent health*, Vol. 40, No. 4, pp. 357–e9.
- Boursier, V., Gioia, F., Musetti, A. and Schimmenti, A. 2020. Facing loneliness and anxiety during the COVID-19 isolation: the role of excessive social media use in a sample of Italian adults. *Frontiers in Psychiatry*, Vol. 11, p. 586222.
- Bryan, A. 2023. From 'the conscience of humanity' to the conscious human brain: UNESCO's embrace of social-emotional learning as a flag of convenience. *Compare: a journal of comparative and international education*, pp. 1–15.
- Cahill, H., Dadvand, B., Shlezinger, K., Romei, K., and Farrelly, A. 2020. Strategies for supporting student and teacher well-being post-emergency. *Ricercazione*, Vol. 12, No. 1, pp. 23–38.
- Cañabate, D., Bubnys, R., Nogué, L., Martínez-Mínguez, L., Nieva, C., and Colomer, J. 2021. Cooperative learning to reduce inequalities: instructional approaches and dimensions. *Sustainability*, Vol. 13, No. 18, p. 10234.
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B., and Hawkins, J.D. 2004. The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group. *Journal of school health*, Vol. 74, pp. 252–261.
- Cipriano, C., Naples, L.H., Eveleigh, A., Cook, A., Funaro, M., Cassidy, C., McCarthy, M.F., and Rappolt-Schlichtmann, G. 2023. A systematic review of student disability and race representation in universal school-based social and emotional learning interventions for elementary school students. *Review of Educational Research*, Vol. 93(1), pp. 73–102.
- Cefai, C., Bartolo, P.A., Cavioni, V., and Downes, P. 2018. *Strengthening social and emotional education as a core curricularr area across the EU: a review of the international evidence*. NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/664439
- Chatterjee Singh, N. and Duraipappah, A.K. 2020. *Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems*. New Delhi. UNESCO MGIEP.
- Chernyshenko, O.S., Kankaraš, M. and Drasgow, F. 2018. Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>

- Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thornton, S., and Crews, S.D. 2008. Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: a review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 16, No. 3, pp. 131–144.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. 2020. What is SEL? Retrieved from <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Cristóvão, A.M., Valente, S., Rebelo, H., and Ruivo, A.F. 2023. Emotional education for sustainable development: a curriculum analysis of teacher training in Portugal and Spain. *Frontiers in Education*, Vol. 8, p. 1165319.
- Daley, S.G., and McCarthy, M.F. 2021. Students with disabilities in social and emotional learning interventions: a systematic review. *Remedial and Special Education*, Vol. 42, No. 6, pp. 384–397.
- Dix, K.L., Slee, P.T., Lawson, M.J., and Keeves, J.P. 2012. Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. *Child and adolescent mental health*, Vol. 17, No. 1, pp. 45–51.
- Dobia, B., and Roffey, S. 2017. Respect for culture – Social and emotional learning with Aboriginal and Torres Strait islander youth. *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: perspectives, programmes and approaches*, pp. 313–334.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., and Schellinger, K.B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, Vol. 82, No. 1, pp. 405–432. Durlak, J.A. and Mahoney, J.L. 2019. *The practical benefits of an SEL program*. CASEL.
- Espelage, D.L., Low, S., Van Ryzin, M.J., and Polanin, J.R. 2015. Clinical trial of second step middle school program: impact on bullying, cyberbullying, homophobic teasing, and sexual harassment perpetration. *School Psychology Review*, Vol. 44(4), pp. 464–479.
- Espelage, D.L., Rose, C.A., and Polanin, J.R. 2016. Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, Vol. 37(6), pp. 323–332.
- Frey, K.S., Nolen, S.B., Edstrom, L.V.S., and Hirschstein, M.K. 2005. Effects of a school-based social–emotional competence program: linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of applied developmental psychology*, Vol. 26, No. 2, pp. 171–200.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., and Elias, M.J. 2003. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, Vol. 58, No. 6-7, p. 466.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K., and Rivara, F.P. 1997. Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: a randomized controlled trial. *JAMA*, Vol. 277, No. 20, pp. 1605–1611.
- Grossman, J.B., Sepanik, S., Portilla, X.A., and Brown Jr, K.T. 2021. *Educational equity: solutions through social and emotional well-being*. MDRC.
- Hagelskamp, C., Brackett, M.A., Rivers, S.E., and Salovey, P. 2013. Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: proximal and distal outcomes. *American journal of community psychology*, Vol. 51, pp. 530–543.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L., and Snyder, S. 2007. Effectiveness of universal school-based programmes to prevent violent and aggressive behavior: a systematic review. *American journal of preventive medicine*, Vol. 33, No. 2, pp. S114–S129.
- Hou, W.K., Tong, H., Liang, L., Li, T.W., Liu, H., Ben-Ezra, M., Goodwin, R. and Lee, T.M.C. 2021. Probable anxiety and components of psychological resilience amid COVID-19: A population-based study. *Journal of affective disorders*, No. 282, pp. 594–601.

- Ireland, T.O., and Smith, C.A. 2009. Living in partner-violent families: developmental links to antisocial behavior and relationship violence. *Journal of youth and adolescence*, No. 38, pp. 323–339.
- Jagers, R.J., Rivas-Drake, D., and Williams, B. 2019. Transformative social and emotional learning (SEL): toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, Vol. 54, No. 3, pp. 162–184.
- Jordans, M.J., van den Broek, M., Brown, F., Coetzee, A., Ellermeyer, R., Hartog, K., Steen, F., and Miller, K.E. 2018. Supporting children affected by war: Towards an evidence based care system. *Mental health of refugee and conflict-affected populations: theory, research and clinical practice*, pp. 261–281.
- Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., and Klomek, A.B. 2021. I can succeed for preschools: a randomized control trial of a new social-emotional learning program. *Early Education and Development*, Vol. 32, No. 3, pp. 343–359.
- Kim, H.Y., Brown, L., Tubbs Dolan, C., Gjicali, K., Deitz, R., Prieto Bayona, M.D.S., and Aber, J.L. 2023. Testing the impact of a skill-targeted social and emotional learning curriculum and its variation by pre- and postmigration conflict experiences: a cluster randomized trial with Syrian refugee children in Lebanon. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 115, No. 3, p. 502.
- Killen, M., Rutland, A., and Ruck, M.D. 2011. Promoting equity, tolerance, and justice in childhood. *Social Policy Report*, Vol. 25, No. 4, pp. 1–33.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E.P., Boyd, M.J., Mueller, M.K., Schmid, K.L., and Napolitano, C.M. 2011. Positive youth development: processes, programmes, and problematics. *Journal of Youth Development*, Vol. 6, No. 3, pp. 38–62.
- Marten, W.D. and Wilkerson, B. 2003. Stress, work and mental health: a global perspective. *Acta neuropsychiatrica*, Vol. 15(1), pp. 44–53.
- McMillan, J.M., and Jarvis, J.M. 2013. Mental health and students with disabilities: a review of literature. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, Vol. 23, No. 2, pp. 236–251.
- McBrien, J. 2022. Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 266, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a4a0f635-en>
- OECD. 2015. *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Olcoñ, K., Gilbert, D.J., and Pulliam, R.M. 2021. Critical consciousness raising about global economic inequality through experiential and emotional learning. *Journal of Experiential Education*, Vol. 44, No. 3, pp. 308–322.
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A.L., Blakemore, S.J., and Viner, R.M. 2018. Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, Vol. 172, No. 6, pp. 566–575.
- Panter-Brick, C., Hadfield, K., Dajani, R., Eggerman, M., Ager, A., and Ungar, M. 2018. Resilience in context: a brief and culturally grounded measure for Syrian refugee and Jordanian host-community adolescents. *Child development*, Vol. 89, No. 5, pp. 1803–1820.
- Rimm-Kaufman, S.E., and Hulleman, C.S. 2015. Social and emotional learning in elementary school settings: identifying mechanisms that matter. *Handbook of social and emotional learning: research and practice*, pp. 151–166.
- Rowe, H.L., and Trickett, E.J. 2018. Student diversity representation and reporting in universal school-based social and emotional learning programmes: implications for generalizability. *Educational Psychology Review*, No. 30, pp. 559–583.

- Rutland, A., and Killen, M. 2015. A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, Vol. 9, No. 1, pp. 121–154.
- Singh, J. and Singh, J. 2020. COVID-19 and its impact on society. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, Vol. 2
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M.D., Ben, J. and Gravesteyn, C. 2012. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programmes: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, Vol. 49, No. 9, pp. 892–909.
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., and Linzarini, A. 2023. Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. *OECD Education Working Papers*, No. 304, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>
- Tozer, S., Gallegos, B.P., Henry, A., Greiner, M.B. and Price, P.G. (eds.) 2011. *Handbook of research in the social foundations of education*. Routledge.
- Trach, J., Lee, M., and Hymel, S. 2018. A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: focusing on group processes and social dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 26, No. 1, pp. 11–20.
- Ttofi, M. M. and Farrington, D. P. 2011. Effectiveness of school-based programmes to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7, pp. 27–56.
- UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO MGIEP. 2022. Guidelines for Implementing SEL in Schools. New Delhi: UNESCO MGIEP. <https://doi.org/10.56383/JAKO4884>
- UNESCO, OECD and the Commonwealth Secretariat. 2024. The price of inaction: The global private, social and fiscal costs of children and youth not learning. Paris, UNESCO.
- United Nations [UN]. 2022. *The Sustainable Development Goals Report*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>
- Wang, H., Chu, J., Loyalka, P., Xin, T., Shi, Y., Qu, Q. and Yang, C. 2016. Can social-emotional learning reduce school dropout in developing countries?. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 35, No. 4, pp. 818–847.
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., and Stoolmiller, M. 2008. Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programmes in high-risk schools. *Journal of child psychology and psychiatry*, Vol. 49, No. 5, pp. 471–488.
- World Health Organization [WHO]. 2022. *World mental health report: transforming mental health for all*. Geneva: World Health Organization.
- Yang, C., Sharkey, J.D., Reed, L.A., Chen, C., and Dowdy, E. 2018. Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: moderating role of school climate. *School psychology quarterly*, Vol. 33, No. 1, p. 54.



Capítulo 2

Políticas y marcos para la acción

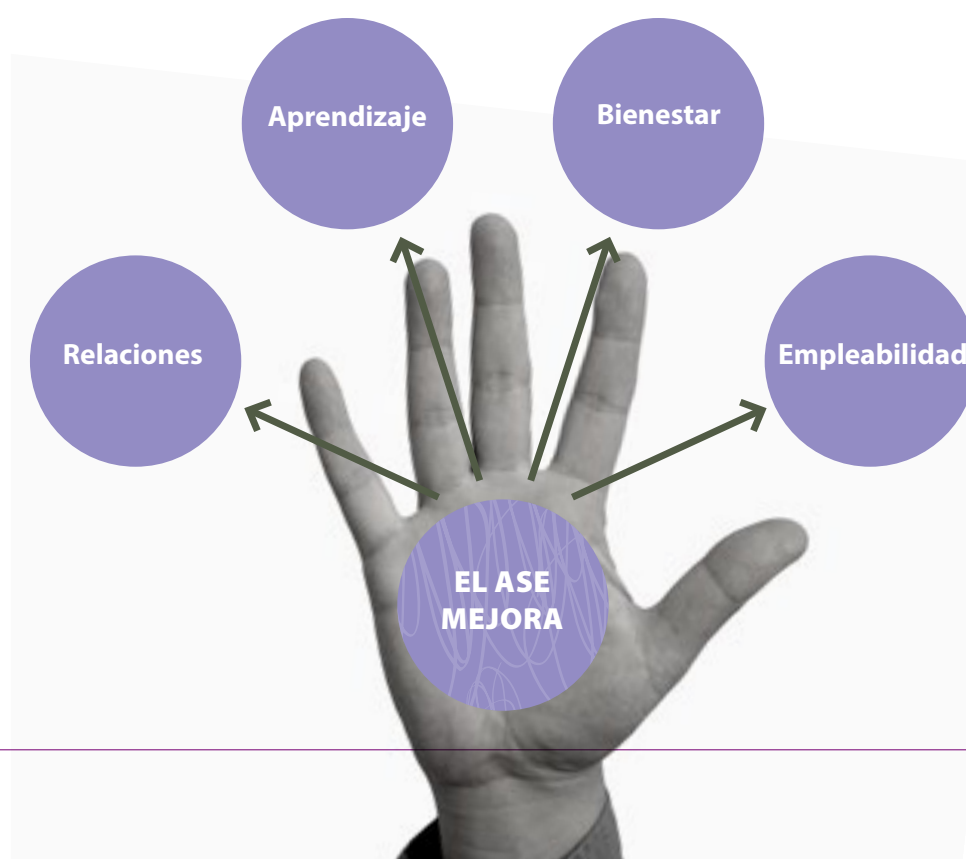


Este capítulo se propone informar a las personas responsables de políticas públicas en su labor de desarrollo de políticas y provisión de programas. Ofrece una visión general de la investigación para quienes participan en la integración del ASE a nivel sistémico, incluyendo la elaboración de la contribución de los programas de ASE al bienestar y al aprendizaje, su idoneidad para diferentes contextos culturales y marcos, y estrategias para guiar los enfoques holísticos de implementación. También destaca la contribución que los programas e iniciativas de ASE pueden aportar a los sistemas educativos y esfuerzos escolares para abordar cuestiones de equidad e inclusión, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas para una Educación de Calidad.

2.1 Una política para el ASE

Los responsables de formulación de políticas pueden beneficiarse de saber que un conjunto sustancial de investigaciones ha demostrado que los programas de ASE bien diseñados e implementados conducen a mejoras en las relaciones, el comportamiento, el bienestar mental y el rendimiento académico del alumnado, así como a resultados económicos a largo plazo relacionados con la empleabilidad, como se describe en el Capítulo 1. Responsables políticos y líderes escolares y del sistema pueden destacar estos hallazgos al presentar argumentos basados en la investigación para obtener un mayor apoyo político para la implementación de programas de ASE.

Datos de más de 60 países estiman que las competencias socioemocionales se han denominado habilidades del siglo XXI porque contribuyen tanto a las capacidades como a la resiliencia que las personas necesitan para adaptarse al cambio y a los desafíos, y porque los lugares de trabajo, las familias y las comunidades funcionan mejor cuando las personas son capaces de tratar a los demás con respeto y colaborar eficazmente para resolver problemas y aprovechar al máximo las oportunidades (Sánchez Puerta et al., 2016).

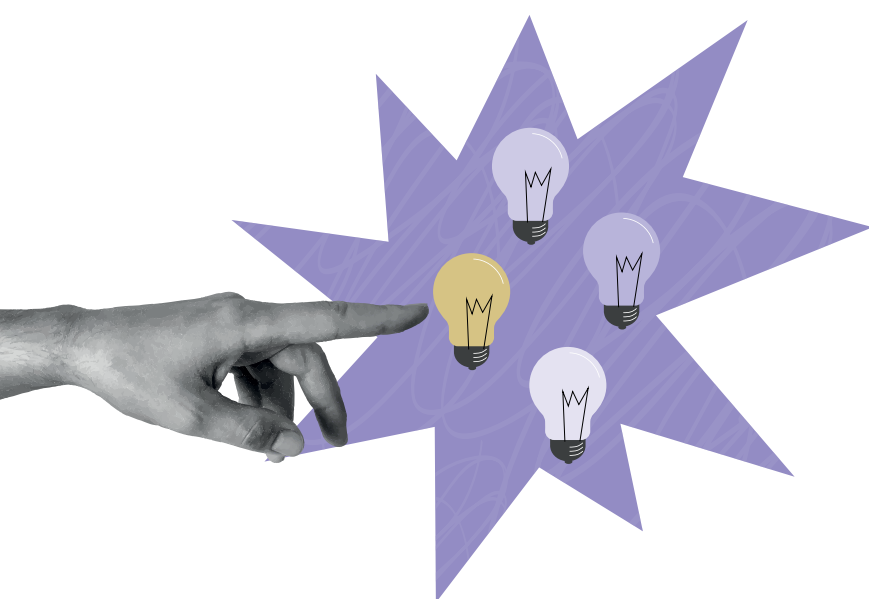


2.2 Adaptación de los programas de aprendizaje social y emocional a contextos nacionales y regionales

Existen pruebas de que los programas de aprendizaje social y emocional desarrollados en contextos occidentales pueden funcionar de forma similar cuando se utilizan en países diferentes. Un estudio de metaanálisis de ochenta y dos ensayos de investigación realizados en diversos contextos geográficos (cuarenta y cuatro realizados dentro y treinta y ocho fuera de Estados Unidos) halló efectos positivos a largo plazo en seguimientos realizados entre un año y tres años después de la intervención. Este metaanálisis también encontró efectos positivos consistentes para aquellos de diversos orígenes raciales y socioeconómicos dentro de contextos nacionales particulares (Taylor et al., 2017). También se ha comprobado que los programas de aprendizaje social y emocional son beneficiosos para estudiantes que regresan a la escuela después de una catástrofe o tras haber estado expuestos a un conflicto armado. El alumnado que recibe un programa socioemocional sustancial ha mostrado un mayor bienestar psicológico y menores tasas de depresión, ansiedad y TEPT que el alumnado en las escuelas de control (Cahill et al., 2020).

A pesar de estos hallazgos prometedores, se reconoce la necesidad de prestar mayor atención al reconocimiento cultural y la capacidad de respuesta,

tanto dentro de los contextos nacionales como entre ellos, ya que las emociones pueden nombrarse, debatirse, demostrarse y regularse de diferentes maneras en las distintas tradiciones culturales (Dobia y Roffey, 2017; Hecht y Shin, 2015; Jagers, 2001), como se mencionó brevemente en el Capítulo 1. Es necesario esforzarse para garantizar que los programas educativos se basen en las fortalezas culturales y respondan a ellas, junto con los factores históricos y políticos que pueden influir en las actitudes sociales y culturales, también descritos en el Capítulo 1. Un estudio reveló que algunos programas diseñados en los contextos en los que se utilizan han mostrado impactos más positivos que los provenientes de otros lugares, mientras que en otros casos los programas han tenido una buena implantación en diferentes contextos (Wigelsworth et al., 2016). Muchos factores pueden influir en la eficacia, como la idoneidad cultural y contextual, así como el clima social y político general. De igual manera, un metaanálisis de 86 programas de aprendizaje social y emocional (ASE) aleatorizados que incluyeron variantes culturalmente informadas de programas de ASE en China reveló resultados positivos significativos en cuanto a la mejora de las habilidades y el comportamiento de ASE, así como la reducción del malestar emocional (Chen y Yu,



El uso de enfoques participativos inclusivos para el desarrollo y la adaptación de programas puede **ayudar a garantizar que las intervenciones respondan a la cultura y el contexto y, por tanto, **sean significativas y relevantes** para sus diversos miembros.**

2022). También es importante que la adecuación cultural y el análisis social se tengan en cuenta en relación con la evaluación y la medición. La mayoría de las herramientas y medidas de evaluación del ASE sólo han sido validadas en relación con las culturas dominantes dentro de contextos angloamericanos (Merrell et al., 2008) y esto puede significar que sus constructos subyacentes requieran investigación o adaptación antes de su uso en contextos culturales diferentes, o en relación con las conclusiones extraídas sobre la diversidad del alumnado (Humphrey, 2013). En general, un conjunto de investigaciones en evolución sugiere que es probable que las iniciativas de bienestar social sean más eficaces cuando están en sintonía con la cultura y los contextos de vida de los alumnos (Wigglesworth et al., 2016; Hecht y Shin, 2015). El uso de marcos de ASE desarrollados en contextos WEIRD (*western, educated, industrialized, rich, democratic*: occidentales, educados, industrializados, ricos, democráticos) no abordan necesariamente las necesidades de países culturalmente diferentes (UNESCO MGIEP, 2022) ni, por extensión, de alumnos diversos dentro de una misma aula. Del mismo modo, aunque los programas de ASE se han aplicado eficazmente para apoyar a los menores expuestos a conflictos armados y desplazamientos forzados (por ejemplo, LSCE, 2017; McBrien, 2022), estos han tenido que ser adaptados en función de las necesidades inmediatas de dichos menores, con competencias ASE específicas y mayor esfuerzo conciliador en este tipo de contextos (LSCE, 2017).

Mejorar la contextualización mediante enfoques participativos

El uso de enfoques participativos inclusivos para el desarrollo y la adaptación de programas puede ayudar a garantizar que las intervenciones respondan a la cultura y el contexto y, por lo tanto, sean significativas y relevantes para sus diversos miembros (Cahill y Romei, 2019; Cefai et al., 2021a). Un enfoque participativo y ascendente, en el que el personal de la escuela, el alumnado y las familias participen activamente en la planificación, ejecución y evaluación de las intervenciones, como se menciona en el Capítulo 1, puede ayudar a garantizar que los programas sean cultural y contextualmente receptivos, pertinentes y apropiados por los miembros de la comunidad escolar (Cahill et al., 2023; Weare y Nind, 2011).

Los programas de ASE eficaces hacen uso de actividades de aprendizaje colaborativo, que proporcionan oportunidades para la interacción entre pares dentro de las tareas. De este modo, ofrecen oportunidades para que los estudiantes expresen su opinión y su cultura en el esfuerzo de aprendizaje. Cuando se les proporciona una voz auténtica, tanto en el aula como en todo el contexto escolar, es más probable que los estudiantes contribuyan al plan de estudios de ASE y se beneficien de él (Weare, 2017). Es importante que las iniciativas de voz del alumnado sean inclusivas, equilibradas en cuanto al género y plenamente representativas de la diversidad de la población estudiantil, incluidos los grupos marginados y aquellos con capacidades diversas. Esto ayuda a garantizar que los programas aborden las necesidades de todo el alumnado de manera significativa, inclusiva y equitativa (Cefai et al., 2021b). Brindar al alumnado oportunidades para una voz auténtica y representativa y una expresión cultural no solo refleja sus derechos de autoexpresión, participación y participación consagrados en los ODS de las Naciones Unidas y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), sino que también desarrolla sus capacidades personales, sociales y cívicas (Cefai, 2024; Lundy, 2018).



2.3 Los programas de ASE en el marco de un enfoque escolar global

Si bien es importante, puede que no baste con ofrecer programas aislados de enseñanza del aprendizaje social y emocional. Es necesario situarlos y ubicarlos dentro de los enfoques de toda la escuela (véase también el Capítulo 5). Por lo tanto, los programas de ASE deben incluir componentes curriculares e instruccionales en el aula, estrategias que aborden la ética y el clima escolar, así como la participación de las familias y, cuando sea posible, de la comunidad. Todos estos elementos deben funcionar en sincronía para desarrollar un enfoque escolar integral de ASE, como se analizará más adelante en el Capítulo 5.

Si bien se reconoce que los enfoques a nivel de todo el sistema o de toda la escuela representan buenas prácticas, los estudios sobre su implementación son más difíciles de realizar. Por ello, en la actualidad, la mayor parte de la base de evidencia sobre el uso de los programas de ASE proviene de investigaciones centradas en intervenciones en el aula que enseñan explícitamente habilidades socioemocionales (Gartland et al., 2019). Es importante destacar que las intervenciones que incluían un componente comunitario mostraron un impacto significativamente mayor en el ajuste social y emocional que las intervenciones sin dicho componente. Del mismo modo, dos importantes estudios longitudinales de seguimiento de estudiantes desde el quinto curso hasta los veintiún años encontraron resultados positivos en el rendimiento escolar, la permanencia en la escuela y la reducción de comportamientos de riesgo cuando las escuelas habían proporcionado una combinación de ASE, formación para familias y formación para profesorado en el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo y enfoques positivos para la gestión del aula y la retroalimentación (Catalano et al., 2004).

Además, otra revisión a gran escala de la investigación sobre el ASE recomendó un enfoque escolar integral, incorporando la provisión de programas de instrucción enfocados; integración

curricular transversal; un clima seguro, inclusivo y de apoyo en el aula y la escuela; y la participación activa de las familias y la comunidad local (Cefai et al., 2018).

La investigación en los campos de la prevención del acoso escolar (Olweus y Limber, 2010; Ttofi y Farrington, 2011), la promoción de la salud mental y el bienestar (Askell-Williams et al., 2013; Cefai et al., 2021b) y la prevención de la violencia de género (Keddie y Ollis, 2021) también refuerzan el argumento de que los enfoques escolares integrales mejoran el impacto. La investigación en estos campos afines muestra que los mejores resultados en la mejora de las relaciones se logran cuando las intervenciones en el aula se proporcionan en combinación con estrategias de toda la escuela que abarcan una política proactiva y la atención a las prácticas y relaciones del profesorado. Los programas de prevención del acoso escolar más eficaces también han incluido normalmente múltiples componentes a nivel de toda la escuela, incluida la mejora de la supervisión del alumnado, la formación del profesorado, las reuniones informativas con las familias y la provisión de lecciones que abordan específicamente la prevención del acoso escolar (Espelage et al., 2016).

Responsables políticos y líderes escolares con un amplio interés en promover un comportamiento positivo y prevenir la discriminación y la violencia de género pueden beneficiarse de saber que dentro de un enfoque escolar más amplio, los programas de ASE pueden tener múltiples beneficios positivos. Los enfoques de ASE a nivel de toda la escuela mejoran la conducta del alumnado, fomentan relaciones más armoniosas entre pares y reducen las tasas de acoso hacia estudiantes en situación de vulnerabilidad y marginación, incluidas las personas con capacidades diversas, el alumnado LGBTIQ+ y quienes pertenecen a minorías étnicas o comunidades migrantes (Durlak et al., 2022; Goldberg et al., 2019; Cahill et al., 2023; Espelage et al., 2014; Espelage et al., 2015).

2.4 Programas de ASE y educación para la salud

El aprendizaje social y emocional también desempeña un papel importante en el fomento de la educación para la salud y la promoción del bienestar. Sin embargo, también es necesario ofrecer programas educativos dirigidos que aborden la ciudadanía, la educación sobre drogas, la educación sexual, la prevención del acoso escolar y la educación para la prevención de la violencia de género. Para obtener resultados óptimos, es necesario incluir tanto la enseñanza explícita de habilidades sociales y emocionales como una amplia educación para la salud y la ciudadanía que aborde cuestiones específicas relacionadas con la salud (OMS, 2020). Los programas de aprendizaje social y emocional no bastan por sí solos para

impartir educación sobre drogas, educación sexual y educación para la prevención de la violencia de género, sino que el ASE debe integrarse de manera óptima en estos programas. La investigación sobre una programación eficaz en estos temas relacionados con la salud muestra que, junto con un enfoque en el desarrollo de habilidades para relacionarse, también es importante proporcionar un enfoque explícito en los conocimientos, habilidades, actitudes e influencias que informan las decisiones relacionadas con la salud (Sell et al., 2021; Dusenbury et al., 2003; Kirby et al., 2007; Levy et al., 2020; UNESCO, 2017).



2.5 El ASE y cuestiones de equidad social como el racismo, el colonialismo y la violencia de género

Dada la importancia de abordar cuestiones de equidad, inclusión y respeto a la diversidad dentro de los sistemas escolares, los responsables políticos y los líderes escolares pueden necesitar saber si los programas de ASE son suficientes para rectificar las formas en que la desventaja social afecta al aprendizaje, la participación y el bienestar. A pesar del término "social", muchos programas de ASE no se han centrado abiertamente en abordar formas problemáticas de interacción social que tienen impulsores estructurales y culturales, como el racismo, el colonialismo, la desigualdad de género y la violencia de género. Se han formulado críticas contra las suposiciones estrechas que indican que los programas de ASE pueden ser una panacea para rectificar las desventajas sociales y económicas, en particular si los proveedores suponen que los menores marginados y vulnerables deberían ser capaces de superar la inequidad simplemente mediante el ejercicio de sus capacidades intra e interpersonales (Cefai et al., 2018).

Se ha argumentado enérgicamente que se necesita una mayor atención en los programas de ASE hacia las causas profundas de la inequidad, en un esfuerzo por permitir respuestas transformadoras a la provisión de ASE (Jagers et al., 2019).

La investigación de los estudiosos que abordan el racismo y la justicia social (Zembylas, 2013) y los enfoques para la prevención de la violencia de género (Crooks et al., 2019; Levy et al., 2020) han investigado y teorizado de diversas maneras enfoques eficaces, y sus hallazgos y conocimientos podrían aprovecharse para contribuir a la evolución de los programas de ASE. Estos estudiosos señalan la importancia de un compromiso crítico con las formas históricas y culturales de discriminación y opresión que siguen afectando a la vida actual. Abogan por el uso de métodos que desarrollen un sentido de compasión compartida y responsabilidad colectiva para avanzar en la justicia social (Zembylas, 2019). También han demostrado que a los educadores les puede resultar un reto emocional, político y pedagógico plantear cuestiones culturalmente sensibles en el aula (Cahill y Dadvand, 2020; Zembylas, 2013) y que, al abordarlas, los educadores se benefician de una política proactiva a nivel de sistema, apoyo de liderazgo, recursos de orientación y desarrollo profesional (Dadvand y Cahill, 2020).

Es necesaria la atención programática del sistema y de la escuela para abordar las formas en que las desigualdades e injusticias estructurales influyen en el bienestar y las oportunidades, como también se introdujo en el Capítulo 1. La provisión de programas de ASE por sí sola no exime a la sociedad de su responsabilidad de derribar las barreras de la desigualdad, la inaccesibilidad y la injusticia, y los sistemas educativos comparten la responsabilidad de promover las capacidades cívicas, personales y sociales de sus alumnos, para que ellos a su vez puedan contribuir positivamente a este empeño. Es importante destacar que el ASE no debe sustituir a las reformas estructurales que facilitan la inclusión significativa de todos los alumnos. Por el contrario, el ASE debe complementar, enriquecer y ampliar dichas reformas estructurales.

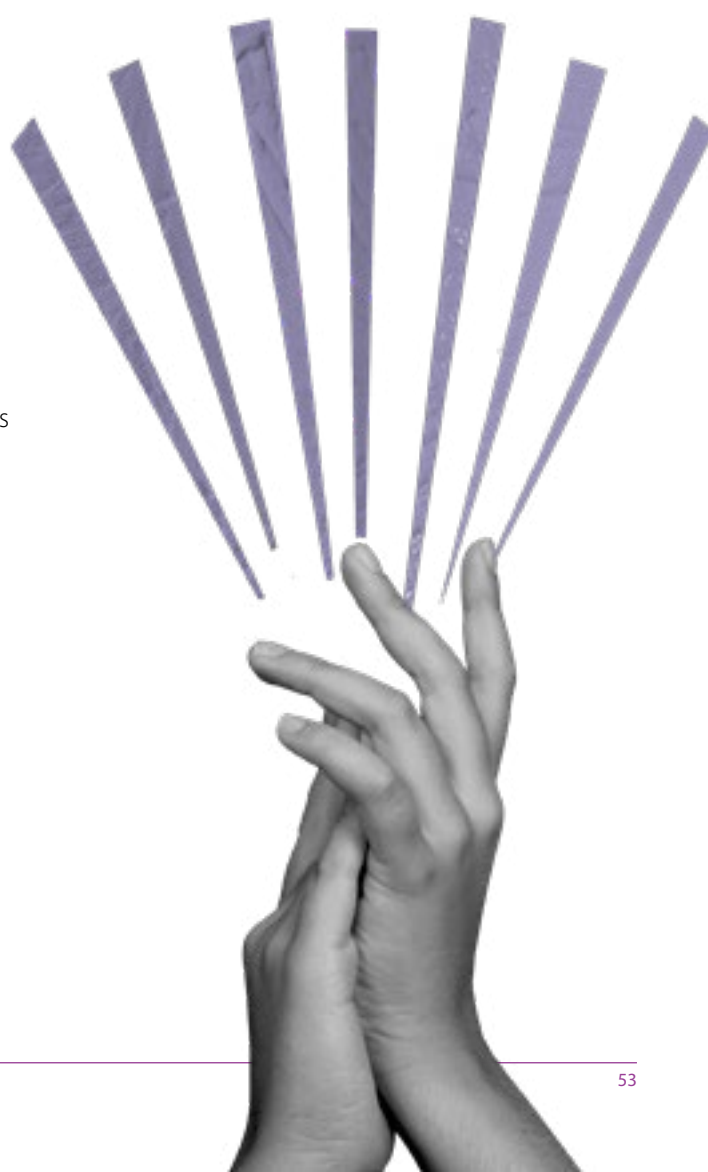


2.6 Enfoques para la evaluación del ASE

La creciente integración del ASE en los currículos de todo el mundo ha estado acompañada de esfuerzos por desarrollar herramientas de evaluación que permitan medir el aprendizaje y el desarrollo de las competencias sociales y emocionales del alumnado. Entre los instrumentos utilizados para evaluar el ASE se incluyen pruebas estandarizadas, encuestas, cuestionarios de actitudes, evaluaciones basadas en el desempeño, portafolios, rúbricas, entrevistas y listas de verificación (Assessment Working Group, 2019). No obstante, el uso de mediciones sumativas puede resultar inadecuado debido a la complejidad y a la naturaleza contextual y cultural de las capacidades sociales y emocionales, como se analiza con mayor detalle en el Capítulo 7. Asimismo, los métodos sumativos pueden ser contraproducentes cuando los instrumentos se emplean para clasificar o etiquetar al alumnado en un ámbito en el que los valores y los comportamientos humanos pueden variar entre contextos culturales.

En cambio, las prácticas de evaluación formativa pueden ayudar a docentes y estudiantes a trabajar de manera colaborativa para mejorar el aprendizaje a través de la autorreflexión, la retroalimentación entre pares y la retroalimentación del profesorado (Assessment Working Group, 2019), de un modo que no se refleja en las prácticas tradicionales de evaluación, como las pruebas o los trabajos escritos (Siarova et al., 2017). Los enfoques inclusivos y facilitadores de la evaluación formativa son dialógicos, basados en las fortalezas, adecuados al desarrollo y culturalmente pertinentes; fomentan la colaboración, respetan el derecho a la privacidad y utilizan una variedad de herramientas de evaluación que recogen información de múltiples fuentes, como docentes, estudiantes y sus pares, tal como se desarrolla en el Capítulo 7. Estas prácticas requieren múltiples formas de expresión que estén en consonancia con las intenciones del aprendizaje social y emocional. También incluyen la consideración del contexto, es decir, de los modos en que el clima de aula y el clima escolar influyen en la participación, el aprendizaje y el bienestar del alumnado (Cefai et al., 2021a). Además, debido a la

naturaleza contextual de las capacidades sociales, puede ser importante evaluar las diversas formas en que el clima de aula y el clima escolar, junto con el contexto social más amplio, influyen en los estudiantes. Esto puede implicar la consideración de indicadores como pertinencia e inclusión cultural; la percepción de seguridad y la prevención del acoso; las relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes; la gestión positiva del aula; las relaciones de apoyo entre pares; la colaboración entre los distintos actores involucrados; la voz activa del alumnado, la expresión cultural y la participación; expectativas transparentes para todo el alumnado; la participación de las familias y la comunidad; las relaciones de colaboración entre el personal; y el bienestar del personal educativo (Cefai et al., 2021a). El Capítulo 7 ofrece un análisis exhaustivo sobre la evaluación.



2.7 Abordar los retos comunes a la hora de ampliar la oferta de programas de ASE

Los estudios de implantación muestran que para ampliar la oferta se requiere apoyo político y de liderazgo, reforma curricular, inversión en el desarrollo del profesorado y provisión de recursos educativos para orientar enfoques eficaces. Es más probable que los docentes sean capaces de impartir eficazmente programas de ASE cuando se sientan respaldados por la dirección de su centro, cuando confíen en su capacidad para impartirlos bien, cuando hayan recibido formación que les ayude a hacerlo y cuando el propio programa esté alineado con el plan de estudios (Ransford et al., 2009). Aunque esta sección ofrece una visión general de alto nivel de la preparación del profesorado, en el Capítulo 4 se ofrece un análisis más exhaustivo.

Saturación curricular

Las personas responsables de las políticas educativas pueden enfrentarse a presiones contrapuestas sobre qué incluir en el currículo oficial. Aunque cada vez se reconoce más que el ASE contribuye activamente a la salud y el bienestar de la infancia y la juventud, algunos educadores podrían suponer que los programas de ASE restarán importancia al rendimiento académico (Askell-Williams et al., 2013; Reyes et al., 2012). Las presiones en torno al rendimiento académico podrían llevar a relegar a la periferia las dimensiones sociales y emocionales de la educación (Ercikan et al., 2015). En consecuencia, es posible que el ASE no se reconozca como un área prioritaria clave en muchos sistemas educativos y escuelas, a pesar de la realidad de que lo académico y el ASE están inextricablemente vinculados, y de que existen pruebas de que el ASE mejora el rendimiento académico (Durlak et al., 2022; OCDE, 2022), como también se mencionó en el Capítulo 1.

El profesorado suele citar la falta de tiempo y la existencia de necesidades curriculares contrapuestas como el factor clave que limita su capacidad para ofrecer este tipo de aprendizaje. Esto se ha puesto especialmente de manifiesto en las escuelas secundarias, donde rara vez se dedica tiempo suficiente a este tipo de iniciativas, sobre todo cuando el alumnado entra en el último curso (Lendrum y Wigelsworth, 2013). Esto puede significar que a medida que las y los adolescentes alcanzan un momento más difícil en su desarrollo social y experimentan mayores tasas de angustia de salud mental, es poco probable que se les proporcionen programas que aborden su bienestar social y mental. El profesorado informa de que una combinación de apoyos estructurales e interpersonales puede ayudarles a abordar este problema de la saturación curricular, incluyendo políticas proactivas por parte del sistema educativo, la provisión de orientación curricular sobre cómo,



cuándo y dónde proporcionar ASE, y liderazgo escolar de apoyo para ayudar con el trabajo de refinamiento del programa escolar (Dadvand and Cahill, 2020; Ransford et al., 2009).

Capacidad docente

Un desafío clave en la implementación de alta calidad se relaciona con la capacidad docente. El uso de programas basados en evidencia no es suficiente para producir resultados positivos. Como se discutirá en el Capítulo 4, los programas de formación de docentes de ASE deben impartirse de manera coherente con su diseño, en particular mediante el uso de aprendizaje colaborativo y actividades de aprendizaje basadas en habilidades aplicadas dentro de un clima de clase positivo (Durlak et al., 2011; Herbert y Lohrmann, 2011). Se ha demostrado que la falta de uso de estos métodos es un área clave del fracaso de la implementación en las iniciativas de ASE y educación para el bienestar, ya que los docentes preservan los componentes basados en el conocimiento y omiten el pensamiento crítico, las actividades relacionales y basadas en habilidades que capacitan al alumnado para traducir este aprendizaje en acción en su vida cotidiana (Cahill, 2007; Dusenbury et al., 2003). Una razón clave para esto es que muchos docentes están más acostumbrados a enfoques de instrucción centrados en el docente o didácticos. Sin embargo, es probable que el desarrollo de la capacidad docente en esta área tenga otros beneficios para el alumnado, ya que se ha demostrado que las estrategias de aprendizaje colaborativo mejoran el logro del aprendizaje en todas las áreas disciplinarias (Kyndt et al., 2013; Tolmie et al., 2010) y aumentan la comodidad para brindar apoyo entre pares y buscar ayuda de los docentes (Eliot et al., 2010).

Una investigación más amplia sobre la implementación en el campo de la educación para el bienestar muestra la importancia de brindar al profesorado formación profesional que modele el uso de los métodos del programa y los ayude a comprender la lógica que sustenta el diseño del aprendizaje (Cahill et al., 2013; Dusenbury et al., 2003). Cuando los docentes comprenden la lógica y el diseño del aprendizaje, es más probable que realicen modificaciones efectivas para adaptar el programa a las capacidades, el contexto y la cultura de su alumnado, y utilicen métodos de enseñanza

colaborativos efectivos (Larsen y Samdal, 2012). Junto con el apoyo a enfoques positivos de gestión del aula, la implementación prioritaria de programas de ASE dirigidos al profesorado puede contribuir a la creación de un entorno prosocial y ofrecer oportunidades para modelar las competencias sociales y emocionales que se busca promover en el alumnado.

Restricciones culturales y contextuales

Los desafíos contextuales que pueden socavar la implementación efectiva del ASE incluyen situaciones en las que existe una amplia exposición o aceptación de la violencia, el maltrato, el abuso y la discriminación de género, o la falta de reconocimiento de los derechos de la infancia. En estos contextos, a los docentes les puede resultar difícil enseñar sobre temas sociales delicados, como los relacionados con la prevención del racismo o la violencia de género, sin acceso a capacitación, un sólido apoyo político y un respaldo más amplio mediante campañas comunitarias más amplias (Cahill y Dadvand, 2020). En respuesta, quienes abogan por la provisión de ASE pueden optar por destacar la solidez de la evidencia sobre la contribución que esta forma de aprendizaje puede hacer al desarrollo infantil saludable y destacar el enfoque consultivo utilizado en su desarrollo, junto con los esfuerzos realizados para garantizar que el programa de ASE responda al contexto (UNICEF, 2012; UNESCO MGIEP, 2022). Consulte el Capítulo 3 para un enfoque más amplio sobre el currículo y la pedagogía, el Capítulo 4 para un enfoque más amplio sobre el desarrollo profesional del profesorado y el Capítulo 6 para un enfoque más amplio sobre la inclusión de la comunidad y el alumnado.

2.8 Uso de marcos para informar sobre políticas y enfoques programáticos

Las personas responsables de políticas públicas pueden impulsar y facilitar la adopción de programas de aprendizaje social y emocional (ASE) proporcionando marcos basados en la investigación que ilustren su enfoque conceptual. Los marcos son útiles para la ampliación de la escala, ya que proporcionan una estructura clara dentro de la cual planificar la acción. Los sistemas y las escuelas suelen diseñar un marco que refleja su visión, misión y comprensión de los objetivos generales. Pueden revisar otros marcos como parte del desarrollo de su propio marco y utilizar los hallazgos de la investigación sobre bienestar y educación para fundamentar su diseño. Existen numerosos marcos basados en la investigación disponibles en el dominio público (Berg et al., 2017). Por ejemplo, un estudio identificó más de 550 habilidades interrelacionadas dentro de 40 marcos, representativas de una amplia gama de áreas y contextos (Jones et al., 2019). Esto ilustra el interés y la capacidad que tienen las organizaciones para adoptar, adaptar o diseñar sus propios marcos de acción.

Al diseñar o seleccionar un marco, las personas con responsabilidad política pueden buscar las siguientes cinco características (Schonert-Reichl, 2020: 64):

- a. Especificidad** – El grado en que el marco incluye competencias bien definidas y específicas.
- b. Equilibrio** – Qué tan bien el marco equilibra las competencias en los dominios cognitivo, social y emocional en conocimiento, habilidades y actitudes.
- c. Desarrollo** – El grado en que un marco incorpora y emplea una perspectiva de desarrollo que describe cómo se forman las competencias, cómo evolucionan a lo largo de varios períodos y sus manifestaciones en diferentes edades y fases de crecimiento.
- d. Sensibilidad cultural** – Qué tan bien el marco es sensible y aborda las variaciones culturales en el proceso de ASE, involucra los sistemas de conocimiento relevantes, está conectado dentro del contexto social más amplio y no privilegia a un grupo cultural sobre otros.
- e. Fundamentación empírica** – El grado en que las competencias incluidas en el marco entrelazan los sistemas de conocimiento locales, los activos de la comunidad (Capítulo 6) y la investigación existente para garantizar su utilidad en todos los aspectos de la vida.

A modo de ilustración, presentamos cinco marcos para demostrar algunas de las diferentes formas en que se ha conceptualizado el ASE.



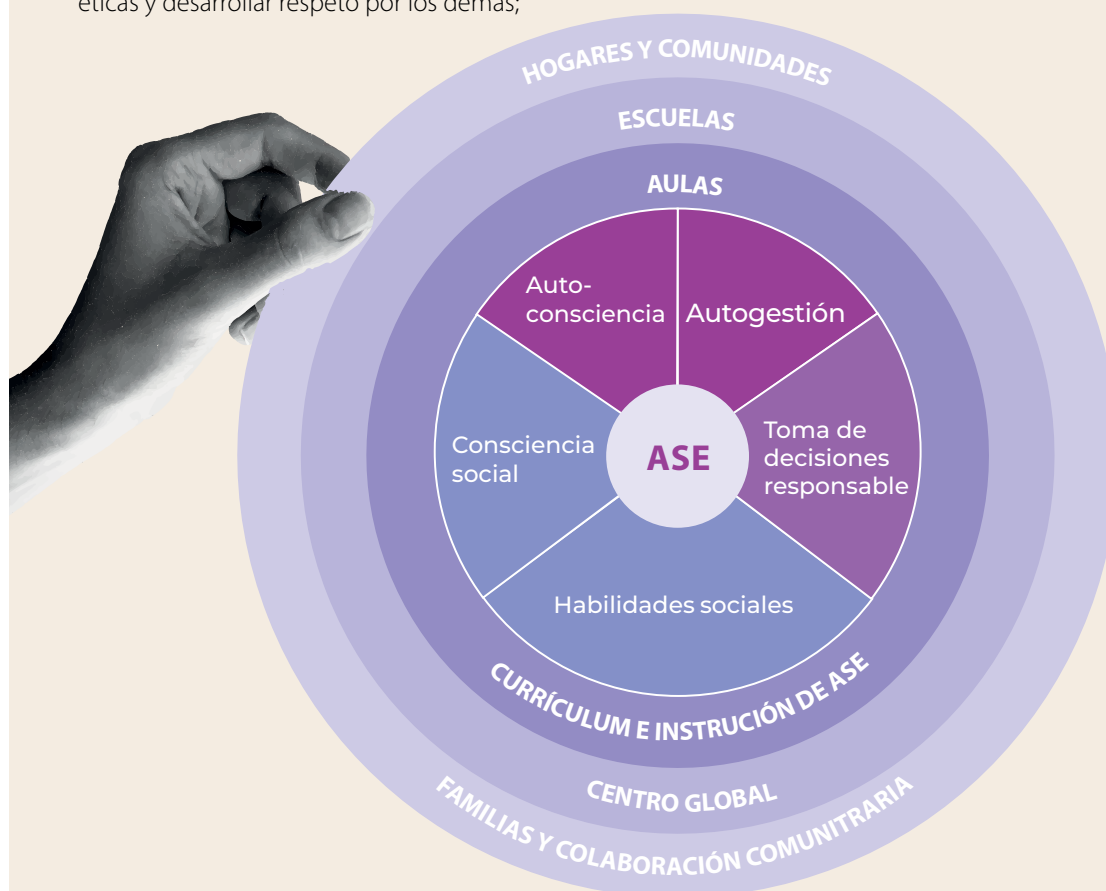
Ejemplo 1: El modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)

Un marco ampliamente reconocido para comprender y promover la provisión de ASE, es el que ofrece CASEL, una organización que busca garantizar que el ASE basado en la evidencia se convierta en una parte integral de la educación desde preescolar hasta la secundaria. Este modelo

se centra en el uso de enfoques en el aula y en toda la escuela para promover las habilidades intra e interpersonales de autoconsciencia, autogestión y consciencia social, junto con las habilidades de relación y toma de decisiones. También identifica el papel de las aulas, las escuelas, las familias y las comunidades como coprovedores de esta forma de educación.

Figura 2.1 El modelo CASEL para el ASE

- **Autoconsciencia:** reconocer las propias emociones, pensamientos, conductas, valores, fortalezas y debilidades;
- **Autogestión:** utilizar una mentalidad de crecimiento para regular las propias emociones, pensamientos y conductas en diferentes entornos;
- **Consciencia social:** empatizar con los demás, especialmente con aquellos de diversos orígenes, comprender las normas sociales y éticas y desarrollar respeto por los demás;
- **Habilidades sociales (relacionales):** establecer y mantener relaciones saludables y positivas, negociar conflictos y buscar ayuda cuando sea necesario; y
- **Toma de decisiones responsable:** tomar decisiones constructivas basadas en estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas sociales, con la debida consideración por el bienestar de uno mismo y de los demás. (CASEL, 2020).



Fuente: Adaptado de CASEL, 2020, p. 1. © 2020 CASEL. Todos los derechos reservados. [<https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>]

Ejemplo 2: Un marco para desarrollar competencias clave en los programas de ASE por la UNESCO MGIEP

El informe *Rethinking Learning* (2020), publicado por la UNESCO MGIEP, fue una revisión integral de diferentes marcos de aprendizaje social y emocional en la educación. Esta revisión ofrece un marco que se enfoca en promover las competencias críticas y cognitivas, así como las intrapersonales e interpersonales (Kyndt et al., 2013). Este marco utiliza un modelo de tres niveles (Chatterjee Singh y

Duraiappah, 2020) para dirigir la atención hacia:

- habilidades para la autogestión;
- habilidades para relacionarse bien con los demás y con la sociedad; y
- habilidades para la agencia, el cambio de comportamiento y la acción.

Aunque similar al modelo de CASEL, difiere en su inclusión de habilidades para la indagación crítica y su enfoque en la cooperación y la agencia como habilidades clave para la contribución social.

Figura 2.2 Un marco para desarrollar competencias clave en programas de ASE

NIVEL 1 – El Yo, que incluye:

- **Regulación de la atención:** La capacidad de concentrarse y enfocarse en el presente.
- **Autorregulación:** La capacidad de identificar y reconocer las propias emociones, pensamientos e influencias sobre el comportamiento.
- **Regulación emocional:** La capacidad de regular eficazmente las propias emociones, pensamientos y comportamientos.
- **Indagación crítica:** El proceso de recopilar y analizar información y realizar un análisis crítico de la coherencia interna de argumentos, hechos, datos y conclusiones.

NIVEL 2 – El Otro y la Sociedad, que incluye:

- **Empatía:** Una combinación de sentir y percibir las emociones de los demás, así como la capacidad de identificar y comprender las emociones de otras personas.
- **Consciencia social:** La capacidad de apreciar la diversidad y respetar a los demás.
- **Habilidades relacionales:** La capacidad de comunicarse, colaborar, escuchar y ayudar a otros.

NIVEL 3 – Agencia, Cambio de Comportamiento y Acción, que incluye:

- **Compasión:** La disposición a actuar para ayudar a los demás para su bienestar.
- **Cooperación:** Trabajar junto a otros sin segundas intenciones.
- **Toma de decisiones responsable:** Comprender las consecuencias del propio comportamiento en relación con el bienestar de otras personas.



Fuente: Adaptado de UNESCO MGIEP, 2022, pp.32-33.

Ejemplo 3: Reimaginar Habilidades para la Vida y la Educación para la Ciudadanía en el Medio Oriente y África del Norte

El marco de UNICEF para promover Habilidades para la Vida y Educación para la Ciudadanía en el Medio Oriente y África del Norte (UNICEF MENA,

2017) fue desarrollado en consulta con varios ministerios de educación y ONG de la región. Proporciona una comprensión conceptual y definitoria de habilidades del siglo XXI basada en los cuatro dominios interconectados de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir juntos.

Figura 2.3 Reimaginar las Habilidades para la Vida y la Educación para la Ciudadanía en el Medio Oriente y África del Norte: un enfoque sistémico y en cuatro dimensiones para las habilidades del siglo XXI

Este marco se basa en investigaciones sobre educación y bienestar para orientar su enfoque en el avance del aprendizaje, la ciudadanía activa, la empleabilidad y el empoderamiento personal. Identifica 12 habilidades clave para la vida que contribuyen a estos resultados.

Las 12 habilidades clave para la vida se ubican en las siguientes áreas:

- | | | | |
|---|---|---|--|
| ■ Aprendizaje:
creatividad,
pensamiento crítico
y resolución de
problemas. | ■ Empleabilidad:
cooperación,
negociación y toma
de decisiones. | ■ Empoderamiento
personal:
autogestión,
resiliencia y
comunicación. | ■ Ciudadanía activa:
respeto por la
diversidad, empatía y
participación. |
|---|---|---|--|

Se recomienda un enfoque transversal en el currículo como medio para promover estas habilidades interconectadas.



Fuente: Adaptado de UNICEF, 2017, p. 7.

Ejemplo 4: Un marco para guiar los enfoques de toda la escuela hacia la educación social y emocional, proporcionado por la Unión Europea

La Unión Europea (UE) proporciona un marco para guiar un enfoque integral de toda la escuela hacia el aprendizaje social y emocional (ASE). Este marco resalta la importancia de enfocarse en el currículo, el clima escolar, la voz del alumnado, la competencia y el bienestar del profesorado, la colaboración con familias y comunidad, así

como el uso de intervenciones tanto universales como específicas. La Comisión Europea identifica la "Competencia personal, social y aprender a aprender" (PSLL) como una de las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, basada en tres pilares: Competencia personal, Competencia social y Competencia para aprender a aprender (EU COUNCIL, 2018). También se destaca la importancia de una adaptación de calidad para asegurar que el programa sea sensible al contexto de implementación, así como el apoyo para una implementación de alta calidad (Cefai et al., 2018).

Figura 2.4 Marco de la red de expertos de la UE para un enfoque escolar completo del ASE

- **Currículo:** Las competencias sociales y emocionales se desarrollan a través de instrucción explícita basada en competencias, tanto como área clave del currículo como integradas en otras asignaturas.
- **Clima escolar:** La enseñanza del ASE se lleva a cabo en un clima positivo tanto en el aula como en toda la escuela.
- **Voz del estudiante:** El alumnado participa activamente en la planificación, codiseño, implementación, evaluación y mejora del currículo de ASE.
- **Competencia y bienestar docente:** El profesorado recibe capacitación y mentoría adecuadas para desarrollar su programa de ASE, crear un clima positivo en el aula y trabajar eficazmente con colegas y familias. También se fomenta el desarrollo de sus propias competencias sociales y emocionales, así como el cuidado de su salud y bienestar.
- **Colaboración con familias y comunidad:** Se promueven enfoques colaborativos, participativos y de base para involucrar a las familias y a la comunidad. Las escuelas funcionan como centros comunitarios de aprendizaje permanente, ofreciendo oportunidades de educación y desarrollo personal para madres y padres.
- **Intervención temprana:** El ASE se ofrece durante toda la trayectoria educativa, desde la educación inicial hasta la universidad.
- **Intervenciones específicas:** Las intervenciones universales se complementan con apoyos selectivos e intensivos para el alumnado con necesidades sociales y emocionales complejas y crónicas.

- **Implementación de calidad:** El ASE cuenta con formación de docentes continua, buena planificación, recursos humanos y financieros adecuados, participación activa de toda la comunidad escolar y un proceso de evaluación continua.
- **Adaptación al contexto local:** Los programas de ASE deben ser sensibles a la cultura escolar y a las necesidades e intereses del alumnado, considerando la diversidad lingüística, de género, cultural, social, entre otras. La adaptación de calidad de los programas existentes debe equilibrar la fidelidad al modelo original con la flexibilidad necesaria para ajustarse a nuevos contextos.



Fuente: Adaptado de Cefai, C. et al., 2018

Ejemplo 5: Un marco ecocultural para avanzar en el aprendizaje social y emocional

Como se señaló en el Capítulo 1, se han hecho algunas críticas a aquellos marcos y programas de aprendizaje social y emocional (ASE) que adoptan un enfoque excesivamente individualizado y psicológico para promover el bienestar, y que no hacen foco en las desigualdades asociadas con la raza y la etnia (Jagers, 2019). Otros críticos han observado que los programas de ASE rara vez han abarcado un enfoque en las relaciones entre los humanos y el mundo no humano. Señalan que un encuadre basado en estrategias individuales y psicológicas no debería plantearse como un medio suficiente para ayudar a las personas a abordar colectivamente problemas globales complejos como la desigualdad de género, el bienestar planetario, la violencia y la injusticia social (Bryan, 2023). Estas críticas indican la necesidad de evolución de los marcos de trabajo para que aborden adecuadamente el encuadre dentro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Meta 4.7 de las Naciones Unidas, como se discutió brevemente en el Capítulo 1.

Los modelos ecológicos se han utilizado en la investigación sobre el bienestar como un medio para reconocer los determinantes estructurales y sociales del bienestar, así como las influencias intergeneracionales, interpersonales, familiares y escolares (Hong y Espelage, 2012). Los modelos ecológicos identifican la interconexión dinámica entre el individuo, la familia, la escuela, la comunidad y las influencias institucionales e ideológicas sobre el bienestar (Bronfenbrenner, 1979). También reconocen las formas en que los factores históricos, estructurales, tecnológicos e institucionales influyen en el bienestar y los resultados de vida. Las perspectivas ecoculturales han sido propuestas más recientemente como una forma de evolucionar los modelos ecológicos, de modo que incluyan activamente la consideración tanto de las influencias culturales como de las influencias y condiciones no humanas que interactúan para afectar el bienestar y el aprendizaje. Más recientemente, los modelos ecoculturales amplían los modelos centrados en el ser humano para comprender el bienestar al considerar también la interacción dinámica entre el ser humano y el “más que humano” (otras

formas de vida), y enfatizan la importancia de la cultura como fuerza movilizadora para el cambio (Milstein y Castro-Sotomayor, 2020). La UNESCO MGIEP (2022) subraya el papel del aprendizaje social y emocional en la promoción del desarrollo sostenible, incluyendo el abordaje de temas como el impacto ambiental, la pérdida de biodiversidad, las pandemias y el cambio climático, pero como señala Bryan (2023), el ASE no debe ser sobredimensionado solo en lo individual en tales intentos.

Los gobiernos responsables del desarrollo de políticas públicas y los referentes en el ámbito educativo pueden buscar cada vez más marcos holísticos de esta naturaleza, dado que el cambio climático ya ha intensificado la escala y frecuencia de los desastres naturales, en algunos casos conduciendo a la migración forzada, inestabilidad y conflictos armados. Además, los desastres tienen efectos desproporcionados sobre quienes ya están más desfavorecidos, presentando así mayores desafíos de equidad para las naciones, sistemas escolares, docentes y estudiantes. Los sistemas educativos pueden situar los marcos ecológicos o ecoculturales en el corazón de la reforma escolar, usándolos como un medio para dar respuestas a los desafíos interseccionales del logro académico, el bienestar social y mental, la equidad, la justicia social, la ciudadanía y el cambio climático (Cahill et al., 2021; Greenberg et al., 2003).

El marco que se presenta a continuación ha sido diseñado para ilustrar una manera en que un sistema educativo podría esbozar un marco ecocultural para avanzar en el bienestar mediante un enfoque integrado y transversal al currículo. Responde a las críticas de que los enfoques individualistas del ASE son demasiado estrechos para abordar adecuadamente las capacidades necesarias para involucrarse con problemas relacionados con la equidad y los desastres climáticos. Lo hace ubicando claramente las conexiones entre el bienestar individual, colectivo, social y planetario, y hace un llamado a un enfoque curricular transversal para desarrollar la capacidad de respuesta colectiva y las habilidades transversales. Las habilidades transversales son aquellas habilidades que pueden usarse en una amplia variedad de situaciones y disciplinas, y contextos de vida y trabajo. UNESCO las ha

definido incluyendo habilidades intrapersonales e interpersonales, así como habilidades para el pensamiento crítico y creativo, la ciudadanía global y la alfabetización mediática e informacional (Care et al., 2019). Esta definición podría ampliarse para incluir una mirada en torno a la igualdad de género, la capacidad cultural, el antirracismo, la

decolonialidad y la capacidad de respuesta para con el clima. Esto garantizaría un enfoque explícito en cómo avanzar en torno a las capacidades individuales y colectivas necesarias para la justicia social y el cuidado del clima, al tiempo que se responde a los desafíos y fortalezas dentro de contextos y momentos particulares.

Figura 2.5 R.E.S.P.E.C.T (Reimaginar la Educación para la Sostenibilidad, la Paz, la Equidad y el Cuidado del Clima, Juntos): un enfoque curricular transversal para promover capacidades de respuesta transversales orientadas al bienestar colectivo

Las escuelas ofrecerán oportunidades para que los estudiantes desarrollen:

- **Habilidades interpersonales:** que incluyen comunicación, colaboración, resolución de conflictos, empatía, inclusión y respeto por la diversidad y la diferencia.
- **Habilidades intrapersonales:** que incluyen autoconsciencia, autodisciplina, ingenio, resiliencia, adaptabilidad, perseverancia, integridad y autoestima.
- **Igualdad de género:** con un enfoque en los derechos humanos y en la capacidad de cuestionar aquellas normas de género que conducen a resultados dañinos o limitantes.
- **Capacidades culturales:** que incluyen el respeto y el reconocimiento de los derechos y las contribuciones de pueblos diversos y de tradiciones de conocimiento variadas.
- **Ciudadanía global:** que incluye responsabilidad, respeto por la diversidad, comprensión intercultural, participación democrática, respeto por el medio ambiente, identidad nacional y sentido de pertenencia.
- **Pensamiento crítico, creativo y ético:** que incluye creatividad, pensamiento crítico, pensamiento ético y toma de decisiones fundamentada.
- **Alfabetización mediática e informacional:** que incluye la capacidad de obtener, evaluar críticamente y hacer uso ético de la información (Care et al., 2019).
- **Responsabilidad climática:** que incluye la comprensión de las formas en que las personas impactan y son impactadas por sus entornos, así como el desarrollo de una capacidad de respuesta individual y colectiva para participar en el cuidado del clima.



2.9 Conclusión

Este capítulo ha expuesto algunas preguntas clave que pueden plantearse las personas responsables de formular políticas al considerar los desafíos y beneficios de implementar programas de aprendizaje social y emocional (ASE) en sus jurisdicciones. Se ha incluido un enfoque con evidencia que demuestra los aportes del ASE, ya que esto puede ayudar a los líderes a abogar por su implementación y convencer a otros de sus

méritos, a pesar de las demandas curriculares en competencia. También se han discutido los desafíos comunes de implementación, se presentaron ejemplos de marcos habilitadores y se esbozaron una serie de recomendaciones que pueden ayudar a responsables políticos y referentes a guiar una respuesta estratégica y sostenida para asegurar que todas las escuelas puedan ofrecer ASE.

Puntos clave para responsables de formulación de políticas

- Posicionar el bienestar social como una prioridad clave en la educación.
- Establecer políticas educativas a nivel de sistema y escuela que incluyan un enfoque específico en promover el ASE y las habilidades ciudadanas.
- Sensibilizar y abogar por el ASE como un objetivo educativo central para fomentar el desarrollo cognitivo, social y emocional en los niveles nacional, municipal/distrital, comunitario y escolar.
- Proporcionar marcos que guíen enfoques estratégicos e inclusivos para la implementación tanto a nivel del aula como de toda la escuela.
- Asegurar que el currículo incluya un requisito específico para incorporar ASE.
- Ofrecer formación profesional que aborde los fundamentos, contenidos y métodos, y que proporcione oportunidades para el desarrollo de competencias sociales y emocionales del profesorado, así como de habilidades pedagógicas.
- Proporcionar programas basados en evidencia, adecuados para cada edad y culturalmente adaptados, junto con orientaciones sobre cómo activar enfoques escolares integrales para fomentar las capacidades sociales y emocionales.
- Garantizar financiamiento y recursos basados en la equidad para asegurar que el alumnado y escuelas con mayores necesidades tengan acceso a este tipo de aprendizaje.
- Brindar apoyo sostenido a nivel escolar para el personal (y también para el alumnado, las familias y las comunidades locales) en la implementación de intervenciones en diferentes niveles y fases.

Referencias

- Askell-Williams, H., Dix, K., Lawson, M., and Slee, P. 2013. Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School effectiveness and school development*, Vol. 29, No. 3, pp. 357–381.
- Assessment Working Group. 2019. *Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Berg, J., Osher, D., Same, M., Nolan, E., Benson, D., and Jacobs, N. 2017. *Identifying, defining, and measuring social and emotional competence*. American Institutes for Research.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryan, A. 2023. From 'the conscience of humanity' to the conscious human brain: UNESCO's embrace of social-emotional learning as a flag of convenience. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, pp. 1–15. doi:10.1080/03057925.2022.2129956
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. 2020. Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, Article 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Cahill, H. 2007. Challenges in adopting evidence-based school drug education programmes. *Drug and Alcohol Review*, Vol. 26, No. 6, pp. 673–679.
- Cahill, H., Coffey, J., Lester, L., Midford, R., Ramsden, R. and Venning, L. 2014. Influences on teachers' use of participatory learning strategies in health education classes. *Health Education Journal*, Vol. 73, No. 6, pp. 702–713.
- Cahill, H. and Dadvand, B. 2021. Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence. *Gender and Education*, Vol. 33, No. 2, pp. 252–266.
- Cahill, H., Dadvand, B., and Gowing, A. 2021. Taking a Well-being-Centric Approach to School Reform. In *Oxford Research Encyclopedia of School Reform*. Edited by W. Pink New York: Oxford University Press.
- Cahill, H., Dadvand, B., Shlezinger, K., Romei, K. and Farrelly, A. 2020. Strategies for supporting student and teacher well-being post emergency. *Ricercazione*, Vol. 12, No. 1, pp. 19–35. doi:10.32076/RA12108
- Cahill, H., Dadvand, B., Suryani, A. and Farrelly, A. 2023. A student-centric evaluation of a program addressing prevention of gender-based violence in three African countries *IJERPH*, Vol. 20, 1–19.
- Cahill, H. and Romei, K. 2019. *Preventing gender-based violence in schools in the East and Southern Africa region: From consultation to capacity-building*. Retrieved from Melbourne: https://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/3090922/ESA-Reserach-Report-2019.pdf
- Care, E., Vista, A. and Kim, H. 2019. *Assessment of transversal competencies: current tools in the Asian region*. Paris: UNESCO.
- CASEL. 2020. What is SEL? Retrieved from <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. and Hawkins, J. D. 2004. The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, Vol. 74, No. 7, pp. 252–261.
- Cefai, C. 2024. A participatory approach to social and emotional education. In *International Handbook on Equity and Inclusion in Education*. Edited by P. Downes, G. Li, L. van Praag and S. Lamb. Routledge

- Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V. and Downes, P. Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU – A review of the international evidence – Analytical report, Publications Office of the European Union, 2018, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/664439>
- Cefai, C., Downes, P. and Cavioni, V. 2021a. A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of Social and Emotional Education in the EU, NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/506737>
- Cefai, C., Simoes, C. and Caravita, S. 2021b. A systemic, whole school approach to mental health and well-being in schools in the EU, NESET Report, Executive summary. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/200445c0-227d-11ec-bd8e-01aa75ed71a1/language-en>
- Chatterjee Singh, N. and Duraiappah, A. K. (Eds.) 2020. *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. New Delhi. UNESCO MGIEP.
- Chen, H. and Yu, Y. 2022. The impact of social-emotional learning: A meta-analysis in China. *Frontiers in Psychology*, 13.10.3389/fpsyg.2022.1040522
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L., Ha, C., Kirk, M. A., Wood, M. E., Sehgal, K., Zieher, A., Eveleigh, A., McCarthy, M. F., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. and Durlak, J. 2023. *Stage 2 Report: The State of the Evidence for Social and Emotional Learning: A Contemporary Meta-Analysis of Universal School-Based SEL Interventions*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/mk35u>
- Cook, C., Gresham, F., Kern, L., Barreras, R., Thornton, S. and Crews, D. 2008. Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: a review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 16, No. 3, pp. 131–144. doi:10.1177/1063426608314541
- Crooks, C., Jaffe, P., Dunlop, C., Kerry, A. and Exner-Cortens, D. 2019. Preventing gender-based violence among adolescents and young adults: lessons from 25 years of program development and evaluation. *Violence against Women*, Vol. 25, pp. 29–55.
- Dadvand, B. and Cahill, H. 2021. Structures for care and silenced topics: Accomplishing gender-based violence prevention education in a primary school. *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 29, No. 2, pp.299–313.
- Daley, S.G. and McCarthy, M.F. 2021. Students with disabilities in social and emotional learning interventions: A systematic review. *Remedial and Special Education*, Vol. 42, No. 6, pp.384–397.
- Dobia, B. and Roffey, S. 2017. Respect for Culture – Social and Emotional Learning with Aboriginal and Torres Strait Islander Youth. In E. Frydenberg, A. J. Martin and R. J. Collie (eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, Programs and Approaches* (pp. 313–334). Singapore: Springer Singapore.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. and Boyle, A. E. 2022. What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, Vol. 148. No.11–12, pp. 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. 2011. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, Vol. 82, No. 11, pp. 405–432.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. and Hansen, W. B. 2003. A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, Vol. 18, No. 2, pp. 237–256.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. and Fan, X. 2010. Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, Vol. 48, No. 6, pp. 533–553. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>

- Ercikan, K., Roth, W. and Asil, M. 2015. Cautions About Inferences From International Assessments: The Case of PISA 2009. *Teachers College Record*, Vol. 117, No. 1, pp. 1–28.
- Espelage, D., Basile, K., De La Rue, L. and Hamburger, M. 2014. Longitudinal associations among bully, homophobic teasing and sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 1, No. 21.
- Espelage, D., Rose, C. and Polanin, J. 2015a. Social-Emotional Learning Program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, Vol. 36, No. 5, pp. 263–274.
- Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. and Polanin, J. R. 2015b. Clinical trial of second step middle school program: Impact on bullying, cyberbullying, homophobic teasing and sexual harassment perpetration. *School Psychology Review*, Vol. 44, No. 4, pp. 464–479. doi:10.17105/spr-15-0052.1
- Espelage, D., Rose, C. and Polanin, J. 2016. Social-Emotional Learning Program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, Vol. 7, No. 6, pp. 323–332. doi:10.1177/0741932515627475
- EU Council. 2018. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union.
- Gartland, D., Riggs, E., Muyeen, S., Giallo, R., Affi, T. O., MacMillan, H., Herrman, H., Bulford E. and Brown, S. J. 2019. What factors are associated with resilient outcomes in children exposed to social adversity? A systematic review. *BMJ Open*, No. 9. doi: 10.1136/bmjopen-2018-024870
- Goldberg, J., Sklad, M., Elfrink, T., Schreurs, K., Bohlmeijer, E. and Clarke, A. 2019. Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 34, No. 4, pp. 755–782.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. and Elias, M. J. 2003. Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, Vol. 58, No. 6/7, pp.466.
- Hecht, M. L. and Shin, Y. 2015. Culture and social and emotional competencies. In *Handbook for social and emotional learning: Research and practice*. Edited by J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, and T. P. Gullotta (pp. 50–64). New York, NY: Guilford.
- Herbert, P. C. and Lohrmann, D. K. 2011. It's all in the delivery! an analysis of instructional strategies from effective health education curricular. *Journal of School Health*, Vol. 81, No. 5, pp. 258– 264. Retrieved from <https://ezp.lib.unimelb.edu.au/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=60135454&site=eds-live>
- Hong, S. J. and Espelage, D. L. 2012. A review of research on bullying and peer victimization in school: an ecological system analysis. *Aggression and violent behavior*, Vol. 17, pp. 311–322.
- Humphrey, N. 2013. *Social and emotional learning : a critical appraisal*. Los Angeles : SAGE, 2013.
- Jagers, R. 2001. Cultural integrity and social and emotional competence promotion: Work notes on moral competence. *The Journal of Negro Education*, Vol. 70, No. 1/2, pp. 59–71.
- Jagers, R., Rivas-Drake, D. and Williams, B. 2019. Transformative social and emotional learning (SEL): toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, Vol. 54, No. 3, pp. 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jennings, P. A. and Greenberg, M. T. 2009. The Prosocial Classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 1, pp. 491–525. doi:10.3102/0034654308325693

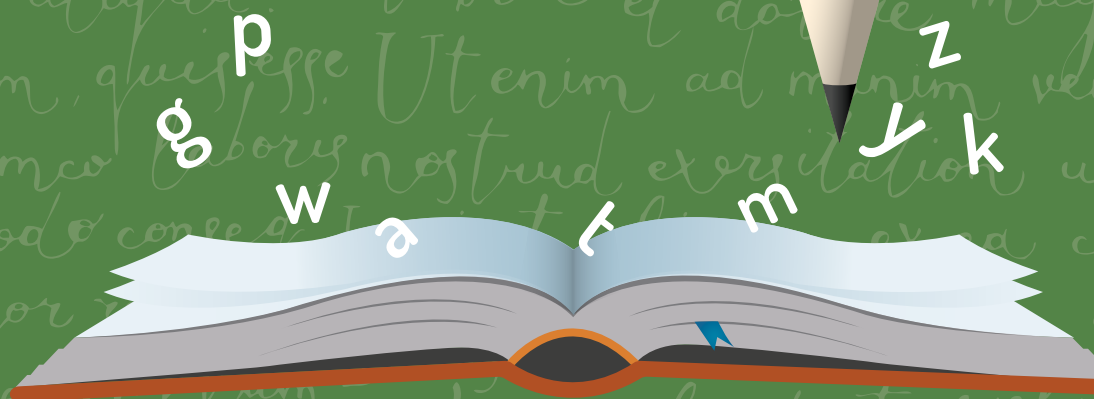
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y. and Davis, R. 2017. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 109, No. 7, pp. 1010–1028.
- Jones, S., Bailey, R., Melan, E., Brush, K. and Nelson, B. 2019. *Tools for selecting and aligning international frameworks for social, emotional, and related skills*. Harvard Graduate School of Education.
- Keddie, A. and Ollis, D. 2021. Context matters: the take up of Respectful Relationships Education in two primary schools. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 48, No. 2, pp. 211–225. doi:10.1007/s13384-020-00398-5
- Kirby, D., Laris, B. A. and Roller, L. 2007. Sex and HIV education programs: their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 40, pp. 206–217.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. and Dochy, F. 2013. A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning: do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, Vol. 10, pp. 133– 149.
- Larsen, T. and Samdal, O. 2012. The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: a Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step Program. *School Psychology International*, Vol. 33, No. 6, pp. 631–645. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034311412848>
- Lendrum, A. and Wigelsworth, M. 2013. Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and adolescent mental health*, Vol. 18, No. 3, pp. 158–164. doi:doi:10.1111/camh.12006
- Levy, J. K., Darmstadt, G. L., Ashby, C., Quandt, M., Halsey, E., Nagar, A. and Greene, M. E. 2020. Characteristics of successful programmes targeting gender inequality and restrictive gender norms for the health and wellbeing of children, adolescents, and young adults: a systematic review. *The Lancet*, Vol. 8, No. 2, E225– 236. [https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(19\)30495-4/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(19)30495-4/fulltext)
- LSCE. 2017. *Reimagining life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa. A four-dimensional and systems approach to 21st century skills*. Conceptual and Programmatic Framework, UNICEF.
- Lundy, L. 2018. In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, Vol. 25, No. 3, pp. 340–354.
- McBrien, J. 2022. Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 266, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a4a0f635-en>
- Merrell, K. W., Juskelis, M., Tran, O. and Buchanan, R. 2008. Social and emotional learning in the classroom: evaluation of strong kids and strong teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, Vol. 24, No. 2, pp. 209–224.
- Milstein, T. and Castro-Sotomayor, J. 2020. Ecocultural Identity. An introduction. In *Routledge Handbook of Ecocultural Identity*. Edited by T. Milstein and J. Castro-Sotomayor. London and New York: Routledge.
- OECD. 2015. *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD. 2021. *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Olweus, D. and Limber, S. 2010. Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 80, No. 1, pp. 124–134. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x. PMID 20397997

- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A.L., Blakemore, S.J. and Viner, R.M. 2018. Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, Vol. 172, No. 6, pp.566-575.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M. and Jacobson, L. 2009. The Role of Teachers' Psychological Experiences and Perceptions of Curriculum Supports on the Implementation of a Social and Emotional Learning Curriculum. *School Psychology Review*, Vol. 38, No. 4, pp. 510–532.
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., Elberston, N. and Salovey, P. 2012. The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the ruler approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, Vol. 42, No. 1, pp. 82–99.
- Rowe, H. L. and Trickett, E. J. 2018. Student diversity representation and reporting in universal school-based social and emotional learning programs: implications for generalizability. *Educational Psychology Review*, Vol. 30, No. 2, pp. 559-583. doi:10.1007/s10648-017-9425-3
- Sánchez Puerta, M. L., Valerio, A. and Bernal, M. G. 2016. *Taking stock of programs to develop socioemotional skills: a systematic review of program evidence*. The World Bank.
- Schonert-Reichl, 2020 in Rethinking Learning *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. New Delhi. UNESCO MGIEP (Eds. Chatterjee Singh, N. and Duraipappah, A. K., 2020)
- Sell, K., Oliver, K. and Meiksin, R. 2021. Comprehensive sex education addressing gender and power: a systematic review to investigate implementation and mechanisms of impact. *Sexuality Research and Social Policy*, Vol. 21, No. 3, pp. 331–346. doi:10.1007/s13178-021-00674-8
- Siarova, H., Sternadel, D. and Mašidlauskaitė, R. 2017. *Re-thinking assessment practices for the 21st century learning. NESET II report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. and Gravesteyn, C. 2012. Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioural programs: do they enhance students' development in the area of skill, behaviour and adjustment? *Psychology in the Schools*, Vol. 49, No. 9, pp. 892–909.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. and Weissberg, R. P. 2017. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, Vol. 88, No. 4, pp. 1156–1171.
- Tolmie, A., Topping, K., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Liviungstone, K. and Thurston, A. 2010. Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, Vol. 20, No. 3, pp. 177– 191. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.005>
- Trach, J., Lee, M. and Hymel, S. 2018. A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: Focusing on group processes and social dynamics. *Journal of emotional and behavioral disorders*, Vol. 26, No. 1, pp. 11-20.
- Ttofi, M. and Farrington, D. P. 2011. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, Vol. 7, No. 1, pp. 27–56.
- UNESCO. 2015. *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
Retrieved October 28, 2015 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- UNESCO. 2017. *International technical guidance on sexuality education: revised edition*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-MGIEP. 2022. *Reimagine education: the international science and evidence based education assessment*. <https://mgiep.unesco.org/iseeareport>
- UNICEF. 2012. *Global evaluation of life skills education*. http://www.unicef.org/evaldatabase/files/UNICEF_GLS_Web.pdf

- UNICEF MENA, 2017, Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa: A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills, UNICEF MENA Regional Office, https://www.unicef.org/mena/media/6151/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_EN.pdf
- United Nations. 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN Publishing.
- Wang, H., Chu, H., Loyalka, P., Xin, T., Shi, Y., Qu, W. and Yang, C. 2016. Can social-emotional learning reduce school dropout in developing countries? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 35, No. 4, pp. 818–847.
- Weare, K. 2017. Promoting social and emotional wellbeing and responding to mental health problems in schools. In *Global Mental Health: Promotion and Prevention*. Edited by S. Bährer-Köhler and F. Carod-Artal (pp. 113–125). Cham: Springer.
- Weare, K. and Nind, M. 2011. Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, Vol. 26, No. S1, i29–i68.
- WHO. 2020. *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases – Introduction*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. 2022. *World mental health report: transforming mental health for all*. Geneva: World Health Organization.
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K. and Emery, C. 2016. The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 46, No. 3, pp. 347–376.
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Humphrey, N., Qualter, P. and Troncoso, P. 2019. *Primary social and emotional learning: evidence review*. London: Education Endowment Foundation.
- Zembylas, M. 2013. Critical pedagogy and emotion: working through ‘troubled knowledge’ in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education* Vol. 54, No. 2, pp. 176–189. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2012.743468>
- Zembylas, M. 2019. Encouraging shared responsibility without invoking collective guilt: exploring pedagogical responses to portrayals of suffering and injustice in the classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 27, No. 3. doi:10.1080/14681366.2018.1502206

Capítulo 3

Currículo y pedagogía, incluida la pedagogía digital



Este capítulo analiza las formas en que el aprendizaje social y emocional (ASE) se incorpora al aula a través del desarrollo curricular y la orientación pedagógica, y cómo esta incorporación puede fomentar aulas, escuelas y sistemas escolares más inclusivos y equitativos. Ofrece orientación práctica que respalda la implementación de programas de ASE desarrollados desde perspectivas macro y microsistémicas. La implementación puede realizarse mediante cursos específicos de ASE o integrando el ASE en materias existentes. Para que cualquiera de estas opciones tenga éxito a largo plazo, es fundamental prestar atención al vínculo entre el currículo, la pedagogía y el ASE. Este capítulo debe leerse junto con el siguiente, que señala que los enfoques de ASE a nivel escolar ayudan a integrarlo en los programas curriculares e instruccionales. Los currículos y pedagogías de aprendizaje social y emocional, si se desarrollan dentro de un enfoque escolar integral, pueden fortalecer la confianza del profesorado para enseñar ASE y mejorar la cultura escolar general que lo respalda. El capítulo también incluye una sección sobre pedagogía digital para el ASE.

3.1 Aprendizaje social y emocional y la necesidad de cambio

Como se indicó en los Capítulos 1 y 2, la incorporación del aprendizaje social y emocional (ASE) está asociada con el cambio y la transformación de la enseñanza y el aprendizaje hacia una educación más holística, comprometida tanto social como ambientalmente. Durante el siglo XX, el currículo en muchos contextos organizó principalmente los contenidos según el conocimiento disciplinario. Esta tradición desarrolló pedagogías específicas para la enseñanza de asignaturas separadas, con objetivos de aprendizaje claramente definidos basados en logros cognitivos. Mientras tanto, los aspectos más profundos del aprendizaje del alumnado, especialmente en el ámbito emocional, quedaron relegados a instituciones fuera del entorno escolar o se abordaron mediante el llamado “currículo oculto”, ese conjunto de reglas y roles no escritos que moldean la comprensión de lo que se considera “correcto”. Actualmente, la llamada a incorporar el ASE en el currículo plantea interrogantes sobre la organización tradicional del aprendizaje por asignaturas, promoviendo un modelo centrado

en experiencias de aprendizaje que integren elementos sociales y emocionales además de los cognitivos. Como se señaló en el Capítulo 1, el ASE está relacionado con habilidades académicas cognitivas como la lectoescritura y el cálculo, pero también amplía estos enfoques como parte del propósito educativo. En este sentido, el ASE cuestiona el contenido del currículo formal y cómo éste cobra vida en los espacios de aprendizaje y a través de las experiencias del alumnado al interactuar entre sí y con el mundo que les rodea.

Los currículos y pedagogías de aprendizaje social y emocional, si se desarrollan dentro de un enfoque escolar integral, pueden fortalecer la confianza del profesorado en la enseñanza del ASE y mejorar el clima escolar general que lo respalda.



3.2 Definiendo currículo y pedagogía

No hay una definición única ni de currículo ni de pedagogía, y las definiciones de ASE también varían (como se discute en los Capítulos 1 y 2). Teniendo esto en cuenta, las siguientes definiciones fundamentan la discusión sobre currículo y pedagogía en este capítulo, ya que se relacionan con la inclusión del ASE en la educación.

El **currículo** se describe como una red entrelazada de procesos y normas que pueden ser explícitos (claramente escritos o expresados), implícitos (asumidos, pero no expresados aunque se practican), o ausentes (no incluidos debido a sesgos o ceguera ideológica) (Eisner, 1992). Para los fines de este capítulo, el currículo puede entenderse como “una descripción de qué, por qué, cómo y qué tan bien deberían aprender los estudiantes de manera sistemática e intencionada” (UNESCO, 2013). Sin embargo, el currículo escrito no es un fin en sí mismo, sino un medio para fomentar un aprendizaje de calidad, que implica todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2013).

El currículo es el nexo que vincula las visiones sociales y las aspiraciones con teorías del aprendizaje, formando un proceso coherente de planificación, evaluación y creación de prácticas educativas aplicables (véase, por ejemplo, Grundy, 1987). Así, el currículo como medio para promover el aprendizaje de calidad no es un fin, sino el canal a través del cual ocurre el aprendizaje. Este canal, o camino de aprendizaje, depende del marco a través del cual se construye el currículo y, en última instancia, se concreta como un proceso sociocultural de interacción entre profesorado, textos, alumnado y entornos.

En el caso del ASE, esto implica concretar los resultados de aprendizaje de acuerdo con el marco seleccionado o desarrollado, ya sea dentro de una disciplina o de forma interdisciplinaria. Por ejemplo, los resultados de aprendizaje podrían incluir identificar las emociones ajenas, comprender diferentes perspectivas o resolver problemas mediante procesos de consenso. Al desarrollar el currículo, es fundamental encontrar un equilibrio

entre estructura y flexibilidad, especialmente al considerar los procesos y resultados de aprendizaje del ASE. Esto es crucial si el ASE debe adaptarse a la diversidad y estar arraigado culturalmente en contextos, lenguas, tradiciones y culturas locales. En un extremo del espectro, la estructura puede ser demasiado rígida para responder a necesidades educativas culturalmente diversas (Farrell et al., 2015; Rowe y Trickett, 2018). En el otro extremo, el currículo puede ser demasiado opaco y criticado por tener agendas “ocultas”. En ambos extremos, el currículo puede estar sesgado ideológicamente (por ejemplo, como ocurre con las formas coloniales de educación y sus suposiciones sobre lo que debe valorarse por los pueblos colonizados) o reflejar sesgos ideológicos locales (por ejemplo, el patriarcado que asume que el ASE es relevante para mujeres y niñas, pero no para hombres y niños, etc.). Incluso, en ambos extremos, los enfoques del ASE pueden ser “ciegos” a sus propios sesgos y lógicas (es decir, no ser capaces de reconocer sus propios prejuicios).

Por ello, es útil contar con marcos como los discutidos en el Capítulo 2, asegurándose de que sean cuidadosamente analizados, debatidos y adaptados a los contextos locales con todos los actores implicados (véase también el Capítulo 6). Esto es especialmente importante para el ASE, porque lo que puede ser un ASE relevante en un contexto, puede no serlo en otro. Como ya se mencionó en los Capítulos 1 y 2, la mayoría de las investigaciones sobre ASE se han llevado a cabo en países occidentales, con algunos estudios que han probado modelos occidentales en otros contextos. Sin embargo, aún no existe suficiente evidencia que permita universalizar modelos, enfoques y supuestos del ASE en contextos diversos, como también se indicó en los Capítulos 1 y 2.

La **pedagogía** es el método mediante el cual se lleva a cabo la enseñanza. Desde una perspectiva teórica, los métodos de enseñanza constituyen repertorios coherentes de estrategias pedagógicas que guían los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Estos pueden clasificarse a lo

largo de un continuo que va desde el enfoque *instructivista*, que enfatiza el papel del docente como transmisor de conocimiento, hasta el enfoque *constructivista*, que transforma ese rol y sitúa al docente como facilitador del aprendizaje, ayudando al estudiante a construir sus propios saberes a través del aprendizaje experiencial y participativo. Este enfoque permite al alumnado ampliar sus experiencias y coconstruir significados y nuevos aprendizajes con el apoyo de compañeros, textos, docentes u otras personas con mayor conocimiento. En el caso del aprendizaje social y emocional (ASE), la pedagogía apoya el desarrollo del estudiante generando experiencias de aula orientadas a promover su desarrollo intrínseco,

basado en fortalezas, en relación con el bienestar integral del niño o la niña en contextos sociales. La pedagogía opera dentro del marco curricular, ya que es el docente quien materializa el marco y las directrices del currículo en actividades de aprendizaje, considerando el contexto, así como las expectativas y necesidades específicas del alumnado. A través de esta praxis, los docentes apoyan a los estudiantes en la construcción de significado a partir de las experiencias de aprendizaje y en la coconstrucción de la comprensión y vivencia de sus propias fortalezas, y su forma de estar en el mundo en relación con los demás.



3.3 Pedagogías orientadas al aprendizaje social y emocional

Las pedagogías que mejor apoyan el ASE están fundamentadas en el constructivismo (Schreiber y Valle, 2013), ya que sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo. Estas pedagogías buscan promover el bienestar integral del niño o la niña creando experiencias en el aula que favorezcan su desarrollo intrínseco, basado en sus fortalezas, y que sean culturalmente sensibles y apropiadas dentro de sus contextos socioculturales. El constructivismo enfatiza el conocimiento y la experiencia previos del alumnado como base para ampliar el aprendizaje y su capacidad de aprender, permitiendo que los estudiantes cocreen significado y construyan conocimiento a través de interacciones sociales (Bada, 2015). Las estrategias constructivistas “descentralizan” al docente, pasando de ser un simple transmisor de información a un facilitador que proporciona oportunidades cuidadosamente estructuradas para generar significado junto al alumnado mediante experiencias activas en el aula (Brooks y Brooks, 1999).

Algunos ejemplos de pedagogías que apoyan el ASE incluyen:

- **Aprendizaje basado en proyectos:** Método que permite al alumnado investigar y responder a preguntas o desafíos complejos. Los proyectos pueden diseñarse para integrar habilidades ASE como la colaboración, la comunicación y la resolución de problemas. Por ejemplo, los estudiantes pueden crear juntos un proyecto de servicio comunitario que aborde un problema social o ambiental.
- **Aprendizaje cooperativo:** Enfoque que implica que los estudiantes trabajen en pequeños grupos para alcanzar un objetivo común. Este método fomenta habilidades como la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo. Un ejemplo sería realizar una actividad tipo “rompecabezas” donde cada grupo aprende una parte de un tema y luego lo enseña a los demás.

- **Prácticas restaurativas:** Conjunto de estrategias para construir relaciones y resolver conflictos de forma positiva. Promueven habilidades ASE como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos, así como la construcción de paz y el cuidado del entorno. Por ejemplo, un docente podría usar un círculo restaurativo para dialogar sobre un conflicto surgido en clase, o fomentar el cuidado hacia personas mayores, un humedal local o las necesidades alimentarias de la comunidad. La Caja 3.1 muestra que este tipo de práctica pedagógica también es importante en contextos de estrés extremo o trauma.

- **Aprendizaje-servicio:** Metodología que combina el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad. Este enfoque potencia habilidades como la empatía, la colaboración y la participación cívica y ambiental. Por ejemplo, el alumnado podría colaborar con una organización local para investigar, consultar y llevar a cabo acciones que mejoren la gestión de residuos y la salud ambiental como medida ante el cambio climático.

En conjunto, estos enfoques pedagógicos pueden contribuir a crear un entorno de aprendizaje inclusivo y de apoyo, que dé vida al currículo de ASE en el aula.

Su objetivo es **promover el bienestar integral del estudiante** mediante la creación de una experiencia en el aula que apoye su **desarrollo intrínseco, basado en fortalezas**, y que sea culturalmente sensible y adecuada a los contextos socioculturales del alumnado.

Recuadro 3.1 Pedagogía informada sobre el trauma

Una extensión de los procesos pedagógicos restaurativos mencionados anteriormente puede encontrarse en instancias específicas del ASE que aplican una pedagogía informada sobre el trauma. El marco teórico constructivista crítico (Schreiber y Valle, 2013; Taylor *et al.*, 1997) resulta especialmente relevante dentro del ASE para una educación sensible al trauma y orientada a la resiliencia, en la que se abordan con el alumnado temas delicados (Waajid *et al.*, 2013; Parker y Hodgson, 2020). Los enfoques pedagógicos en este contexto proponen un cambio respecto al enfoque tradicional informado sobre el trauma, que se centra en “qué le pasa al niño”, hacia una visión basada en la resiliencia y las fortalezas que plantea: “¿Qué hay en ti que está bien y cómo podemos apoyarnos en eso para ayudarnos mutuamente?” Un ejemplo es la combinación de prácticas de resiliencia basadas en el cuerpo y los sentidos (Miller Karas, 2015). Estos métodos se han utilizado con menores en contextos de trauma extremadamente severo, mostrando impactos significativos y positivos en el desarrollo de habilidades intrapersonales (Grabbe y Miller Karas, 2018). Dichas habilidades se desarrollan con mayor eficacia en un entorno pedagógico orientado por el constructivismo (Schreiber y Valle, 2013).

3.4 Traduciendo la teoría en práctica

Los espacios de aprendizaje son lugares donde ocurre el aprendizaje a través de marcos de instrucción formales, no formales o informales. Aunque el contexto de estos espacios puede variar ampliamente, el contenido (currículo) y el encuadre del contexto (pedagogía) permiten situar el aprendizaje social y emocional en un contexto significativo, haciendo que el aprendizaje sea más accesible, relevante e impactante.

Las cuestiones clave del contexto incluyen:

- **Ritmo y momento de la implementación:** Tener en cuenta la diversidad estructural del espacio, incluida la interacción del ASE con distintas disciplinas. Esto implica que pueden existir momentos, espacios o asignaturas más propicios para las actividades del currículo de ASE que otros (por ejemplo, en clases de habilidades para la vida o estudios sociales, o en actividades colaborativas cuidadosamente diseñadas en matemáticas cuando se dispone de tiempo suficiente). La educación al aire libre puede ser útil para actividades de cuidado ambiental y ciudadanía, y también pueden establecerse espacios específicos para interacciones ASE o momentos dedicados

diariamente a estas actividades. Sin embargo, lo ideal es que el ASE forme parte normal de todas las asignaturas, ya que influye tanto en *la forma en que se enseña* como en los contenidos que se enseñan.

- **Límites de los espacios de aprendizaje:** Reflexionar sobre si el ASE se concentra en un único espacio de aprendizaje o si se extiende a diversos entornos, incluidos la escuela, la comunidad y el hogar. Los Capítulos 5 y 6 abordan enfoques de integración del ASE a nivel escolar y comunitario, respectivamente. En la escuela, todas las actividades del aula deberían incorporar aspectos del ASE, pero este no debe limitarse al entorno escolar o al aula exclusivamente.
- **Relevancia cultural y lingüística de los materiales:** Es fundamental desarrollar un enfoque centrado en el estudiante y sensible a la diversidad, que reconozca y valore la variedad de experiencias de vida, la diversidad lingüística y los puntos fuertes de los antecedentes culturales del alumnado, lo que es crucial para el éxito del ASE.

Relevancia cultural del currículo orientado al ASE y pedagogía

La relevancia cultural y la inclusión lingüística son elementos fundamentales para una implementación exitosa del ASE y merecen una atención especial. Lograr que los programas de ASE sean culturalmente pertinentes requiere una conexión crítica entre el currículo, la pedagogía y los diversos contextos culturales y lingüísticos del alumnado. Es esencial reconocer y celebrar esta diversidad para crear un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo. La pertinencia cultural exige que el currículo y la orientación pedagógica del programa estén alineados con las normas y valores culturales (Castro-Olivo, 2014; Cramer y Castro-Olivo, 2016), además de considerar la diversidad del alumnado.

Algunas estrategias pedagógicas que favorecen un ASE culturalmente relevante son:

- **Establecer relaciones sólidas con el alumnado:** Crear vínculos positivos con estudiantes de contextos lingüísticos y culturales diversos, así como con sus familias, es clave para generar el entorno de aprendizaje inclusivo y de apoyo que requiere el ASE.
- **Utilizar pedagogía culturalmente receptiva:** Integrar estrategias de enseñanza que reconozcan y valoren los orígenes culturales y lingüísticos de los estudiantes, mediante el uso de materiales y ejemplos que reflejen, por ejemplo, sus distintas formas de expresar emociones, sus procesos sociales (como la toma de decisiones colectivas o la resolución de conflictos) y sus actitudes culturales compartidas hacia el medio ambiente.
- **Proporcionar instrucción diferenciada:** Adaptar la enseñanza para atender a las diversas necesidades de aprendizaje del alumnado, incorporando recursos visuales y organizadores gráficos, combinando elementos orales, escritos, visuales y activos, ofreciendo más tiempo para las tareas, e implementando el aprendizaje cooperativo o el apoyo entre pares.

- **Participar en formación profesional continua:** Aprovechar oportunidades de desarrollo profesional para adquirir habilidades y conocimientos sobre la enseñanza a estudiantes diversos, y mantenerse actualizado con prácticas educativas fundamentadas en investigaciones.
- **Fomentar una cultura de respeto e inclusión:** Celebrar la diversidad, promover la equidad de género y alentar la comprensión mutua y el aprecio entre estudiantes de distintos orígenes en el aula y en toda la escuela. Esto implica reconocer que la expresión del ASE no es homogénea entre culturas ni entre individuos.

En conjunto, estas estrategias pueden ayudar al personal docente a crear entornos de aprendizaje inclusivos y enriquecedores que valoren la diversidad y favorezcan la participación de todo el alumnado en el ASE. Todo grupo de aprendizaje es, en esencia, un microcosmos de diversidad, incluso en contextos culturalmente más homogéneos, y un enfoque centrado en el alumnado puede potenciar enormemente el clima educativo.

Herramientas digitales que apoyan la pedagogía del ASE

Dado el crecimiento del entorno de aprendizaje digital, los educadores también deben considerar cómo utilizar de forma más adecuada las herramientas digitales para el aprendizaje social y emocional. Esto se debe a que actualmente se están desarrollando muchos programas y juegos que pueden tanto obstaculizar como favorecer el ASE. Por lo tanto, es fundamental que profesorado y familias revisen de forma crítica estas herramientas digitales, evaluando su valor potencial para la enseñanza del ASE. En particular, las pedagogías digitales permiten un aprendizaje autónomo, lo que brinda al alumnado la posibilidad de avanzar a su propio ritmo, en los idiomas con los que se sientan más familiarizados y utilizando múltiples modalidades. Esto puede generar experiencias de aprendizaje especialmente ricas y significativas. El aprendizaje habilitado digitalmente puede ofrecer

formas emocionantes, innovadoras, interactivas e inmersivas de enriquecer experiencias de aprendizaje profundas, atractivas y activas. Sin embargo, es importante asegurar que el alumnado también tenga oportunidades de participar en interacciones sociales reales que no siempre estén mediadas digitalmente. A la par, existe una creciente literatura que advierte sobre el uso excesivo de herramientas y medios digitales especialmente, aunque no exclusivamente, las redes sociales, ya que esto puede generar ansiedad y depresión entre la gente joven (véanse, por ejemplo, Hoge et al., 2017; Peper et al., 2018). De ahí la importancia de

revisar de forma cuidadosa y crítica las herramientas digitales utilizadas para apoyar el aprendizaje social y emocional.

En términos generales, y cuando están bien diseñadas, las pedagogías digitales combinan enfoques pedagógicos con infraestructura y herramientas tecnológicas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en contextos donde dichas herramientas están disponibles. Algunos ejemplos de pedagogías digitales son las plataformas de aprendizaje, interfaces inmersivas, juegos digitales y libros electrónicos.

Recuadro 3.2 Algunos ejemplos de pedagogías digitales para el ASE

Ejemplo 1 – Herramientas para expresar la consciencia emocional

Pedagogías digitales para enseñar a los menores la consciencia emocional: La consciencia emocional, que incluye chequeos emocionales, reconocimiento, etiquetado y gestión, se considera un posible punto de partida para la adquisición de habilidades de ASE. (Brackett, 2019). El registro emocional puede enseñarse mediante el enfoque RULER, aplicado con herramientas como el *Mood Meter* (medidor del estado de ánimo). RULER es un acrónimo en inglés que significa:

Recognize (Reconocer) las emociones propias y ajenas.

Understand (Comprender) las causas y consecuencias de las emociones.

Label (Etiquetar) las emociones con un vocabulario matizado.

Express (Expresar) las emociones conforme a las normas culturales y el contexto social.

Regulate (Regular) las emociones con estrategias útiles (Brackett, 2019; Cipriano et al., 2017).

Con herramientas digitales o no digitales para registrar emociones, los estudiantes pueden comunicar cómo se sienten cada día. El *Mood Meter*¹⁹, desarrollado como parte del enfoque RULER, es una taxonomía visual similar a la Rueda de las emociones o la Rueda de los sentimientos, con cuatro cuadrantes codificados por colores que incluyen docenas de estados de ánimo relacionados con los niveles de energía (Brackett, 2019). Rojo describe estados desagradables de alta energía; amarillo es para estados placenteros, pero en un estado de alta energía emocional. Azul representa estados desagradables de baja energía, mientras que el verde representa estados placenteros de baja energía. El profesorado puede crear tableros de opciones codificados por colores, menús de actividades mediante los cuales el alumnado puede demostrar su aprendizaje a través de múltiples formas de participación, representación y acción (Centre for Applied Special Technology, 2022). Los tableros de elección pueden incorporar pedagogías digitales que brindan a los estudiantes oportunidades para conectarse y compartir con otros en línea.

¹⁹ <https://marcbrackett.com/how-we-feel-app-3/>

Ejemplo 2: Simulaciones para explorar dilemas

Otro ejemplo es el uso de videojuegos digitales con impacto social, que ofrecen un contexto para comprender de forma experiencial problemas complejos del mundo real. Con la orientación adecuada, algunos juegos digitales pueden utilizarse como espacios seguros de práctica o ensayo para desarrollar y perfeccionar habilidades del ASE. Un ejemplo es el juego *Quandary*²⁰, juego de cartas digital para un solo jugador de *Learning Games Network*, una organización sin ánimo de lucro que se originó en el MIT *Education Arcade*. Este juego fue diseñado para enseñar ética y toma de perspectiva, permitiendo que los jugadores tomen decisiones basadas en las necesidades de personajes ficticios, un proceso que refleja simulaciones en línea que se pueden llevar a cabo en espacios de aprendizaje sin acceso a tecnologías digitales. En el juego, los jugadores enfrentan una serie de dilemas sin soluciones concretas. Como líderes de una colonia interplanetaria, deben resolver conflictos considerando los puntos de vista de personajes no jugables. Disponible gratuitamente en cualquier dispositivo, el juego también incluye planes de clase en distintas áreas curriculares (por ejemplo, ciencias de la Tierra, historia, leer y escribir). También hay lecciones específicas de ASE para la infancia, que se centran en los grupos internos y externos en los espacios digitales. Cuando se observó a adolescentes jugando en parejas o en pequeños grupos, los dilemas del juego se convirtieron en "un catalizador para discusiones con temas morales complejos" (Ilten-Gee y Hilliard, 2017, citados en Osterweil et al., 2019, p. 328).



Existen muchos otros ejemplos de herramientas en línea que podrían utilizarse con fines de ASE. Es fundamental que docentes y educadores evalúen de forma crítica las narrativas, el valor potencial y la calidad de estas herramientas en función de los objetivos generales del ASE en sus contextos específicos, ya que algunos juegos tienden a homogeneizar culturas, o a presentar entornos excesivamente hiperreales, lo cual podría dejar al alumnado sin una experiencia situada en sus interacciones en línea.

20 www.quandarygame.org

Principios y directrices para el uso de herramientas digitales en el ASE

Al igual que en otros entornos educativos que incorporan herramientas digitales, los docentes deben estar atentos a ciertos principios que regulan el uso de medios, programas y herramientas digitales cuando se aplican al ASE. Esto incluye garantizar la privacidad y confidencialidad de educadores y estudiantes, la adecuación del contenido (para la edad y contextos culturales) y la flexibilidad para satisfacer las necesidades de los diferentes estudiantes. También deberían ser no discriminatorios de manera directa o indirecta a través de sus historias, obras de arte, representaciones, interfaz de usuario (UI), experiencia de usuario (UX) o cualquier otra dimensión. Deben evitar contenidos con violencia gratuita y los docentes deben analizar los supuestos, jerarquías y mensajes subliminales presentes en juegos, simulaciones u otros entornos inmersivos, ya que estos pueden reproducir estereotipos y jerarquías mediante narrativas o diseños de personajes acrílicos. Por ejemplo, fomentar el juego de roles de pueblos históricamente marginados resulta inaceptable, ya que perpetúa esas mismas jerarquías. Es imprescindible evaluar cuidadosamente cómo se representan estos grupos en los juegos en línea.

Más específicamente, las aplicaciones y herramientas digitales pedagógicas para el ASE deben caracterizarse por:

- **Centrarse en el alumnado y fomentar la participación activa:** Las herramientas digitales deben promover un enfoque de aprendizaje activo, aprovechando al máximo las posibilidades interactivas para crear experiencias de aprendizaje ricas, inmersivas y eficaces. El alumnado no debe limitarse a consumir contenido de forma pasiva, sino participar activamente y situarse en el centro del proceso de construcción de conocimientos y habilidades. Para lograr esto, todos los estudiantes deben tener la alfabetización digital necesaria para participar plenamente, por lo que se debe dedicar tiempo a las habilidades digitales, la familiaridad con las plataformas y

los comportamientos en los juegos, y cómo se utilizan los datos de los estudiantes.

- **Ser apropiadas para la edad:** En la infancia temprana, el ASE puede centrarse en identificar y nombrar emociones, y aprender formas de gestionarlas. En la adolescencia, las actividades deben alinearse con los cambios del desarrollo, especialmente en el ámbito ético y moral, así como con el aumento de la plasticidad cerebral y las experiencias socioculturales más amplias (Delalande et al., 2019; Lee et al., 2020). Por lo tanto, las pedagogías digitales para ASE deben adaptarse a cada etapa educativa.
- **Estar orientadas a la equidad social y al bien común:** La necesidad de ASE para cultivar competencias sociales y emocionales para la equidad y el propósito tanto personal como social debe ser una característica subyacente en todas las pedagogías. Esto implica desarrollar virtudes (cualidades) y valores (creencias e ideales), así como la capacidad de tomar decisiones sabias para una sociedad pacífica y sostenible. En este sentido, las tecnologías digitales excesivamente individualistas resultan menos útiles que aquellas que favorecen la colaboración. El aprendizaje social sienta las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, fortalece las relaciones personales, comunitarias y laborales, y promueve la participación sostenible en un mundo globalizado.
- **Apoyar el desarrollo de la acción del estudiante:** En el contexto educativo, fomentar la capacidad de acción del alumnado implica permitir que dirijan su propio aprendizaje en función de sus intereses y objetivos, participen activamente en la adquisición de conocimientos y aprendan a ejercer su acción en relación con la de los demás. Investigaciones han demostrado que asumir responsabilidad sobre el propio aprendizaje mejora la motivación y el rendimiento (por ejemplo, Sasson y Yahuda, 2023). Otros estudios indican que la capacidad de acción no depende únicamente del individuo, sino también de factores externos. Por ejemplo, experiencias de precariedad económica o exclusión social pueden influir en cómo la juventud comprende y ejerce su poder

de acción (Spencer et al., 2020). Algunos de los componentes más individualizados de esta capacidad del estudiante incluyen la orientación hacia el futuro, el aprendizaje autorregulado, la autorregulación metacognitiva, dominio de la orientación, el locus de control, la perseverancia en el esfuerzo, la perseverancia en el interés, la autoeficacia, la colaboración, la deliberación y el apoyo mutuo, mientras que algunos de los componentes más socialmente moldeados de la capacidad de acción del estudiante son las expresiones culturales, las acciones cívicas, la motivación altruista, las preocupaciones compartidas, entre otros.

- **Inclusividad:** No todo el alumnado accede e interioriza el conocimiento de la misma manera. Es necesario avanzar hacia prácticas educativas que ofrezcan igualdad de oportunidades para el éxito a todas las personas. Los sistemas educativos deben adaptarse para incluir a estudiantes con discapacidades auditivas y visuales, así como a aquellos con necesidades educativas especiales, y prestar especial atención a aquellos con dificultades de aprendizaje. Las tecnologías digitales tienen un gran potencial para ofrecer experiencias de

aprendizaje personalizadas y las aplicaciones digitales de aprendizaje deben ser accesibles, en especial para las niñas, y optimizar el diseño y entrega de contenidos, las estrategias pedagógicas y las formas de interacción, adecuándose a personas con diferentes capacidades y necesidades (Belda-Medina, 2022), además de ser culturalmente receptivas (Guberina, 2023).

- **Apoyo mediante formación de docentes continua:** Es fundamental brindar respaldo al profesorado para que pueda explorar continuamente nuevos métodos de enseñanza, incluyendo las pedagogías digitales para el ASE, así como sus dimensiones inclusivas y de género. Esto implica no solo aprender nuevas habilidades, sino también "desaprender" ciertas prácticas docentes tradicionales (Abbott et al., 2017; Hill Jackson et al., 2022). Hodges et al. (2020), por ejemplo, muestran algunos beneficios de contar con docentes con competencias digitales aplicadas al ASE cuando comparten información sobre cómo la digitalización ayudó a reducir la brecha entre el hogar y la escuela durante la pandemia de COVID-19.

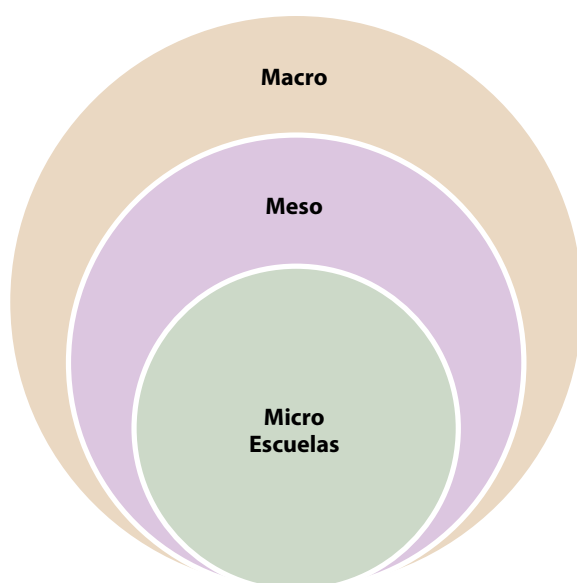


3.5 Apoyo al currículo y pedagogía de ASE en los sistemas educativos

Cuando se desarrollan currículos y pedagogías del aprendizaje social y emocional (ASE), la acción ocurre en tres niveles distintos pero interconectados:

- **Nivel macro**, donde se toman decisiones políticas a gran escala y se emiten directrices generales para el desarrollo curricular.

Figura 3.1 Currículo y pedagogía del ASE en los distintos niveles



- **Nivel meso**, donde los programas y las decisiones de planificación a nivel municipal o distrital deben tener en cuenta las necesidades locales, pero también es necesario que se respeten las directrices establecidas a nivel macro.
- **Nivel micro**, donde las escuelas y los profesionales diseñan e implementan programas específicos adaptados a sus contextos particulares, procurando siempre que haya alineación con las políticas municipales o distritales y el nivel macro.

En la siguiente sección, se presentan varias ideas para orientar el análisis y la discusión en cada uno de estos niveles.

Nivel Macro – el nivel de la política

A nivel político, las entidades educativas estatales y federales respaldan la integración del aprendizaje social y emocional (ASE) en el currículo, mediante políticas destinadas a influir en la planificación local (meso) y en las decisiones escolares (micro), con el fin de lograr coherencia a nivel macro. El currículo, en el ámbito del sistema educativo, actúa como el eje central para construir coherencia entre la planificación, la evaluación y las prácticas de enseñanza, y puede influir en los sistemas educativos para facilitar la integración del ASE. Existen tres puntos de entrada clave que deben considerarse al utilizar la política como herramienta para generalizar el ASE.

1. La política respalda la visión del aprendizaje y desarrollo del alumnado a nivel nacional.

Cómo: Definiendo lo que el alumnado debe aprender en relación con el ASE, con el objetivo de lograr una visión común a nivel municipal/ distrital, estatal o nacional sobre el propósito de la educación.

Preguntas clave: ¿Cuáles son los ideales respecto al tipo de persona y sociedad que aspiramos a construir? ¿Cómo puede el ASE contribuir a alcanzar ese objetivo? ¿Cómo apoya el equipo directivo del centro un clima que promueva la equidad, la diversidad y el bienestar? (Véanse los Capítulos 1, 2, 5 y 6).

2. La política respalda la visión general sobre el alcance y la secuencia del camino de aprendizaje socioemocional:

Cómo: Definiendo cómo organizar lo que el alumnado debe aprender en momentos específicos del proceso de aprendizaje, ya sea de manera común para todas las escuelas o con distintos grados de flexibilidad para su aplicación a nivel local (escuela) y de aula, vinculadas a una asignatura o fomentando interconexiones interdisciplinarias.

Preguntas clave: ¿Qué aspectos o dimensiones del ASE deben enfatizarse en cada curso o asignatura? ¿Cómo puede describirse el progreso en el ASE en términos de trayectorias de aprendizaje? ¿Qué espacios existen en el currículo para integrar el ASE de manera transversal? ¿Está el currículo sobrecargado? Y si es el caso, ¿Dónde podría simplificarse? ¿Es razonable vincular el contenido del ASE a una asignatura específica (por ejemplo, educación física o ciencias sociales), o resulta más factible proponer una distribución transversal y paralela en varias asignaturas? ¿Puede el ASE "integrarse" o "insertarse" en las partes más tradicionales del currículo? ¿Debería emplearse un "tiempo de aprendizaje" específico dentro del horario escolar?

3. La política respalda la integración de la formación socioemocional en la formación inicial del profesorado, tal como se detalla en el Capítulo 4.

Cómo: Proporcionando sugerencias y formación al profesorado sobre cómo planificar sus interacciones con el alumnado (orientación pedagógica) para promover el ASE, lo cual eventualmente llevará a cambios en el currículo de la formación de docentes.

Preguntas clave: ¿Qué estrategias de formación inicial y continua deben ofrecerse, y a qué docentes deben dirigirse? ¿Qué orientaciones deben darse en la formación

inicial del profesorado para construir un currículo de ASE?

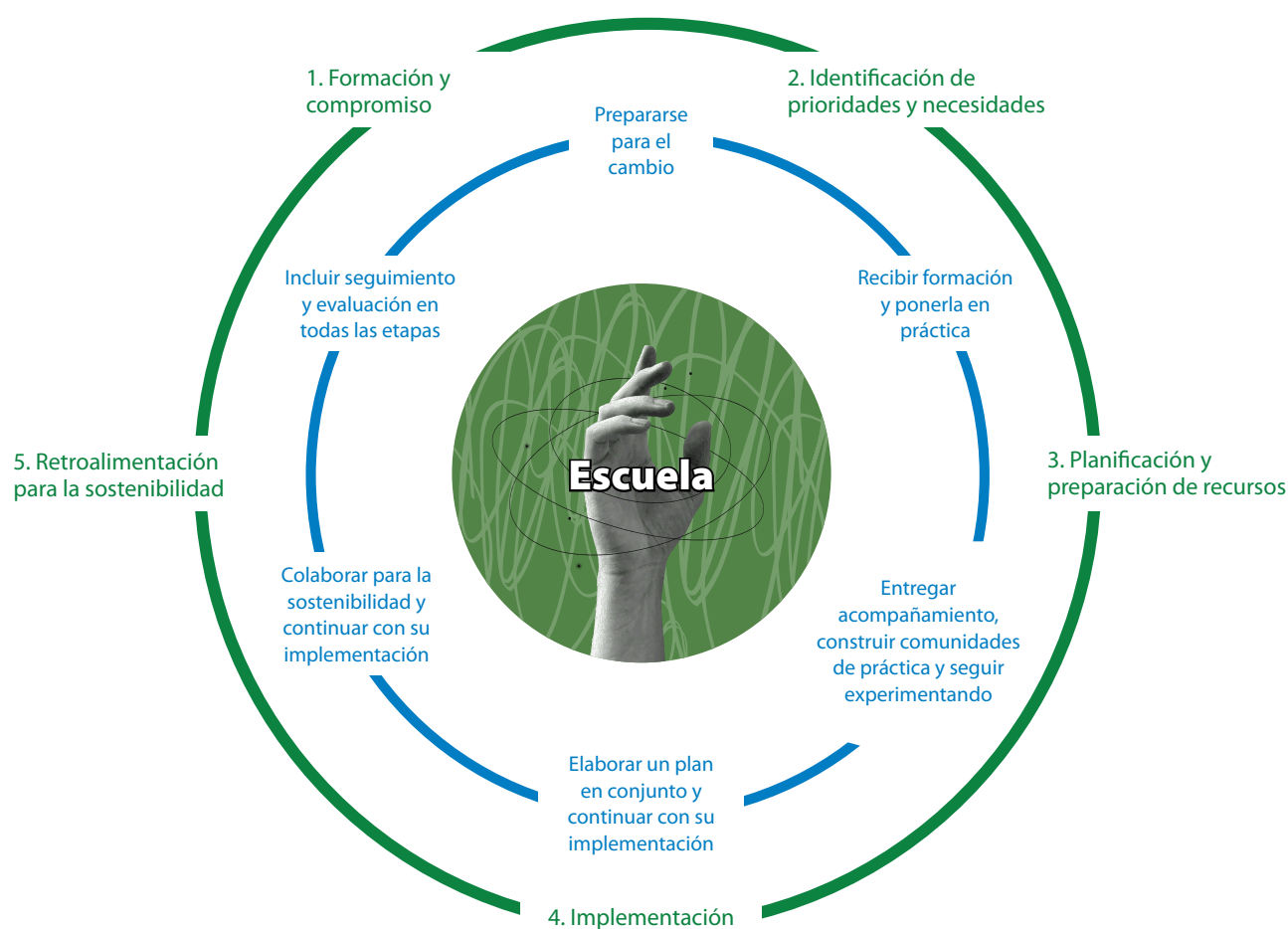
Nivel meso – de la política a la planificación municipal

En este nivel, las directrices y políticas se traducen en programas y decisiones de planificación a nivel municipal o distrital. En cada municipio, distrito o zona de supervisión (según el modelo de gobierno educativo y el grado de descentralización que varíe en cada país), las orientaciones generales del currículo y la pedagogía del ASE influyen en las acciones ya existentes y promueven el desarrollo de nuevas iniciativas. Este proceso requiere generar confianza y apoyo entre los equipos directivos de las escuelas, así como planificar cómo se asignarán los recursos necesarios para el nuevo currículo (véase también el Capítulo 5). Para lograr un uso sostenido de los programas de ASE, es fundamental no considerarlo como un añadido a los objetivos curriculares del distrito, sino integrarlo como un componente central mediante la alineación entre los objetivos municipales o distritales existentes y los objetivos del ASE. El modelo presentado en la Figura 3.1 muestra un proceso que puede seguirse, el mismo implica lograr el compromiso o apoyo del sistema educativo, identificar en colaboración, prioridades y necesidades, planificar y preparar los recursos, implementar y revisar, y proporcionar retroalimentación para garantizar la sostenibilidad. Este enfoque apoya la implementación a nivel escolar que se presenta en la Figura 3.2.

Recuadro 3.3 Un ejemplo de política curricular de ASE

Las Pruebas Saber son exámenes estandarizados aplicados por el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), que evalúan el nivel de logro de los estudiantes según lo definido por el Ministerio Nacional de Educación de Colombia en los grados 3º, 5º, 9º y 11º. En los tres últimos niveles, se evalúa la competencia ciudadana, ya que forma parte de una iniciativa nacional (Programa de Competencias Ciudadanas), que exige que todas las escuelas planifiquen e implementen acciones para promover el desarrollo equilibrado y armonioso de las habilidades del alumnado, especialmente en cuanto a: tomar decisiones fundamentadas en criterios, trabajar en equipo, utilizar el tiempo de forma eficiente, asumir responsabilidades, resolver conflictos y problemas, y a practicar habilidades de comunicación, negociación y participación. Estos avances se han visto fortalecidos gracias a alianzas con organizaciones no gubernamentales como la Fundación Escuela Nueva, que ha colaborado con el Ministerio de Educación en el desarrollo de recursos para promover las competencias sociales y emocionales en estudiantes y docentes. Este es un ejemplo de cómo varias dimensiones, incluyendo el currículo, los materiales de aprendizaje, la evaluación y los estilos de enseñanza, pueden alinearse para promover el desarrollo del ASE.

Figura 3.2 Modelo de proceso para la integración del aprendizaje social y emocional (ASE) a nivel meso



ETAPA

1

Formación y compromiso institucional: Sensibilizar a las administraciones educativas de nivel distrital sobre el aprendizaje social y emocional.

Identificación de prioridades y necesidades: Integrar el ASE en las prioridades del nivel municipal o distrital.

2

ETAPA

ETAPA

3

Planificación y recursos: Identificar los programas, las formaciones y los procesos de apoyo que se alineen con estas prioridades, proporcionando a las escuelas los recursos y el acceso a programas (capacitación, materiales, entre otros). Esto incluye apoyar la integración de la formación en aprendizaje social y emocional en la capacitación en servicio y en los recursos de desarrollo profesional disponibles para el personal docente de la región.

Implementación: Asignación de tiempo y espacio para que las escuelas lleven a cabo la formación y la implementación.

4

ETAPA

ETAPA

5

Colaborar para la sostenibilidad: Crear sistemas de retroalimentación y de intercambio de información entre las escuelas del distrito.

Creatividad, adaptación y desarrollo curricular del ASE a nivel escolar

En este nivel, las escuelas adaptan las directrices municipales o distritales para crear sus propios programas de aprendizaje social y emocional (ASE) específicos para su contexto. Diseñar e implementar un programa de ASE es un reto porque las escuelas son entornos dinámicos con características cambiantes e interrelacionadas (Domitrovich et al., 2008; Wandersman et al., 2008). Además, cada escuela tiene su propia cultura, valores o normas que determinan lo que las personas pueden hacer y están dispuestas a hacer.

Basándose en la cultura del centro, los equipos directivos escolares tienen múltiples opciones para dar vida al currículo de ASE en los espacios de aprendizaje:

- **Aplicación en el aula:** Consiste en incorporar habilidades y competencias ASE en las estrategias de enseñanza, las interacciones entre iguales y las prácticas de gestión del aula. Este enfoque tiene como objetivo mejorar la inteligencia emocional del alumnado, sus habilidades sociales y su rendimiento académico, creando un entorno de aula seguro/de confianza y de apoyo. Entre los programas de ASE basados en el aula se incluyen *Responsive Classrooms*²¹, *SEE Learning*²², *Second Step*²³ y el programa *MindUP*²⁴. Otro ejemplo destacado es el *Programa Anti-Bullying KiVa*²⁵, una iniciativa basada en la investigación y desarrollada en Finlandia que tiene por objetivo prevenir y reducir el acoso en las escuelas. Está integrado en el currículo ordinario e incluye lecciones en el aula, juegos en línea y debates. El programa se centra en mejorar las habilidades sociales, la empatía y la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes.
- **Asesores, orientadores y colaboradores invitados:** El currículo de ASE puede enriquecerse con los aportes de personas

asesoras, orientadoras o tutoras invitadas, que pueden colaborar en la implementación de los programas de ASE en momentos no académicos o en sesiones especialmente designadas para ello. Estos colaboradores son personas adultas con formación o experiencia en alguna área del aprendizaje social y emocional. También pueden ser docentes especialistas u orientadores, por ejemplo, psicólogos escolares, que brindan apoyo y orientación al alumnado en su vida académica y personal. Estos profesionales pueden trabajar a través de debates individuales o en grupo, ofrecer orientación académica y profesional y promover relaciones positivas entre los estudiantes. Este enfoque pretende crear un entorno seguro y de apoyo en el que los estudiantes se sientan escuchados, valorados y acompañados. Los currículos independientes/proprios a menudo se adaptan para permitir la integración de estos aportes especializados por parte de asesores, orientadores o ponentes invitados.

- **Integración en materias/asignaturas/áreas:** Las competencias y habilidades del ASE pueden integrarse en asignaturas específicas, como lengua, historia o ciencias. El profesorado puede utilizar los contenidos propios de cada materia/área para trabajar las habilidades ASE, como la empatía, la toma de perspectiva y la colaboración. Este enfoque está diseñado para ayudar al alumnado a comprender la relevancia de las habilidades ASE en su vida académica y personal, así como en el mundo que los rodea. Ejemplos de programas ASE trabajados/incluidos en asignaturas y que incluyen los *Estándares de Justicia Social*²⁶ desarrollados por *Teaching Tolerance*, y el currículo de *Lengua y Literatura en clave ASE*²⁷ desarrollado por CASEL. Otro ejemplo se encuentra en Australia, donde el *Currículo de Alfabetización Emocional*²⁸ integra el desarrollo emocional en la asignatura de Lengua Inglesa para el alumnado de K a 6.º. Este programa utiliza la literatura y el lenguaje para enseñar habilidades de inteligencia emocional,

21 Aula Receptiva: Programa que promueve prácticas de enseñanza que integran el desarrollo académico y social en el aula

22 SEE Learning - Home (emory.edu): Programa internacional de aprendizaje social, emocional y ético desarrollado por la Universidad de Emory

23 Programas de Aprendizaje Social y emocional | Second Step: Programa diseñado para promover el desarrollo social y emocional desde la infancia hasta la adolescencia

24 MindUP - Guía del programa de CASEL: Currículo centrado en la atención plena (*mindfulness*), la neurociencia y la autorregulación emocional

25 KiVa es un programa contra el acoso escolar | KiVa Antibullying Program | Just another KiVa Koulu site (kivaprogram.net)

26 LfJ-Facilitator-Guide-Social-Justice-Standards-Oct-2021-10052021.pdf (learningforjustice.org): Documento que ofrece criterios pedagógicos para integrar la justicia social en el aula

27 SEL-in-High-School-ELA-8-20-17.pdf (casel.org): Material desarrollado por CASEL para incorporar habilidades sociales y emocionales en el área de Lengua

28 Aprendizaje de 3º a 6º curso | Currículo Australiano (Versión 8.4): Ejemplo de integración de la alfabetización emocional en el currículo oficial de lengua inglesa en Australia

como la empatía, la autorregulación emocional y la autoconsciencia. El programa SEE (*Social, Emotional and Ethical Learning*), mencionado anteriormente, es otro ejemplo de integración del ASE en la enseñanza regular del aula a través de un enfoque transversal en diversas asignaturas. Por ejemplo, en las clases de ciencias, los estudiantes aprenden sobre la interconexión e interdependencia entre los seres vivos, mientras que en lengua inglesa pueden explorar el desarrollo de personajes y la toma de decisiones éticas a través de la literatura.

- **Materiales independientes:** Este enfoque implica el uso de materiales o currículos específicos diseñados para trabajar directamente las competencias y habilidades del aprendizaje social y emocional (ASE). Estos programas suelen incluir temas estructurados, actividades y evaluaciones que se centran en habilidades ASE concretas como la autoconsciencia, la regulación emocional o la resolución de conflictos. Su propósito es ofrecer una enseñanza explícita y focalizada de dichas habilidades. Ejemplos de programas de ASE independientes incluyen el enfoque RULER²⁹ desarrollado por el Centro de Inteligencia Emocional de Yale, el programa PATHS³⁰ desarrollado por el Centro de Estrategias de Pensamiento Alternativo de la Universidad de Pensilvania, y el *SEE Learning*, de la Universidad de Emory.

Todos estos enfoques pueden integrarse en el currículo escolar mediante el modelo del proceso representado en la Figura 3.2. Este modelo sugiere que las escuelas deben prepararse para el cambio, acceder a oportunidades de desarrollo profesional, probar las propuestas de desarrollo curricular con ASE, buscar apoyo creando una comunidad de práctica ASE dentro del centro, elaborar planes de manera conjunta, colaborar y continuar experimentando con nuevas ideas y enfoques, así como realizar un seguimiento y evaluación continua a lo largo del proceso.

Para dar vida al ASE dentro del contexto escolar es fundamental contar con implicación, formación, recursos, apoyo y flexibilidad, teniendo en cuenta los factores contextuales que promuevan una implementación sostenible (Harn y Stoolmiller, 2013). Algunas recomendaciones adicionales para mejorar el proceso descrito en la Figura 3.2 incluyen:

- **Preparación para el cambio – creación de un equipo con liderazgo:** Es fundamental prestar atención a quien va a conformar el equipo encargado de introducir el ASE en el currículo. Los miembros principales del equipo deben estar comprometidos con la implementación del programa de ASE. Puede ser útil que sea un equipo ya existente que se encuentre alineado con los objetivos del programa. En ese caso, se debe valorar si incorporar nuevos miembros para asegurar una representación más completa de los distintos agentes implicados, tal como se propone en el modelo PRIMED.
- **Identificación de recursos:** La introducción del programa de ASE será probablemente más exitosa si la escuela comienza identificando y aprovechando los recursos positivos que ya posee. Se trata de reconocer y reforzar aquello que ya existe en el entorno escolar y que puede facilitar la integración del currículo de ASE y sus prácticas asociadas en el aula.

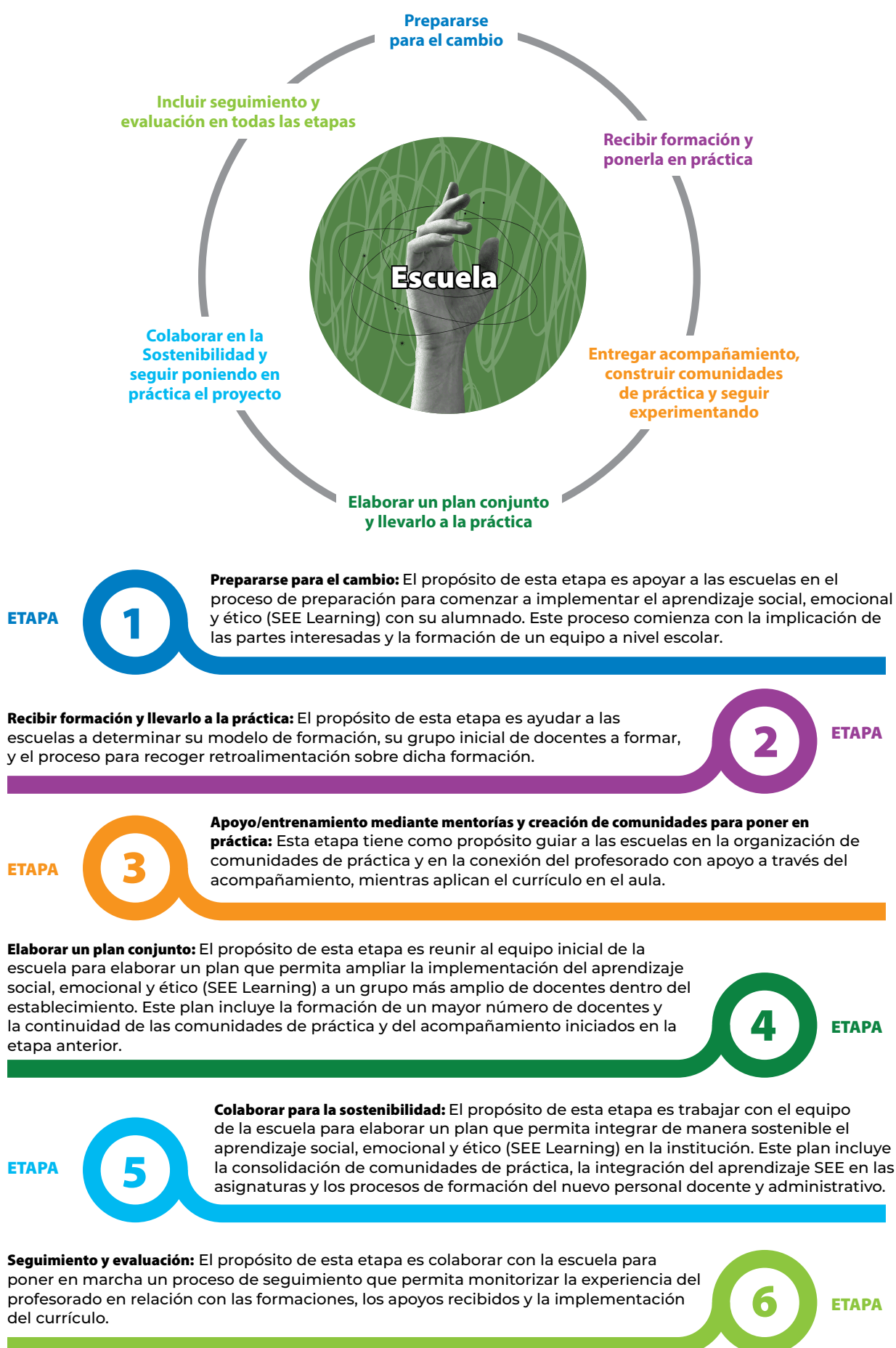
Preguntas clave para guiar la identificación de recursos

- ¿Cuáles son las fortalezas de tu escuela que favorecen un clima social positivo?
- ¿Qué está funcionando eficazmente para apoyar el desarrollo social y emocional de tu alumnado?
- ¿Existen programas o iniciativas que respalden a los estudiantes y cuyos objetivos se superpongan?
- ¿Hay programas o iniciativas que se podrían trabajar en conjunto para generar un mayor impacto general?
- ¿Existen personas en tu comunidad dispuestas a ofrecer su tiempo, talentos o habilidades para apoyar el crecimiento y desarrollo social y emocional de los estudiantes?
- ¿Cómo puedes abordar el proceso de implementación con la suficiente flexibilidad para incluir a todo el alumnado y las distintas culturas presentes en tu comunidad?

29 RULER Approach

30 PATHS Program LLC - Social Emotional Learning for Pre-K, Elementary, and Middle School

Figura 3.3 Modelo de proceso para la integración del aprendizaje social y emocional a nivel micro



■ Fortalecer tus recursos a través del aprendizaje profesional y la colaboración:

Es fundamental prestar atención al desarrollo profesional del profesorado encargado de introducir y enseñar el aprendizaje social y emocional (ASE). Esta formación puede estar dirigida tanto a docentes especialistas como al profesorado general (véase el Capítulo 4). Además, debe adecuarse al alcance y secuencia del plan de implementación del ASE, y alinearse con los planes estratégicos del centro escolar (véase el Capítulo 4). También deben tenerse en cuenta las oportunidades de entrenamientos, acompañamiento, mentoría, aprendizaje entre iguales y formación compartida, así como una ampliación y profundización gradual del programa de desarrollo profesional del profesorado. La colaboración debe tener un papel central, tanto para fortalecer el programa y su implementación como para garantizar su sostenibilidad.



3.6 Conclusión

El currículo y la pedagogía están íntimamente relacionados y son fundamentales para la implementación sostenible de los programas de ASE. Este capítulo ha ofrecido una orientación sobre cómo abordar la pedagogía del ASE, incluyendo una perspectiva culturalmente receptiva. También ha incluido algunas pautas sobre el uso de la pedagogía digital para el ASE.

Asimismo, el capítulo ha presentado diversos enfoques para integrar el ASE en el currículo, y ha analizado cómo abordar su implementación en los niveles macro, meso y micro. En términos generales, es importante señalar que, al implementar un currículo de ASE sostenible en escuelas de distintos contextos culturales y sistemas educativos, los directores y equipos de aplicación deben tener en cuenta varios factores.

En todo el mundo, los recursos, la formación, los idiomas y las estructuras varían enormemente. Sin embargo, existen algunas consideraciones clave que resultan comunes a pesar de estas diferencias que están relacionadas con la incorporación del currículo y la pedagogía del ASE. Un aspecto esencial de este proceso es la colaboración, con el objetivo de desarrollar un plan que respalde la integración del ASE en el currículo escolar de manera sostenible.

Al considerar estos factores, las escuelas pueden implementar el ASE de un modo adaptado a su contexto cultural particular, promoviendo así resultados positivos de aprendizaje social, emocional y ético para su alumnado.



Puntos clave para responsables de formulación de políticas

- El currículo y la pedagogía del aprendizaje social y emocional (ASE) están estrechamente relacionados, por lo que, al introducir el ASE, se debe prestar la misma atención tanto al currículo como a la pedagogía, incluyendo la pedagogía digital.
- Tanto el currículo como la pedagogía del ASE están orientados hacia una educación transformadora, por lo que deben ser cuidadosamente respaldados al introducirse en el currículo. Esto es especialmente importante porque el ASE requiere una contextualización adecuada en el nivel curricular y pedagógico para ser culturalmente pertinente y sensible.
- Es importante identificar metodologías pedagógicas que fomenten el ASE, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje-servicio y las pedagogías reparadoras.
- Las pedagogías digitales también pueden utilizarse para el ASE, actualmente están surgiendo numerosos ejemplos. No obstante, se debe tener cuidado para garantizar que las mismas sean cultural y contextualmente apropiadas y adaptadas al desarrollo del alumnado.
- Las pedagogías digitales no reemplazan el trabajo cuidadoso/metódico de los docentes, las escuelas y las comunidades en una educación socioemocional integral, aun así, las pedagogías digitales pueden ser utilizadas para complementar siendo un elemento creativo y flexible dentro de un programa de ASE.
- Las pedagogías del aprendizaje social y emocional también deben ser incluidas, ya que favorecen la autonomía y la confianza del alumnado. Las mismas, es necesario que preferiblemente, sean activas y basadas en las relaciones interpersonales.
- El currículo de ASE puede introducirse de distintas formas, mediante la integración en materias ya existentes, la creación de cursos específicos o a través de los aportes de asesores, orientadores o colaboradores externos.
- El diseño y desarrollo de materiales de aprendizaje que apoyen los principios y contenidos del currículo de ASE son una parte esencial de su integración.
- El currículo de ASE debe integrarse a nivel macro, meso y micro. El nivel macro debe dar soporte a los niveles meso y micro, siendo especialmente importante que el nivel micro (escolar) cuente con un fuerte respaldo dentro de los sistemas de implementación del ASE.
- En el nivel micro local de la escuela, se debe prestar atención a la pertinencia cultural, a la planificación cuidadosa, a la identificación de un equipo sólido que lidere la implementación del currículo de aprendizaje social y emocional (ASE), así como a un proceso que aproveche los activos existentes para el ASE en la escuela y su comunidad.
- El desarrollo profesional del profesorado es fundamental para la implementación exitosa de un currículo de ASE (véase también el Capítulo 4).

Referencias

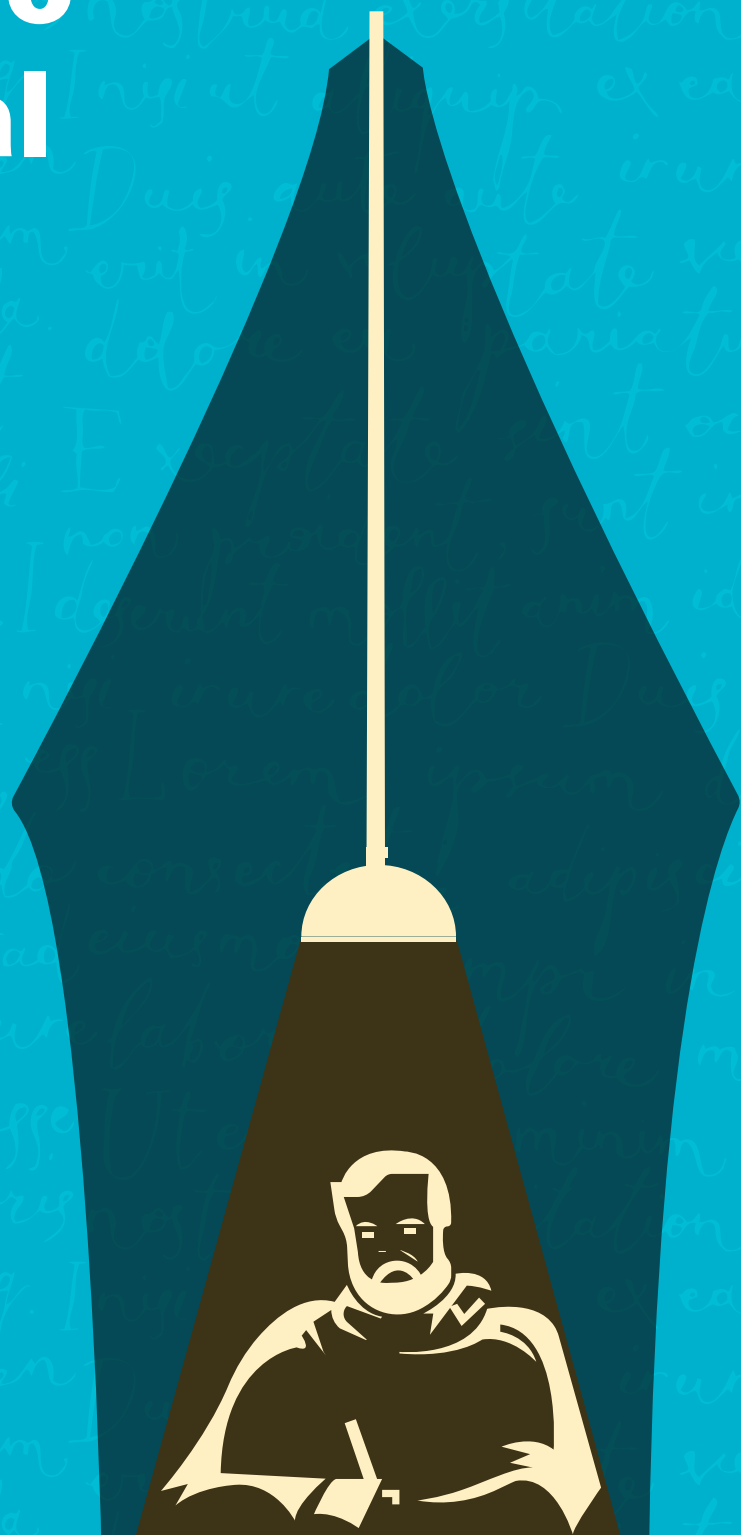
- Abbott, C.B., Ciotto, C.M. and Riem, K.J., 2017. Using Digital Storytelling to enhance an existing teacher education curriculum: how digital tools can enhance content, engagement and outcomes without adding new courses in a mandated program. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 335–339). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bada, S. O. and Olusegun, S. 2015. Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, Vol. 5, No. 6, pp. 66–70.
- Belda-Medina, J., 2022. Promoting inclusiveness, creativity and critical thinking through digital storytelling among EFL teacher candidates. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 26, No. 2, pp. 109–123.
- Brackett, M. 2019. *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. 1999. *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Castro-Olivo, S.M. 2014. Promoting social-emotional learning in adolescent Latino ELLs: a study of the culturally adapted Strong Teens program. *School psychology quarterly*, Vol. 29, No. 4, pp. 567-577.
<https://doi.org/10.1037/spq0000055>
- Center for Applied Special Technology. 2022. *The UDL guidelines*. Retrieved from: <https://udlguidelines.cast.org/>
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Rivers, S. E., and Brackett, M. 2019. Exploring changes in student engagement through the RULER approach: An examination of students at risk of academic failure. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. Vol. 24, No. 1, pp. 1– 19. doi:0.1080/10824669.2018.1524767
- Cramer, K.M. and Castro-Olivo, S. 2016. Effects of a culturally adapted social-emotional learning intervention program on students' mental health. *Contemporary School Psychology*, Vol. 20, pp.118-129.
- Delalande, L., Moyon, M., Tissier, C., Dorriere, V., Guillois, B., Mevell, K., Charron, S., Salvia, E., Poirel, N., Vidal, J., Lion, S., Oppenheim, C., Houdé, O., Cachia, A., and ... Borst, G. 2019. Complex and subtle structural changes in prefrontal cortex induced by inhibitory control training from childhood to adolescence. *Developmental Science*, e12898. doi:10.1111/desc.12898.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., and Jalongo, N. S. 2008. Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: a conceptual framework. *Advances in school mental health promotion*, Vol. 1, No. 3, pp. 6–28.
- Durlak, J. A. (Ed.). 2015. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Eisner, E. W. 1992. Educational reform and the ecology of schooling. *Teachers college record*, Vol. 93, No. 4, pp. 610–627.
- EASEL. 2019. *Taxonomy Project*. Retrieved from: <https://easel.gse.harvard.edu/taxonomy-project>
- Farrell, A. D., Mehari, K. R., Kramer-Kuhn, A. M., Mays, S. A., and Sullivan, T. N. 2015. A qualitative analysis of factors influencing middle school students' use of skills taught by a violence prevention curriculum. *Journal of school psychology*, Vol. 53, No. 3, pp. 179–194.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum product or praxis? (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203058848>
- Guberina, T. 2023. Cultivating inclusive learning environments: incorporating diversity through culturally responsive pedagogy. *Social Science Chronicle*, No. 2, pp. 1–14.
- Grabbe, L. and Miller-Karas, E. 2018. The trauma resiliency model: a “bottom-up” intervention for trauma

- psychotherapy. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, Vol. 24, No. 1, pp.76-84.
- Harn, B., Parisi, D. and Stoolmiller, M. 2013. Balancing fidelity with flexibility and fit: what do we really know about fidelity of implementation in schools?. *Exceptional Children*, Vol. 79, No. 2, pp. 181–193.
- Hill-Jackson, V., Ladson-Billings, G. and Craig, C.J. 2022. Teacher education and “climate change”: in navigating multiple pandemics, is the field forever altered?. *Journal of Teacher Education*, Vol. 73, No. 1, pp. 5–7.
- Hodges, T.S., Kerch, C. and Fowler, M. 2020. Teacher education in the time of COVID-19: creating digital networks as university-school- family partnerships. *Middle Grades Review*, Vol. 6, No. 2. Available at: <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol6/iss2/4>
- Hoge, E., Bickham, D., and Cantor, J. 2017. Digital media, anxiety, and depression in children. *Pediatrics*, Vol. 140, (Supplement_2), pp. S76–S80.
- Ilten-Gee, R. and Hilliard, L. J. (2017). Moral reasoning in peer conversations during gamebased learning: an exploratory study. *Journal of Moral Education*, Vol. 48, No. 1, pp. 1–26. doi:10.1080/03057240.2019.1662775
- Lee, C.D., Meltzoff, A.N., and Kuhl, P.K. 2020. The braid of human learning and development: neuro-physiological processes and participation in cultural practices. In *Handbook of the cultural foundations of learning*. Edited by N. S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea, and M. McKinney de Royston, (pp. 24–43). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203774977-3>
- Miller-Karas, E. 2015. *Building resilience to trauma: The trauma and community resiliency models*. Routledge.
- Osterweil, S., Hilliard, L. J., & Meneses, S. F. (2019). Quandary. In K. Schrier (Ed.), *Learning, education & games vol. 3: 100 games to use in the classroom and beyond* (pp. 325– 330). Carnegie Mellon ETC Press.
- Parker, R. and Hodgson, D. 2020. ‘One size does not fit all’: engaging students who have experienced trauma. *Issues in Educational Research*, Vol. 30, No. 1, pp. 245–259.
- Peper, E. and Harvey, R. 2018. Digital addiction: increased loneliness, anxiety, and depression. *NeuroRegulation*, Vol. 5, No. 1, pp. 3–3.
- Rowe, H. L. and Trickett, E. J. 2018. Student diversity representation and reporting in universal school-based social and emotional learning programmes: implications for generalizability. *Educational Psychology Review*, Vol. 30, No. 2, pp. 559–583
- Sasson, I. and Yehuda, I. 2023. Redesigning the learning environment: student motivation and personal responsibility for learning. *Current Psychology*, Vol. 42, No. 35, pp. 31251–31262.
- Schreiber, L. M. and Valle, B. E. 2013. Social constructivist teaching strategies in the small group classroom. *Small Group Research*, Vol. 44, No. 4, pp. 395–411.
- Spencer, M.B., Offidani-Bertrand, C., Harris, K. and Velez, G. 2020. Examining links between culture, identity, and learning. In *Handbook of the cultural foundations of learning*. Edited by N. S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea, and M. McKinney de Royston (pp. 44–61). Routledge.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J., and Fisher, D. L. 1997. Monitoring constructivist classroom learning environments. *International journal of educational research*, Vol. 27, No. 4, pp. 293–302.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2013. *Glossary of Curriculum Terminology*. International Bureau of Education. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059/>
- Waajid, B., Garner, P.W. and Owen, J. E. 2013. Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *International Journal of Emotional Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 31–48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085617>
- Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., Blachman, M., Dunville, R. and Saul, J. 2008. Bridging the gap between prevention science and practice: the interactive systems framework for dissemination and implementation. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 41, No. 3–4, pp. 171–81.



Capítulo 4

Formación de docentes y desarrollo profesional



Este capítulo se centra en un elemento clave del ecosistema del aprendizaje social y emocional (ASE): el profesorado, encargado de facilitar el desarrollo de las competencias sociales y emocionales del alumnado en el contexto del aula. El aprendizaje social y emocional no se adquiere únicamente a través de lecciones explícitas, sino también mediante las interacciones cotidianas a lo largo del día escolar. Para enseñar ASE de manera eficaz, las y los docentes deben desarrollar un conjunto de competencias sociales y emocionales específicas del contexto del aula, y necesitan una formación específica para adquirirlas. Si bien las y los docentes necesitan formación para comprender cómo integrar los contenidos y actividades del aprendizaje social y emocional (ASE) en las distintas áreas del currículo, así como para apoyar su implementación desde un enfoque y una cultura de centro integrales, el sistema educativo también debe prestar atención al bienestar del profesorado, ya que este influye directamente en su capacidad para incorporar con éxito el ASE en la enseñanza. El capítulo expone los principales temas y desafíos relacionados con la preparación del profesorado para la enseñanza del ASE. Presenta evidencias científicas que respaldan las recomendaciones sobre las mejores prácticas, y formula orientaciones de prioridades y acciones para que responsables de formulación de políticas, formadores de docentes y equipos directivos escolares aborden estas cuestiones.

4.1 ASE y formación del profesorado

Dos principios fundamentales para una implementación eficaz del aprendizaje social y emocional (ASE) son, por un lado, que debe abordarse de forma holística dentro del ecosistema educativo, tal como se argumenta en el Capítulo 2, y, por otro, que debe enseñarse a través de procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje. Las investigaciones demuestran que el alumnado adquiere mejor las habilidades sociales y emocionales cuando estas se integran en un entorno emocionalmente cálido y socialmente favorable. En contextos afectados por conflictos (Brown et al., 2022), la eficacia del aprendizaje social y emocional (ASE) puede verse debilitada por factores de estrés intensos (Reed et al., 2012). No obstante, la investigación sugiere que fomentar relaciones positivas con personas adultas (como el profesorado) y establecer entornos seguros y predecibles puede actuar como un factor de protección, fortaleciendo las capacidades y la resiliencia del alumnado, y favoreciendo su

Figura 4.1 Principios fundamentales para una implementación eficaz del ASE



implicación académica (Cowen et al., 1996; Starkey et al., 2019). Un elemento clave de este ecosistema es el profesorado, responsable de fomentar las competencias sociales y emocionales del alumnado en el contexto del aula. Si bien el dominio de los contenidos curriculares del profesorado es importante, el aprendizaje social y emocional (ASE) se adquiere y desarrolla principalmente en el contexto de las interacciones sociales que ocurren a lo largo del día, y no exclusivamente a través de lecciones explícitas, como también se ha señalado en los Capítulos 1 y 2. Un aspecto clave de este entorno de apoyo es la inclusión, donde todas las personas son bienvenidas, valoradas y respetadas, y tienen las mismas oportunidades de acceder a los recursos y participar con sus aportes. De este modo, el aprendizaje social y emocional (ASE) se convierte en un recurso para el cambio social, al sentar las bases de la justicia social en las comunidades.

La comprensión que tiene el profesorado sobre el desarrollo social y emocional, su sensibilidad cultural hacia los contextos vitales y experiencias del alumnado, así como su capacidad para modelar explícitamente habilidades de ASE de manera relevante y culturalmente sensible,

son aspectos fundamentales para el éxito del aprendizaje social y emocional (ASE). Por tanto, el propio profesorado necesita desarrollar una gama de competencias sociales y emocionales que son específicas del contexto del aula, y requiere una formación específica para poder adquirirlas. Además, los sistemas educativos deberían apoyar al profesorado en el mantenimiento de su bienestar, dado el alto nivel de estrés que experimentan muchos docentes (Jennings y Greenberg, 2009). El profesorado también necesita formación para comprender cómo integrar los contenidos y actividades del aprendizaje social y emocional (ASE) en las distintas áreas curriculares, ser consciente de sus dimensiones de género y saber cómo apoyar el ASE dentro de un enfoque y una cultura de centro integrales (véase también el Capítulo 6). Para algunas personas docentes, esto puede surgir de forma natural, mientras que otras pueden necesitar apoyo para comprender cuáles son las mejores formas de hacerlo en su contexto particular. Por último, el profesorado debe comprender la importancia de honrar la diversidad y de promover la equidad y la inclusión de todo el alumnado, especialmente de aquellos que han sido históricamente marginados por la sociedad.



4.2 Aspectos clave y desafíos que influyen en la enseñanza del ASE

Destacar los matices culturales y regionales en la formación sobre ASE

Preparar al profesorado para el aprendizaje social y emocional requiere comprender el desarrollo social y emocional a lo largo de la vida, reconocer que existen variaciones culturales en los procesos sociales y emocionales (Mesquita, 2022) y contar con conocimientos especializados para impartir contenidos curriculares de aprendizaje social y emocional. Además, la preparación para el ASE requiere comprender la diversidad y las variaciones culturales en la implementación del aprendizaje social y emocional, así como las creencias del personal docente sobre su finalidad, que pueden estar basadas en procesos sociales y emocionales profundamente arraigados en la cultura. Por ejemplo, un estudio realizado en Grecia, España, Suecia y el Reino Unido ha identificado diferencias interculturales significativas en la implementación del ASE y en las creencias del profesorado sobre

su finalidad. Además, la formación de docentes en ASE solo estaba disponible para una minoría del profesorado en estos cuatro países (Scott, 2019). En Sudáfrica (Marsay, 2022), existe un consenso creciente en torno a que las intervenciones de ASE contextualizadas pueden mejorar tanto el entorno de aprendizaje como la preparación para el mundo laboral (por ejemplo, Engelbrecht et al., 2015; Theron, 2020; Ungar y Theron, 2020). Los programas de ASE adaptados a contextos locales podrían abordar los desafíos específicos a los que se enfrentan el personal docente y el alumnado, subrayando la necesidad de intervenciones ajustadas al contexto específico (Solberg et al., 2020).

Actualmente, existen pocas oportunidades para que el profesorado adquiera conocimientos especializados en ASE. Un análisis de los programas de formación de docentes en Estados Unidos reveló que la promoción del ASE en el alumnado recibe poca atención en los cursos obligatorios (Schonert-Reichl et al., 2017). No obstante, las investigaciones han demostrado que la formación

Figura 4.2 Aspectos clave y desafíos que influyen en la enseñanza del ASE



inicial puede fortalecer la eficacia docente. Por ejemplo, un estudio realizado en España analizó la eficacia de una innovadora formación inicial del profesorado de diez semanas basada en el modelo SAFE, que incluye cuatro elementos fundamentales: actividades SECUENCIADAS para el desarrollo progresivo de habilidades; experiencias de APRENDIZAJE ACTIVO; tiempo FOCALIZADO en habilidades específicas; y una orientación EXPLÍCITA hacia dichas habilidades. Estos componentes actúan en conjunto para ofrecer un enfoque integral que permita desarrollar de manera eficaz las competencias sociales y emocionales (Durlak et al., 2011). Los resultados señalan efectos significativos en la autoestima, la empatía y la confianza al hablar en público, mientras que el miedo a hablar en público y el afecto negativo disminuyeron de forma notable (Palomera et al., 2017). En un estudio portugués que involucró a cincuenta y seis futuros docentes de siete programas de máster, un programa de seis sesiones mejoró la alfabetización emocional de los participantes, incluyendo la comprensión y expresión de emociones, así como el fomento de la empatía y el sentido de conexión. El estudio subraya la importancia de invertir de forma continua en el desarrollo de las competencias sociales y emocionales del profesorado a lo largo de su trayectoria educativa y profesional (Caires et al., 2023).

Comprensión de los aspectos contextuales e individuales del estrés y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje

El aprendizaje social y emocional no ocurre en el vacío, y el profesorado necesitará contar con herramientas para decodificar los impactos de los factores estresantes sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales en su alumnado, incluyendo cómo estos factores interactúan e influyen en el aprendizaje y el bienestar del estudiantado.

Además de ser sensibles a los factores de estrés y su influencia en el alumnado, el profesorado debe comprender las respuestas al estrés y cómo estas pueden interferir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A nivel fisiológico general, sabemos ahora que cuando se activa una respuesta al estrés, el cuerpo se inunda de hormonas y neurotransmisores que lo preparan para luchar contra la amenaza, huir o quedarse paralizado, como mecanismo de protección. Las funciones cognitivas superiores no se priorizan. En este estado, resulta difícil concentrarse en actividades que requieren funciones cognitivas ejecutivas, las cuales son fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje

en el ámbito escolar. La respuesta al estrés ha evolucionado para garantizar la supervivencia humana en condiciones de amenaza física, como ser cazados como presa. Sin embargo, el sistema de amenaza en los seres humanos se activa fácilmente bajo condiciones de amenaza psicológica experimentadas en el contexto de las interacciones sociales. En tales condiciones, esta reacción biológica no ayuda a la persona a afrontar la situación, ya que luchar, huir o quedarse paralizado no resuelve el problema y, de hecho, puede agravar los conflictos sociales y la reactividad emocional (Sapolsky, 2004). Los sentimientos de amenaza psicológica pueden activarse fácilmente en las aulas donde existen exigencias y limitaciones de tiempo que generan presión tanto en el alumnado como en el profesorado. El alumnado también puede llegar a la escuela o a clase con sentimientos de amenaza psicológica activados en otros ámbitos (por ejemplo, a causa de violencia de género o incidentes racistas). Estos pueden interferir fácilmente con la motivación del alumnado, su capacidad para concentrarse o participar, así como con las metas y objetivos del profesorado, y pueden ser malinterpretados, lo que genera un estrés adicional. Además, el bienestar del profesorado es crucial por sí mismo y también porque influye de manera indirecta en los resultados del alumnado. El estrés en la profesión docente está estrechamente relacionado con el agotamiento, la ansiedad y la depresión, afectando la salud, el bienestar y la productividad del profesorado (Agyapong et al., 2022). También se agrava por las condiciones estructurales deficitarias para la enseñanza, como clases numerosas, violencia de pandillas en el barrio o recursos y apoyos inadecuados en los entornos educativos.

Abordar las barreras estructurales para el bienestar docente

La docencia se describe cada vez más como una ocupación altamente estresante, agravada por el aumento de las exigencias laborales que, a menudo, se satisfacen sin el correspondiente apoyo institucional y social. El profesorado que se encuentra en contextos de conflicto, guerra, emergencia o toxicidad y degradación ambiental puede estar enfrentando sus propios desafíos de salud mental mientras lidia con los factores estresantes que afectan a su alumnado. En algunos contextos, el profesorado enseña a grupos numerosos con recursos inadecuados y con una infraestructura educativa inadecuada. Algunos/as docentes también están sometidos/as al patriarcado, por ejemplo, en el caso de las mujeres, soportando la doble carga de las

tareas domésticas y de cuidado, u otras actitudes discriminatorias en el ámbito laboral. Las estrategias de afrontamiento por sí solas pueden no ser suficientes para aliviar estos factores de estrés.

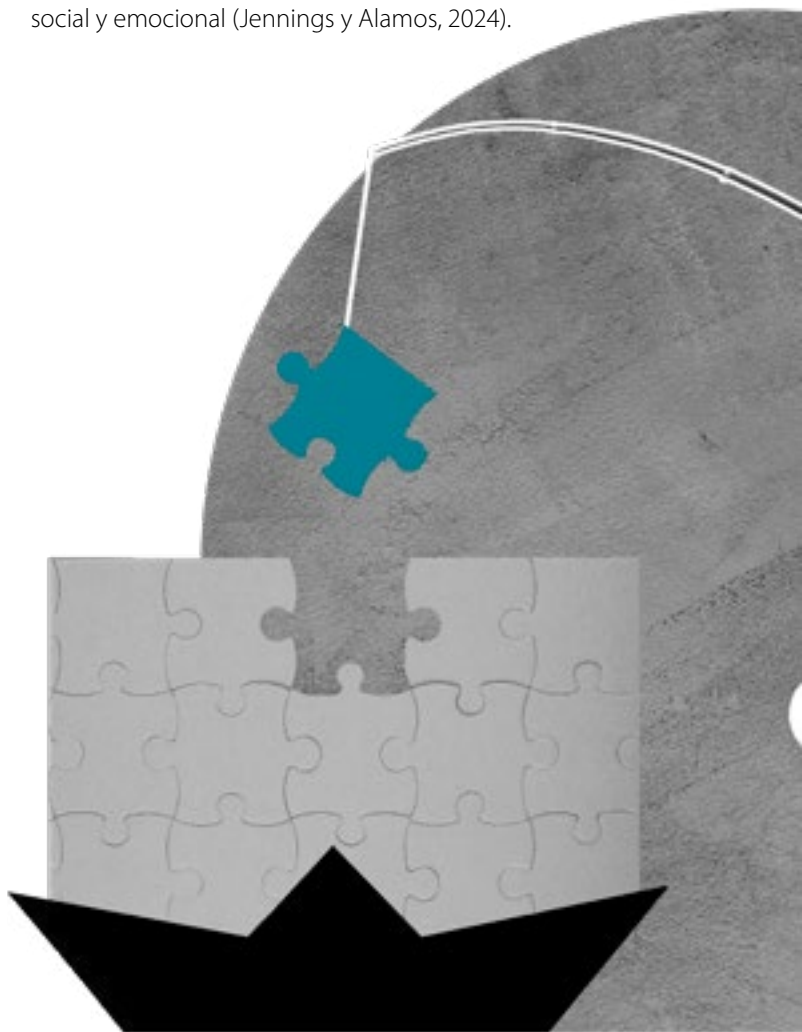
Es imprescindible que los líderes educativos trabajen activamente para garantizar que el personal docente disponga de un entorno de trabajo saludable y seguro, que favorezca una enseñanza y un aprendizaje de calidad; que se reduzcan las cargas laborales innecesarias y se proporcionen los recursos adecuados para la enseñanza; que se mejore la democracia educativa en las escuelas; y que se considere la posibilidad de ofrecer tiempo adicional remunerado para afrontar desafíos adicionales, ya que estas medidas podrían mitigar el estrés y mejorar el bienestar del profesorado.

Analizar los supuestos y sesgos del profesorado mediante una praxis reflexiva

Los docentes necesitan afrontar las demandas laborales, modelar las habilidades y conductas de aprendizaje social y emocional que enseñan los currículos de ASE, y aprender a reconocer, refinar y desaprender de forma constante aquellas conductas sociales y emocionales que pueden haberse vuelto obsoletas y/o inapropiadas para el contexto actual. Los propios docentes son socializados en prácticas sociales y emocionales, algunas de las cuales pueden resultar inapropiadas o insuficientes en los contextos actuales. Durante el proceso de socialización, las personas aprenden a adoptar reacciones emocionalmente condicionadas ante situaciones sociales. Una parte de la competencia social y emocional (SEC) en la adultez incluye reconocer el propio condicionamiento social, reflexionar sobre él y aprender a desaprenderlo si resulta inapropiado o ya no es relevante. Esto permite que el adulto responda a las situaciones de manera reflexiva y consciente, en lugar de reaccionar automáticamente de manera inconsciente (Jennings, 2015). Cuando los adultos dominan esta habilidad de aprendizaje social y emocional (ASE) autorreflexiva, cuentan con un abanico más amplio de respuestas ante las situaciones y tienden a ser más flexibles, competentes, receptivos y resilientes. Debido a que muchos hábitos socializados se aprenden durante la infancia, existe una tendencia de los adultos (padres, madres y docentes) a proyectarlos automáticamente en el comportamiento infantil sin considerar el contexto completo de la situación. Por ejemplo, un docente que, cuando era niño, fue castigado por

llegar tarde, puede tender automáticamente a juzgar y castigar a los estudiantes que llegan tarde, en lugar de indagar las causas de la tardanza las formas de apoyo al estudiante.

Los esfuerzos actuales en educación deberían enfatizar enfoques orientados a la acción, más que meras hipótesis sobre el comportamiento docente. Por ejemplo, los docentes con creencias arraigadas, como considerar que la impuntualidad debe ser castigada, podrían beneficiarse de una formación especializada que fomente la autoconciencia y promueva la empatía en lugar de medidas punitivas (Jennings et al., 2021). Reconocer tales prejuicios es fundamental, sobre todo en contextos coloniales patriarcales o racializados donde estos sesgos pueden estar profundamente arraigados. Las estrategias efectivas pueden incluir el desarrollo profesional basado en evidencias, que ayude a los docentes a tomar mayor conciencia y reconocimiento de los prejuicios y otros hábitos socializados. Estas intervenciones educativas pueden dotar a los docentes de las herramientas necesarias para fomentar la inclusión, practicar un trato equitativo hacia todos/as los/as estudiantes y desarrollar una gama más amplia de conocimientos en aprendizaje social y emocional (Jennings y Alamos, 2024).



4.3 ¿Qué sabemos ya sobre la preparación y el desarrollo docente para el ASE?

Los resultados de la investigación respaldan la necesidad de fomentar el aprendizaje social y emocional (ASE) en los docentes (Greenberg et al., 2003; Mansfield et al., 2016). Por ejemplo, el Departamento de Educación y Habilidades del Reino Unido, en el informe "Every Teacher Matters" (Bassett et al., 2010), concluye, en primer lugar, que una competencia específica en ASE que no se ha adquirido no puede ser enseñada, y en segundo lugar, que la enseñanza de calidad no es posible sin el bienestar docente. Los/as docentes que comprenden y demuestran competencias sociales y emocionales tienden a enseñar mejor, ya que pueden responder a la plenitud del ser del alumnado. Asimismo, un mayor énfasis en el desarrollo social y emocional durante la formación inicial podría dotar al profesorado recién titulado de las capacidades necesarias para reconocer señales de dificultades sociales, emocionales o conductuales. De este modo, podrían aplicar prácticas docentes fundamentadas en la evidencia para abordar desafíos específicos desde enfoques de ASE centrados en la persona, integrándolos en la práctica cotidiana, las rutinas, las actividades y el juego (Blewitt et al., 2019). Esto también puede prepararlos mejor para apoyar y ampliar las capacidades y cualidades sociales y emocionales que el alumnado aporta al aula, es decir, su capacidad innata de cuidado y de relación. También podría prepararlos mejor para trabajar con familias, comunidades y compañeros/as de la escuela, con el fin de promover una experiencia educativa más holística que reconozca no solo las contribuciones cognitivas del alumnado, sino también las sociales y emocionales, y comprenda cómo estas pueden fortalecer el aprendizaje significativo y las experiencias vitales en contextos sociales diversos.

La implicación emocional eficaz y la gestión de las emociones son fundamentales para el profesorado, ya que las investigaciones han demostrado que el estrés y las disposiciones emocionales de los docentes pueden afectar negativamente al

alumnado, incluyendo alteraciones en sus sistemas de respuesta al estrés, tal como se ha medido mediante los niveles de cortisol matutino (Oberle y Schonert-Reichl, 2016). Del mismo modo, es bien sabido que las disposiciones emocionales positivas del profesorado pueden influir favorablemente en el entusiasmo del alumnado y en su disposición para afrontar los retos educativos. Más allá del manejo del estrés, el aprendizaje procedimental y la implicación emocional positiva con el alumnado ofrecen una estrategia para potenciar el aprendizaje social y emocional (ASE) en los entornos educativos. La introducción de prácticas específicas y de interacciones emocionales positivas y alentadoras, junto con procesos y actividades cuidadosamente diseñados, puede fomentar la autoconciencia y ayudar tanto a docentes como a estudiantes a fortalecer vínculos sociales y emocionales positivos —como el cuidado, la colaboración y la empatía—, al tiempo que se mantiene bajo control la aparición de prácticas sociales y emocionales negativas o destructivas, como la retroalimentación negativa, la discriminación o las prácticas excluyentes. Prestar mayor atención a las estrategias sociales y emocionales positivas, y reducir las interacciones negativas o perjudiciales con el alumnado, puede favorecer un entorno de aprendizaje más propicio (Jennings, 2015).

Las investigaciones han demostrado que el profesorado puede adquirir las competencias sociales y emocionales (CSE) como un conjunto de habilidades multidimensional que incluye la autoconciencia, la gestión emocional, la conciencia social y la toma de decisiones responsable (Jennings y Greenberg, 2009). Los docentes deben aspirar a convertirse en modelos positivos de las competencias sociales y emocionales que esperan enseñar a su alumnado. Jennings y Greenberg (2009, véase la Figura 4.3) presentan un Modelo de Aula Prosocial que explica el papel que desempeñan las competencias socioemocionales (SEC) de los docentes en los resultados prosociales

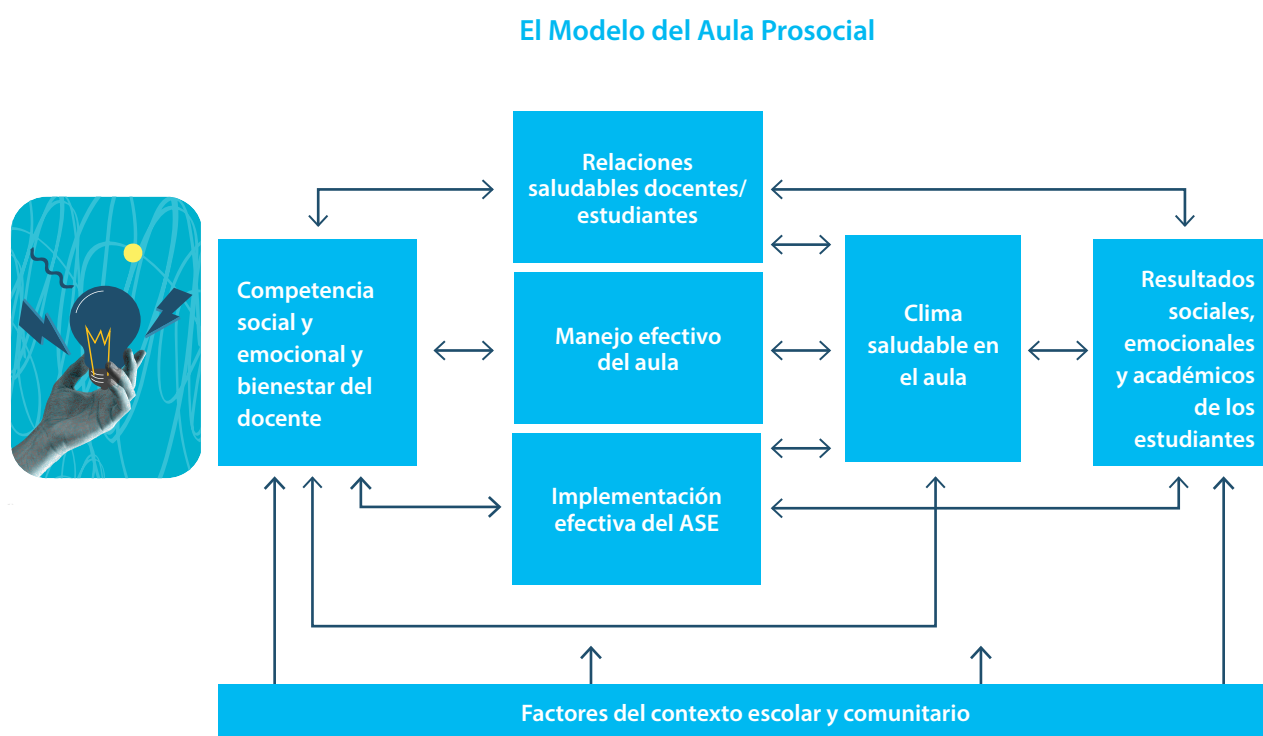
deseados en los estudiantes. Las competencias socioemocionales (SEC) de los docentes respaldan una gestión eficaz del aula, su capacidad para establecer relaciones de apoyo con los estudiantes y su habilidad para implementar los programas de aprendizaje social y emocional (ASE) de manera efectiva. Estos elementos contribuyen a crear un clima en el aula que es social y emocionalmente favorable, y se ha demostrado que este clima favorece el aprendizaje social y emocional de los estudiantes. Todos estos factores están influenciados por el contexto escolar y comunitario, que puede ser de apoyo o, por el contrario, no favorecer estos aspectos, incluyendo a estudiantes de comunidades marginadas, estudiantes con necesidades especiales y aquellos expuestos a trauma y adversidad. En estos contextos, los docentes necesitan, más que nunca, competencias sociales y emocionales sólidas y positivas.

En el contexto de las competencias sociales y emocionales (SEC) docentes, una formación especializada y específica para el contexto es esencial para manejar las complejidades de las aulas inclusivas (Loreman y Deppeler, 2002).

La autoevaluación continua y el diálogo entre pares también son fundamentales para mantener la eficacia docente (Nieto, 2001). La planificación integral y los sistemas de apoyo comunitario influyen significativamente en las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva (Van Reusen et al., 2001). Alinear estas consideraciones con el Modelo del Aula Prosocial enfatiza el papel de los sistemas de apoyo en múltiples niveles para fortalecer las competencias socioemocionales de los docentes y mejorar los resultados en los estudiantes (Jennings y Greenberg, 2009).

El estudio más amplio y exhaustivo de un programa diseñado específicamente para apoyar las competencias socioemocionales de los docentes y los impactos hipotéticos posteriores se produjo en un entorno educativo con buenos recursos. Examinó la eficacia del programa *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE), una intervención que combina prácticas de atención plena y compasión con información y desarrollo de habilidades sobre el dominio emocional en el contexto del aula (Jennings, 2016). Jennings et al. (2017; 2019) asignaron aleatoriamente a 224 docentes de 32 escuelas públicas de educación

Figura 4.3 Modelo de bienestar docente y competencia socioemocional, apoyo y resultados en el aula y de los estudiantes



Fuente: Adaptado de Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. 2009, pp.491–525

primaria situadas en regiones de alta pobreza de la ciudad de Nueva York para recibir el programa CARE o para formar parte de un grupo de control en lista de espera. Los docentes que recibieron el programa CARE mejoraron en una variedad de indicadores en comparación con los docentes del grupo de control. Su atención plena y su regulación emocional mejoraron significativamente, mientras que su malestar psicológico y sensación de urgencia temporal disminuyeron de manera significativa.

La mayoría de estos impactos positivos se mantuvieron durante el curso escolar siguiente (Jennings et al., 2019). Se observaron y codificaron las aulas utilizando la herramienta CLASS, que evalúa la calidad de las interacciones en el aula. Las aulas con docentes capacitados en CARE fueron significativamente más emocionalmente acogedoras, el profesorado mostró mayor sensibilidad hacia las necesidades de su

alumnado y el ambiente en el aula fue más positivo emocionalmente. Además, las interacciones en el aula fueron evaluadas como más productivas. Confirmando el modelo prosocial, los estudiantes en las aulas CARE fueron evaluados como significativamente más motivados y comprometidos que aquellos en las aulas de control, además de obtener puntuaciones más altas en competencia lectora (Brown et al., 2023). Aunque estos resultados son prometedores, se requiere más investigación para comprender en mayor profundidad los mecanismos que subyacen al impacto del estrés y bienestar docente en su capacidad para implementar eficazmente los programas de aprendizaje social y emocional (ASE) y para crear entornos social y emocionalmente favorables. También es necesaria más investigación para comprender cómo estos programas pueden influir en docentes de diferentes contextos a nivel internacional y de qué manera pueden favorecer una educación inclusiva y equitativa. No obstante, estos hallazgos sugieren que apoyar el bienestar de los docentes en el contexto de las exigencias del aula puede favorecer su capacidad para enseñar el aprendizaje social y emocional de manera efectiva. También podría ser necesaria una diversidad de enfoques de investigación.



4.4 Prioridades para integrar el ASE en la formación inicial y el desarrollo profesional docente

El aprendizaje social y emocional (ASE) debe incluirse en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado, y debe asignarse tiempo suficiente a la formación y el desarrollo profesional del profesorado en ejercicio para que puedan incorporar y encarnar las competencias ASE que aspiran a desarrollar en su alumnado. Para ampliar la aplicabilidad de las estrategias de aprendizaje social y emocional (ASE), el desarrollo profesional del profesorado debe ser multifacético y abordar tanto las competencias tecnológicas como las interpersonales. Los mentores deben centrarse en fomentar las habilidades sociales y emocionales del profesorado, ya que estas competencias son fundamentales para una gestión eficaz del aula y la implicación del alumnado, y por tanto también son clave para promover un aprendizaje significativo. Los programas de formación y mentoría deberían estar disponibles en todos los contextos educativos —incluidos los de ingresos altos, medios y bajos— para garantizar un acceso equitativo a una

educación de calidad para todos, reconociendo el potencial pleno tanto del profesorado como del alumnado para contribuir a y alcanzar interacciones de aprendizaje significativas y resultados educativos de calidad.

Dado que las escuelas enfrentan dificultades para encontrar tiempo y espacio para abordar las múltiples áreas en competencia del desarrollo profesional docente, resulta evidente la necesidad de priorizar el aprendizaje social y emocional (ASE) a nivel local y nacional, al tiempo que se identifican formas creativas de organizar dicha formación profesional. Las redes profesionales, las plataformas de colaboración y las comunidades de aprendizaje docente ofrecen entornos de aprendizaje colaborativo donde el profesorado puede compartir, debatir y mejorar sus prácticas de enseñanza y evaluación del aprendizaje social y emocional (ASE). El apoyo debe estar disponible a nivel escolar, regional y nacional para ayudar

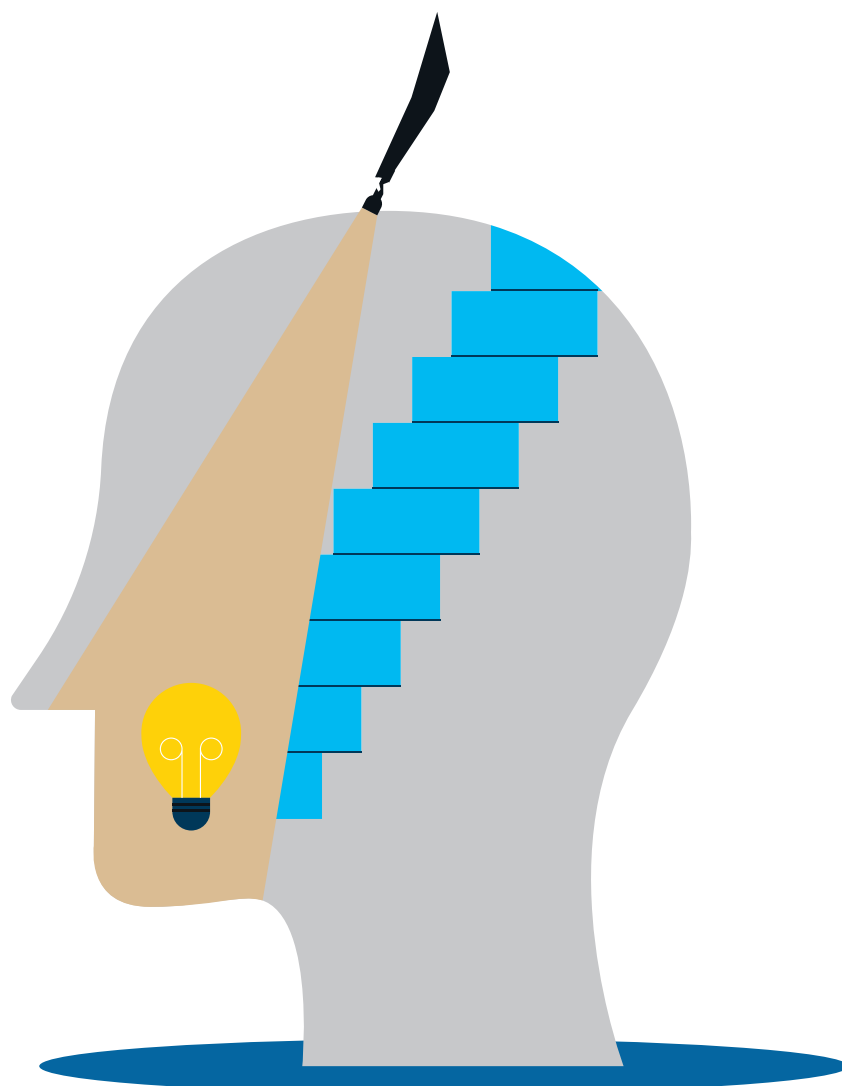
Recuadro 4.1 Los medios para fomentar las capacidades docentes de modelar el ASE en diversos contextos pueden adoptar múltiples formas

- Las habilidades de atención plena que pueden ser efectivas para los docentes a la hora de promover el bienestar, reducir la angustia y mejorar las interacciones en el aula, así como en la obtención de resultados deseables en los estudiantes (Brown et al., 2023; Jennings et al., 2017; 2019; Jennings y Greenberg, 2009). Existe evidencia preliminar en algunos contextos que sugiere que las prácticas de atención plena pueden ayudar a las personas a superar los sesgos implícitos (Lueke y Gibson, 2015) y a promover la prosocialidad entre grupos (Berry y Brown, 2017). La formación que incorpora prácticas de atención plena, compasión e instrucción sobre diversidad, equidad e inclusión es un enfoque prometedor para desarrollar las competencias de aprendizaje social y emocional (ASE) necesarias en los docentes. En otros contextos, enfoques como la solidaridad relacional (por ejemplo, a través del fomento de la filosofía africana del Ubuntu) pueden ofrecer resultados similares.
- Forjar conexiones entre los docentes y la comunidad y sociedad en general apoyará al profesorado a brindar una educación ASE contextualizada que esté integrada en el contexto inmediato. Como se ha demostrado en el caso del alumnado inuit, por ejemplo, pasar tiempo con las personas mayores y con la tierra constituye un elemento clave del bienestar, que puede ser promovido cuando el personal docente comprende estas conexiones (Sawatzky et al., 2019; Ward et al., 2021).

al profesorado a implementar las pedagogías y prácticas de evaluación formativa del aprendizaje social y emocional (ASE). El profesorado debe diseñar instrumentos pedagógicos y de evaluación formativa mediante un enfoque ascendente desde la escuela, teniendo en cuenta las directrices a nivel regional y nacional, tal como se analizó en el capítulo anterior. En última instancia, se necesitan estructuras y recursos que promuevan activamente la salud y el bienestar del profesorado, y que reconozcan y refuercen sus capacidades innatas en aprendizaje social y emocional (ASE), ya que esto tiene un impacto directo en la calidad del ASE que se imparte en las aulas (Cefai et al., 2021).

La urgencia de este enfoque se ve aún más reforzada por estudios realizados durante la pandemia de COVID-19, los cuales revelaron que intervenciones específicas como el entrenamiento en habilidades de gestión del estrés, prácticas de atención plena y el replanteamiento cognitivo pueden mejorar significativamente el bienestar

psicológico y la resiliencia del personal docente (Lizhi et al., 2021; Zadok-Gurman et al., 2021), junto con apoyos estructurales para garantizar que el profesorado cuente con los recursos necesarios para desempeñar su labor de la mejor manera posible. Además, un programa de formación de catorce semanas, desarrollado parcialmente durante la pandemia, tuvo un impacto positivo en la capacidad del profesorado para afrontar el estrés, en su inteligencia emocional y en su competencia para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula (Pozo-Rico et al., 2020). Si bien se necesita más investigación sobre cómo apoyar a los docentes en contextos de violencia, conflicto, emergencias o estrés ambiental, esta investigación preliminar muestra que las intervenciones diseñadas estratégicamente combinadas con sistemas concretos que apoyan las habilidades de los docentes para hacer su trabajo pueden mejorar la salud mental de los docentes y contribuir a una implementación eficaz del currículo de aprendizaje social y emocional (ASE).



4.5 Desarrollo continuo a lo largo del ciclo profesional de los docentes

El profesorado necesita formación y mentoría —tanto durante la formación inicial como como parte de la formación continua— para integrar la evaluación formativa de la educación social y emocional en su práctica en el aula y de manera culturalmente pertinente (véase también el Capítulo 2). Esto incluye comprender las competencias sociales y emocionales, los estándares de aprendizaje y los niveles de progresión; desarrollar, adaptar y utilizar una variedad de herramientas de evaluación formativa; y formar, guiar y apoyar al alumnado en la autoevaluación y la evaluación entre pares (Cefai et al., 2021).

Futuros docentes: Debemos reconocer y promover el ASE como una parte necesaria de la formación inicial del profesorado y del desarrollo profesional. En efecto, dada la importancia del bienestar social y emocional del profesorado para la implementación de programas y prácticas de ASE, la formación inicial del profesorado no solo debe proporcionar al futuro personal docente conocimientos sobre el ASE del alumnado; también debe ofrecer estrategias y herramientas para desarrollar su propia competencia social y emocional (Schonert-Reichl, 2017).

Profesorado principiante: Las oportunidades de aprendizaje profesional son esenciales para los docentes principiantes, quienes son especialmente vulnerables a los aspectos emocionalmente desafiantes que afectan su capacidad para ser efectivos. A menudo mencionan como principales factores de estrés profesional la falta de habilidades para la gestión del aula, la sensación de inexperiencia pedagógica y la carencia de mentoría y retroalimentación (Goodwin, 2012). Las investigaciones han encontrado que los docentes que se sienten apoyados y bien preparados, incluyendo una sólida gestión del aula y mentoría, tienen menos probabilidades de abandonar la profesión que aquellos con una preparación o mentoría de menor calidad (Darling-Hammond, 2010).

Desarrollo continuo: Aunque la investigación sobre si la competencia social y emocional puede incrementarse mediante el desarrollo profesional aún es escasa, estudios iniciales en los campos relacionados de las ciencias de la salud y la medicina indican la necesidad de un desarrollo profesional continuo. Según revisiones en estos campos (por ejemplo, Brown y Bylund, 2008), las habilidades de comunicación (como las habilidades de escucha)

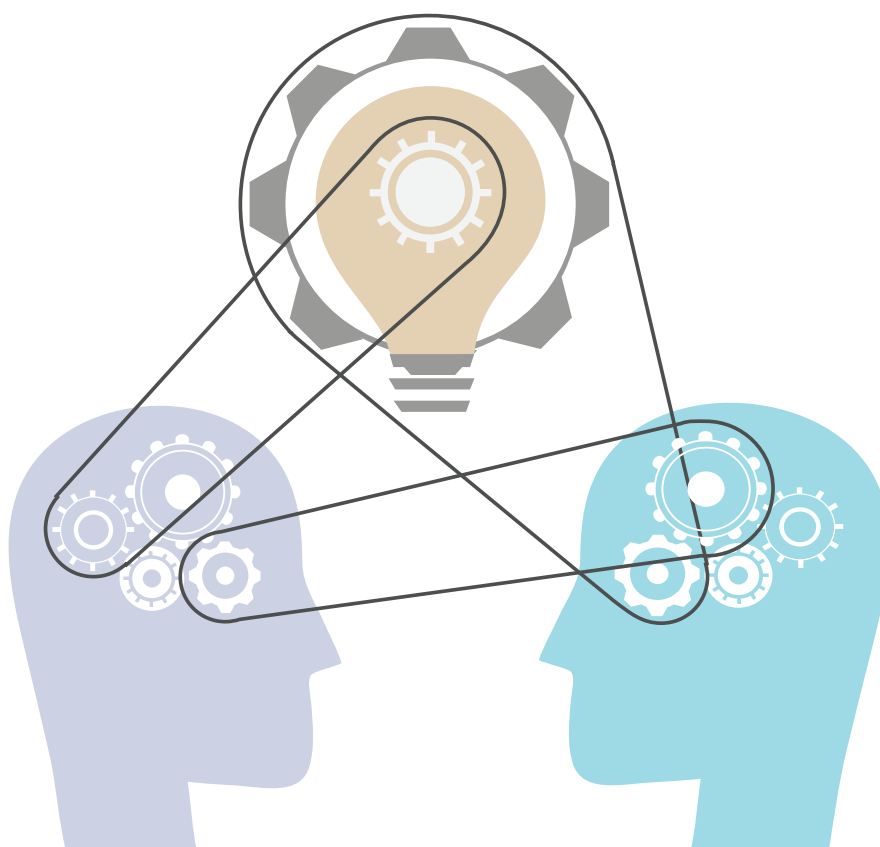
pueden enseñarse, pero se olvidan rápidamente si no se mantienen en la práctica cotidiana. Algunas habilidades básicas pueden aprenderse en un periodo corto de formación. El método de enseñanza debe ser experiencial, ya que se ha demostrado de manera concluyente que los métodos instructivos centrados en el formador no brindan los resultados deseados. Quienes tienen las puntuaciones más bajas antes del curso son quienes más se benefician de este tipo de formación (Brown y Bylund, 2008). Es fundamental reconocer la importancia del aprendizaje social y emocional (ASE) de los docentes y estudiar el desarrollo de estas habilidades para contrarrestar la idea de que el bienestar, incluido el ASE, es un subproducto automático de las prácticas pedagógicas generales (Pyhältö et al., 2010).

Existe evidencia creciente que sugiere que las intervenciones basadas en atención plena (MBIs, por sus siglas en inglés) son beneficiosas para mejorar el bienestar psicológico y la competencia social y emocional (SEC) de los educadores. Un metaanálisis reciente que exploró la influencia de los programas de atención plena en el bienestar del personal docente examinó 18 estudios, con un total de 1.001 participantes (Zarate et al., 2019). El estudio mostró que los métodos de estos programas variaban considerablemente, desde la *Reducción del Estrés Basada en atención plena* (MBSR, por sus siglas en inglés) diseñada específicamente para docentes (Flook et al., 2013; Frank et al., 2015; Roeser et al., 2013), hasta programas que integraban tanto el yoga como la atención plena (Ancona y Mendelson, 2014). La duración de estos programas también varió significativamente, desde 4,5 horas hasta 42 horas. En todos los dominios evaluados en los contextos donde se llevó a cabo la investigación, los programas mostraron impactos positivos significativos, incluyendo mejoras sustanciales en la atención plena, reducciones moderadas del estrés y la ansiedad, y una leve disminución de los síntomas depresivos y del agotamiento profesional. No obstante, la revisión metaanalítica indica que la calidad de las investigaciones analizadas fue variable y que solo un número limitado de estudios examinó la dosis y la fidelidad de la intervención. Como se ha indicado anteriormente, es fundamental investigar una gama más amplia de contextos para poder realizar afirmaciones más generales sobre este tipo de enfoques.

4.6 El rol del profesorado en el ASE transformador

A pesar del creciente reconocimiento de la importancia del aprendizaje social y emocional (ASE), los enfoques actuales de implementación a menudo perpetúan un paradigma que no considera las diferencias raciales, de género ni de orientación sexual, al adoptar una perspectiva "daltónica", indiferente al género y heteronormativa, sin tener en cuenta las identidades y experiencias diversas del alumnado. La estandarización del aprendizaje social y emocional (ASE) puede perpetuar las desigualdades sistémicas existentes, especialmente cuando el ASE no se adapta a los contextos locales. El ASE transformador aborda esta brecha al incorporar una perspectiva cuidadosa y orientada a la equidad que examina críticamente las causas profundas de las disparidades raciales, de género y económicas (Jost, 2015; Seider, 2008), y también enfatiza la codefinición contextual de los significados del ASE en contextos particulares, como se discute en el Capítulo 2. Al centrarse en el desarrollo de la identidad e incorporar discusiones sobre raza, clase, género y cultura en el contenido académico, el ASE transformador tiene como objetivo fomentar la autoconciencia crítica y

acciones responsables tanto en estudiantes como en personas adultas. Presta la debida atención a los grupos históricamente marginados y anima a aquellos con privilegios relativos a realizar un autoexamen y asumir un papel activo en la mitigación de las desigualdades. Por lo tanto, las personas responsables de políticas educativas, la administración escolar, las personas encargadas de formar al profesorado y los equipos directivos de las escuelas deben adoptar el aprendizaje social y emocional transformador como un enfoque integral, reconociendo su potencial para generar cambios significativos y sostenibles en los entornos educativos, con la sensibilidad cultural como eje central. La integración del aprendizaje social y emocional (ASE) en la educación primaria y secundaria, mediante el desarrollo profesional docente continuo, puede crear una generación de estudiantes y educadores que hayan adquirido las competencias sociales y emocionales que necesitan para ser ciudadanos globales activos e inclusivos, catalizadores del bienestar y promotores de la justicia social para todos los miembros de la sociedad.



4.7 El camino a seguir: prioridades y pasos concretos para integrar el ASE en los cimientos de la formación inicial y el desarrollo profesional docente

La implementación exitosa de programas de ASE y la mejora de las competencias sociales y emocionales del alumnado dependen de altos niveles de competencias sociales y emocionales de los docentes (Jennings y Greenberg, 2009). Además, el ASE debe incorporar principios comunes que reflejen enfoques culturalmente sostenibles, orientados a la justicia social, transformadores y sensibles al trauma (Ramírez et al., 2021). Existe suficiente investigación, respaldo político, profesional y social para sostener que el bienestar y el aprendizaje social y emocional son fundamentales en el trabajo de los docentes. No queda ninguna duda de si el bienestar docente debería ser un elemento vital del papel de la profesión docente (Hazel, 2017).

Para lograr que el aprendizaje social y emocional (ASE) se integre plenamente en la formación inicial y el desarrollo profesional docente, las siguientes recomendaciones pueden facilitar su implementación:

Bienestar docente: El bienestar del profesorado es una inversión estratégica en la estabilidad laboral de los y las docentes, el apoyo profesional, sus capacidades emocionales, la resiliencia y la autoconciencia. Integrado de forma fluida en programas integrales de formación de docentes, el bienestar del profesorado se centra en desarrollar docentes emocionalmente competentes, capaces de gestionar el aula de manera eficaz y de establecer interacciones empáticas, al tiempo que son conscientes de su propio bienestar y de sus sesgos. Dentro de un sistema general que brinda protección y apoyo continuos al profesorado, este enfoque dual busca mejorar la calidad de la educación y la experiencia integral de los/as docentes y estudiantes en el entorno de aprendizaje de la siguiente manera:

- *La atención social y emocional holística para el profesorado* adopta un enfoque integral del bienestar social y emocional en los programas de formación de docentes, garantizando que no se trate como un elemento aislado de otras competencias esenciales para la enseñanza.
- *Fomentar la autoconciencia* da prioridad a los módulos formativos que animan al profesorado a desarrollar la autoconciencia, examinar sus propios sesgos y reflexionar sobre su bienestar, junto con sus funciones profesionales.

Desarrollo de la capacidad docente: El desarrollo de la capacidad docente es una estrategia integral para fortalecer las competencias del profesorado en el ámbito del aprendizaje social y emocional (ASE). Para el ASE, el desarrollo de la capacidad docente debe incluir al menos los siguientes tres pilares:

- fomentar relaciones significativas y una enseñanza culturalmente receptiva,
- formación especializada para atender las diversas necesidades del alumnado, y
- desarrollo profesional continuo para mejorar la adaptabilidad y la confianza en el ASE.

Estos tres pilares y los elementos que se detallan a continuación conforman un enfoque integral para los docentes, que les permite enfrentar con eficacia las complejidades de las aulas modernas. Los programas de desarrollo de capacidades docentes en aprendizaje social y emocional deberían:

- *Fomentar la compasión y la conexión:* Implementar formación para promover relaciones significativas y prácticas docentes culturalmente receptivas, facilitando así la enseñanza eficaz del ASE.

- *Preparar a los/as docentes para aulas diversas:* Ofrecer formación especializada que ayude al profesorado a adaptar sus estrategias de enseñanza del ASE según las diferentes necesidades del alumnado, incluyendo a quienes presentan trastornos emocionales y de aprendizaje.
- *Dominar el aprendizaje adaptativo:* Invertir en el desarrollo profesional continuo que potencie la flexibilidad de los/as docentes para enseñar ASE y fortalezca su confianza mediante experiencias prácticas en el aula.
- *Proporcionar apoyo administrativo:* Garantizar que el sistema educativo no aumente el estrés de los docentes, sino que les proporcione una remuneración adecuada, estabilidad laboral, así como apoyo administrativo y de infraestructura para que puedan desempeñar su labor de la mejor manera. Los docentes saludables están arraigados en un entorno laboral saludable.

Enfoques pedagógicos y dinámicas asociadas

al ASE: Como se ha subrayado en los capítulos anteriores (Capítulos 2 y 3), los enfoques pedagógicos en el ASE están guiados por una estrategia global que abarca el currículo, la participación comunitaria, la política educativa y la justicia social. Estas aseguran un entorno educativo completo, inclusivo y equitativo, con el objetivo de capacitar a los/as docentes e influir en las políticas para implementar el ASE de manera eficaz. Los docentes también deben ser orientados sobre las dinámicas pedagógicas del ASE y las siguientes dinámicas asociadas:

- *Diseño curricular de ASE integrado:* Fomentar el desarrollo de un currículo de ASE que se alinee con los objetivos educativos más amplios, prestando atención a la diversidad de orígenes de los estudiantes (véase el Capítulo 3).
- *ASE basado en la comunidad:* Vincular la formación de docentes con el servicio comunitario para construir enfoques de ASE contextualizados y con fundamento cultural (véase el Capítulo 6).
- *Inclusión política:* Orientar a las personas responsables de formulación de políticas en la incorporación de los principios del ASE en las

políticas educativas, garantizando un enfoque integral de la formación de docentes y el desarrollo profesional (véase el Capítulo 2).

- *Justicia social en el ASE:* Formar al profesorado para adoptar una perspectiva de justicia social, centrándose en prácticas equitativas e inclusivas que desafíen los prejuicios sociales y las problemáticas sistémicas y que sean culturalmente sensibles y relevantes (véanse los Capítulos 1 y 2).
- *Cuidado del medio ambiente y ASE:* Apoyar al profesorado para fomentar actitudes de cuidado hacia el entorno y promover ambientes saludables y el desarrollo sostenible (véanse los Capítulos 1 y 2).

4.8 Conclusión

La eficacia de los programas de ASE depende de un marco integral que abarque las necesidades curriculares (Capítulo 3) y que incluya una formación de docentes especializada, tal como se ha abordado en este capítulo. Abordar cuestiones fundamentales —como si se necesita una formación especializada en ASE, cómo debería ser para el profesorado en ejercicio y en formación inicial, y cómo puede integrarse en los programas existentes— pone de relieve la necesidad de un enfoque multinivel. Dado los beneficios comprobados de las intervenciones bien diseñadas en el bienestar docente, la competencia social y emocional, la resiliencia, la adaptabilidad y la autoconciencia deben integrarse en los programas integrales de formación del profesorado. Además, la transformación de los sistemas educativos para incluir el ASE debe ser inclusiva y estar orientada a la equidad, adoptando una mirada crítica que cuestione las problemáticas sistémicas. Un enfoque inclusivo de este tipo puede mejorar la efectividad de los educadores para fomentar las competencias de ASE en su alumnado, contribuyendo a una sociedad empática, equitativa y socialmente consciente.

Puntos clave para responsables de formulación de políticas

- Para integrar con éxito el aprendizaje social y emocional (ASE) en los sistemas educativos, la competencia social y emocional, la resiliencia, la adaptabilidad y la autoconciencia deben incorporarse en programas integrales de formación de docentes.
- La preparación para el aprendizaje social y emocional (ASE) requiere comprender la diversidad y las variaciones culturales en la implementación del ASE, así como las creencias de los educadores sobre el propósito del ASE, que pueden estar fundamentadas en principios de inclusión y en procesos sociales y emocionales culturalmente arraigados.
- Existe un consenso creciente en que las intervenciones de ASE contextualizadas pueden mejorar tanto el ambiente de aprendizaje como la preparación de la fuerza laboral.
- El aprendizaje social y emocional no ocurre en el vacío, y los docentes necesitarán herramientas para decodificar los impactos de los factores sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales en sus estudiantes, incluyendo cómo estos factores interactúan e influyen en el aprendizaje y bienestar del alumnado.
- El bienestar docente es una inversión estratégica en la seguridad laboral de los educadores, el apoyo profesional, y en sus capacidades emocionales, resiliencia y autoconciencia. El bienestar docente se centra en el desarrollo de docentes emocionalmente competentes, capaces de gestionar eficazmente el aula y de mantener interacciones empáticas, siendo al mismo tiempo conscientes de su bienestar y sus sesgos. El bienestar docente también requiere intervenciones sistémicas y estructurales para garantizar que el profesorado cuente con un entorno de trabajo saludable y seguro, que favorezca una buena enseñanza y aprendizaje.
- Las estrategias eficaces pueden incluir un desarrollo profesional basado en evidencia que pueda ayudar a los docentes a ser más conscientes de los prejuicios y otros hábitos socializados y a convertirse en profesionales reflexivos.
- Los/as docentes deben aspirar a convertirse en modelos positivos de las competencias sociales y emocionales que desean enseñar a sus estudiantes.
- El aprendizaje social y emocional debe incluirse en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado, y debe asignarse un tiempo suficiente para la formación y el desarrollo profesional de los/as docentes en activo, para que puedan incorporar las competencias de ASE que buscan desarrollar. Para ampliar la aplicabilidad de las estrategias de ASE, los y las educadoras necesitan un desarrollo profesional multifacético que aborde tanto las competencias tecnológicas como las interpersonales.
- Para el aprendizaje social y emocional (ASE), el desarrollo de la capacidad docente debería incluir al menos los siguientes tres pilares:
 - fomentar relaciones significativas y una enseñanza culturalmente sensible;
 - formación especializada para atender las diversas necesidades del alumnado; y
 - desarrollo profesional continuo para mejorar la adaptabilidad y la confianza en el ASE.

Referencias

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L. and Wei, Y. 2022. Stress, burnout, anxiety, and depression among teachers: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 19, No. 17, p. 10706.
- Ancona, M. R. and Mendelson, T. 2014. Feasibility and preliminary outcomes of a yoga and mindfulness intervention for schoolteachers. *Advances in School Mental Health Promotion*, Vol. 7, No. 3, pp. 156–170.
- Bassett, D., Haldenby, A., Tanner, W., and Trehwhitt, K. 2010. *Every teacher matters*. London: Reform. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/30068/1/Every-teacher-matters-FINAL1.pdf>
- Berry, D.R. and Brown, K.W. 2017. Reducing separateness with presence: How mindfulness catalyzes intergroup prosociality. In *Mindfulness in social psychology* (pp. 153-166). Routledge.
- Blewitt, C., O'Connor, A., May, T., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Jackson, K., Barrett, H., and Skouteris, H. 2019. Strengthening the social and emotional skills of pre-schoolers with mental health and developmental challenges in inclusive early childhood education and care settings: a narrative review of educator-led interventions. *Early Child Development and Care*, Vol. 191, No. 15, pp. 2311–2332. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1704283>
- Brown, L.E., Kim, H.Y., Tubbs Dolan, C., Brown, A., Sklar, J. and Aber, J.L. 2023. Remedial programming and skill-targeted SEL in low-income and crisis-affected contexts: Experimental evidence from Niger. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, Vol. 16, No. 4, pp.583-614.
- Brown, J.L., Jennings, P.A., Rasheed, D.S., Cham, H., Doyle, S.L., Frank, J.L., Davis, R. and Greenberg, M.T. 2023. Direct and moderating impacts of the CARE mindfulness-based professional learning program for teachers on children's academic and social-emotional outcomes. *Applied Developmental Science*, pp.1-20. <https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2268327>
- Brown, R. F., and Bylund, C. L. 2008. Communication skills training: describing a new conceptual model. *Academic medicine*, Vol. 83, No. 1, pp. 37–44.
- Caires, S., Alves, R., Martins, Â., Magalhães, P. and Valentec, S. 2023. Promoting socio-emotional skills in initial teacher training: an emotional educational programme. *International Journal of Emotional Education*, Vol. 15, No. 1, pp. 21–33.
- Cefai, C., Downes, P., and Cavioni, V. 2021. *A formative, inclusive, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU*. Analytical report. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/91eca43d-61e2-11eb-aeb5-01aa75ed71a1>
- Cowen, E. L., Wyman, P. A., and Work, W. C. 1996. Resilience in highly stressed urban children: concepts and findings. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, Vol. 73, No. 2, pp. 267–284.
- Darling-Hammond, L. 2010 Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, Vol. 61, No. 1–2, pp. 35–47.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, Vol. 82, No. 1, pp. 405–432.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S., and van Deventer, M. 2015. The idealism of education policies and the realities in schools: the implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 20, No. 5, pp. 520–535.

- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., and Davidson, R. J. 2013. Mindfulness for teachers: a pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, Vol. 7, No. 3, pp. 182–195.
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., and Metz, S. 2015. The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: results from a pilot study. *Mindfulness*, Vol. 6, No. 2, pp. 208–216.
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Rosado, A. and Langer, A. I. 2016. Effect of mind/ body interventions on levels of anxiety, stress and depression among future primary school teacher: A controlled study [Efecto de intervenciones mente/cuerpo sobre los niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de educación primaria: un estudio controlado]. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 21.No. 1, pp. 87–101.
- Goodwin, B. 2012. New teachers face three common challenges. *Educational Leadership*, Vol. 69, No. 8, pp. 84–91.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. and Elias, M. J. 2003. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, Vol. 58, Nos 6–7, pp. 466–474.
- Hazel, G. 2017. From evidence to practice: Preparing teachers for wellbeing. In *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia Pacific*. Edited by E. Frydenberg, A. J. Martin and R. J. Collie (pp. 437–456). Springer, Singapore.
- Jennings, P. A., and Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, No. 79, pp. 491–525. Reprinted with permission from SAGE Publications, Inc.
- Jennings, P.A. 2015. *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. New York: W.W. Norton & Company.
- Jennings, P. A. 2016. CARE for Teachers: a mindfulness-based approach to promoting teachers' well-being and improving performance. In *The Handbook of Mindfulness in Education: Emerging theory, research, and programs*. Edited by K. Schonert-Reichl and R. Roeser (pp. 133–148). New York, NY: Springer-Verlag.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., and Greenberg, M. T. 2017. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 109, No. 7, pp. 1010– 1028.
- Jennings, P.A. 2019. *The trauma-sensitive classroom: Building resilience with compassionate teaching*. New York: W.W. Norton & Company.
- Jennings, P. A., Doyle, S., Yoonkyung, O., Rasheed, D., Frank, J. L. and Brown, J. L. 2019. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, No. 76, 186–202.
- Jennings, P. A., Hofkens, T. L., Braun, S. S., Nicholas-Hoff, P. Y., Min, H. H. and Cameron, K. 2021. Teachers as prosocially motivated leaders promoting social and emotional learning. In *Motivating the SEL Field Forward Through Equity (Advances in Motivation and Achievement, Vol 21)*. Edited by N. Yoder & A. Skoog-Hoffman (pp. 79–95). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.
- Jennings, P. A. and Alamos, P. 2024. What is educator social and emotional learning (SEL)? Why is it important? How can it be promoted? In *Handbook of Social and Emotional Learning, Second Edition*. Edited by J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, and J. L. Mahoney. Guilford.
- Jost, J.T. 2015. Resistance to change: A social psychological perspective. *Social research*, Vol. 82, No. 3, pp. 607–636.
- Lizhi, X., Peng, C., Wanhong, Z., Shengmei, X., Lingjiang, L., Li, Z., Xiaoping, W. and Weihui, L. 2021. Factors associated with preference of psychological intervention and mental status among Chinese teachers during coronavirus disease 2019: a large cross-sectional survey. *Frontiers in Psychiatry*, Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.704010>

- Loreman, T. and Deppeler, J. 2002. Working towards full inclusion in education. *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, Vol. 3, No. 6, pp. 5–8.
- Lueke, A. and Gibson, B. 2015. Mindfulness meditation reduces implicit age and race bias: the role of reduced automaticity of responding. *Social Psychological and Personality Science*, Vol. 6, No. 3, pp. 284–291.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. and Weatherby-Fell, N. 2016. Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, No. 54, pp. 77–87.
- Marsay, G. 2022. Educators' perspectives on the relevance of social and emotional learning skills in South Africa. *Perspectives in Education*, Vol. 40, No. 4, pp. 215–226.
- Mesquita, B. 2022. *Between us: How cultures create emotions*. W.W. Norton.
- Nieto, S. 2001. What keeps teachers going? And other thoughts on the future of public education. *Equity and Excellence in Education*, Vol. 34, No. 1, pp. 6–15.
- Oberle, E. and Schonert-Reichl, K. A. 2016. Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, No. 159, pp. 30–37.
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A. and Vera, J. 2017. Filling the gap: improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), Vol. 22, No. 2, pp. 142–149.
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A. and Castejón, J. L. 2020. Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 17, No. 22, 8633. doi: 10.3390/ijerph17228633
- Pyhältö, K., Soini, T. and Pietarinen, J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school-significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 25, No. 2, pp. 207–221.
- Reed, R.V., Fazel, M., Jones, L., Panter-Brick, C. and Stein, A. 2012. Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, Vol. 379. No. 9812, pp.250-265.
- Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R. and Jones, S.M. 2021. Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK-5 SEL Programs. In *Frontiers in Education*, Vol. 6, p. 679467.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R. and Harrison, J. 2013. Mindfulness training and reduction in teacher stress and burnout: results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105, No. 3, pp. 787–804.
- Sapolsky, R. M. 2004. *Why zebras don't get ulcers: an updated guide to stress, stress related diseases, and coping*. 3rd Ed. New York, NY: Holt.
- Sawatzky, A., Cunsolo, A., Harper, S.L., Shiwak, I. and Wood, M., 2019. "We have our own way": exploring pathways for wellbeing among Inuit in Nunatsiavut, Labrador, Canada. In *Routledge Handbook of Indigenous Wellbeing* (pp. 223-236). Routledge.
- Schonert-Reichl, K. A. 2017. Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, Vol. 27, No. 1, pp. 137–155.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J. and Hanson-Peterson, J. 2017. To reach the students, teach the teachers: a national scan of teacher preparation and social and emotional learning. *A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. Vancouver, B.C.: University of British Columbia.
- Scott, E. 2019. Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal of Emotional Education*, Vol. 11, No. 1, pp. 31–48.

- Seider, M. 2008. The dynamics of social reproduction: How class works at a state college and elite private college. *Equity & Excellence in Education*, Vol. 41, No. 1, pp.45-61.
- Sharp, J. E. and Jennings, P. A. (2016). Strengthening teacher presence through mindfulness: what educators say about the cultivating awareness and resilience in education (CARE) program. *Mindfulness*, Vol. 7, No. 1, pp. 209–218.
- Solberg, V., Park, C.M., Newman, K., Blake, M., Kim, H., Ismail, B. and Dai, Y., 2020. USA educator perspectives regarding the nature and value of social and emotional learning. Annual Conference of the International Association of Vocational and Educational Guidance. Bratislava, Slovakia, 2019-09-09 - 2019-09-12.
- Starkey, L., Aber, J. L. and Crossman, A. 2019. Risk or resource: Does school climate moderate the influence of community violence on children's social-emotional development in the Democratic Republic of Congo? *Developmental Science*, Vol. 22, No. 5, e12845.
- Theron, L. 2020. Adolescent versus adult explanations of resilience enablers: a South African study. *Youth & Society*, Vol. 52, No. 1, 78–98.
- Ungar, M. and Theron, L. 2020. Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, Vol. 7, No. 5, pp. 441–448.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. and Barker, K. S. 2000-2001. High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, Vol. 84, No. 2, pp. 7–20.
- Ward, L. M., Hill, M. J., Antane, N., Chreim, S., Olsen Harper, A. and Wells, S. 2021. "The Land Nurtures Our Spirit": Understanding the Role of the Land in Labrador Innu Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 18, No. 10, Article 10. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105102>
- Zadok-Gurman, T., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafrani, K., Rolnik, B., Ganz, A. B. and Lev-Ari, S. 2021. Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the COVID-19 pandemic. *International journal of environmental research and public health*, Vol. 18, No. 7, 3689.
- Zarate, K., Maggin, D. M. and Passmore, A. 2019. Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in Schools*, No. 56, pp. 1700–1715.

Capítulo 5

Liderazgo escolar para el Aprendizaje Social y Emocional



Este capítulo aborda el liderazgo escolar para el aprendizaje social y emocional (ASE). Argumenta que son necesarias formas colaborativas de liderazgo para iniciar y mantener la transformación de las capacidades, recursos y relaciones colectivas de la escuela, con el fin de asegurar que el ASE se integre en la cultura escolar. Destaca el papel fundamental del liderazgo para garantizar que la incorporación del ASE vaya más allá de la simple introducción de programas en el currículo, la pedagogía o los espacios físicos de aprendizaje. El liderazgo debe comprender la forma en que las acciones, interacciones, relaciones, comportamientos y prácticas se entrelazan y se afectan entre sí. El capítulo presenta tres enfoques de liderazgo que pueden ayudar a promover el ASE: **1) las escuelas y los espacios de aprendizaje, en general, son sistemas; 2) el liderazgo debe entenderse como colectivo; y 3) el liderazgo debe basarse en la ética del cuidado.** El capítulo enfatiza que el liderazgo para el aprendizaje social y emocional (ASE) no es un rol individual, sino un proceso compartido del que todos son responsables. Enfatiza la coconstrucción de una visión compartida como un punto de partida fundamental para el liderazgo colectivo, así como la necesidad de cultivar y distribuir los roles y las contribuciones para la implementación y sostenibilidad del ASE en la escuela. Ofrece algunas orientaciones específicas tanto para los equipos directivos escolares como para las personas con responsables de formulación de políticas.

5.1 El aprendizaje social y emocional tiene como objetivo transformar la cultura y el clima escolar

El aprendizaje social y emocional debe convertirse en una forma de vida, un elemento dinamizador de la cultura escolar, centrado en el desarrollo continuo. Diversos individuos y roles dentro de una escuela colaboran cada vez más entre sí en formas que benefician a todos. Sus capacidades combinadas se convierten en una propiedad sistémica de la escuela que puede transformar la cultura y el clima escolar. Por ello, se requieren formas de liderazgo colaborativas para iniciar y mantener la transformación de las capacidades, los recursos y las relaciones colectivas de la escuela, con el fin de garantizar que el aprendizaje social y emocional (ASE) se integre en la cultura escolar. (Randolph et al., 2019). Cambiar la **cultura**

escolar implica cambiar sus valores y normas para ofrecer de forma constante a todas las personas una sensación de bienestar emocional, apoyo social, seguridad psicológica e interacciones interpersonales positivas. Estas transformaciones deben extenderse también a las relaciones sociales positivas con las familias y las comunidades (véase el Capítulo 6). Esta sensación —o **clima escolar**— es fundamental para fortalecer el rendimiento académico, la salud mental y los comportamientos prosociales que son importantes en las sociedades actuales (véanse los Capítulos 1 y 2). **El clima escolar y el ASE se apoyan mutuamente.** Cuando las personas adquieren la sensación general de que todos se preocupan y contribuyen

al bienestar mutuo, de modo que la empatía, la construcción de relaciones positivas y una ética del cuidado son lo que cada uno espera del otro, los comportamientos y actividades en la escuela se alinean con estas expectativas. A su vez, el desarrollo de las competencias socioemocionales tanto en adultos como en estudiantes sostiene un clima escolar positivo (Berg et al., 2017; Jones et al., 2013).

Las formas colectivas de liderazgo son necesarias para mantener viva de manera constante la promesa del aprendizaje social y emocional, al maximizar la interacción de las competencias socioemocionales a lo largo de las actividades y espacios escolares.

Así, la transformación del aprendizaje social y emocional (ASE) va más allá de incorporar programas de ASE en el currículo, la pedagogía o los espacios físicos de aprendizaje. Un liderazgo escolar eficaz comprende cómo las acciones, las interacciones, las relaciones, los comportamientos y las prácticas se entrelazan y se influyen mutuamente. Las conversaciones informales, las reuniones formales, la enseñanza y el

aprendizaje, el deporte y las artes, y las actividades extracurriculares, en otras palabras, todas las actividades de la escuela, terminan por alinearse con las competencias socioemocionales y reflejarlas, promoviendo la comprensión mutua, la equidad y la justicia (Elias et al., 2006; Goldberg et al., 2019; Hamedani y Darling-Hammond, 2015).

La cultura escolar abarca los valores y normas que el personal, el alumnado, las familias y los equipos directivos consideran, de forma consciente o inconsciente, como "nuestra manera" de cumplir con sus tareas y deberes y de relacionarse entre sí (Kane et al., 2016).

El clima escolar hace referencia a cómo las personas 'se sienten' en la escuela y en el aula, en función de sus experiencias y percepciones del entorno educativo, incluidas las interacciones sociales y pedagógicas, la seguridad, la inclusión y la infraestructura (Schweig et al., 2019).



5.2 Tres enfoques de liderazgo para impulsar el ASE

Tres enfoques del liderazgo pueden ayudar a impulsar el aprendizaje social y emocional (ASE): en primer lugar, es necesario reconocer que *las escuelas y los espacios de aprendizaje, en general, son sistemas*. En segundo lugar, es importante considerar *el liderazgo como un proceso colectivo*, y, en tercer lugar, destacar la importancia de partir de una *ética del cuidado*.

El liderazgo en aprendizaje social y emocional requiere una visión sistémica

La transformación del aprendizaje social y emocional requiere **una visión sistémica**. La transformación del aprendizaje social y emocional requiere una visión sistémica de la cultura y los procesos del espacio de aprendizaje. Para liderar un proceso de transformación, es útil enfocarse no solo en los resultados, sino también —y principalmente— en los *procesos* que generan esos resultados deseados. Intervenir en los procesos ofrece una retroalimentación más rápida y clara sobre qué está funcionando y qué requiere ajustes adicionales. La retroalimentación oportuna es fundamental porque la transformación lleva tiempo. Si un proceso perjudicial no se corrige a tiempo, la escuela podría generar comportamientos contraproducentes. Pero los procesos bien alineados pueden generar efectos positivos en cascada en toda la escuela. Ver la escuela como un sistema permite identificar engranajes específicos que el liderazgo puede ajustar para desarrollar mejor las capacidades, recursos y relaciones disponibles en ella.

Las escuelas son organizaciones sociales cuyos miembros aprenden y adaptan sus creencias, comportamientos y relaciones a través de las interacciones diarias entre ellos y con su entorno (Miller & Page, 2007; Jacobson et al., 2019). Potenciar las oportunidades para que los miembros de la comunidad escolar aprendan unos de otros es fundamental para la transformación del aprendizaje social y emocional (ASE).

Desde la perspectiva cotidiana de una persona que desempeña un rol *dentro* del sistema, los ajustes persistentes, reflexivos y proactivos del liderazgo en la escuela permiten influir de manera más eficaz y oportuna en las interacciones entre los

Un sistema social está compuesto por individuos o roles que interactúan, mediante los cuales el comportamiento de una persona influye en el comportamiento de los demás (Parsons, 1951).

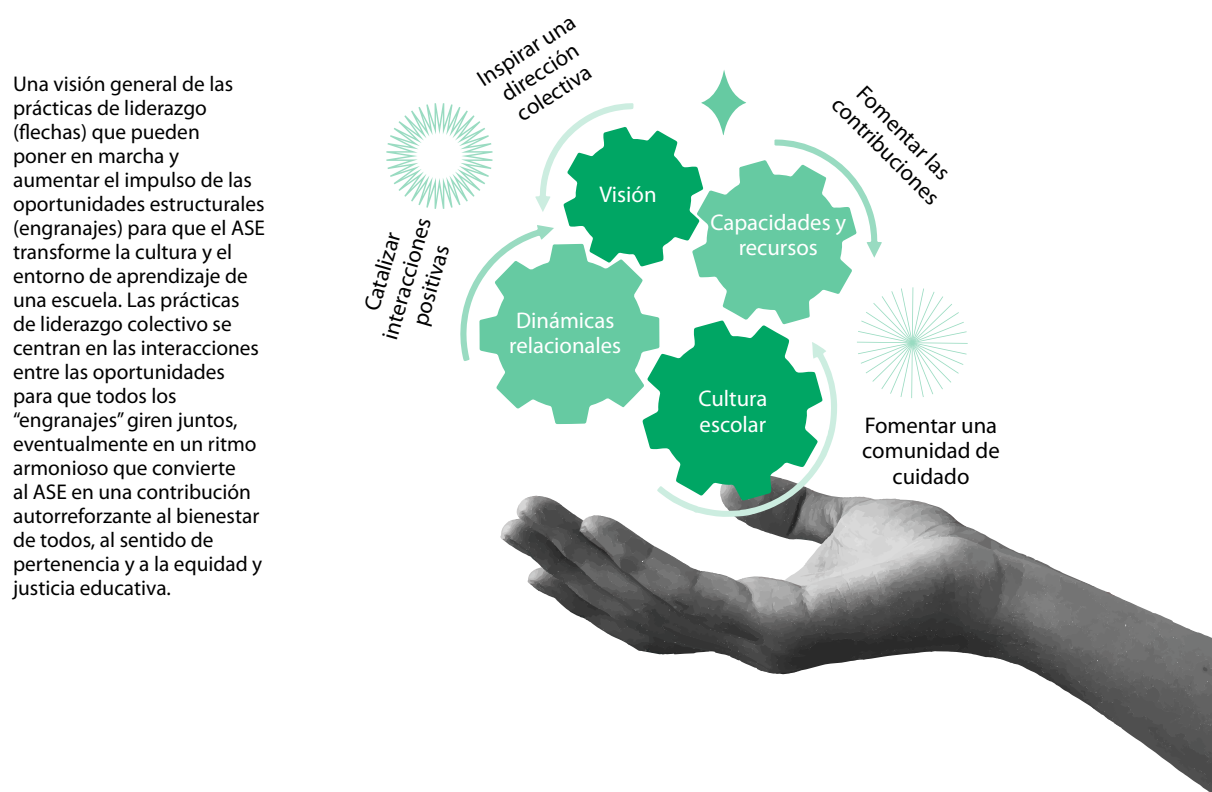
Sistema dinámico significa que la estructura y función del sistema pueden cambiar con el tiempo, generalmente a través de los propios procesos del sistema (Koopmans, 2020).

El pensamiento de **sistemas adaptativos complejos** se centra en las interacciones entre múltiples roles dentro de un contexto, desde las diversas perspectivas de los individuos involucrados, para destacar patrones de interdependencia e influencia (Miller & Page, 2007).

demás individuos y roles. Las escuelas cambian continuamente a medida que las personas modifican su comportamiento para adaptarse a las oportunidades y presiones. Las competencias sociales y emocionales se fortalecen mediante el intercambio, la observación y el modelado. A medida que las personas prueban nuevos enfoques, también demuestran y enseñan a otros nuevas formas de comportarse. Además, los encuentros con otras escuelas y profesionales externos pueden ofrecer enfoques adicionales que las personas dentro de la escuela pueden modelar y adaptar (Elias, 2014).

Interacciones interpersonales y pedagógicas cada vez más positivas establecen *expectativas empíricas y sociales* respecto a las competencias sociales y emocionales (Bicchieri, 2016). Cuando las personas observan que otros modelan conductas competentes en lo social y emocional, comienzan a esperar esos mismos comportamientos de más individuos. Cuando el liderazgo reconoce comportamientos competentes en lo social y emocional, las personas se sienten parte importante del proceso de transformación del ASE. Las expectativas se basan menos en la observación empírica de las personas y más en las normas sociales de la comunidad. Las normas sociales consolidan el compromiso de las personas con la forma de actuar acordada que se espera de todos.

Figura 5.1 Metáfora del engranaje para el potencial del ASE de transformar la cultura escolar



Las personas comprenden que los demás esperan que "yo" modele y promueva el ASE, y que "yo" participe activamente en el proceso de transformación. Comienzan a valorar y reforzar los comportamientos social y emocionalmente competentes entre sí, lo que da origen a nuevas normas que inspiran una dirección colectiva y un cambio cultural.

La transformación del aprendizaje social y emocional es más fácil cuando el liderazgo adopta no solo una perspectiva cotidiana desde el "interior" del sistema, sino también una perspectiva de "visión general" del sistema en su conjunto. Una perspectiva sistémica ayuda al liderazgo a supervisar simultáneamente todas las partes de la escuela que influyen en el desarrollo y la sostenibilidad del ASE. La Figura 5.1 presenta una perspectiva sistémica usando la metáfora de engranajes. Los engranajes hacen visible cómo las *prácticas* de liderazgo (flechas en la figura) incrementan el potencial de los *recursos u oportunidades* (engranajes en la figura) para transformar la cultura escolar en torno al ASE. El liderazgo inspira una dirección colectiva a través de una visión compartida. El liderazgo potencia los aportes individuales al ampliar las capacidades y los recursos. El liderazgo impulsa interacciones positivas al mejorar las dinámicas relacionales. El liderazgo fomenta una comunidad solidaria mediante la construcción y el mantenimiento de una cultura

escolar positiva. Cuando una escuela introduce el ASE, ya cuenta con un tipo determinado de cultura escolar, además de unas capacidades, recursos y dinámicas relacionales entre el personal y el alumnado. Lo que se necesita es una visión de cómo funcionará la escuela cuando el ASE sea un elemento central de su cultura, por lo tanto, es importante desarrollar esta visión de forma colaborativa, como se indica en los Capítulos 1, 2 y 6. Transformar la cultura escolar para alinearla con una nueva visión rara vez es un resultado directo o inmediato. La transmisión verbal de la visión por lo general no es lo suficientemente poderosa como para "poner en marcha los engranajes" del sistema.

Por el contrario, las capacidades, los recursos y las dinámicas relacionales deben ser influenciadas por la visión, la cual, con el tiempo, comienza a orientar la cultura escolar en una nueva dirección. Una visión compartida para la transformación del aprendizaje social y emocional (ASE) influye simultáneamente en el desarrollo y refuerzo mutuo de lo que pueden hacer los adultos y el alumnado, en cómo la disponibilidad y utilidad de los recursos puede apoyar estas nuevas capacidades, y en cómo las interacciones y relaciones convierten las capacidades en acciones. A medida que se practica con mayor frecuencia, estos engranajes adquieren cada vez más impulso, mejorando tanto la eficiencia como la competencia en la implementación del ASE (Meyers et al., 2018).

La transformación del aprendizaje social y emocional requiere liderazgo colectivo

La transformación, entendida como el cambio en el modo en que operan los procesos escolares, suele requerir integración, es decir, combinar dichos procesos para conformar un nuevo conjunto. Cuando los procesos se integran, se influyen mutuamente en su funcionamiento, lo que modifica el modo en que opera el sistema en su totalidad. Por ejemplo, cuando la harina, el agua y la levadura se integran, se convierten en una masa que funciona de manera diferente a los ingredientes por separado. De manera análoga, cuando las competencias socioemocionales de las personas se cohesionan y se transforman en normas sociales compartidas, el clima emocional de la escuela en su conjunto se vuelve más respetuoso, solidario y edificante.

La primera integración que debe producirse para la transformación del ASE es integrar el liderazgo escolar. **El liderazgo para el ASE no es un rol único, sino un proceso compartido del que todos son responsables.** La persona que ejerce el liderazgo nominal en la escuela, ya sea en el cargo de dirección o de administración, se convierte en un aprendiz y colaborador en igualdad de condiciones dentro de los esfuerzos continuos de transformación del aprendizaje social y emocional (ASE). Este rol inicia, posibilita y mantiene una voz activa en el liderazgo colectivo del ASE. Esta posición inicia, facilita y mantiene una voz constante en el liderazgo *colectivo* del ASE. Además, dado que los líderes nominales están conectados con sistemas educativos más amplios o redes de liderazgo escolar, este rol es vital para aportar apoyos técnicos,

administrativos y de otro tipo para el ASE, y constituye una contribución fundamental al liderazgo colectivo. La transformación del aprendizaje social y emocional es más efectiva cuando se lidera *de manera colectiva* mediante la integración de habilidades de liderazgo distribuidas entre las personas que desempeñan diversos roles en la escuela y en la comunidad que la rodea (Louis et al., 2010). La participación y el compromiso de las familias y de la comunidad es fundamental para garantizar que la orientación del aprendizaje social y emocional (ASE) sea pertinente para la comunidad y responda a las necesidades del alumnado (véanse los Capítulos 2 y 6), y que no refleje únicamente las ideologías o perspectivas particulares del profesorado o del equipo directivo. Por lo tanto, la orientación del aprendizaje social y emocional (ASE) debe ser negociada y consensuada en el proceso de construcción del liderazgo colectivo. Este puede ser un proceso complejo y difícil al principio, ya que es probable que no todas las personas estén de acuerdo. Sin embargo, es importante encontrar "puntos de convergencia" y puntos de partida para ampliar el liderazgo colectivo en torno al ASE.

La diversidad de personas en el liderazgo colectivo garantiza que las prioridades, valores y necesidades de todos los miembros de la comunidad escolar estén representados y sean tenidos en cuenta. El liderazgo colectivo organiza la colaboración entre profesorado, alumnado, familias y miembros de la comunidad. Se necesita un liderazgo colectivo para incorporar múltiples perspectivas sobre el ASE al establecer prioridades y definir la dirección para integrar el ASE en la vida escolar, así como para inspirar la colaboración en la identificación y superación de barreras para su implementación. El liderazgo colectivo también es necesario para tomar decisiones sobre los roles, los recursos y los enfoques mediante el diálogo y la deliberación, y para definir de manera conjunta las acciones colectivas acordadas (Berger et al., 2020; Louis et al., 2010), situando el bienestar y el aprendizaje significativo del alumnado en el centro.

Todas las personas —incluido el alumnado— tienen voz y un papel activo a lo largo de la transformación basada en el aprendizaje social y emocional (ASE). De hecho, es de vital importancia involucrar al alumnado en la codefinición de la dirección que tomará el aprendizaje social y emocional (ASE) en la escuela o en el espacio de aprendizaje. Algunos ejemplos incluyen contribuir a una visión escolar para el ASE, revisar materiales y programas existentes de ASE, construir un aula social, diseñar espacios psicológicamente seguros, organizar comunidades de

La transformación implica cambiar cómo funciona la escuela y cómo operan sus procesos.

La integración implica combinar los procesos escolares de manera que estos se influyan mutuamente en su funcionamiento y reconfiguren el modo en que opera la escuela en su conjunto.

El liderazgo colectivo es un proceso, no un cargo individual, mediante el cual todas las personas de la escuela tienen voz y un rol en la transformación de toda la escuela a través del aprendizaje social y emocional (ASE).

práctica en torno al ASE, llevar a cabo investigaciones-acción relacionadas con el ASE, promover y apoyar la crianza positiva y la acción comunitaria, así como establecer redes para compartir conocimientos y experiencias sobre el ASE. Estos roles pueden cambiar a medida que avanza su integración.

El liderazgo colectivo también es necesario para poner en marcha y sostener el compromiso y el progreso en la transformación de la escuela en torno al ASE. La transformación se produce mediante un proceso iterativo de reflexión sobre los aprendizajes obtenidos e implementación proactiva de los conocimientos derivados de los cambios individuales e institucionales que surgen del ASE. Este proceso iterativo es la razón por la que la metáfora de los engranajes y la perspectiva de sistemas dinámicos resultan tan valiosas para la transformación a través del ASE.

Dependiendo de sus habilidades específicas, diferentes personas dentro de la estructura de liderazgo colectivo pueden contribuir a liderar reformas políticas, como la de tolerancia cero al acoso escolar; identificar recursos comunitarios que apoyen el ASE, como clubes temáticos u oportunidades de voluntariado; y organizar eventos para compartir con otras comunidades. Crear deliberadamente oportunidades para que el alumnado exprese su voz y participe activamente en el liderazgo colectivo es fundamental para una transformación fluida del ASE. Los momentos clave para la inclusión del alumnado pueden darse durante el proceso de construcción de la visión, en la toma de decisiones programáticas, en la coordinación del aprendizaje social y emocional (ASE) del alumnado con el del personal adulto, y en la colaboración en proyectos escolares (Berger et al., 2020; Elías, 2014).

El liderazgo colectivo también impulsa el refuerzo mutuo entre las personas de conductas competentes en habilidades sociales y emocionales (HSE). El refuerzo mutuo ocurre a través de actividades pedagógicas positivas y significativas, interacciones sociales, resolución pacífica de diferencias, respeto y comprensión. El refuerzo mutuo fortalece las conductas competentes en habilidades sociales y emocionales (HSE) dentro de situaciones cotidianas en aulas, reuniones, asambleas y otros encuentros entre profesorado, familias, alumnado y miembros de la comunidad. El refuerzo mutuo se convierte en un hábito para que las personas adapten continuamente sus creencias, actitudes y comportamientos al observar e interactuar con otros que están aportando para crear y mantener un clima positivo que potencia el sentido de pertenencia, la inclusión y la equidad

(Auspos y Cabaj, 2014; Cheatham et al., 2020; Miller y Page, 2007). A medida que las personas fortalecen sus competencias socioemocionales, la exclusión, la inequidad y sus causas raíz se vuelven más visibles por contraste.

Las expectativas mutuamente reforzadas hacia comportamientos prosociales, relaciones de cooperación, inclusión cultural y un clima positivo pueden motivar y apoyar a las personas a superar las injusticias, ya que el bienestar socioemocional compartido tiene el potencial de generar mejores resultados, como se argumenta en los Capítulos 1 y 2. Se debe tener cuidado en todo momento de ser culturalmente sensible e inclusivo, y el trabajo que implica este proceso no debe darse por sentado. Como sostienen Gutiérrez et al. (2020), existen muchos grupos de personas que han sido y siguen siendo oprimidos como resultado de la injusticia sistémica, y abordarlas en las escuelas y comunidades escolares requiere la construcción de relaciones de confianza y relaciones mutuas de intercambio para imaginar y coconstruir un futuro mejor. Es posible que nuevas formas de refuerzo mutuo puedan, paradójicamente, generar exclusión o producir nuevas hegemonías dominantes; por ello, es necesario habilitar mecanismos regulares de retroalimentación y crear relaciones de confianza, intercambio mutuo y procesos compartidos que permitan monitorear de manera crítica y continua el progreso hacia el desarrollo de una cultura y un clima escolar verdaderamente compartidos e inclusivos.

Al inicio de la transformación en aprendizaje social y emocional (ASE), integrar perspectivas diversas dentro de un liderazgo colectivo e inclusivo puede requerir constancia y perseverancia frente a los desafíos. Las barreras lingüísticas pueden limitar la participación de algunas familias, especialmente en contextos de desplazamiento. En entornos donde las familias no disponen de mucho tiempo libre debido a exigencias económicas o responsabilidades familiares, o viven lejos de la escuela, puede resultar difícil involucrar a madres, padres o tutores. Las situaciones divisivas y conflictivas pueden limitar la apertura mental, lo que podría introducir sesgos y exclusión al definir la orientación del proceso, además de dificultar la sensibilidad y la capacidad de respuesta ante las necesidades de todas las personas adultas y del alumnado de la comunidad educativa. El aprendizaje social y emocional y el liderazgo colectivo merecen el esfuerzo de transformar estas barreras en oportunidades, mediante la provisión de servicios de traducción e interpretación, la compensación a las familias por su participación, el contacto con

ellas a través de medios digitales o la colaboración con organizaciones comunitarias, fortaleciendo así las importantes relaciones entre la escuela y el hogar. Replantear los "lados" de una diferencia o conflicto como valiosas perspectivas múltiples sobre cómo mejorar las competencias e interacciones socioemocionales puede transformar el antagonismo en curiosidad. Las conductas socioemocionales más competentes tienen muchas más probabilidades que el conflicto de generar paz y bienestar para todos. Si es necesario, los líderes nominales y otros referentes del ASE —incluso en niveles superiores a la escuela, como la administración autonómica o servicios de apoyo externo— pueden contribuir a generar interés y fomentar la participación de todos los miembros de la escuela y la comunidad.

La transformación del aprendizaje social y emocional requiere una ética del cuidado

Una visión sistémica y el liderazgo colectivo conducen al tercer enfoque de liderazgo necesario: una ética del cuidado que fomenta hábitos de amabilidad, consideración, empatía y buena voluntad entre los miembros de la comunidad escolar.

Una ética del cuidado implica que las personas valoren y acepten cuidarse mutuamente, y que se involucren de maneras cualitativamente diferentes que fomenten ambientes psicológicamente seguros para expresar una variedad de puntos de vista (Ramírez et al., 2021). El cuidado implica reconocer a los demás

como individuos por derecho propio, con fortalezas y esperanzas únicas, y no simplemente como un rol o un medio para alcanzar un objetivo. El cuidado supera las diferencias y no se limita únicamente a quienes son similares a uno mismo. El cuidado hace posible la interacción recíproca entre el liderazgo colectivo y la transformación del aprendizaje social y emocional. Combinado con una perspectiva sistémica, el cuidado implica investigar los aspectos del sistema escolar que pueden impedir que algunos estudiantes se sientan seguros —por ejemplo, debido al racismo, la discriminación de género, etc.— y abordar estas problemáticas desde su raíz, junto con un programa de aprendizaje social y emocional. En tales casos, el cuidado debe extenderse a la solidaridad social y puede implicar la participación en programas que contrarresten activamente problemáticas estructurales como el racismo, la discriminación de género y los problemas de salud ambiental.

Una ética del cuidado en el liderazgo colectivo ofrece aprendizaje no solo directamente *de los demás*, sino también de manera vicaria *a través de ellos* (Ramírez et al., 2021; Stephens, 2021). El aprendizaje vicario puede ser especialmente poderoso cuando se realiza a través de diferencias étnicas, de género, socioeconómicas y de otro tipo, ya que amplía la perspectiva de los individuos más allá de sus propias identidades y ofrece una comprensión más completa de lo que debe hacerse. Todas las personas en una escuela aportan experiencias, esperanzas, sueños, fortalezas, intereses, curiosidades y percepciones que son valiosas para el bienestar general y el buen funcionamiento de la escuela. Cuando se observan desde una ética del cuidado, estas cualidades se convierten en motores poderosos del liderazgo colectivo y de la transformación del ASE hacia la equidad, e incluyen la solidaridad, la empatía y el cuidado por la comunidad y el medio ambiente. Desde la perspectiva de una ética del cuidado, el liderazgo colectivo puede revisar lo que los miembros de la comunidad escolar ya hacen para que la cultura del centro sea afectuosa, acogedora, inclusiva, equitativa, justa, de mente abierta y, en general, competente social y emocionalmente (Jones et al., 2013). ¿Qué promueve la cultura escolar actual? ¿Quién ya está al tanto o tiene conocimientos sobre el aprendizaje social y emocional (ASE)? ¿Qué tan bien comprenden los actores escolares la interdependencia entre el aprendizaje social, emocional y cognitivo? ¿Cómo están alineados actualmente los hogares, las escuelas y las aulas para promover el ASE? Este inventario inicia el diálogo porque todos tienen una perspectiva y conocimientos sobre lo que ya está ocurriendo en la escuela.

Una **ética del cuidado** enfatiza una benevolencia compartida y consensuada hacia los demás, reconociendo las necesidades y esperanzas de cada individuo en las decisiones y planes colaborativos, lo que transforma la calidad del compromiso interpersonal y grupal para fomentar la conexión (Kennedy, 2019).

La benevolencia significa una preferencia y hábito de ser amable, considerado y de buena voluntad hacia los demás.

Cuidar implica ver a los demás como individuos con derecho propio, respetar su dignidad, mostrar preocupación general por su bienestar y considerar su perspectiva (Senge, 2014).

El corazón de la educación es el cuidado:

“...los mejores docentes no solo escuchan las necesidades expresadas, sino también los deseos e intereses manifestados... Para responder a las necesidades expresadas, los docentes trabajan en establecer relaciones de cuidado y confianza con sus estudiantes. Dentro de tales relaciones, el diálogo intelectual puede adquirir sentido... [Las escuelas] deben concentrarse en crear las condiciones en las que pueda darse el cuidado directo, y en las que se establezcan y mantengan relaciones de cuidado y confianza... Al preocuparnos por todos los niños y niñas, podemos trabajar con inteligencia para sostener las condiciones en las que las buenas personas puedan brindar el cuidado directo que necesita cada niño y cada niña.”

Nel Noddings, 2015

Las personas no siempre reflexionan de manera consciente sobre los valores y las normas que conforman su cultura. Con frecuencia, actúan de manera habitual conforme a esas normas culturales, sin ser plenamente conscientes de ello. (Kane et al., 2016). Sin embargo, otras personas con perspectivas diferentes sí perciben esas prácticas habituales y pueden ponerlas en palabras. Mediante este proceso de sacar a la luz comportamientos y normas que se dan por sentado, toda la comunidad escolar puede adquirir una mayor conciencia sobre los hábitos y normas actuales que apoyan el aprendizaje social y emocional (ASE), así como sobre aquellos que lo contrarrestan o dificultan formas significativas y relevantes de ASE. El proceso de revisión compartida y continua puede favorecer una comprensión mutua y una respuesta basada en valores frente a la diversidad de prioridades, esperanzas y perspectivas que los miembros de la escuela tienen respecto al ASE. Como se ha señalado anteriormente, esto requiere construir relaciones basadas en la confianza y espacios de intercambio mutuo cuidadoso, donde todas las personas tengan la libertad de expresar sus opiniones y preocupaciones con honestidad y con empatía hacia los puntos de vista de los demás.

La evaluación centrada en los activos difiere de la evaluación centrada en las *necesidades*, que con mayor frecuencia ha sido el foco en educación, por lo que el liderazgo colectivo puede necesitar modificar sus prácticas de evaluación anteriores para que sean justas. Por ejemplo, valores como la colaboración, el respeto por la diversidad o el servicio a la comunidad pueden ser activos valiosos para el desarrollo de competencias socioemocionales como la resolución pacífica de conflictos, la toma de perspectiva y la

ciudadanía participativa. Por el contrario, valorar el rendimiento académico en detrimento del bienestar del alumnado y del profesorado puede socavar el ASE, al generar presión sobre el personal docente, presión que puede repercutir en el alumnado. Las normas escolares que promueven la toma de decisiones de forma colaborativa pueden fomentar el ASE, mientras que prácticas como tolerar el castigo corporal o la discriminación por razón de género tienden a dificultar que el alumnado desarrolle un sentido de control y responsabilidad, así como una autoestima y una capacidad de agencia equitativas.

Una ética del cuidado resulta especialmente importante para las escuelas que se encuentran en contextos poco propicios para el aprendizaje social y emocional (ASE). Estas escuelas pueden necesitar uno o dos pasos adicionales antes de crear colectivamente una visión compartida. Aquellas que muestran apatía o que permanecen ancladas en tradiciones contraproducentes pueden, en primer lugar, requerir convocar a los distintos actores escolares para que interactúen directamente y comiencen a construir un lenguaje común en torno al ASE. En algunos casos, un currículo formal de ASE establecido por el Estado o el distrito escolar puede ofrecer ese lenguaje común sobre el cual seguir construyendo dentro de la comunidad escolar.

Las escuelas que se encuentran en contextos violentos, dañinos o inseguros necesitan, ante todo, abordar cuestiones relacionadas con la seguridad, la protección, el bienestar y el sentido de pertenencia. Algunos comportamientos perjudiciales del pasado pueden estar tan arraigados en la cultura que los actores escolares actuales desconocen su origen o las razones por las cuales surgieron. En ocasiones, las influencias que los perpetúan no provienen necesariamente del interior de la escuela, sino que inciden sobre ella desde su entorno. Por ello, los actores escolares necesitan visibilizar otras formas posibles de relación e interacción, y contar con la participación de miembros de la comunidad para poder afrontar colectivamente contextos más complejos que puedan resultar perjudiciales para el alumnado. Los referentes del ASE en la escuela y en la comunidad escolar pueden generar ondas de inclusión al vincular el aprendizaje social y emocional con la educación para la reconciliación y la construcción de paz, así como con prácticas que combaten todas las formas de discriminación. El aprendizaje social y emocional constituye un aliado poderoso de una educación que enfrenta la violencia, el racismo y la discriminación por razón de género o identidad sexual, al tiempo que permite analizar las causas profundas de la violencia y practicar formas saludables de convivir.

5.3 Comenzar con una visión compartida elaborada colectivamente

Con los tres requisitos fundamentales —una mirada sistémica, un liderazgo colectivo y una ética del cuidado—, ha llegado el momento de que el liderazgo colectivo comience a poner en marcha los engranajes de la transformación del aprendizaje social y emocional (ASE). Una vez realizado un inventario de los activos existentes en la cultura escolar que favorecen el ASE, el liderazgo colectivo debe centrarse en la fuerza motriz de dicha transformación: un proceso inclusivo para crear una visión compartida de cómo funcionará la escuela una vez que su cultura esté impregnada de competencias sociales y emocionales (Kools y Stoll, 2016; Senge, 2012). Imaginar una visión compartida implica entrelazar las diversas concepciones sobre el ASE que son valoradas y significativas para los distintos miembros de la comunidad escolar, incluyendo sus diferentes roles, orígenes étnicos, situaciones socioeconómicas, géneros y trayectorias (Jukes et al., 2021). La visión compartida comienza con la imaginación y la esperanza, dos facultades mentales poderosas centradas en lo que podría llegar a ser. Una visión compartida del ASE es una imagen mental de un entorno de aprendizaje en el que el aprendizaje social y emocional impregna todos los aspectos de la vida escolar. El proceso de construcción de la visión compartida invita a toda la comunidad educativa a imaginar cómo el ASE puede integrarse en la experiencia cotidiana de los y las estudiantes: al desplazarse hacia el centro, al entrar al recinto escolar, al interactuar con el profesorado dentro y fuera del aula, o al compartir sus dificultades con personas

Dirección colectiva en acción

“Construir una visión compartida implica liderar, o formar parte de, un esfuerzo colectivo para imaginar el futuro que deseamos crear juntos, definiendo los valores, metas, principios y prácticas que guiarán ese camino. Este proceso suele realizarse de manera estructurada, con reuniones periódicas entre las personas comprometidas con el futuro de la escuela para definir, de forma colaborativa, la dirección a seguir.”

Peter Senge, 2012

adultas en quienes confían. ¿Cómo imaginan los distintos miembros de la comunidad escolar que el ASE se integre en las reuniones del equipo docente, las asambleas escolares, los grupos de apoyo entre iguales, las actividades extracurriculares, la formación del profesorado o el voluntariado comunitario?

La visión compartida mantiene su poder motivador a lo largo de todo el proceso de transformación. Responde a las necesidades de seguridad y psicosociales de *todos* los miembros de la comunidad escolar y promueve un sentido de pertenencia amplio y profundo. La integración de diversas perspectivas implica adoptar de forma reiterada una visión sistémica para garantizar que tanto la "cultura escolar del ASE imaginada" como los pasos hacia la realización de esta visión sean equitativos, justos y equilibrados en los beneficios para todos los miembros de la comunidad escolar.

Garantizar un proceso de visualización colectivo e inclusivo

Algunas sugerencias para un proceso inclusivo y colectivo de construcción de la visión pueden incluir la conformación de pequeños equipos que recopilen ideas y posibilidades para que todos las consideren, y luego deliberar entre ellas, tales como:

- Revisar el inventario de fortalezas ya existentes en el ámbito del aprendizaje social y emocional. Las fortalezas ya establecidas constituyen la base sobre la cual impulsar nuevas acciones relacionadas con el ASE. (Véase la sección sobre la *Ética del Cuidado* más arriba).
- Invitar al personal y al alumnado a emprender un "viaje de aprendizaje" interno para descubrir qué es lo que ya saben, piensan y sienten sobre el ASE (Randolph et al., 2019). ¿Qué talentos, habilidades e intereses poseen ya que podrían contribuir a apoyar o promover el ASE? ¿Qué materiales o recursos tienen ya disponibles que estén relacionados con conceptos o prácticas del ASE? ¿Qué relaciones han establecido ya que encarnen el ASE? ¿En qué aspectos creen que podrían mejorar ellos mismos, los demás, las

relaciones y las interacciones dentro de la escuela? ¿Las interacciones interpersonales son positivas e inclusivas? ¿Se resuelven los desacuerdos de forma pacífica? ¿Las interacciones pedagógicas refuerzan el sentido de pertenencia y el valor personal del alumnado?

- Investigar los currículos disponibles, los estándares y la formación profesional relacionados con el aprendizaje social y emocional (ASE) en la escuela, la administración educativa (autonómica, provincial o similar), el país o en recursos en línea. Incluso si estos materiales no se refieren explícitamente al término “ASE”, pueden resultar aplicables. Por ejemplo, el Departamento de Educación de Filipinas cuenta con un currículo de educación en valores y estándares docentes para un entorno de aprendizaje positivo que podría adaptarse al ASE.
- Investigar los eventos de desarrollo profesional docente en la región o el país. Las escuelas de formación del profesorado, otras instituciones de educación superior o escuelas cercanas o redes escolares pueden ofrecer oportunidades para que el personal educativo aprenda en conjunto o intercambie aprendizajes entre sí.

Sugerencias para que el liderazgo colectivo mantenga viva la visión compartida en la mente de todos incluyen:

- Brindar numerosas oportunidades para que los distintos actores escolares se vean reflejados en la visión y participen activamente en su realización. Reconocer mutuamente las competencias y contribuciones en el ámbito del aprendizaje social y emocional (ASE). Felicitar entre sí por motivar a que más actores escolares practiquen el ASE. Observar en qué momentos y espacios —ya sea en el currículo, la pedagogía, los materiales o los entornos de aprendizaje— el ASE ocupa un lugar central.
- Inspirar a toda la comunidad escolar a mantener el impulso en la misma dirección, incluso cuando cambien las prioridades, necesidades o la cultura de la escuela, o cuando diferentes partes de la visión cobren protagonismo.
- Recordarse mutuamente, de manera alentadora, la visión compartida y el compromiso asumido, la responsabilidad compartida, así como las conductas y acciones, tanto individuales como colectivas, necesarias para hacer realidad esa visión con el paso del tiempo (Menon, 2019).
- Involucrarse mutuamente en la planificación de pasos incrementales para alinear aspectos adicionales de la vida escolar con la visión de ASE.

- Crear oportunidades para que todas las personas puedan señalar avances tanto pequeños como grandes, señalando puntos de referencia o hitos en la transformación del ASE (Stillman et al., 2018).
- Invitar a todos los actores de la comunidad escolar a compartir ejemplos de cómo trabajan juntos, se apoyan mutuamente en su progreso y superan obstáculos en el proceso de transformación del ASE.
- Contar historias de interdependencia entre capacidades, recursos y dinámicas relacionales que respaldan la transformación del ASE.

Trabajar juntos de manera democrática y colectiva para definir, revisar, contribuir y reforzar una visión compartida es la contribución más importante del liderazgo colectivo. Esto integra el ASE como una propiedad sistémica de la escuela. Tal como se argumentó en capítulos anteriores, un enfoque sistémico del ASE impacta múltiples resultados educativos, incluyendo un mayor rendimiento académico, conductas prosociales y mejor salud mental del alumnado (Durlak et al., 2011). Si el proceso de construcción de la visión se realiza adecuadamente, entonces la propia visión compartida se convierte en un motor del desarrollo de capacidades, recursos y dinámicas relacionales que transforman la cultura escolar.



5.4 Revisar, contribuir, reforzar e implementar colectivamente una visión compartida

A continuación, se presentan ideas concretas para que el liderazgo colectivo implemente una visión compartida.

Cultivar capacidades, recursos y contribuciones para el ASE

Los comportamientos, acciones y prácticas son capacidades que se ponen en juego en actividades. Las personas aplican sus habilidades de aprendizaje social y emocional (ASE) al trabajar con recursos materiales o sociales (Gimbert et al., 2021). Como se señaló anteriormente en las secciones sobre la ética del cuidado y la visión compartida, una de las primeras tareas del liderazgo colectivo es hacer un inventario de las capacidades ya existentes que poseen los actores escolares. Pero el desarrollo de capacidades y la adquisición de recursos son procesos continuos en la transformación del ASE. Una vez que se ha establecido una visión compartida, las decisiones sobre capacidades y recursos se toman *a través del prisma de dicha visión*.

Utilizando el inventario inicial de activos como punto de partida, el liderazgo colectivo realiza un seguimiento periódico de los cambios en la comprensión, aplicación y reflexión sobre el ASE. Con el tiempo, las capacidades nuevas y fortalecidas pueden ampliarse a espacios más allá de la escuela, como el uso de las competencias del ASE en la comunidad, a nivel nacional o incluso internacional a través de internet. Las reuniones periódicas programadas de la comunidad escolar brindan apoyo mutuo para examinar los desafíos, identificar brechas y decidir

colectivamente cómo avanzar (Elias, 2014; Stephens, 2021). Los diálogos iterativos que implican reflexión y aprendizaje entre pares en grupos pequeños ayudan a las escuelas a trabajar de manera eficiente en varios temas simultáneamente. Participar en una reflexión regular es fundamental. La capacidad de desarrollar y utilizar competencias socioemocionales en diversos contextos es importante. Quizás aún más relevante para la *sostenibilidad* de una cultura basada en el aprendizaje socioemocional es la práctica de volverse cada vez más conscientes del efecto que tienen en los demás al modelar y reflejar comportamientos competentes en habilidades socioemocionales. Tomarse unos momentos para percibir y recordar las ocasiones en que uno mismo y otros en la escuela alcanzan hitos puede tener una influencia tremenda en el mantenimiento de la cultura de ASE.

El liderazgo colectivo **cultiva las contribuciones** como una práctica. Cultivar nutre la expresión, adaptación y el florecimiento de las capacidades. La contribución es lo que los esfuerzos individuales aportan intencionalmente a un empeño colectivo (Moran, 2020).

Algunos ejemplos de aportes para **aprovechar recursos** en la cocreación de experiencias de desarrollo de capacidades incluyen:

- El equipo docente de un mismo grado puede hacer un inventario de lecturas complementarias, metodologías de trabajo en grupo o actividades extracurriculares para incorporar el ASE en el aula.
- Los estudiantes colaboradores pueden fortalecer los clubes estudiantiles para propiciar discusiones más abiertas sobre temas sociales y cuestiones sensibles desde el punto de vista emocional.
- Los miembros de la comunidad pueden identificar los recursos disponibles, como los servicios de orientación, recursos bibliotecarios, grupos juveniles, grupos de actividades al aire libre, entre otros, e invitarlos a participar.
- Un equipo diverso compuesto por estudiantes, familias y personal docente podría revisar los códigos de conducta, la legislación y otros documentos normativos para identificar oportunidades de ampliar el ASE.

Las capacidades comprenden las aptitudes que una persona posee para llevar a cabo tareas específicas en situaciones de la vida real, y suelen abarcar conocimientos, habilidades e intuición.

Los recursos comprenden materiales, instituciones y espacios comunitarios, así como programas existentes en otras escuelas y en niveles superiores del sistema educativo, que una escuela puede adaptar para mejorar las capacidades de las personas.

Algunos ejemplos para fomentar las contribuciones mutuas al ASE incluyen

- Celebrar las interacciones positivas entre compañeros y las acciones prosociales del alumnado.
- Adoptar las adaptaciones pedagógicas de otros docentes que fomenten un entorno de aula social.
- Reconocer la labor de defensa de los padres y madres en favor de escuelas seguras.
- Invitar a expertos (orientadores escolares, proveedores locales de servicios psicosociales) a hablar con el personal sobre disciplina positiva y resolución colaborativa de problemas.
- Valorar los esfuerzos de divulgación y creación de redes más allá de la escuela para ampliar los recursos y oportunidades de ASE.
- Dar vida al ASE mediante carteles y lemas en los pasillos de la escuela, obras de teatro dirigidas por estudiantes durante las asambleas o eventos comunitarios para sensibilizar sobre la tolerancia cero al acoso escolar.

Catalizar interacciones positivas y dinámicas relacionales

A través de una visión compartida, el desarrollo de capacidades y recursos en ASE, y dinámicas relacionales basadas en el cuidado, el liderazgo colectivo mantiene un clima escolar saludable que cataliza interacciones interpersonales positivas de forma continua. Un catalizador puede ser una persona, un grupo social, un objeto o una situación que fomente la cooperación, la colaboración, la inclusión, la desescalada de conflictos y otras prácticas que acerquen a las personas entre sí. Las interacciones de calidad fortalecen un clima y una cultura en los que todas las personas —independientemente de su rol, género, estatus, capacidad, necesidad u origen— se sientan bienvenidas, cómodas e implicadas en contribuciones responsables para mantener el bienestar.

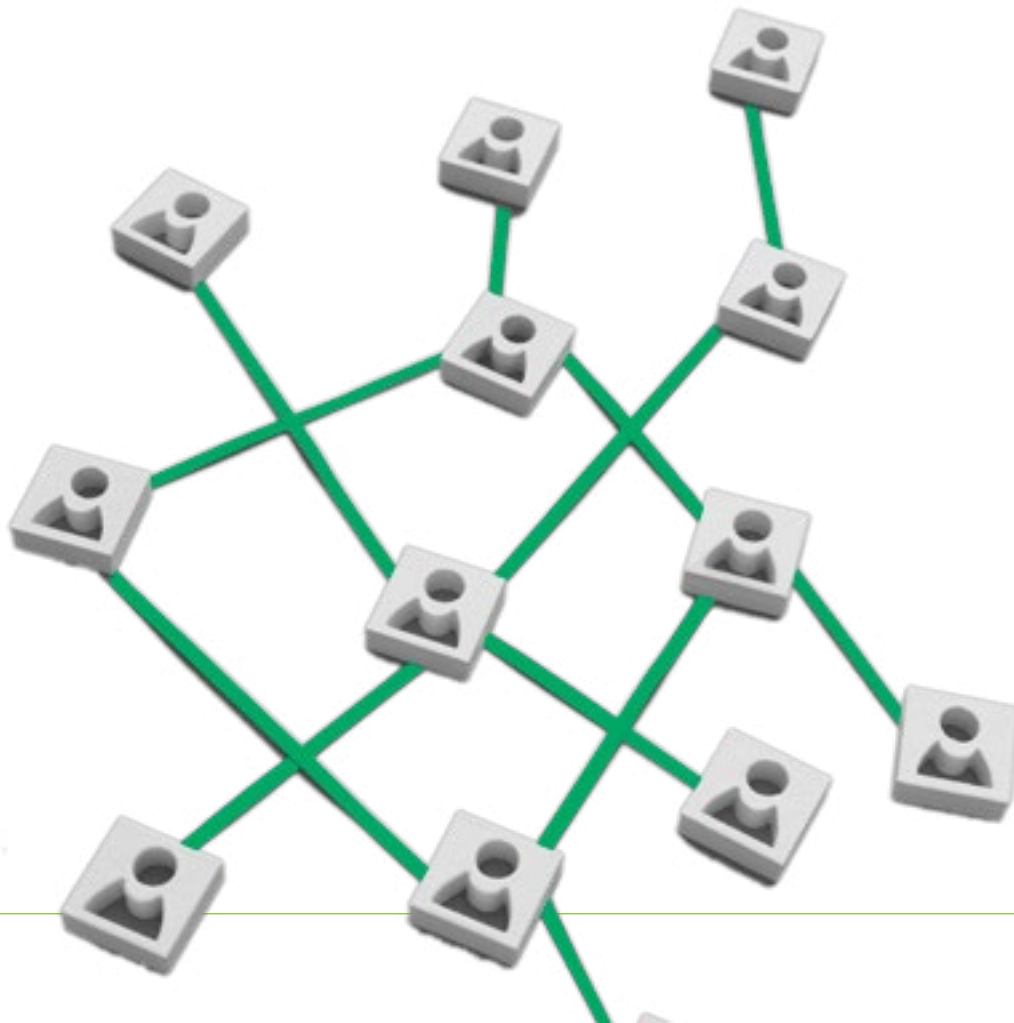
Cualquier persona de la comunidad escolar puede desempeñar la función de catalizador. Por ejemplo:

- **Los líderes escolares** pueden convocar reuniones periódicas del equipo de liderazgo colectivo para intercambiar ideas y abordar desafíos. Por ejemplo, algunas y algunos docentes pueden temer que un ambiente de aula demasiado amistoso reduzca el respeto del alumnado hacia su autoridad; o que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes puedan interpretarse de forma inapropiada; o incluso creer que el castigo corporal favorece el rendimiento académico. La comprensión respetuosa, la toma de perspectiva y el apoyo entre pares son dimensiones esenciales de las dinámicas relacionales que, mediante el aprendizaje social y emocional (ASE), permiten contrarrestar estas creencias.
- **El personal docente** puede colaborar en interacciones pedagógicas que se relacionen con la vida personal del alumnado, fomenten una mentalidad de crecimiento, construyan relaciones a través del trabajo en grupo estratégico o incluyan la lectura y discusión de historias sobre temas sociales. A medida que las madres, los padres y los miembros de la comunidad perciben la escuela como un entorno más acogedor, se relacionan con el personal escolar de manera más libre y colaborativa. Las actitudes del personal hacia las familias y la comunidad mejoran. El sentido de conexión con la escuela se extiende mucho más allá de los edificios escolares.
- **El alumnado** desempeña un papel fundamental en el liderazgo compartido que impulsa las dinámicas relacionales dentro y fuera de la escuela. Puede movilizar investigaciones-acción, proyectos grupales y voluntariado comunitario. También puede crear espacios seguros donde los y las estudiantes hablen sobre temas delicados. A través del teatro, los murales, la música u otras formas de arte, puede alzar su voz para contribuir a un clima escolar positivo. En su vida cotidiana, el alumnado puede reconocer la confiabilidad de sus compañeros y compañeras, compartir intereses, invitar a quienes no conocen a participar en grupos o eventos, dar la bienvenida a nuevos estudiantes y ayudar a que el alumnado de distintos orígenes se integre en los juegos o deportes. Estos ejemplos de iniciativas estudiantiles refuerzan dinámicas relacionales que celebran la diversidad como un valor central de la escuela (Theoharis y Ranieri, 2011).

5.5 Recomendaciones para el liderazgo escolar

Para dar vida a la metáfora del engranaje, los siguientes pasos ofrecen una guía concreta para los líderes escolares:

1. Obtener apoyo, adhesión y posible financiación de los niveles superiores del sistema educativo.
2. Establecer un liderazgo colectivo diverso para el ASE en la escuela.
3. Establecer un calendario regular de reuniones del liderazgo colectivo para planificar e implementar la transformación mediante el ASE.
4. Comenzar con un proceso inclusivo para desarrollar una visión compartida a nivel escolar sobre el ASE.
5. Establecer pequeños grupos de trabajo para mapear los activos y oportunidades relacionados con el ASE que existen en la escuela.
6. Reflexionar regularmente sobre el progreso e identificar las áreas de la escuela que aún no están alineadas con la visión o que están desconectadas de las áreas que sí lo están.
7. Participar en procesos de aprendizaje o en investigaciones-acción formales para comprender mejor esas áreas de la escuela que no están alineadas, están desalineadas o desconectadas, de modo que se puedan realizar ajustes proactivos para cubrir las brechas.
8. Establecer redes profesionales dentro de la escuela, entre escuelas y externas, para ampliar las comunidades de aprendizaje, las comunidades de práctica y el apoyo entre pares para la transformación del ASE.
9. Implementar un ciclo iterativo de reflexión, aprendizaje, toma de decisiones colectiva y ajustes proactivos en las capacidades, recursos y dinámicas relacionales de los actores escolares, para sostener a largo plazo una cultura sistémica competente en ASE.



5.6 Conclusión

Este capítulo presenta un enfoque que utiliza la "metáfora del engranaje" para guiar un enfoque sistémico en el desarrollo y la promoción de un liderazgo colectivo para el ASE. El capítulo muestra claramente que el liderazgo para el ASE debe ser necesariamente compartido e involucrar a todos los actores de la escuela en la creación de un cambio en la cultura y el clima que refleje el ASE, basado en una ética de cuidado y respeto para todos y todas. Un punto de partida importante para el liderazgo colectivo es desarrollar una visión compartida del ASE en la escuela, y luego apoyar cuidadosamente su implementación mediante la promoción de contribuciones compartidas y el aprovechamiento de recursos comunes para el ASE. Establecer relaciones

de confianza y procesos que permitan el intercambio mutuo es vital en este proceso, especialmente para facilitar la inclusión, pero también para la reflexión continua sobre el desarrollo del proceso de liderazgo colectivo y la coconstrucción de la cultura y el clima de ASE en la escuela.

Aunque los líderes escolares desempeñan un papel sumamente importante en el desarrollo de una cultura de aprendizaje social y emocional (ASE), no son el único grupo que puede ejercer un rol de liderazgo, y se debe prestar atención explícita a las formas distribuidas de liderazgo que involucren al alumnado, las familias, el profesorado y otros actores, quienes pueden aportar contribuciones únicas.

Puntos clave para responsables de formulación de políticas

Los procesos de políticas públicas deben apoyar un liderazgo inclusivo y colectivo para el aprendizaje social y emocional (ASE). El liderazgo colectivo crea ciclos de retroalimentación sostenibles para que las capacidades, los recursos y las dinámicas relacionales interactúen, se alineen y promuevan las competencias sociales y emocionales. Este enfoque contribuye a establecer y afirmar valores y normas que sostengan una cultura escolar más cuidadosa, segura, inclusiva, justa y equitativa. El liderazgo en aprendizaje social y emocional es necesario para establecer enfoques integrales en toda la escuela y para afirmar y apoyar a los docentes.

1. El liderazgo para el aprendizaje social y emocional (ASE) realinea los procesos escolares hacia la seguridad y el apoyo social inclusivo, y luego involucra a toda la comunidad escolar para que asuma la responsabilidad del ASE de todos.
2. A medida que la escuela se transforma, la cultura y el clima escolar se impregnan de competencias sociales y emocionales.
3. La transformación del aprendizaje social y emocional requiere tres enfoques de liderazgo:
 - a. Una visión de sistemas dinámicos para integrar las capacidades individuales, los recursos escolares y comunitarios, y las relaciones entre el personal escolar, alumnado, familias y la comunidad en general.
 - b. Liderazgo colectivo con la participación de todos en el diseño e implementación de nuevas prácticas.
 - c. Una ética del cuidado que resalte las fortalezas, el cuidado, la inclusión y la equidad.
4. Como grupo inclusivo, el liderazgo colectivo para el aprendizaje social y emocional imagina una visión compartida de la cultura escolar deseada que ejemplifique las competencias sociales y emocionales entre todas las personas.
5. Esta visión, reforzada en toda la escuela por el liderazgo colectivo, impulsa cambios en las capacidades de adultos y estudiantes, en la cantidad y tipos de recursos incorporados al esfuerzo de aprendizaje social y emocional (ASE), así como en relaciones e interacciones sociales sostenibles, positivas, mutuamente respetuosas y estimulantes entre individuos y grupos.

Referencias

- Auspos, P. and Cabaj, M. 2014. *Complexity and community change: managing adaptively to improve effectiveness*. Aspen, CO: Aspen Institute.
- Berg, J., Osher, D., Moroney, D. and Yoder, N. 2017. *The intersection of school climate and social and emotional development*. Washington, DC: American Institutes for Research. <https://www.air.org/resource/report/intersection-school-climate-and-social-and-emotional-development>
- Berger, R., Berman, S., Garcia, J. and Deasy, J. 2020. *A practice agenda in support of how learning happens*. Aspen, CO: The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Learning.
- Bicchieri, C. 2016. *Norms in the wild: how to diagnose, measure, and change social norms*. New York: Oxford University Press.
- Cheatham, J.P., Baker-Jones, T. and Jordan-Thomas, E. 2020. *Note on racial equity in school systems*. Cambridge, MA: Public Education Leadership Project at Harvard University.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, Vol. 82, No. 1, pp. 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Elias, M. J. 2014. The future of character education and social-emotional learning: the need for whole school and community-linked approaches. *Journal of Character Education*, Vol. 10, No. 1, pp. 37-42.
- Elias, M.J., O'Brien, M.U. and Weissberg, R.P. 2006. Transformative leadership for social-emotional learning. *Principal leadership*, Vol. 7, No. 4, pp.10-13.
- Gimbert, B.G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M. and Molina, C.E. 2023. Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, Vol. 18, No. 1, pp.3-39.
- Goldberg, J., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T. and Clarke, A. M. 2019. Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 34, No. 4, pp. 755-782. doi: 10.1007/s10212-018-0406-9
- Gutiérrez, K.D., Jurow, A.S. and Vakil, S. 2020. A Utopian Methodology for Understanding New Possibilities for Learning. In *Handbook of the cultural foundations of learning*. Edited by N. S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea and M. M. de Royston, p. 330.
- Hamedani, M. G. and Darling-Hammond L. 2015. *Social emotional learning in high schools: how three urban high schools engage, educate, and empower youth*. SCOPE-Research Brief. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Report.
- Jacobson, M., Levin, J. and Kapur, M. 2019. Education as a complex system: conceptual and methodological implications. *Educational Researcher*, Vol. 48, No. 2, pp. 112-119.
- Jones, S., Bouffard, S. and Weissbourd, R. 2013. Educators' social and emotional skills vital to learning. *Kappan Magazine*, Vol. 94, No. 8, pp. 62-65.
- Jukes, M.C.H., Mgonda, N.L., Tibenda, J.J., Gabrieli, P., Jeremiah, J., Betts, K.L., Williams, J. and Bub, K. 2021. Building an assessment of community-defined social-emotional competencies from the ground up in Tanzania. *Child Development*, Vol. 92, No. 6, e1095-e1109. doi: 10.1111/cdev.13673
- Kane, E., Hoff, N., Cathcart, A., Heifner, A., Palmon, S. and Peterson, R. L. 2016. *School climate & culture* [strategy brief]. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska- Lincoln and the Nebraska Department of Education. <http://www.k12engagement.unl.edu/school-climate-and-culture>.

- Kennedy, K. 2019. Centering equity and caring in leadership for social-emotional learning: toward a conceptual framework for diverse learners. *Journal of School Leadership*, Vol. 29, No. 6, pp. 473-492. doi: 10.1177/1052684619867469
- Kools, M. and Stoll, L. 2016. *What makes a school a learning organization? A guide for policy-makers, school leaders and teachers*. Paris, France: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Koopmans, M. 2020. Education is a complex dynamical system: challenges for research. *The Journal of Experimental Education*, Vol. 88, No. 3, pp. 358– 374.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. and Anderson, S.E. 2010. *Investigating the links to improved student learning: final report of research findings*. Minneapolis, MN: Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Menon, M. 2019. Re-imagining school leadership to foster social and emotional development of students. *Teacher*, Vol. 13, No. 3, pp. 8–16.
- Meyers, D., Domitrovich, C., Dissi, R. and Trejo, J. 2018. Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, Vol. 73, pp. 53-61. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005
- Miller, J. and Page, S. 2007. *Complex adaptive systems: an introduction to computational models of social life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Moran, S. 2020. How practicing our purpose aims contributes to a cultural common good, and vice versa. In *The ecology of purposeful living across the lifespan*. Edited by P. Hill and A. Burrow (pp. 199–232). New York: Springer.
- Noddings, N. 2015. Care ethics and “caring” organizations. In *Care ethics and political theory* Edited by D. Engster and M. Hamington (pp. 72–84). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. London, UK: Routledge
- Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R. and Jones, S.M. 2021. Equity in social emotional learning programmes: a content analysis of equitable practices in preK-5 SEL programmes. *Frontiers in Education*. doi: 10/3389/educ.2021.679467
- Randolph, E. 2020. *The power of positive learning environments*. Retrieved from: <https://www.rti.org/focus-area/social-and-emotional-learning>
- Randolph, E., Burkholder, G. and Sempa, H. K. 2019. The Journeys approach to building a safe, inclusive and positive school and fostering social and emotional learning. In *NISSEM global briefs*. Edited by A. Smart, J. Bernard and M. Sinclair (pp. 251–263). Washington, DC: NISSEM.
- Randolph, E., Edwards, L. and Norman, J. 2019. The central role of school culture and climate in fostering social and emotional learning: evidence from Malawi and Uganda. In *NISSEM global briefs*. Edited by A. Smart, J. Bernard, & M. Sinclair (pp. 198–213). Washington, DC: NISSEM.
- Schweig, J., Hamilton, L. S. and Baker, G. 2019. *School and classroom climate measures: considerations for use by state and local education leaders* [Report]. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR4259.html
- Senge, P. 2012. *Schools that learn*. New York: Random House.,pp.123-136.
- Senge, P. 2014. *On teaching systems thinking in school* [Online video]. <https://www.youtube.com/watch?v=rMkkt8uj9s>
- Stephens, G. 2023. “It’s because of community meeting:” toward a responsive reconceptualization of social emotional learning. *Educational Action Research*, Vol. 31, No. 2, pp.230-247.

Stillman, S.B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A.L. and Leet, C. 2018. Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 55, pp.71-92.

Theoharis, G. and Brooks, J.S. Eds. 2013. *What every principal needs to know to create equitable and excellent schools*. New York: Teachers College Press.

Theoharis, G. and Ranieri, M. 2011. The helpless, the bullies, the misguided, the advocates: school leaders and inclusive school reform. *Counterpoints*, Vol. 409, pp. 307–320.



Capítulo 6

Inclusión de la comunidad y del alumnado en el Aprendizaje Social y Emocional



Este capítulo se centra en la necesidad de considerar los espacios comunitarios como escenarios para ampliar el ASE que se practica en las escuelas. El argumento principal es que el ASE debe abordarse dentro de un contexto socialmente conectado, sociorrelacional o socioecosistémico, ya que el aprendizaje no ocurre únicamente en el entorno escolar. El aprendizaje está influenciado por factores a nivel micro, meso y macro que se relacionan dinámicamente. Con una visión transformadora y sistémica del ASE, este capítulo propone tres fundamentos de la educación inclusiva que sustentan el ASE: (i) una perspectiva de aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida, que abarque la educación en todas las etapas vitales y en todos los contextos; (ii) una visión socioecológica de la comunidad, que incorpore la relevancia de las ecologías sociorrelacionales y físicomateriales de los individuos; (iii) que parte del supuesto de que las personas que viven cotidianamente en un determinado entorno son quienes mejor conocen los recursos internos y externos a los que pueden acceder y movilizar para alcanzar un objetivo. El capítulo muestra cómo estos tres impulsores del ASE pueden redistribuir el poder y sostener el cambio a través de: (i) la construcción de una comunidad de cuidado como base para comunidades socialmente conectadas; (ii) el tendido de puentes entre escuelas, familias y comunidades, donde el sistema local y global más amplio es parte integral del desarrollo del alumnado y de las comunidades; y (iii) la contribución a transformaciones locales y globales orientadas hacia una vida plena. En general, el capítulo sostiene la necesidad de un fuerte anclaje local para el ASE, pero con una orientación transformadora, relacional y sistémica que involucre las dinámicas y relaciones del ASE a través del sistema sociorrelacional en diferentes niveles, desde lo local hasta lo global.

6.1 Aprendizaje social y emocional en un contexto sociorrelacional y socioecosistémico

Como se indicó en los capítulos anteriores, el ASE no se limita únicamente a políticas curriculares, cursos o formaciones (Yeager, 2017). Más bien, el ASE debe entenderse dentro de un contexto socioecosistémico y conceptualizarse en un entorno socialmente conectado. En consecuencia, los responsables de políticas educativas y educadores deben considerar los espacios comunitarios como escenarios para experiencias

afectivas, donde las personas puedan aprender entre pares y de manera intergeneracional junto a sus familias. El aprendizaje social y emocional (ASE) debe conceptualizarse y coconstruirse dentro de un contexto sociorrelacional, ya sea en ciudades, barrios, zonas rurales o sociedades (Durlak, 2016, basado en Domitrovich et al., 2008; Durlak y DuPre, 2008; Fixsen et al., 2005).

Para que los estudiantes de todas las edades se desarrollen de maneras que sean relevantes para su contexto local y contribuyan significativamente a la esfera de la ciudadanía local y global, el aprendizaje debe ser una acción colaborativa. La interacción sociorrelacional es necesaria para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas (Rossetti, 2014). Esta interacción sociorrelacional está inserta en sistemas sociales, culturales, económicos y políticos que pueden facilitar o limitar el aprendizaje a lo largo de la vida de las competencias sociales y emocionales (CSE). Estas dinámicas sociorrelacionales interconectadas se encuentran en los niveles micro, meso y macro del sistema. Estas dinámicas configuran las condiciones y el clima que influyen en el éxito de la implementación de acciones de ASE.

Como también se analizó en los Capítulos 2, 3, 4 y 5, el contexto en el que tiene lugar el ASE puede tanto promover como limitar las acciones de aprendizaje (CASEL, 2016). Por lo tanto, para que las intervenciones de ASE sean transformadoras, inclusivas y fomenten el aprendizaje a lo largo de toda la vida, es imprescindible incluir a los miembros del sistema sociocultural. Los miembros del sistema sociocultural (por ejemplo, personas de la comunidad, familias, concejales municipales, grupos de ocio y deporte, funcionarios de distrito, organizaciones basadas en la fe, proveedores de atención sanitaria y organizaciones medioambientales) son todos fundamentales para coconstruir el contenido de los valores, creencias y prácticas socioculturales relevantes para los programas de ASE. Asimismo, deben colaborar en el asesoramiento sobre cómo facilitar de forma holística el aprendizaje de las competencias sociales y emocionales.

Diferentes dinámicas del sistema sociorrelacional

El ASE significativo, pertinente para la paz y el desarrollo sostenible, es posible cuando tanto el contenido y el formato de su implementación incorporan influencias y comprensiones de las dinámicas de las diversas dimensiones interrelacionadas del sistema sociorrelacional en sus distintos niveles: micro, meso y macro. Esto puede conceptualizarse del siguiente modo:

- Para el *sistema de la persona* (docente, niño, niña o joven), un ASE efectivo reconoce la personalidad, la cultura, la cosmovisión, las creencias sobre el bienestar y las aspiraciones de quienes desempeñan un papel en el ASE.
- Para el *sistema del aula*, un ASE efectivo integra prácticas pedagógicas y formativas basadas en evidencia en un espacio de aprendizaje determinado, que además sean culturalmente pertinentes y sensibles a las necesidades individuales de ASE (Capítulos 2, 3 y 4).
- Para el *sistema escolar*, el ASE incluye creencias, valores, prácticas y estructuras organizativas conocidas relacionadas con un clima y una cultura de apoyo, además de un liderazgo colectivo en ASE (Capítulo 5).
- Para el *sistema comunitario*, el ASE reconoce los valores socioculturales, las prácticas y las redes significativas que apoyan el bienestar (otros espacios educativos).
- Para el *sistema nacional* (la sociedad), un ASE eficaz es consciente de las estructuras de oportunidad que apoyan una calidad de vida sostenible, incluyendo la política educativa sobre el ASE y los compromisos más amplios con el desarrollo sostenible, la ciudadanía local y global, y los valores sociales más amplios (Capítulo 2).

Considerar el aprendizaje sociocultural desde una perspectiva sistémica sociorrelacional implica mucho más que dedicarse a hablar de valores socioculturales en torno a las emociones, el género, la raza o la etnia (Lubit y Lubit, 2019). Esto requiere modificar los términos de la conversación de manera que se tenga en cuenta el alcance de las dinámicas sociorrelacionales. Incorporar el aprendizaje sociocultural no es una iniciativa aislada, sino un proceso a largo plazo de transformación cultural, educativa y pedagógica dentro de las comunidades educativas y los países.

Los beneficios de las intervenciones de ASE que siguen un marco de sistemas sociorrelacionales (a menudo también denominado marco socio-ecológico, basado en el trabajo psicosocial de Uri Bronfenbrenner, 1986) radican en que son socialmente constituidas, transformadoras (Mitchell,

2017), inclusivas (Sokal y Katz, 2017), permiten el aprendizaje a lo largo de toda la vida y apoyan la sostenibilidad de las intervenciones de ASE en las comunidades (Jones y Kahn, 2017). Las intervenciones de aprendizaje social y emocional que se fundamentan en sistemas sociorrelacionales o en marcos socioecológicos son inclusivas, ya que el enfoque se desplaza del individuo hacia los cambios sociorrelacionales y estructurales necesarios para apoyar el ASE. Por ejemplo, un enfoque en lo sociorrelacional puede poner en primer plano la necesidad de apoyar a las personas con discapacidad, abordar los desafíos sistémicos sociales como la discriminación, el racismo o la violencia de género, o atender las experiencias de estudiantes marcadas por la guerra, el conflicto, la degradación ecológica profunda o el colapso climático.

Un enfoque sistémico transformador del ASE

Este capítulo tiene por objetivo destacar la importancia de **un enfoque sistémico y transformador** para las intervenciones de ASE de carácter sociorrelacional o socioecológico. Para CASEL, ASE transformador es un término que se refiere a la aplicación del marco de ASE con el fin de crear entornos y sistemas equitativos y promover un compromiso escolar y cívico orientado a la justicia. Esta forma de ASE está dirigida a redistribuir el poder para involucrar más plenamente a jóvenes y adultos en el trabajo hacia escuelas y comunidades justas y equitativas. Enfatiza el desarrollo de la identidad, la agencia, el sentido de pertenencia, la curiosidad y la resolución colaborativa de problemas dentro del marco de CASEL (CASEL, 2021).

Como también se argumenta en los Capítulos 2, 3, 4 y 5, es importante incluir un enfoque sociorrelacional o más sistémico del ASE, ya que la mayoría de las características centrales del ASE Transformador de CASEL se desarrollan a nivel individual (por ejemplo, la colaboración entre estudiantes y personas adultas; contenidos académicos que integran cuestiones de raza, clase y cultura; prácticas de enseñanza que valoran y se vinculan con las experiencias vividas y las identidades socioculturales del alumnado; y la prioridad otorgada a la agencia individual y

colectiva del estudiantado para actuar a favor de escuelas y comunidades más justas). Como se expone en el Capítulo 5, para lograr un enfoque transformador del ASE, es necesario subrayar que el liderazgo escolar colabore intencionalmente con el personal docente, los y las jóvenes y los miembros de la comunidad (familias, personas cuidadoras, organizaciones relacionadas con la infancia) para planificar e implementar cambios estructurales en las condiciones, el clima, las prácticas y la gobernanza escolar que permitan un entorno democrático que favorezca la implementación del ASE.



6.2 Tres fundamentos para un ASE basado en la comunidad

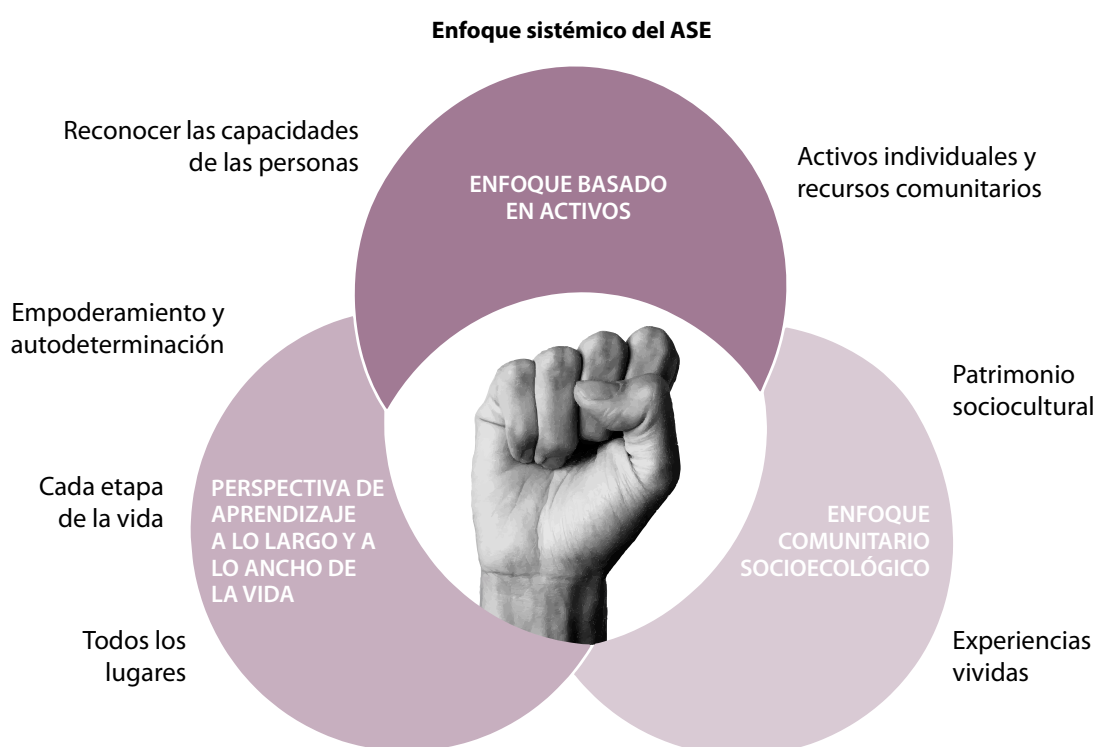
Con una perspectiva transformadora y sistémica del ASE, esta sección analiza tres fundamentos de la educación inclusiva que sustentan el ASE basado en la comunidad: (i) una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos, que abarque la educación en todas las etapas de la vida y en todos los espacios; (ii) una visión comunitaria socioecológica, que incorpora la relevancia de las ecologías sociorrelacionales y físico-materiales de los individuos; (iii) un enfoque basado en los activos como marco de acción. Estos fundamentos se ilustran en la Figura 6.1 y se desarrollan con mayor detalle a continuación.

Como se expone en los Capítulos 1 a 5, existe un consenso creciente sobre la importancia del ASE para desarrollar los ámbitos afectivo, sociocultural y conductual en todo el alumnado, ya sea en contextos formales, informales, comunitarios u otros espacios ampliados de la experiencia escolar (CASEL, 2015; véase el Capítulo 2). Sin embargo, a nivel mundial, un abanico de desigualdades implica que las oportunidades de calidad para aprender competencias

sociales y emocionales no están igualmente disponibles para todos (Evans, 2017; Gilles, 2011). Es especialmente en el nivel del aula (como ocurre con la inclusión) donde las oportunidades para el ASE resultan insuficientes (Bresciani, Ludvik y Eberhart, 2018a, 2018b), lo que impide que los enfoques holísticos logren transformaciones amplias en ASE (Coggshall et al., 2013).

Las investigaciones sobre trayectorias de aprendizaje destacan que los factores ambientales pueden fortalecer los resultados positivos en el bienestar de docentes y estudiantes (Weissberg et al., 2015). Por tanto, tiene sentido planificar las intervenciones de ASE de manera que se aprovechen al máximo los factores dinámicos presentes en los hogares, las comunidades y los espacios vitales (Taylor et al., 2017). Un enfoque coherente con esta perspectiva sistémica es el enfoque de toda la escuela, en el cual la escuela se reconoce como un espacio fundamental para el (ASE), pero también como parte de un espacio integrado existente —la comunidad escolar— y como componente del aprendizaje a lo largo de la vida.

Figura 6.1 Un enfoque sistémico del ASE



Aprendizaje a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos como perspectiva inclusiva para el ASE

El aprendizaje social y emocional (ASE) tiene efectos duraderos (Durlak et al., 2015), pero no ocurre únicamente en un momento específico de la vida ni en un lugar determinado. No está limitado temporal ni espacialmente al proceso escolar (Field, 2011). Por tanto, el ASE debe abordarse en todo momento y en todos los espacios, dada la dimensión afectiva presente en toda práctica de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, el ASE debe incluir tanto una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos (Bélanger, 2016). Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida reconoce el proceso educativo como algo que ocurre "desde la cuna hasta la tumba", durante todas las etapas de la vida. Una perspectiva de aprendizaje en todos los ámbitos considera la diversidad de experiencias socioculturales en cada entorno de la vida social, desde la escuela hasta la ciudad, como un continuo atravesado por la convivencia social. Por lo tanto, las actividades de aprendizaje social y emocional (ASE) deben desarrollarse en todos los espacios (enfoque de territorio completo) (Dusenbury, Dermody y Weissberg, 2018), y también deben incluir una atención especial a la calidad del entorno de aprendizaje. Las investigaciones muestran un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes que asisten a escuelas con mejor calidad en su infraestructura, mobiliario y servicios básicos, en comparación con quienes asisten a escuelas en condiciones precarias (BID-OREALC y UNESCO, 2017), lo cual también repercute en el aprendizaje socioemocional. Los espacios agradables y confortables representan un factor motivador para asistir a la escuela (Bosch, 2018), y los elementos físicos de las aulas en las instalaciones inciden en el desarrollo socioemocional del alumnado (Castro y Morales, 2015).

Además, el ASE debe estar presente en todos los espacios de la vida escolar, educativa y social, incluyendo escuelas, bibliotecas, museos y espacios culturales, instalaciones deportivas y recreativas, así como organizaciones medioambientales y comunitarias. Para crear un lenguaje y una visión comunes, las personas líderes en ASE pueden colaborar con docentes, directores y familias (Busso et al., 2017; Fredericks et al., 2016) en torno al bienestar integral del alumnado y de sus territorios (Blanco

y Umayahra, 2004), generando las condiciones necesarias en el hábitat educativo (Coelho y Sousa, 2017) y en colaboración con redes locales y portadores de saberes para su pleno desarrollo (Aspen Institute, 2018c). Por ejemplo, las escuelas pueden colaborar con personas mayores de la comunidad para comprender los saberes locales relacionados con el bienestar, incluyendo medicinas tradicionales, espacios de aprendizaje tradicionales y relatos culturales significativos; o pueden trabajar con organizaciones medioambientales locales para cuidar de sus ríos. Una variedad de políticas y apoyos institucionales pueden facilitar la implementación de programas y experiencias de aprendizaje social y emocional de alta calidad (Weissberg y Utne-O'Brien, 2004), los cuales incluyen el respaldo del liderazgo escolar y municipal/distrital, la participación activa de poseedores del conocimiento y actores clave en la planificación y evaluación del programa, el tiempo y los recursos adecuados, así como la alineación con las políticas de la escuela, el municipio, la comunidad autónoma y el Estado (véase el Capítulo 5).

El argumento a favor de un enfoque de aprendizaje social y emocional (ASE) a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos se refuerza con estudios que señalan el escaso valor a largo plazo de programas específicos de ASE que no están integrados de manera amplia en el sistema sociorrelacional. Investigaciones recientes sobre los impactos longitudinales y curvilíneos de los programas socioemocionales centrados en el aula muestran que, aunque los efectos al finalizar el curso escolar son significativos, muchos de ellos se reducen casi a cero después de las vacaciones, y los demás se agotan al final del segundo año. Los programas aislados centrados exclusivamente en el aula tienen más valor como intervención puntual que como herramienta de prevención y recuperación sostenida (Cook et al., 2018). De manera similar, las evaluaciones de programas de apoyo psicosocial dirigidos a jóvenes en riesgo de deserción escolar logran aumentar sus niveles de asistencia durante el primer año y, en algunos casos, contribuyen a su titulación. Sin embargo, en el segundo año, dichos niveles regresan a los valores previos a la intervención (Vega, 2017). Otros estudios también han demostrado que, aunque pueden observarse cambios a corto plazo en ciertas conductas gracias a los programas de ASE, estos solo se mantienen mientras se desarrolla la intervención, pero no durante los periodos vacacionales, cuando el alumnado cambia de entorno (Elkington et al., 2014).

El enfoque socioecológico comunitario como una visión inclusiva para el ASE

Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de todos los ámbitos de la vida conduce de forma natural a una reflexión sobre el valor que tiene un enfoque sociorrelacional o socioecológico del ASE para una educación inclusiva que sea, a la vez, localmente relevante y globalmente significativa. Desde un *enfoque socioecológico comunitario* —como ocurre con la perspectiva de aprendizaje en todos los ámbitos de la vida—, el ASE se nutre del entorno en el que la persona se desenvuelve, considerándolo como el espacio que provee los recursos necesarios para el aprendizaje y el desarrollo. El contexto favorece el aprendizaje de las competencias socioemocionales. El entorno también configura el contenido del ASE —lo que se considera importante en términos de valores, creencias y prácticas—, así como los formatos aceptados para la enseñanza y el aprendizaje.

En consecuencia, el ASE debe reflejar la compleja interacción entre el ciclo vital de una persona, sus roles en la vida, el contexto, la cultura y las creencias personales, con la conciencia de que el ASE depende tanto de factores interpersonales como intrapersonales. El ASE también proporciona conocimientos sobre cómo la agencia individual puede utilizarse para identificar y movilizar recursos que promuevan la salud, los cuales pueden incluir, *entre otros*, recursos comunitarios, profesionales de la salud, espacios activos y entornos al aire libre que nutran el bienestar mental y social. Desde esta perspectiva, el ASE toma en cuenta la vida misma (formas de ser, vivir y aspirar propias de cada persona). Las acciones de ASE, por tanto, no son aisladas ni fragmentadas. Por el contrario, reflejan estrategias integrales con una vocación transformadora y sistémica.

Es importante, como se ha mencionado en capítulos anteriores, que las acciones de ASE reconozcan el patrimonio sociocultural y las experiencias de vida del alumnado y de los actores educativos. Por ejemplo, un enfoque comunitario del aprendizaje a lo largo de la vida ayuda a las personas a reidentificar, reevaluar y desarrollar aún más los conocimientos locales e indígenas, basados en saberes tradicionales que siguen siendo relevantes pero que con frecuencia se encuentran olvidados, y que el aprendizaje comunitario puede ayudar a recuperar (UIL/UNESCO, 2017). Es importante enmarcar el ASE dentro de los saberes y prácticas de bienestar y desarrollo que resulten familiares para el alumnado y los actores educativos

implicados en el proceso. Además, el ASE debe construirse a partir del conocimiento de aquello que las personas valoran y les genera orgullo, tanto a nivel individual como colectivo (autoestima), de las formas en que se relacionan entre sí y de cómo utilizan los apoyos disponibles en su entorno.

Una conceptualización socioecológica del ASE tiene en cuenta cuestiones de equidad y diversidad, ya que incorpora aspectos relacionados con la construcción cultural de significados (Ungar et al., 2013), lo cual resulta útil para comprender las diversas manifestaciones del ASE (por ejemplo, Ebersöhn, 2019). Un sistema inclusivo utilizaría intencionadamente el ASE como un "pegamento" para establecer, fortalecer y mantener redes entre disciplinas (educativa, médica, rehabilitadora, social, comunitaria) que resulten protectoras y de apoyo para niños, niñas y jóvenes que sufren discriminación y violencia, o que experimentan exclusión social o educativa. Con su enfoque en el aprendizaje sociocultural, el ASE puede desempeñar un papel fundamental en la transformación de las percepciones (y concepciones erróneas) de la comunidad respecto a la diversidad, complementando los esfuerzos locales de reconciliación, lucha contra la discriminación y la violencia. A partir de estos esfuerzos, el ASE puede contribuir al desarrollo de una comprensión compartida de la inclusión que impulse el cambio social.

A través de estos enfoques, el ASE puede contribuir a la transformación de la educación hacia una mayor inclusión de los y las estudiantes históricamente marginados. Por ejemplo, los Planes Educativos Individualizados pueden utilizarse como espacios deliberados de diálogo para implicar a miembros relevantes de la comunidad con el fin de reflexionar, consultar y, en última instancia, perfeccionar y coconstruir metas consensuadas para la educación de un niño, niña o joven, al tiempo que se impulsa un cambio educativo orientado a una mayor inclusión. Como otro ejemplo, los grupos comunitarios existentes en WhatsApp en zonas de conflicto y otros lugares afectados por crisis humanitarias (ya sea entre familias, círculos de amistad, organizaciones religiosas) pueden utilizarse para mapear relaciones que permitan movilizar los recursos disponibles y así atender las necesidades de personas vulnerables (Ebersöhn et al., 2022). Estos grupos pueden indicar dónde pueden ser acogidos los niños y niñas, quién podría ayudarles con las tareas escolares, dónde pueden jugar en espacios seguros, quién podría contribuir a proporcionar comidas, ropa y un sentido de pertenencia cuando las necesidades son elevadas.

El enfoque basado en activos como marco para la acción ASE

Numerosas iniciativas educativas eficaces de ASE han sido descritas en la literatura (véanse también los Capítulos 2 y 3). Sin embargo, el ASE no debe entenderse únicamente como una intervención pedagógica, sino como un esfuerzo auténtico de diálogo, mediación y negociación cultural. En contextos marcados por la desigualdad, puede haber resistencia ante acciones que pretenden implementar el ASE por decreto o como un nuevo elemento añadido a una ya extensa lista de responsabilidades para las escuelas, el profesorado, las familias y el alumnado. Dadas las posibles desigualdades de poder, el aprendizaje social y emocional que se impone puede resultar difícil de aceptar, integrar y aplicar si se percibe como una imposición o instrucción externa. Debe necesariamente cultivarse desde abajo hacia arriba, construyendo el tejido social y el apoyo institucional necesarios para sostenerlo en el tiempo (por ejemplo, DBE, 2022), como también se argumenta en el Capítulo 5. Por tanto, ser intencionado en la promoción de la equidad y el respeto a la diversidad es fundamental para establecer relaciones basadas en el respeto y fortalecer la participación de todas las personas. Las relaciones dialógicas, en las que las diversas voces tienen la misma oportunidad de hacerse oír, recibir una respuesta, intervenir, aprobar, desaprobado, disentir, debatir y reflexionar sobre lo realizado, son fundamentales (Montero, 2004).

En otras palabras, un aprendizaje social y emocional (ASE) sistémico y transformador debe cultivarse desde abajo hacia arriba y estar alineado con la cultura del alumnado para integrarse en todos los entornos, incluyendo la escuela, el hogar y la comunidad (Aspen Institute, 2017; Jones y Kahn, 2018). El cambio no puede limitarse a una imposición vertical, sino que debe ser un proceso vivido por las comunidades educativas para poder resignificarlo (UNESCO MGIEP, 2017). Un enfoque comprometido y arraigado como este es especialmente necesario allí donde se requiere reconocer las culturas del alumnado que han sido marginadas, excluidas o históricamente ignoradas, y donde están presentes problemáticas de injusticia como el racismo o la discriminación. Esto resulta particularmente relevante en países donde las continuidades de la educación colonial generan alienación y donde la escuela se percibe como algo exógeno y poco adecuado a su propio entorno sociocultural.

El *enfoque basado en activos* resulta relevante como marco de acción (Kretzmann y McKnight, 1993; véase también el enfoque de las capacidades, Sen, 2010; Nussbaum, 2011), en coherencia con esta visión dialógica. Este enfoque representa una alternativa al enfoque basado en las carencias. El enfoque basado en necesidades se centra en las carencias y los problemas, lo que impide que las comunidades reconozcan sus fortalezas y recursos (Cordes, 2002).

Las intervenciones que siguen un enfoque basado en necesidades a menudo culminan en que los actores implicados se vuelvan dependientes de los servicios en lugar de convertirse en productores de soluciones (Ebersöhn, 2019). En cambio, el enfoque basado en activos se fundamenta en tres principios clave (Cordes, 2002; Mathie y Cunningham, 2002):

- un enfoque centrado en lo positivo, al reconocer que las personas poseen la fuerza interior necesaria para tomar las riendas de sus propias vidas y construir relaciones y redes de apoyo;
- la identificación de activos individuales y recursos comunitarios (identificación de activos), y la conexión entre ellos de manera que se potencie su eficacia (movilización de activos), poniendo énfasis en el establecimiento de redes y la construcción de vínculos;
- el objetivo de generar un sentido de empoderamiento y autodeterminación.

Un enfoque basado en activos para el desarrollo implica reconocer tanto las limitaciones como los factores facilitadores en cada espacio de intervención (Ebersöhn, 2019). La premisa de este enfoque es que quienes mejor conocen su entorno, las personas que viven su vida cotidiana en un espacio determinado, son quienes están en la mejor posición para identificar qué recursos internos y externos disponibles pueden acceder y movilizar (y cómo tienen la libertad para movilizar esos recursos) para alcanzar un objetivo, en este caso, un aprendizaje social y emocional (ASE) relevante para la cultura y el contexto. Por ejemplo, algunos investigadores han señalado que los programas de aprendizaje social y emocional (ASE) deben basarse en el conocimiento y la experiencia que los jóvenes ya poseen (es decir, sus activos) y deben facilitar la incorporación de su cultura en la escuela para crear entornos que respeten más las identidades juveniles y las experiencias ASE existentes (Yeager, 2017).

6.3 ASE transformador y relaciones de poder

Dentro de un enfoque sistémico transformador del aprendizaje social y emocional (ASE), las intervenciones de ASE pueden considerarse un mecanismo para reconfigurar el poder (ya sea en las escuelas, comunidades o la sociedad) cuando su objetivo es promover la solidaridad y el sentido de pertenencia común, la diversidad, la igualdad de género, la equidad y la inclusión. Sin embargo, estructuralmente esto implica que los responsables de la toma de decisiones deben crear y mantener un clima y unas condiciones que permitan a los actores educativos (docentes y estudiantes), en sus diferentes contextos, la libertad para promover y sostener la transformación educativa basada en ASE. Reconocer, valorar y poner en práctica el aprendizaje social y emocional (ASE) puede ser una perspectiva profundamente transformadora siempre que reconozca las estructuras de poder relevantes en un contexto determinado. Por

ejemplo, los procesos de toma de decisiones sobre ASE deben reconocer la importancia de las relaciones culturales con los mayores en contextos donde estos son venerados (Ebersöhn, 2019) y, idealmente, deberían incluir prácticas democráticas generales. Además, en sociedades donde la exclusión y la desconfianza o la hostilidad entre grupos son problemas importantes, puede ser necesario que la educación en aprendizaje social y emocional (ASE) incluya esfuerzos educativos más amplios orientados a la reconciliación y la construcción de la paz. En contextos donde el racismo está muy presente, pueden implementarse estrategias de ASE explícitamente antirracistas. Y en contextos donde predominan relaciones patriarcales o heteronormativas, pueden aplicarse pedagogías y enfoques de ASE sensibles al género.

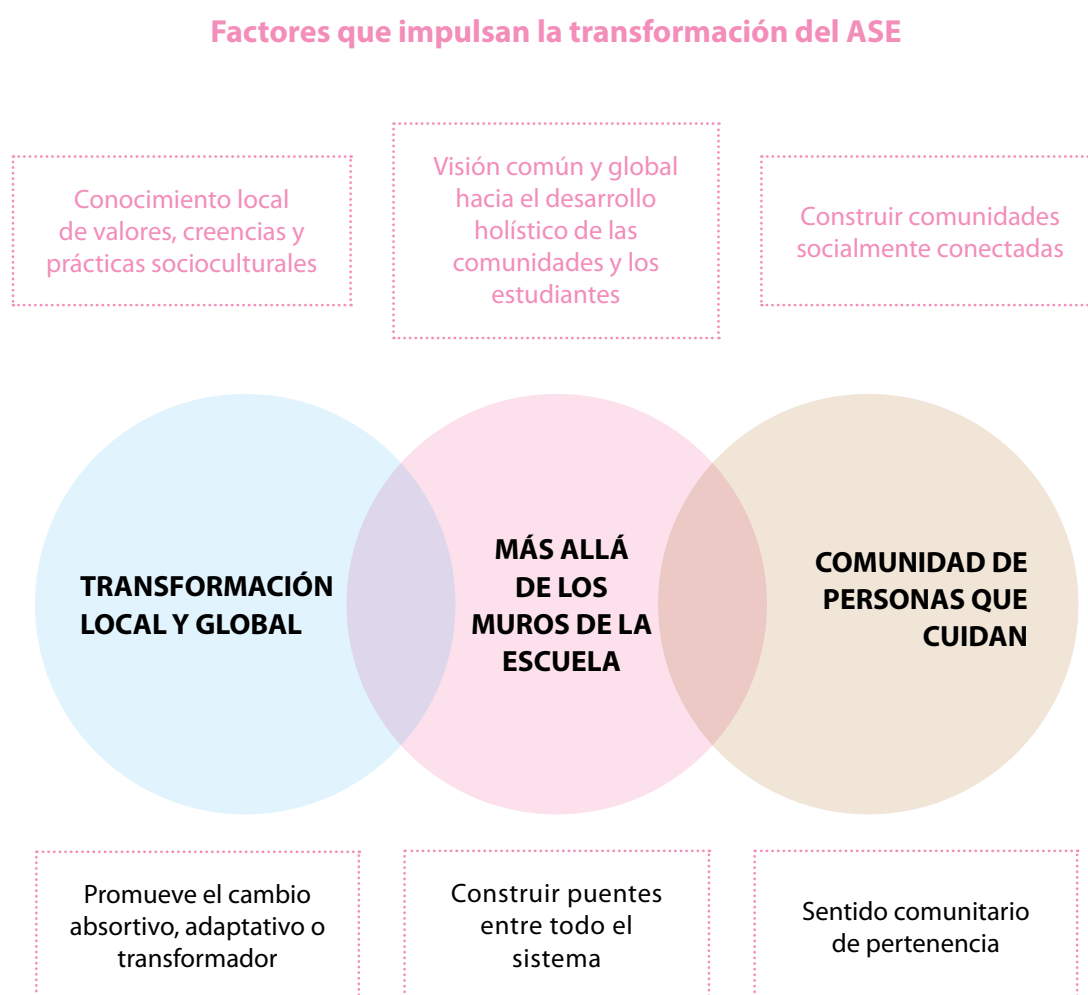


6.4 Impulsores para mejorar el ASE transformador

Tal como se ha argumentado anteriormente, la transformación educativa a través del aprendizaje social y emocional (ASE) requiere ir más allá de actividades individuales y provocar cambios en los temas y estructuras de diálogo de las conversaciones en torno al ASE. Identificamos

tres impulsores clave para potenciar este proceso transformador: (i) la construcción de una comunidad de cuidado, (ii) mirar más allá de los muros de la escuela, y (iii) la transformación local y global. Estos impulsores se muestran en la Figura 6.2 y se desarrollan a continuación.

Figura 6.2 Factores que impulsan la transformación del ASE



Construir una comunidad de cuidadores

El aprendizaje social y emocional requiere condiciones afectivas y de apoyo, tal como se ha subrayado en los Capítulos 1, 2, 3, 4 y 5. Esto implica, de forma natural, relaciones socialmente conectadas, afectivas y protectoras (Arón y Milicic, 2004), que son parte integral del desarrollo humano (Bagwell y Smith, 2011) y que aportan múltiples beneficios para la infancia y la juventud. Las relaciones protectoras promueven el bienestar del alumnado, una experiencia escolar positiva, actitudes favorables ante los desafíos (Frenzel et al., 2009), la permanencia en el sistema educativo (Fundación Súmate, 2019) y la asistencia regular al centro escolar (Allidière, 2004).

El aprendizaje social y emocional (ASE) resulta fundamental para la construcción de comunidades *socialmente conectadas* y puede contribuir a transformar aquellas caracterizadas por la exclusión, el aislamiento, la soledad, la desigualdad y la discriminación. El fortalecimiento de la conexión social a través del ASE puede favorecer la calidad de vida y la resiliencia necesaria para adaptarse a los desafíos. La conexión social implica mantener relaciones significativas con diversos actores de la comunidad —por ejemplo, familiares y amistades, líderes comunitarios, autoridades municipales y distritales— y supone el desarrollo de niveles eficaces de competencia socioemocional (Versfeld et al., 2022; Ebersöhn et al., 2020). Lo opuesto a la conexión social es el aislamiento social y la soledad: cuando las personas se sienten solas y desconectadas de los demás. El desafío no se sitúa únicamente en el nivel individual (soledad), sino que es profundamente social y estructural, ya que la desigualdad y la discriminación pueden generar aislamiento y soledad.

El aprendizaje social y emocional fortalece las competencias sociales y emocionales que son relevantes para los valores, creencias y prácticas de una comunidad, y estas competencias conducen a comportamientos prosociales culturalmente aceptables que ayudan a las personas a establecer y mantener relaciones saludables. La conexión social denota, junto con el lugar y la historia, un sentido de pertenencia, diversidad, interconexión, un sentimiento compartido de humanidad y solidaridad, lo cual contribuye a la salud y el

bienestar. Por ejemplo, muchos países y sociedades cuentan con conceptos nacionales, locales o tradicionales que promueven ideas vinculadas al "respeto por la diversidad", la "solidaridad" y un "sentido compartido de humanidad". Por ejemplo, los conceptos relacionados de *buen vivir* (en español), *sumak kawsay* (en kichwa) y *suma qamaña* (en aymara), recogidos en las constituciones de Bolivia y Ecuador, abren espacio a nuevas formas de convivencia y ofrecen bases sólidas para el ASE. Conceptos similares, presentes en diversos contextos a nivel mundial, están arraigados en cosmologías locales, relatos fundacionales e historias nacionales, y a menudo pueden encontrarse en constituciones, himnos nacionales y documentos de políticas gubernamentales, así como en los escritos de figuras históricas. Lamentablemente, estos conceptos a veces son poco conocidos y celebrados fuera de sus regiones de origen (UNESCO, 2018).

Más allá de los muros de la escuela: colaboración entre escuela y comunidad

Los estudios han demostrado que las iniciativas que logran crear entornos de cuidado, bienestar y propicios para el aprendizaje pueden tener un impacto significativo (Zins et al., 2004). Un entorno afectuoso y de apoyo vincula el aprendizaje social y emocional (ASE) con el contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. El cuidado y el apoyo son posibles cuando el ASE se integra en el currículo, las prácticas pedagógicas, el clima escolar y se hace evidente en la relación escuela-comunidad (familia, vecindario y redes locales) (Abright y Weisbergh, 2010; Mart et al., 2015). Especialmente en el Sur Global, existe evidencia de que la conexión social promueve el cuidado y el apoyo: las personas que se conocen entre sí pueden recurrir unas a otras para pedir ayuda y compartir lo que tienen. Pueden dar y recibir apoyo social en tiempos de adversidad mediante la movilización colectiva de recursos sociales: distribuyendo recursos de salud, económicos, educativos o ambientales de manera que permitan obtener resultados positivos a pesar de las dificultades extremas que se estén viviendo. Del mismo modo, los recursos intragrupalos pueden movilizarse para promover la justicia social y la equidad. Para apoyar el bienestar de un círculo de amistades, familiares

o de la comunidad, las personas con relaciones sólidas pueden recurrir a recursos sociales como redes existentes para compartir conocimientos; prácticas financieras como pedir prestado, prestar o compartir bienes; y valores y creencias culturales basados en el cuidado, la compasión, el sentido del humor y la inclusión (Ebersöhn, 2019).

Sin embargo, en muchos lugares, el acceso a la escuela y a una educación de calidad e inclusiva se caracteriza por la división y/o la exclusión, la marginación y la alienación cultural. Por ello, las relaciones de cuidado y confianza pueden estar ausentes o no haberse establecido adecuadamente. Tal como se menciona en el Capítulo 5, para que el aprendizaje social y emocional (ASE) sea significativo, es necesario dedicar tiempo a construir la confianza entre las escuelas, las familias y las instituciones comunitarias. La invitación es a que las escuelas tiendan puentes e incluyan a los miembros de la comunidad en los procesos para fortalecer el ASE entre escuelas, familias y comunidades, y en todo el sistema (Garbacz et al., 2015). Esto implica que las escuelas actúen de manera participativa (UNESCO, 2019a), especialmente para construir una visión y un programa de ASE, como se indica en los Capítulos 2, 3, 4 y 5. Las escuelas participativas operan más allá de los límites de sus “muros” institucionales, colaborando, entre otros, con actores de la educación no formal, líderes locales, familias, organizaciones comunitarias, sociedad civil, comunicadores locales y artistas.

Las orientaciones proporcionadas en el Capítulo 5 sobre cómo establecer una visión compartida para el ASE, combinadas con los aportes del enfoque basado en activos discutido anteriormente, ofrecen buenos ejemplos de prácticas sobre cómo una escuela puede asumir la iniciativa y la responsabilidad de liderar una colaboración participativa para el ASE entre la escuela y la comunidad (Ferreira y Ebersöhn, 2012). La participación activa de las familias y de la comunidad puede ampliar y potenciar el impacto de los programas, así como sus efectos en el contexto (Gullota, 2015). Un enfoque basado en activos para visibilizar las contribuciones del ASE por parte de la escuela y sus aliados comunitarios puede incluir intencionadamente conocimientos socioculturales significativos para apoyar el bienestar, reflejando la manera en que una comunidad concibe y practica ese bienestar

(Ebersöhn, 2020). Tal como se ha indicado en el Capítulo 5, este es un papel clave del liderazgo colaborativo en ASE.

Contribuir a la transformación local y global

Para lograr una transformación global hacia la inclusión, la justicia y la paz, es importante que el ASE *parta del conocimiento local* sobre los valores, creencias y prácticas socioculturales. Un enfoque situado localmente para abordar desafíos globales como la sostenibilidad, la construcción de la paz y el bienestar para todos, cuando se basa en el pensamiento, los sentimientos y las acciones contruidos a nivel local, permite que las personas actúen de forma directa y práctica frente a los retos de un mundo globalizado en constante cambio. También les ayuda a adquirir nuevos conocimientos y competencias para mejorar su vida cotidiana de manera sostenible a nivel global, y al desarrollar un mayor sentido de corresponsabilidad sobre el futuro de su comunidad, pueden, a través del aprendizaje, participar en el desarrollo de sus propias comunidades mientras responden también a los desafíos globales (UIL/UNESCO, 2017).

Un aspecto clave de este proceso es conectar lo local con las preocupaciones más amplias, e introducir nuevos conocimientos sobre cuestiones globales que se relacionen con las experiencias locales.

Cuando las personas aprenden valores y creencias sociales y emocionales que les resultan *familiares*, sus acciones reflejan lo que se considera un comportamiento prosocial aceptable entre quienes les rodean. Si bien el ASE parte de lo familiar, la agenda transformadora implica que el espacio de ASE debe ser lo suficientemente seguro para que niños, niñas y jóvenes puedan también cuestionar aquello que les es familiar cuando este da lugar a discriminación, desigualdad y exclusión, y así desarrollar una visión más amplia sobre lo que significa ser, al mismo tiempo, ciudadano/a local y global. Por lo tanto, aunque los puntos de partida para este aprendizaje funcionen mejor cuando están enraizados localmente, esto no significa que deban quedar encapsulados o limitados al ámbito local. Las perspectivas y experiencias locales deben conectarse y relacionarse con experiencias y cuestiones sociales y medioambientales más

amplias, que ocurren en otros lugares además del contexto local, sin dejar de estar arraigadas en este.

El aprendizaje social y emocional es importante para lograr un cambio global sostenible. El aprendizaje social y emocional puede promover un cambio que sea *absortivo*, *adaptativo* o *transformador*. Un ejemplo cotidiano de estos tres tipos de cambio podría ser el siguiente: cuando las personas conversan (o interactúan durante una sesión de ASE), un/a estudiante puede pensar: "mmm, esta perspectiva sobre las emociones y la interacción humana tiene sentido para mí. Encaja con mi marco de comprensión sobre las emociones y el comportamiento. Puedo incorporar fácilmente estos aprendizajes a aquello que ya me resulta familiar". Otro/a estudiante puede pensar: "lo que estoy escuchando es algo diferente a las creencias que tengo sobre las emociones. Tendré que adaptar lo que valoro, por ejemplo, sobre la ira, para poder integrar este nuevo conocimiento con mi repertorio existente y así lograr hacerme escuchar en futuras conversaciones". Un/a tercer/a estudiante puede pensar: "lo que estoy escuchando sobre las emociones es muy interesante. Me entusiasma pensar en cómo puedo ser creativo/a e innovar una forma diferente de expresar mis emociones para vivir una vida plena". Es importante que todos estos/as estudiantes sean animados/as a pensar no solo en sus propias emociones, sino también en cómo estas se relacionan con los demás y con el contexto más amplio del mundo y el medio ambiente.

El cambio por absorción indica que un sistema responde a los efectos de un desafío agudo *recuperando y restaurando las vías funcionales* que *permiten* un comportamiento y rendimiento *normativos* (Amadi-Echendu et al., 2020). El ASE para el cambio por absorción significa usar las competencias sociales y emocionales para recuperar y restaurar aquello que ha sido venerado como normativo a lo largo de las generaciones. En contextos coloniales, estos enfoques restaurativos del ASE pueden ser importantes para recuperar conocimientos indígenas y experiencias culturales que han sido marginados y que pueden ser relevantes para la resonancia cultural y el bienestar; pero en otros contextos (por ejemplo, en entornos extractivos o patriarcales), este mismo retorno a la normatividad familiar puede consolidar el conservadurismo y la discriminación. Por ello, se

debe actuar con cautela al considerar este aspecto del ASE. En este caso, usar el ASE para el desarrollo sostenible puede implicar hacer lo necesario para volver a lo conocido, o también puede implicar la necesidad de romper con la regularidad normativa.

El cambio adaptativo frente a desafíos complejos implica *reestructurar* las vías existentes para *permitir* comportamientos y desempeños positivos, *estables y sostenidos* (Amadi-Echendu et al., 2020). En este caso, utilizar el aprendizaje social y emocional (ASE) para el cambio sostenible significa reorganizar las formas conocidas de conocer y actuar. El ASE para el cambio adaptativo implica repensar y reorganizar las competencias sociales y emocionales para promover la calidad de vida. Este tipo de cambio puede conllevar un ajuste de las formas de ser y hacer ya existentes, o también puede significar un cambio más radical que emerge progresivamente a partir de la reestructuración de esas formas existentes.

El cambio transformador implica una transformación evolutiva o incluso revolucionaria, con rutas reestructuradas para crear y sostener nuevas formas de comportamiento y desempeño deseados, en direcciones nuevas o diferentes (Amadi-Echendu et al., 2020). En este escenario, el ASE implica una innovación constante; es decir, utilizar las competencias sociales y emocionales de manera creativa para *reimaginar, redefinir y reformar continuamente* las relaciones de poder, las situaciones existentes, la calidad de vida y las condiciones de vida, así como las formas de ser y de hacer que sean más sostenibles y socialmente justas. Un ejemplo de aprendizaje social y emocional (ASE) en esta situación podría ser cultivar relaciones socioemocionales transformadoras con el entorno, alejándose de acciones destructivas hacia relaciones constructivas con el medio ambiente que no contribuyan a la degradación ambiental continua. Esto requeriría cambios tanto relacionales como en el estilo de vida y el comportamiento, basados en un ASE que tenga en cuenta el medio ambiente como parte de las relaciones. De manera similar, también podría caracterizar un ASE que adopte prácticas y culturas antirracistas, o enfoques sensibles al género en las formas de ser y de actuar en el mundo.

6.5 Conclusión

Como se argumenta en este capítulo, la implementación sistémica y transformadora del ASE requiere su integración en todo el sistema con una perspectiva de equidad, inclusión y justicia social. Cada una de las dinámicas del sistema sociorrelacional o socioecológico debe incluir oportunidades relevantes de ASE: desde el microsistema entre las personas en un aula o una familia, pasando por el mesosistema de las instituciones locales y organizaciones comunitarias, hasta el macrosistema más amplio de las personas en las sociedades, los países y el mundo en general. Recuperar la armonía entre las personas y el planeta requiere un cambio en las relaciones de poder y el reconocimiento de que no existe una única forma de cambio. Del mismo modo que no hay una única idea exclusiva sobre el aprendizaje social y emocional (ASE), tampoco hay una sola visión sobre lo que es la paz o el desarrollo sostenible. A nivel global, las personas viven en países, comunidades y grupos sociales vibrantes y diversos. Poseen ideologías y experiencias igualmente válidas y contextualmente relevantes. Especialmente durante situaciones de interrupción extrema, como las crisis humanitarias, la violencia o la inestabilidad política, es fundamental prestar atención y dar valor a las distintas comprensiones de lo que significa una buena vida, para apoyar las visiones locales del bienestar comunitario. Esto permite vincular el ASE a esos significados colectivos. El ASE no debe ser una imposición externa o ajena de una determinada forma de expresar y gestionar las emociones. Una posición de poder (en la que alguien con "más" poder impone sus visiones y prácticas a otro con "menos" poder) conlleva el riesgo de una colonización cognitiva, en lugar de una justicia cognitiva. No existe un enfoque universal que se adapte a todos los países o comunidades. El ASE debe evitar un discurso global desvinculado de las necesidades y realidades locales, y especialmente debe alejarse de una visión occidental y supuestamente superior del ASE. Para comenzar un proceso de interculturalización del ASE, es necesario garantizar la participación de la comunidad y la implicación del alumnado. Como le dijo un educador latinoamericano a un investigador: "¿Cómo puedo ser ciudadano de la aldea global si se me niega el derecho a ser hijo

de mi aldea?" Abordar esta cuestión, según Mejía (2000, p. 9), "implica preguntarnos por la forma en que las diferencias entre regiones no se diluyen por completo en la globalización, generando procesos identitarios donde lo local muchas veces no se disuelve, sino que se fortalece. Se trata de una escuela abierta a lo universal, pero [que al mismo tiempo] está ética y socialmente comprometida con su mundo local".

En conjunto, este capítulo ha enfatizado la importancia de situar localmente el aprendizaje social y emocional (ASE) como punto de partida clave para considerar qué tipo de ASE sería válido e importante incluir en la educación. En este sentido, por supuesto, se puede encontrar mucha inspiración para el ASE en las culturas y comunidades del mundo, sus lenguas y expresiones culturales. Por ejemplo, en América Latina encontramos el concepto de *Buen Vivir*, o "vivir bien", que se centra en nociones de solidaridad, generosidad, reciprocidad y complementariedad, vinculadas con el objetivo de la justicia social y la vida comunitaria, y que hace referencia a un conjunto de derechos relacionados con la salud, la educación, la libertad, la participación y los Derechos de la Naturaleza o Pachamama. Esto ofrece un enfoque holístico para pensar en un aprendizaje social y emocional (ASE) transformador, ya que el concepto hace referencia a la diversidad de elementos que condicionan el pensamiento y la acción humana, contribuyendo a la búsqueda del "buen vivir", como el conocimiento y los códigos de conducta ética y espiritual en relación con nuestro entorno. El concepto también alude al cuidado del medio ambiente, ampliando así la noción de justicia social y bienestar desde el ámbito individual hasta incluir a la comunidad. En el África del Sur, el concepto de *Ubuntu* es un concepto humanista de base cultural similar, que significa "yo soy porque nosotros somos, nosotros somos porque yo soy", y expresa cómo una persona es persona a través de su relación con los demás y el respeto hacia ellos. Esto remite a un ethos de convivencia basado en el cuidado y el respeto, que se desarrolla a partir de la convicción de que las acciones de una persona tienen impacto en los demás y viceversa, y señala la noción de responsabilidad mutua (UNESCO, 2018), así como la visión relacional y sistémica que este capítulo ha adoptado para la integración del ASE en todo el sistema.

Puntos clave para responsables de formulación de políticas

- La planificación y las políticas del ASE deben dejar un amplio espacio para que los entornos comunitarios funcionen como escenarios de expansión del ASE tal como se practica en las escuelas. Esto se debe a que el ASE debe considerarse dentro de un contexto socialmente conectado, sociorrelacional o socioecosistémico, dado que el aprendizaje no puede producirse únicamente en el entorno escolar. El aprendizaje está influido por factores de nivel micro, meso y macro que se relacionan dinámicamente entre sí.
- Un enfoque transformador y sistémico del ASE puede desarrollarse considerando tres fundamentos clave de la educación inclusiva que lo sustentan: (i) una perspectiva de aprendizaje permanente y en todos los ámbitos de la vida, que abarque la educación en todas las etapas vitales y en todos los contextos; (ii) una visión socioecológica comunitaria, que sitúe a las personas dentro de sus ecologías sociales, relacionales y materiales; y (iii) un enfoque basado en los activos, como marco de acción que parte del supuesto de que las personas que viven en un contexto determinado son quienes mejor conocen los recursos internos y externos disponibles, y están en la mejor posición para decidir cómo acceder a ellos y movilizarlos para alcanzar objetivos compartidos.
- El ASE tiene el potencial de implicarse de forma transformadora con las relaciones y estructuras de poder existentes, si se considera desde una perspectiva sociorracional o socioecosistémica, en la que se aborden las relaciones entre los distintos niveles del sistema.
- El ASE, si se conceptualiza dentro de una perspectiva transformadora y sociorrelacional, puede contribuir a cambiar las relaciones de poder y a sostener procesos de cambio mediante: (i) la construcción de una comunidad de cuidado como base para comunidades socialmente conectadas; (ii) el establecimiento de puentes entre escuelas, familias y comunidades, integrando el sistema local y global más amplio para favorecer el desarrollo del alumnado y de las comunidades; y (iii) la contribución a transformaciones locales y globales orientadas al buen vivir.
- La evidencia respalda firmemente la importancia de aprovechar el papel clave de los factores ambientales en el proceso de aprendizaje social y emocional (ASE). En el centro de esta propuesta se encuentra la creación de un contexto de apoyo, basado en un marco integral y coherente que sea relevante para todos los actores de la comunidad. Este marco constituye una visión compartida sobre un hábitat para el ASE que sea parte integral del desarrollo del alumnado. El hábitat del ASE (i) abarca distintos sistemas (entre otros, desde la infraestructura escolar hasta la ciudad, pasando por escuelas abiertas a la comunidad, la nación y más allá); (ii) refuerza la participación activa de las familias y la comunidad, incluyendo estrategias para fomentar intencionalmente la relación familia-escuela; y (iii) valora todos los espacios educativos como relevantes para el ASE (programas de ASE fuera del horario escolar y/o extraescolares, así como el aprendizaje informal).

- La implementación sistémica y transformadora del ASE requiere su integración en todo el sistema con una perspectiva de equidad, inclusión y justicia social. Cada una de las dinámicas del sistema sociorrelacional o socioecológico debe incluir oportunidades relevantes de ASE: desde el microsistema, entre las personas en un aula o en la familia, hasta el mesosistema de las instituciones locales y las organizaciones comunitarias, y el macrosistema más amplio que abarca a las personas en las sociedades, los países y el mundo en general.
- En términos generales, es importante respaldar el arraigo local del ASE como punto de partida clave para considerar qué formas de ASE son válidas y merecen ser incluidas en la educación. Se puede encontrar mucha inspiración para el ASE en las culturas y comunidades del mundo, en sus lenguas y expresiones culturales. Por ejemplo, en América Latina encontramos el concepto de *Buen Vivir*, o "vivir bien", que se centra en nociones de solidaridad, generosidad, reciprocidad y complementariedad, relacionadas con el objetivo de la justicia social y la vida en comunidad, y que guarda similitudes con el concepto africano de *Ubuntu*.
- Todas las acciones relacionadas con el ASE son complementarias a lo que las comunidades ya están haciendo. Por ello, quienes implementan programas de ASE no pueden pensar en el vacío; deben planificar, como decía Paulo Freire, "con la cabeza donde pisan los pies". No existe una única manera específica de emprender el cambio. Más bien, la transformación sostenible depende de las condiciones y del clima de cada contexto en el que se desarrolla el ASE. Cualquier cambio (ya sea adaptativo, absortivo o transformador) se construye a partir de la experiencia vivida y en la realidad de los actores del ASE en una cultura y contexto determinados. Para lograr la implicación de la comunidad y la participación del alumnado, necesitamos una localización del ASE: pensar con una cabeza global y pisar con los pies en un entorno local.
- Un enfoque clave en la elaboración de políticas sobre el ASE consiste en cómo integrar la naturaleza interdependiente sociorrelacional y socioecológica del ASE. Las estrategias deben considerar no solo cómo alinear el ASE a través de los sistemas micro, meso y macro en diferentes escalas y niveles, sino también cómo mantener la coherencia, la coordinación y la consistencia del ASE a lo largo de las dinámicas de estos sistemas relacionales socioecológicos interconectados. Para integrar el ASE de manera pertinente en todos los niveles del sistema se requieren procesos intencionados. Esto implica la participación de instituciones públicas y organizaciones comunitarias, escuelas y vecindarios, profesorado, funcionariado público, familias, líderes locales y estudiantes. Asimismo, se necesitan estructuras deliberadas de diálogo en las que las partes interesadas puedan acordar roles y responsabilidades bien definidos para todos los actores del sistema con el fin de cumplir una tarea común relacionada con el ASE. En términos generales, se requiere desplegar una ecologización sistémica del ASE que sea sociorrelacional y transformadora.

Referencias

- Abricht M. and Weisbergh, R. 2010. School-family partnerships to promote social and emotional learning. En S. L. Christenson y A. L. Reschly (eds.). *Handbook of school-family partnerships for promoting student competence* (pp. 246-265). New York: Routledge.
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Amadi-Echendu, J.E., Ebersöhn, L., Du Plessis, C., Van der Merwe, A., and Stols, G. 2020. A Multidisciplinary Case Study on Managing the Resilience of Connected Systems, in Proc IEEE TEMSCON 2020. Jun 3-6 Detroit USA.
- Arón, A. y Milicic, N. 2004. *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Aspen Institute. 2017. Supporting the Whole Teacher Developing educators' social and emotional skills lays the foundation for success with students. The Aspen Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585624.pdf>
- Aspen Institute. 2018c. How Learning Happens: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. An Interim Report. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2018/01/2017_Aspen_InterimReport_Update2.pdf
- Bawgell, C. and Michelle, E. 2011. *Friendships in Childhood and Adolescence*. London: Guilford Press.
- Bélanger, P. 2016. *Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Life wide and Life-deep Learning*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- BID-OREALC and UNESCO (2017). Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el tercio. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247571>
- Blanco, R. and Umayahara, M. 2004. Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Santiago: OREALC/UNESCO Santiago.
- Bosch, S. (2018). Diseñar un mundo mejor comienza por la escuela. Copenhagen: Rosan Bosch Studio.
- Bresciani Ludvik, M. and Eberhart, T. 2018a. Working Paper: How Mindful Compassion Practices can Cultivate Social and Emotional Learning. Nueva Delhi: MGIEP/UNESCO.
- Bresciani Ludvik, M. y Eberhart, T. L. 2018b. Positively Transforming Minds within Educational Systems: An Inner-Directed Inquiry Process for Educators and the Students they Serve. PublishDrive.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Recent advances in research on the ecology of human development. *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*, pp.287-309.
- Busso, M., Bassi, M., Urzúa, S. and Vargas, J. 2011. Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina. Nueva York: BID.
- Castro, M. and Morales, M. 2015. Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 19 No. 3, 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Coelho, V. A. and Sousa, V. 2017. Comparing two low middle school social and emotional learning program formats: A multilevel effectiveness study. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 46, No. 3, 656-667.
- Coggshall, J., Osher, D. and Colombi, G. 2013. Enhancing Educators' Capacity to Stop the School-to-Prison Pipeline. *Family Court Review*, Vol. 51. No. 3. Pp. 435-444

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). 2015. CASEL GUIDE: Effective Social and Emotional Learning Programmes High School Edition. Retrieved from: <https://pg.casel.org>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). 2016. *District guide to systemic social and emotional learning*. Chicago, IL: CASEL.
- Cook, C., Low, S., Buntain-Ricklefs, J., Whitaker, K., Pullmann, M. D. and Lally, J. 2018. Evaluation of Second Step on student academic outcomes: A randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, Vol. 33. No. 4, pp. 561-572.
- Cordes, S. 2002. *Linking intergenerational wealth to asset-based community development. Cooperative Extension*. Nebraska: University of Nebraska-Lincoln, Department of Agricultural Economics.
- DBE, Department of Basic Education (South Africa) (2022). National Framework for Rural Education: Enhancing Access, Equity and Quality in Rural Schools. Pretoria. Rural Education Directorate, Department of Basic Education, South Africa.
- Montero, M. Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós. (2004). Buenos Aires. Argentina.
- Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Poduska, J.M., Hoagwood, K., Buckley, J.A., Olin, S., Romanelli, L.H., Leaf, P.J., Greenberg, M.T. and Jalongo, N.S. 2008. Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in school mental health promotion*, Vol. 1, No. 3, pp.6-28.
- Durlak, J. A. 2016. *Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings*. Cambridge Journal of Education, Vol. 46, No. 3, pp. 333–345.
- Durlak, J.A. and DuPre, E.P. 2008. Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, Vol. 41, pp.327-350.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Domitrovich, C.E., and T. P. Gullotta, T.P. eds. 2015. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406–421). Nueva York: Guilford.
- Dusenbury, L., Dermody, C. and Weissberg, R. P. 2018. State Scorecard Scan. Chicago, IL: CASEL.
- Ebersöhn, L. 2011. 'Turning the tide for educational psychology: Imagining research and training from an indigenous psychology perspective in South Africa'. Paper presented at the World Education Research Education (WERA) Symposium at EASA Conference, Sun City, South Africa.
- Ebersöhn, L. 2019. *Flocking together: An indigenous psychology theory of resilience in Southern Africa*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. doi.org/10.1007/978-3-030-16435-5
- Ebersöhn, L. 2020. Flocking: Strengthening Community-Based Psychosocial Support. Report prepared for REPSSI. Pretoria: Centre for the Study of Resilience, University of Pretoria. <https://www.up.ac.za/media/shared/228/flocking-1.zp197231.pdf>
- Ebersöhn, L., Ferreira, R., Graham, M. A., Versfeld, J., Bosch, Z., Seaworyeh, I., and Tomlinson, J. 2020. *The Isithebe Social Connectedness Study*. Report prepared for The Synergos Institute. Pretoria: Centre for the Study of Resilience, University of Pretoria. <https://www.up.ac.za/media/shared/228/Isithebe/isithebe-social-connectedness-intervention-manual-2020.zp195144.pdf>
- Ebersöhn, L., Omidire, F., and Murphy, P. K. 2022. Academic flocking and global distress: Equitable south-north research partnering to promote quality education in diverse contexts and cultures. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*. 25, 745-764. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01084-1>

- Elkington, K., Bauermeister, J., Santamaria, K., Dolezal, C. and Mellins, C. 2014. Substance Use and the Development of Sexual Risk Behaviors in Youth Perinatally Exposed to HIV. *Journal of Pediatric Psychology*, Vol. 40, No. 4, pp. 442-454.
- Evans, R. 2017. Emotional pedagogy and the gendering of social and emotional learning. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 38, No. 2, pp. 184-202.
- Ferreira, R., and Ebersöhn, L. 2012. *Partnering for resilience*. Pretoria, South Africa: Van Schaik Publishers.
- Field, J. 2001. Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 3-15.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., & Friedman, R. M. (2005). Implementation research: a synthesis of the literature. Retrieved May. 20, 2018, from <https://www.popline.org/node/266329>
- Fredericks, L., Weissberg, R., Resnik, H., Patrikakou, E. and O'Brien, M. U. 2016. *School, Families, and Social Emotional Learning Ideas and Tools for Working with Parents and Families*. Chicago: CASEL.
- Frenzel, A., Goetz, T., Lüdtke, O. and Pekrum, R. 2009. Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No. 3, pp. 705-716.
- Garbacz, S., McIntosh, K., Eagle, J., Dowd-Eagle, S., Hirano, K. and Ruppert, T. 2015. Family Engagement Within Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Preventing School Failure*, Vol. 60, pp. 1-10.
- Gillies, V. 2011. Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 32, No. 2, pp. 185-202.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. and Elias, M. J. 2003. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, Vol. 58, No. 6-7, pp. 466-474.
- Gullotta, T. P. 2015. After-School Programming and SEL. In *Handbook of Social and Emotional Learning*. Edited by J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg and T. P. Gullotta (pp. 260–281). Nueva York: Guilford Press.
- Jones, S.M., and Kahn, J. 2017. The evidence base for how we learn: supporting students' social, emotional, and academic development. Consensus statements of evidence from the council of distinguished scientists. Retrieved from: [FINAL_CDS-Evidence-Base.pdf \(aspeninstitute.org\)](#)
- Jones, S. M., and Kahn, J. 2018. The Evidence Base for How Learning Happens: A Consensus on Social, Emotional, and Academic Development. *American Educator*, Vol. 41, No. 4, pp. 16–21.
- Kretzmann, J. P., and McKnight, J. L. 1993. *Building communities from the inside out: A Path toward finding and mobilizing a community's assets*. Chicago, IL: ACTA Publications.
- Lubit, R. and Lubit, R. 2019. Why educators should care about social and emotional learning? *New directions for teaching and learning*, Vol. 2019, No. 160, pp. 19–32.
- Mart, A. K., Weissberg, R. P. and Kendziora, K. 2015. Systemic support for SEL in school districts. In *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Edited by J. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg and T. Gullotta (pp. 482–499). Nueva York: Guilford.
- Mathie, A. and G. Cunningham. 2002. *From clients to citizens: Asset-based community development as a strategy for community driven development*. Canada: The Coady International Institute, St. Francis Xavier University.
- Mejia, MR. 2000 Disonar otra escuela desde la educación popular. Ciudadanos del Mundo, pero También Hijos de la Aldea, Contexto e Educação Editora UNIJUÍ Ano 15 nº 59 Jul./Set. 2000 p. 63-92.
- Mitchell, D. 2017. *Diversities in education. Effective ways to reach all learners*. London. Routledge.

- Nussbaum, M.C. 2011. *Creating capabilities: The Human Development Approach*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Rossetti, M. 2014. *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Santiago: Naciones Unidas.
- Sen, A.K. 2010. The place of capability in a theory of justice. In H. Brighouse and I. Robeyns (Eds.), *Measuring justice. Primary goods and capabilities* (pp. 239–253). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sokal, L. and Katz, J. 2017. Social Emotional Learning and Inclusion in Schools. *The Oxford Encyclopedia of Education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093-e-146
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. and Weissberg, R.P. 2017. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta analysis of follow-up effects. *Child Development*, Vol. 88, No. 4, pp. 1156–1171.
- UIL/UNESCO. 2017. Community-based learning for sustainable development. *UIL policy brief*, Vol. 8. Hamburg: UIL/ UNESCO
- UNESCO. 2018. *Global citizenship education: taking it local*. Paris: UNESCO
- UNESCO. 2019. *Strengthening the rule of law through education. A guide for policymakers*. París: UNESCO.
- UNESCO-MGEIP. 2017. Rethinking Schooling for the 21st Century. The State of Education for Peace, Sustainable Development and Global Citizenship in Asia. New Delhi: UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- Ungar, M. 2012. Social ecologies and their contribution to resilience. In *The social ecology of resilience*. Edited by M. Ungar (pp. 2–31). New York, NY: Springer.
- Vega, B. 2017. Impacto del programa “aquí, presente” en la deserción escolar (Tesis de Magíster, Universidad de Chile) Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145477/Vega%20Garc%20E2%94%9C%C2%A1a%20Johana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Versfeld, J., Graham, M. A. and Ebersöhn, L. 2022. Time to flock: time together strengthens relationships and enhances trust to teach despite challenges. *Teachers and Teaching*, Vol. 29, No. 1, pp. 70–104. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2145279>
- Weissberg, R.P. and O'Brien, M.U. 2004. What works in school-based social and emotional learning programmes for positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, No. 591, pp. 86–97.
- Yeager, D. 2017. Social-emotional learning programmes for adolescents. *The future of children*, Vol. 27, No. 1, pp. 37–52. doi: 10.1080/0305764X.2015.1125450
- Zins, E. Weissber, R., Wang, M. and Walberg, H. (eds.) 2004. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.

Capítulo 7

Diseño de la evaluación, el seguimiento y la medición para la implementación sistémica del ASE



Este capítulo ofrece orientación sobre cómo establecer sistemas de evaluación, seguimiento y medición para la implementación sistémica del ASE. Dado que el ASE no es solo un resultado a alcanzar, sino también un proceso de transformación institucional y social, así como de desarrollo humano, un sistema de evaluación, seguimiento y medición diseñado para apoyar su implementación debe ir más allá de medir el perfil socioemocional del alumnado en un momento determinado. Debe proporcionar información que oriente y facilite la comprensión de todo el proceso de ASE y desarrollo. El capítulo ofrece puntos de partida para diseñar la evaluación, el seguimiento y la medición en la implementación sistémica del ASE, proporcionando orientación sobre cómo seleccionar un marco y un enfoque, los tipos de información que pueden ser necesarios, así como consideraciones para elegir herramientas y procesos de recopilación de datos dentro de un enfoque sistémico. Además, ofrece pautas sobre cómo planificar la difusión y el uso de la información para continuar con los procesos de mejora.

7.1 Sistemas de evaluación para apoyar la implementación del ASE

Como se ha explicado en los capítulos anteriores de estas orientaciones de política, el ASE no es solo un *resultado* que deba alcanzarse, sino un *proceso* en el que se debe participar activamente. Por lo tanto, un sistema de evaluación, seguimiento, monitoreo y aprendizaje diseñado para apoyar la implementación del ASE debe ir más allá de medir el perfil social y emocional del alumnado en un momento determinado, también debe proporcionar información que oriente y facilite la comprensión de todo el proceso de ASE y del desarrollo del sistema de ASE, tal como se recomienda en los Capítulos 1 al 6.

Para ilustrar este punto importante, ofrecemos una metáfora que compara la evaluación de un sistema de implementación del ASE con la evaluación de una comida:

Una estrategia de evaluación, monitoreo o seguimiento del ASE que se limite exclusivamente a medir el perfil social y emocional del alumnado —con el fin de caracterizar a estudiantes individuales o grupos de estudiantes— puede ser comparable a

juzgar la calidad de una comida únicamente en función del número de calorías o de los nutrientes consumidos. Este enfoque tiene cierto valor para un tipo específico de toma de decisiones. Por ejemplo, este enfoque puede permitirnos comprender el estado de la ingesta calórica de una persona o de una población en relación con los estándares dietéticos vigentes. Sin embargo, se pasarían por alto muchas otras consideraciones importantes. En todo el mundo, las calorías y los nutrientes no son el único criterio con el que las personas juzgan una comida o planifican la siguiente. Al igual que con el ASE, una comida refleja la cultura y el contexto arraigados en historias y tradiciones, estructuras y luchas geopolíticas y económicas, recursos locales y limitaciones temporales, las preferencias de los participantes y los propósitos colectivos e individuales por los que estamos comiendo. De manera fundamental, una comida se experimenta. Al igual que con el ASE, el valor inherente de una comida no puede universalizarse en función de cómo se vive en un solo entorno, desde una única

perspectiva o en un único momento, porque las comidas (al igual que los procesos de ASE) son subjetivas, situacionales, a menudo relacionales y más holísticas que la suma de sus partes. Además, una comida no suele simplemente aparecer, sino que se prepara activamente con amor y esfuerzo, utilizando una variedad de conocimientos y herramientas, con aportes tanto cercanos como lejanos, lo que constituye también una forma de pensar en lo que resulta necesario para el ASE.

Los perfiles socioemocionales del alumnado están moldeados no solo por su capacidad innata como seres sociales y emocionales, y por los contextos de su socialización desde el nivel micro al macro, sino también por su comprensión de qué es el ASE (Capítulo 1), las políticas de ASE (Capítulo 2), los planes y las prácticas de liderazgo (Capítulo 5), la formación del profesorado (Capítulo 4), el currículo y las prácticas pedagógicas (Capítulo 3), así como por los enfoques comunitarios, inclusivos y transformadores del ASE (Capítulo 6), que están integrados y se transmiten a través de los respectivos sistemas educativos.

La evaluación, el monitoreo y el seguimiento sistémicos del ASE implican un proceso de recopilación de información con el propósito de mejorar de manera continua los sistemas de implementación del ASE y de ampliar el conocimiento sobre este a lo largo del tiempo, incorporando todos los elementos mencionados desde una perspectiva integrada y sistémica de la evaluación.

¿Qué es un sistema de evaluación?

Un *sistema de evaluación* es una serie de procesos interconectados diseñados con el propósito de generar información sólida y útil que permita a sus usuarios tomar decisiones (Sigman y Mancuso, 2017). Un sistema de evaluación debe ser:

- *Alineado*: en sinergia con el currículo y la enseñanza; integrado en rutinas existentes o sostenibles por sí mismas.
- *Equilibrado*: que no sobrevalore un único propósito ni privilegie a un solo tipo de tomador de decisiones.
- *Integral*: que utilice una variedad de procedimientos para recopilar información con distintos fines en todos los niveles del sistema.
- *Justificable*: que proporcione retroalimentación necesaria y genere información de alta calidad, adecuada para decisiones importantes.
- *Ético*: inclusivo, justo y transparente; prestando especial atención a los miembros menos poderosos de la sociedad.



7.2 Puntos de partida para el diseño de un sistema de evaluación del ASE

Elegir y adaptar un marco de ASE: El primer paso para diseñar un sistema de evaluación de ASE consiste en reflexionar sobre lo que se espera lograr. Con el fin de avanzar hacia la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015) dentro de un contexto nacional, es fundamental elegir un *marco* de ASE que sea conceptualmente claro, contextualizado desde una perspectiva ecológica y respaldado por evidencia empírica, tal como se analiza y recomienda en el Capítulo 2. El marco de ASE seleccionado servirá como guía de referencia para todas las decisiones posteriores en el diseño del sistema de evaluación de ASE. El Capítulo 2 presenta algunos marcos de ASE procedentes de distintos países que pueden adaptarse a las culturas y contextos locales. El sitio web *Explore SEL*³¹ también ofrece información adicional sobre marcos potenciales de ASE que pueden ser adaptados.

Conformar un equipo de diseño de evaluación del ASE: El siguiente paso consiste en conformar un equipo de diseño de evaluación del ASE. Este puede estar vinculado o derivar de la comunidad más amplia de ASE mencionada en los Capítulos 5 y 6. El equipo de diseño debe estar compuesto por representantes de todos los grupos de partes interesadas y titulares de derechos que sean posibles usuarios de la información para mejorar un sistema de implementación del ASE. El equipo debe ser inclusivo, en especial con quienes se encuentran más marginados, pero también lo suficientemente reducido para permitir un diálogo significativo y la construcción de consensos. Es posible que los participantes actúen como enlaces con sus respectivos colectivos, de modo que representen una amplia gama de ideas sin comprometer la capacidad de avanzar en los objetivos del equipo de diseño. En muchas sociedades, esto incluye un espectro de actores que abarca desde responsables de políticas hasta familias, docentes y directivos, formadores de profesorado, socios comunitarios, desarrolladores de recursos y los propios jóvenes (Casas et al., 2013).

Los objetivos del equipo de diseño para la evaluación del ASE son:

- generar apoyo para el sistema de evaluación del ASE mediante el desarrollo y la comunicación clara del "por qué" de dicho sistema;
- aclarar qué tipo de información se necesita para orientar y mejorar el sistema de implementación del ASE;
- elaborar un plan, basado en el marco de ASE seleccionado, para la generación de información específica; y
- abordar y resolver tensiones de forma reflexiva, antes de que queden incorporadas de manera estructural en el sistema de evaluación.

Una tarea clave de este equipo es no solo tomar decisiones sobre la información que se necesita, sino también sobre el diseño completo del marco de evaluación, seguimiento y monitoreo. Por ejemplo, es probable que surjan preguntas sobre si los datos del alumnado deben recopilarse de forma anónima (es decir, sin identificadores personales). Esta decisión crucial debe basarse en las deliberaciones del equipo de diseño acerca de qué información se necesita, quién la necesita y con qué propósito específico. Si el equipo de diseño espera que el profesorado conozca y responda a los perfiles del ASE de determinados estudiantes, entonces los datos deben ser confidenciales, pero identificables y accesibles para los educadores. Si el equipo de diseño solo necesita comprender los perfiles sociales y emocionales del alumnado a nivel poblacional, los datos anónimos pueden ser suficientes; una decisión que, además, podría estar más alineada con las preferencias de las familias y evitar los desafíos logísticos relacionados con la transferencia, el almacenamiento y el acceso a información confidencial. Estas decisiones son profundamente contextuales y dependen en gran medida de las oportunidades y limitaciones existentes en los distintos Estados Miembros.

31 <http://exploresel.gse.harvard.edu>

7.3 Información relevante para las diferentes etapas de la evaluación, seguimiento y medición del ASE

Como se indica en los Capítulos 2, 3, 4, 5 y 6, el ASE se implementa a través de una serie de sistemas interrelacionados que abarcan desde el nivel macro (donde se toman decisiones políticas y se emiten directrices), al nivel meso (donde las políticas se traducen en planes), hasta el nivel micro (donde los planes se transforman en prácticas altamente contextualizadas); véase el detalle específico en el Capítulo 3. Teniendo en cuenta cada uno de estos niveles, el equipo de diseño debe preguntarse qué información necesitan conocer los responsables de la toma de decisiones sobre el estado actual de los problemas, políticas, preparativos, planes, prácticas o principios relacionados con el ASE, y qué es lo que desean o priorizan los distintos actores implicados. Al igual que el ASE es un proceso de desarrollo, también lo es el desarrollo de un sistema de implementación de ASE. La información puede ser útil para orientar las decisiones en distintas etapas de construcción o mejora de los sistemas de implementación del ASE, que pueden caracterizarse de manera general como: *evaluación de necesidades, seguimiento de procesos y evaluación de resultados* (Chatterjee Singh y Duraipah, 2020).

Evaluación de necesidades

La evaluación de necesidades permite conocer el estado actual de un problema, la disponibilidad de recursos o activos, y la aceptabilidad de posibles soluciones con el fin de planificar el ASE. La mejora ocurre a lo largo del tiempo; las necesidades pueden priorizarse y abordarse conforme a la capacidad existente y emparejarse de manera reflexiva con los recursos detectados. Un enfoque que recoja información desde múltiples perspectivas y fuentes es el más adecuado para ayudar a prevenir, explicar y abordar problemas de implementación o cuestiones de equidad en fases posteriores.

Por ejemplo, una evaluación de necesidades podría incluir encuestas a personas de una escuela específica para determinar cuántos niños y niñas de entre diez y trece años manifiestan sentirse inseguros en la escuela, o cuántos docentes de secundaria han recibido formación básica en ASE. De forma alternativa, un

equipo podría organizar grupos focales con jóvenes para explorar su visión de una cultura de paz, consultar a las familias sobre sus expectativas y preocupaciones respecto al ASE en la escuela, o realizar entrevistas a informantes clave (por ejemplo, formadores de docentes, estudiantes de magisterio, docentes con experiencia, inspectores) con el fin de comprender qué apoyos se necesitan y qué recursos están disponibles para implementar eficazmente el ASE.

Como se ha explicado en el capítulo anterior, el ASE se desarrolla mejor a partir del conocimiento de los activos existentes. Por ello, la evaluación de necesidades debe estar respaldada por **una revisión de activos** (véase el Capítulo 6), con el fin de identificar los recursos de ASE ya disponibles y que pueden aprovecharse para dar respuesta a las necesidades detectadas.

Evaluación de procesos

La evaluación de procesos anticipa la necesidad de saber si el sistema de implementación del ASE se está llevando a cabo según lo previsto. Esto puede implicar el envío de evaluadores externos o el uso de tecnología de grabación en distintos espacios (por ejemplo, aulas, reuniones) para permitir emitir juicios sobre el grado de compromiso con la visión compartida (por ejemplo, si un programa de ASE se está implementando según lo prescrito o acordado), o bien pedir al alumnado que reflexione sobre sus experiencias de participación.

Es útil distinguir entre los propósitos de la evaluación *formativa* (es decir, aquella que proporciona retroalimentación práctica para realizar ajustes inmediatos y con visión de futuro) y los propósitos de la evaluación *sumativa* (es decir, aquella que informa sobre si se ha cumplido un criterio de rendimiento) (Cefai et al., 2019). En última instancia, los fines formativos y sumativos deben equilibrarse para facilitar y supervisar el progreso hacia los objetivos del sistema de implementación del ASE.

La evaluación formativa puede ser especialmente útil para alinear la evaluación con la enseñanza o con las mejoras del sistema. Sin embargo, esta función

Sugerencias útiles para la evaluación de procesos

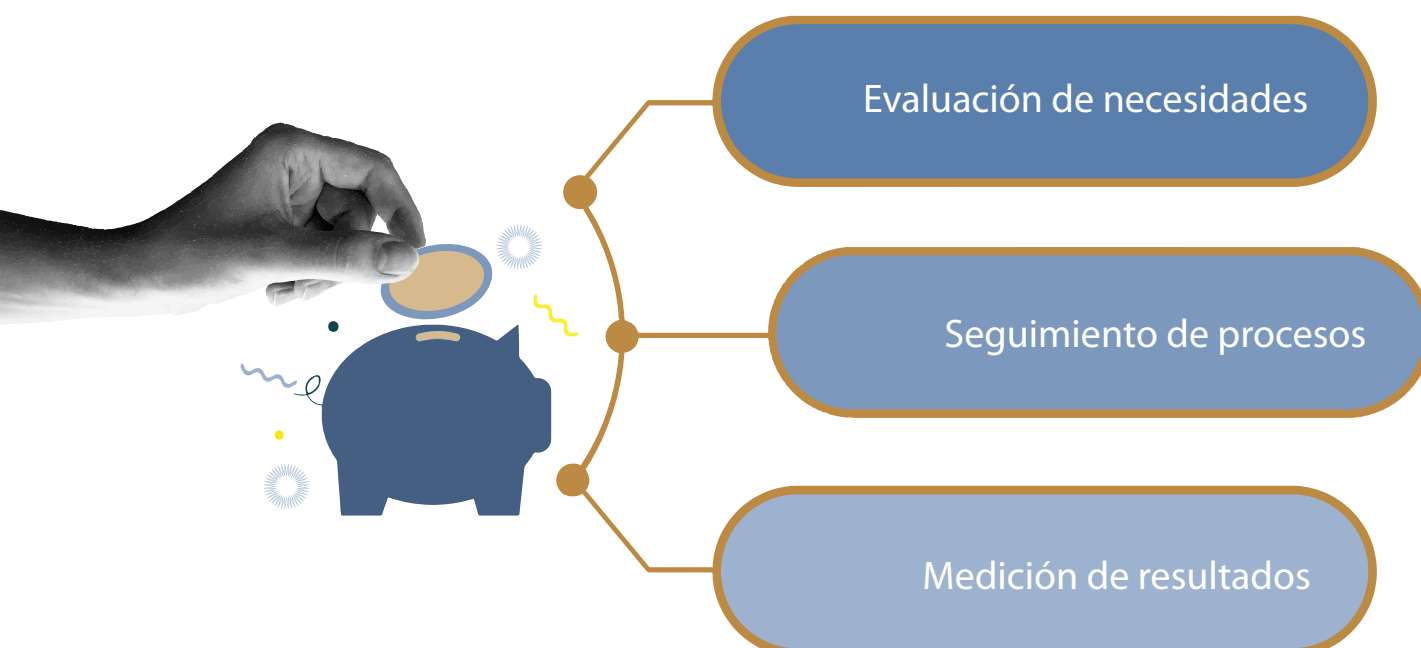
- 1: Comunicar claramente el uso previsto de la información para evitar que las evaluaciones de procesos sean malinterpretadas o mal utilizadas como controles de cumplimiento autoritarios que incentiven obtener buenas calificaciones en lugar de hacerlo bien (Nielsen *et al.*, 2019; McCallops *et al.*, 2019).
- 2: Los sistemas de evaluación deben identificar, analizar y corregir las barreras para una enseñanza eficaz y equitativa del ASE, así como también identificar el talento, valorar las adaptaciones, destacar las innovaciones y aprender de los éxitos en distintos contextos. Para determinar si las variaciones son deseables o no, es fundamental comprender cómo estas se relacionan con los resultados del ASE en su contexto local.

requiere que los docentes y líderes educativos estén adecuadamente formados en el uso de los datos, de modo que puedan transformar la información obtenida a través de la evaluación en estrategias de desarrollo (Ferreira *et al.*, 2020; Shepard, 2019).

Evaluación de resultados

Una evaluación de resultados anticipa la necesidad de saber si el sistema de entrega de ASE está logrando los impactos previstos y de qué manera, tal como lo exigen las subvenciones, los contratos o los requisitos de rendición de cuentas pública. Una evaluación de resultados puede centrarse en las consecuencias de todo el sistema de implementación del ASE, permitiendo emitir juicios sobre si una cohorte completa está avanzando hacia los objetivos proximales (por ejemplo, competencia social y emocional) y distales (por ejemplo, cambio social) del marco de ASE, y comprender la magnitud del cambio, el ritmo del cambio y cualquier disparidad en el cambio experimentado entre los grupos. La evaluación de resultados también puede ser útil para estudiar componentes de un sistema de implementación del ASE (por ejemplo, una experiencia particular de desarrollo profesional o un currículo de ASE con un grupo específico de beneficiarios previstos) a fin de determinar qué funciona, para quién y en qué condiciones. Comprender por qué se logró o no se logró un resultado determinado, por qué un cambio fue grande o pequeño, rápido o lento, o tuvo un éxito diferenciado entre grupos, se basa en los conocimientos obtenidos mediante la evaluación de necesidades y la evaluación de procesos. *Permita que estas partes componentes del sistema de evaluación se complementen e informen entre sí, en lugar de secuenciarlas de manera rígida, como se muestra en la Figura 7.1.*

Figura 7.1 Componentes complementarios del sistema de evaluación



Según el diseño del sistema de evaluación, la información puede servir para la toma de decisiones a gran escala (por ejemplo, políticas educativas nacionales) o a pequeña escala (por ejemplo, prácticas en el aula). Siempre que sea posible, es recomendable que la misma información cumpla múltiples propósitos.

Por ejemplo, el Ministerio de Educación de Colombia, junto con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, lanzó *Evaluar para Avanzar* al inicio de la pandemia de COVID-19 como una forma de evaluar el progreso y las necesidades del

alumnado. Esta estrategia de evaluación voluntaria invita al profesorado a evaluar, entre otras cosas, las habilidades sociales y emocionales de su alumnado. Se les proporciona herramientas en línea que les ayudan a procesar e interpretar los resultados del aula y del alumnado de manera individual para apoyar la enseñanza. El sistema también agrega información para identificar brechas de rendimiento y oportunidades para mejorar la calidad educativa a nivel nacional (ICFES, 2021).



7.4 Consideraciones que orientan la recopilación de información

Ahora la pregunta pasa a ser *cómo* obtener la información necesaria para la evaluación de necesidades, el seguimiento de procesos y la evaluación de resultados. Esto comienza con la selección de técnicas, articuladas como protocolos de recopilación de información.

Consideraciones relacionadas con los protocolos de recopilación de información

Al considerar los protocolos de recopilación de información, deben tenerse en cuenta cuatro consideraciones generales: reutilización, estandarización, asignación de esfuerzos y administración.

- **Reutilización:** Existen ventajas al seleccionar técnicas que ya se han utilizado en otros sistemas de evaluación y que han demostrado funcionar adecuadamente. No obstante, al reutilizar protocolos existentes, estos deben evaluarse y ajustarse para asegurar su idoneidad inicial y continua en el contexto actual y para los fines actuales. Incluso en situaciones de emergencia, las técnicas pueden adaptarse para garantizar su adecuación (Díazgranados et al., 2019).
- **Estandarización:** Si el equipo de diseño desea observar diferencias entre personas o lugares, o bien seguir cambios a lo largo del tiempo, las técnicas utilizadas deben estar claramente especificadas y aplicarse de forma coherente. Esto ayuda a evitar que los cambios en el enfoque se conviertan en explicaciones alternativas de las diferencias observadas en los datos. Las variaciones planificadas y deliberadas para adaptarse a determinadas dimensiones de la diversidad — como los dialectos, las etapas del desarrollo o las barreras idiosincráticas de participación de ciertos grupos — pueden formar parte de un proceso estandarizado, siempre que estén claramente definidas y se apliquen de manera sistemática.
- **Asignación del esfuerzo:** Los distintos protocolos requieren que el esfuerzo se distribuya en diferentes fases del proceso. Algunas técnicas, que denominamos "prefabricadas", pueden

utilizarse para recopilar y resumir información de forma eficiente (por ejemplo, cuestionarios informatizados con opciones de respuesta limitadas), pero requieren una inversión inicial considerable para realizar pruebas piloto en una variedad de contextos locales, con el fin de identificar preguntas inapropiadas y posibles barreras a la participación antes de comenzar la recopilación de datos a gran escala. Alternativamente, las técnicas "no prefabricadas" pueden utilizarse para obtener información que no haya sido anticipada previamente por el equipo de diseño. Implementar enfoques no prefabricados de forma estratégica y selectiva para necesidades de información muy específicas, utilizando testimonios particulares o estudios de caso para aportar conocimientos sobre perspectivas, experiencias y contextos que, de otro

Sugerencias útiles para la asignación del esfuerzo

Es importante considerar la diferencia entre resumir los datos e interpretar los datos para la toma de decisiones. Los resúmenes de datos pueden, de forma inadvertida, agrupar supuestos que conduzcan a interpretaciones erróneas. Para reducir la probabilidad de este resultado, los equipos de diseño deberían insistir en que informantes diversos participen de manera significativa en el proceso de diseño (Jagers *et al.*, 2018).

Un enfoque no prefabricado también puede utilizarse para informar el desarrollo de enfoques prefabricados de mayor calidad y listos para su interpretación, mediante un proceso en el que los métodos se retroalimentan de forma iterativa. Aunque el uso de múltiples enfoques suele requerir más recursos y tiempo que un enfoque único, permite una participación comunitaria más explícita y puede generar conocimientos que, en última instancia, sirvan mejor al sistema de implementación del ASE y a sus beneficiarios (El Mallah, 2020; Schiepe-Tiska, 2020).

modo, podrían no comprenderse adecuadamente. Estas técnicas requerirán el mayor esfuerzo durante y después de la recopilación de datos, para construir o ajustar los protocolos en tiempo real, comprender las ideas obtenidas y transmitir el significado de lo descubierto. Sin un esfuerzo considerable, es prácticamente imposible resumir la información de forma que conserve su matiz local, su relevancia cultural y su riqueza contextual.

- **Administración:** Algunas técnicas requieren (a) formación especializada en medición educativa y psicológica, (b) un repertorio social y emocional bien desarrollado (por ejemplo, consciencia social, habilidades para las relaciones), y/o (c) sensibilidad e intuición sociocultural.

Aunque los sistemas de evaluación del ASE deben integrarse en las rutinas y realidades de todos los sistemas educativos formales, no debe asumirse que toda la información deba recopilarse exclusivamente dentro del ámbito de dichos sistemas, ni que todo el profesorado y el alumnado esté necesariamente vinculado a sistemas de educación formal (véase el Capítulo 6 sobre la participación de la comunidad y el ASE como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos). Puede ser necesario o conveniente contar con aliados para la evaluación, el monitoreo y el seguimiento, a fin de incorporar información procedente de otros entornos educativos, sectores o contextos informales de enseñanza y aprendizaje, así como para fortalecer la capacidad de recopilación, análisis y presentación de datos tanto dentro de estos espacios como entre ellos.

Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

Diferenciar entre técnicas e instrumentos de recopilación de datos: Al diseñar el proceso de recopilación de datos, es importante distinguir entre las **técnicas** generales de recopilación de datos y los **instrumentos** específicos utilizados para ello.

Algunos ejemplos de **técnicas** de recopilación de datos son las encuestas, las entrevistas y el análisis documental. Estas técnicas específicas se emplean habitualmente —aunque no exclusivamente— con fines concretos dentro del sistema de evaluación. Las técnicas se llevan a cabo utilizando una variedad de instrumentos de recopilación de datos. Algunos ejemplos de instrumentos utilizados en el ámbito del aprendizaje social y emocional (ASE) incluyen, entre otros:

- El cuestionario de evaluación de habilidades sociales y emocionales de Aristas (Panizza et al., 2020);
- La Encuesta Internacional sobre el Bienestar de la Infancia (Dinisman et al., 2015);
- La Entrevista desde la Base para el Condicionamiento Cultural del Desarrollo del ASE (Jukes et al., 2021);
- La Evaluación de Fortalezas del Estudiantado de Devereux (Hwang et al., 2023); véanse los estudios de caso sobre evaluación;
- La Evaluación de Aprendizaje Social y Emocional de Berkeley (Shapiro et al., 2022).

Selección de instrumentos de recopilación de datos:

Los distintos **tipos de instrumentos** presentan ventajas e inconvenientes en función de los fines para los que se utilicen (McKown, 2019; Cefai, 2018; Malti y Noam, 2016). Por ejemplo:

- **Los cuestionarios de autoinforme** se utilizan habitualmente para recoger las percepciones del alumnado, las familias y el personal docente, o para comprender la supuesta frecuencia o naturaleza de algo que resulta difícil de conocer para una tercera persona (por ejemplo, actitudes o experiencias).
- **Las observaciones de terceros**, como listas de verificación, rúbricas y escalas de medición, son comunes para realizar comparaciones en relación con criterios de consenso, expectativas o normas (por ejemplo, la frecuencia de comportamientos vinculados a la implementación).
- **Las pruebas de desempeño y de juicio situacional** constituyen una categoría emergente de instrumentos de evaluación del ASE que se utilizan para medir la competencia en relación con los estándares de aprendizaje (tanto para estudiantes como para futuros docentes), en investigaciones sobre intervenciones y con fines diagnósticos.

Es importante destacar que se considera ampliamente que la adopción de **instrumentos basados en las fortalezas**, en lugar de aquellos centrados en los problemas o la patología, contribuye a alinear mejor la evaluación con los ideales del ASE en el ámbito escolar (Chatterjee Singh y Duraiappah, 2020).

Se han realizado algunos esfuerzos, en su mayoría en Estados Unidos, para crear **Registros interactivos de instrumentos**, que ayuden a orientar su selección para ser utilizadas en los sistemas de evaluación del ASE (por ejemplo, [Guía de Evaluación del ASE de CASEL](#)³²; el [Buscador de Evaluaciones Educativas de RAND](#)³³; el [Índice de herramientas listas para evaluar de los Institutos Americanos de Investigación \(AIR\)](#)³⁴). En otras regiones también se han realizado revisiones sistemáticas de la literatura (Müller et al., 2022) y se han elaborado hojas de cálculo (como la de la [Red Regional para la Medición del Desarrollo Infantil](#)³⁵), con el fin de orientar de forma similar la selección de herramientas.

Estos registros y revisiones ofrecen un servicio útil. Proporcionan información como, por ejemplo::

- el alcance de los instrumentos (por ejemplo, qué se mide);
- la etapa del desarrollo para la que son apropiadas (por ejemplo, primera infancia, adolescencia);
- los idiomas a los que ha sido traducida y las habilidades de lectoescritura necesarias;
- el tiempo estimado de aplicación (por ejemplo, 10 minutos);
- el formato de aplicación (por ejemplo, en papel, digital);
- los requisitos de cualificación del usuario para su aplicación (por ejemplo, licencia o certificación profesional);
- la disponibilidad de formación u otras formas de apoyo para la aplicación; y
- cómo conseguir el instrumento.

Estas guías también pueden esforzarse por ayudar a los posibles usuarios a comprender si un instrumento conducirá a una decisión fundamentada. Esta es una consideración esencial, aunque representa una tarea compleja. La cuestión de si la información recogida mediante un instrumento de evaluación concreta conduce a una decisión fundamentada depende tanto *del uso que se haga de la información*, como de las características del propio instrumento. Es fundamental que los equipos de diseño proporcionen recursos y desarrollen capacidades para orientar el uso adecuado

de las herramientas. En particular, es importante no simplemente "adoptar" una herramienta sin tener en cuenta cuidadosamente su contextualización.

Existen muchas limitaciones en los registros disponibles actualmente. Tienden a:

1. reflejar marcos de referencia del ASE derivados de ideologías occidentales predominantes y de la cultura y los contextos de las personas y sistemas educativos de esas regiones;
2. centrarse en enfoques de evaluación prefabricados que, si se utilizan de forma aislada, podrían limitar inadvertidamente la posibilidad de obtener información no prevista; o
3. dar prioridad a herramientas destinadas a recopilar información sobre la situación de niños, niñas y adolescentes y, en cierta medida, sobre el clima escolar y otras condiciones facilitadoras.

Por tanto, es importante evaluar también la amplitud del enfoque y el alcance de cobertura en las evaluaciones de ASE existentes. Tal como se ha indicado en los Capítulos 2, 3, 4, 5 y 6, el ASE no se refiere únicamente a la competencia individual del alumnado, sino que es un proceso sistémico que debe incluir consideraciones como la implicación comunitaria, la sensibilidad cultural y otros aspectos relevantes.

Por ello, también es importante apoyar el desarrollo de un repositorio centralizado y de acceso abierto que pueda reunir las técnicas y herramientas disponibles, y que permita además incorporar comentarios críticos sobre su diseño, contenido y alcance. Los Estados Miembros de la UNESCO pueden contribuir con sus propias herramientas (por ejemplo, la [Escala de Bienestar Escolar MESACTS](#)³⁶) para fortalecer el aprendizaje entre países en relación con la integración sistemática de sistemas de evaluación del ASE a nivel mundial. Existe la necesidad de desarrollar e incorporar herramientas que, en primer lugar, respondan a la necesidad de rendición de cuentas de los sistemas educativos en cuanto al logro del ASE por parte del alumnado, concebido desde un enfoque relacional y sistémico; y, en segundo lugar, que permitan la evaluación, el seguimiento y la medición del ASE como un proceso formativo que requiere información anticipada para impulsar el progreso.

32 Assessment Tools - CASEL

33 RAND Education Assessment Finder | RAND

34 Are You Ready to Assess Social and Emotional Learning and Development? (Second Edition) | American Institutes for Research (air.org)

35 Regional Network to Measure Childhood Development - The Dialogue

36 Escala de Bienestar Escolar BE-MESACTS – mesacts

Un ejemplo internacional de los esfuerzos por vincular y desarrollar herramientas comunes de evaluación del ASE puede encontrarse en el trabajo realizado en el marco de la Encuesta sobre Competencias Sociales y Emocionales (SSES, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esta encuesta considera que las competencias del alumnado están relacionadas con aspectos como las relaciones con el profesorado, las relaciones entre iguales, el clima escolar y otros factores (OCDE, 2021). Más allá de evaluar situaciones o estados, también se están realizando esfuerzos para validar herramientas que permitan evaluar los “mecanismos clave” para la transformación del sistema de implementación del ASE. Estos mecanismos incluyen asociaciones basadas en la confianza, apoyo adecuado para las personas adultas (por ejemplo, formación), capacidades necesarias del personal adulto (por ejemplo, conocimientos, competencias), así como estructuras y rutinas del ASE sistémico en las escuelas (por ejemplo, equipos de liderazgo en ASE).

Al considerar qué herramientas desarrollar, utilizar o adaptar, se recomienda que los equipos de diseño centren su atención en el *propósito específico* de la recolección de información, utilizándolo como guía para la selección de herramientas. Asimismo, es aconsejable revisar herramientas de distintas regiones del mundo, en consulta con redes regionales de aprendizaje (por ejemplo, la Red para el Seguimiento de la Calidad de la Educación en Asia-Pacífico, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, y la Red Africana de Docentes para la Transformación de la Enseñanza y el aprendizaje), con el fin de cumplir con los principios de un sistema de evaluación integral, equilibrado, alineado, fundamentado y ético.

Decidir el alcance de la información necesaria

El uso de herramientas genera un registro concreto que documenta lo que se ha observado, escuchado, compartido, sentido, pensado, reflexionado o experimentado. Este registro constituye una unidad de información. Algunos ejemplos de registros son:

- la transcripción de una entrevista con una persona;
- notas de una reunión con un grupo de personas;
- la respuesta individual a una encuesta;
- la puntuación o un artefacto resultante de una tarea de desempeño;

- una rúbrica o escala de evaluación que refleje una impresión sobre la capacidad;
- una fotografía o grabación de un evento;
- la transcripción de un documento legislativo;
- un plan o documento de política.

Estos registros se generan mediante diferentes técnicas, con distintas herramientas, a partir de diversos tipos de informantes y con finalidades de evaluación variadas (McKown, 2015). Para determinar *cuántos* registros se necesitan, los equipos de diseño deben considerar tanto su estrategia de muestreo como la periodicidad con la que se recopilan los registros.

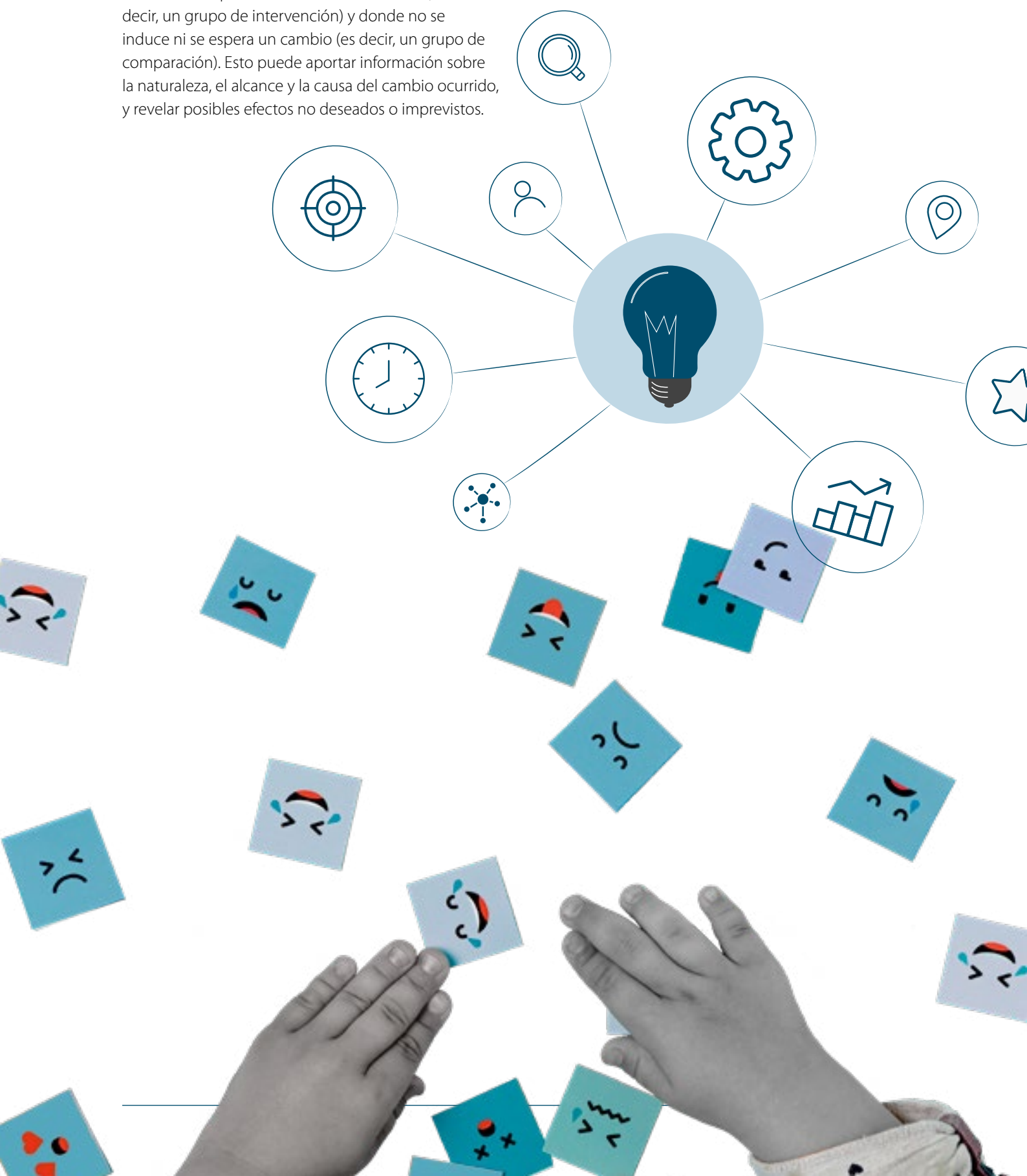
Para decisiones de alto impacto —como aquellas que afectan directamente la vida de los niños y niñas—, es fundamental que las muestras sean lo suficientemente amplias y diversas como para responder adecuadamente a las necesidades de información, llegando generalmente al punto en que se tenga la confianza de que una recopilación adicional de datos no modificaría sustancialmente la comprensión actual de los problemas, procesos o soluciones (es decir, que la necesidad de información está satisfecha).

Ciertos propósitos específicos pueden requerir que los registros sean:

- un censo de todos los registros,
- representativos de todos los registros posibles,
- extraídos de manera equitativa de dos o más grupos de registros con el fin de compararlos,
- sensibles a los registros minoritarios que podrían diferir del conjunto mayoritario, o
- seleccionados estratégicamente para obtener perspectivas concretas.

Además de utilizar una herramienta para muestrear múltiples fuentes en un momento determinado, también puede emplearse repetidamente a lo largo del tiempo. Esto puede ayudar a monitorizar el mantenimiento o los cambios en los sistemas de implementación del ASE. Las administraciones repetidas pueden implicar el seguimiento de ciertas personas a lo largo del tiempo (por ejemplo, el desarrollo individual de un estudiante), o el seguimiento de determinados roles a lo largo del tiempo (por ejemplo, adolescentes de 16 años, miembros del equipo de diseño, directores/as de escuelas), incluso si las personas que ocupan esos roles cambian, o para registrar cambios institucionales, programáticos y contextuales.

Si el objetivo es evaluar la eficacia de estrategias o políticas específicas de intervención en aprendizaje social y emocional (ASE), puede ser útil comenzar a utilizar las herramientas antes de que se produzca cualquier cambio (es decir, una medición de referencia o *línea de base*), así como en contextos donde se induce o se espera un cambio determinado (es decir, un grupo de intervención) y donde no se induce ni se espera un cambio (es decir, un grupo de comparación). Esto puede aportar información sobre la naturaleza, el alcance y la causa del cambio ocurrido, y revelar posibles efectos no deseados o imprevistos.



7.5 Compartir información para su uso

Toda la preparación puede conducir a muy poco si la información no se utiliza para catalizar la acción. Cada equipo de diseño debe contar con un plan de comunicación para cada una de estas funciones clave:

1. Comunicar el fundamento y el proceso de evaluación, seguimiento y medición:

Esto implica comunicar de manera amplia el "por qué" (es decir, el fundamento del sistema de evaluación y de cada una de sus partes componentes) y el "cómo" (es decir, las formas en que se recopilará, interpretará y utilizará la información). Esta comunicación debe ser transparente, accesible y persuasiva.

2. Aclarar los roles y propósitos del intercambio de conocimiento:

Describir quiénes están llamados a ayudar a interpretar, aprender y utilizar la información generada a través del proceso de evaluación, especificar quién tiene acceso a qué tipo de información y articular un proceso para hacer llegar esa información de manera confiable, rápida y en un formato que facilite la toma de decisiones y las acciones posteriores.

Es fundamental que el equipo de diseño considere cuidadosamente los beneficios y riesgos de compartir determinada información de ciertas maneras, y que adopte medidas rigurosas para evitar que la información sea utilizada para clasificar, estigmatizar, humillar, excluir o perpetuar ventajas construidas entre estudiantes y comunidades.

Los planes para compartir información de forma amplia pueden implicar reservar ciertos datos, con el fin de evitar situaciones en las que pueda deducirse la identidad de una persona, comunidad o institución concreta, así

como evitar la presentación de información en un formato que pueda ser fácilmente malinterpretado o que simplifique en exceso situaciones complejas.

3. Informes a las partes interesadas y responsabilidad:

Si el ASE está plenamente incorporado en el sistema educativo, madres, padres y personas tutoras deberían comprender cómo progresa su hijo o hija en el ámbito social y emocional. En este caso, la información compartida podría integrarse en los sistemas ya existentes para comunicar el progreso del alumnado en otros ámbitos, como los boletines escolares (Elias et al., 2015). Además de compartir información sobre el ASE del alumnado, también debería realizarse un seguimiento y una comunicación del cambio sistémico relacionado con la implementación del ASE. Es importante garantizar altos niveles de transparencia, ya que la introducción del ASE implica competencias complejas que requieren una ética del cuidado y de la responsabilidad en su incorporación al sistema educativo.

Es importante que el equipo de diseño elabore este plan de comunicación de forma simultánea a los planes para la recopilación de información, y no como una idea añadida al final del proceso. Esto contribuirá a identificar recopilaciones previstas que puedan resultar excesivas o que no tengan un propósito verdaderamente accionable. Los planes de comunicación deben contemplar el uso de medios que faciliten la comprensión y el uso de la información por parte de los públicos destinatarios (por ejemplo, vídeos breves e infografías en redes sociales; testimonios en audiencias legislativas), y deben contribuir a fortalecer las capacidades para un uso responsable de la información que catalice la acción.

Sugerencia útil para el plan de comunicación

El plan de comunicación también debería incluir un enfoque claro para solicitar el consentimiento para la recopilación de información a las personas involucradas (por ejemplo, madres, padres, personas mayores de la comunidad), quienes deben ser informadas sobre los riesgos, beneficios y posibles alternativas.

7.6 Conclusión

Muchas orientaciones sobre evaluación, seguimiento y medición comienzan con la pregunta de qué herramientas deben utilizarse para evaluar la situación del alumnado. Sin embargo, este capítulo sostiene que la evaluación de las situaciones individuales del alumnado no debería ser el único objetivo; las evaluaciones formativas y sumativas dirigidas al alumnado, a las personas adultas y a los sistemas deben estar equilibradas, con el doble propósito de facilitar y monitorear el progreso hacia los objetivos del sistema de implementación del ASE.

En línea con la Nueva Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2023, párrafos 31–34), la evaluación del ASE debe adoptar un enfoque contextualizado, con perspectiva de género, participativo y diferenciado, que se adapte a todo el alumnado, incluidas las personas con discapacidad, las pertenecientes a minorías y aquellas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Comenzar simplemente con una discusión sobre las herramientas de evaluación del ASE impide abrir debates y tomar decisiones reflexivas sobre el propósito (y los diversos propósitos) de la evaluación, el seguimiento y la medición, así como sobre la mejor manera de alcanzar dichos objetivos. Por ello, es fundamental cuestionar los supuestos inherentes o heredados, y contextualizar adecuadamente los enfoques y herramientas de evaluación, seguimiento y medición. No hacerlo puede llevar a perpetuar la mercantilización del alumnado y reforzar las disfunciones de muchos sistemas educativos contemporáneos que reproducen exclusiones, discriminación y otros desafíos.

Es necesario prestar especial atención al diseño de los procesos de evaluación, seguimiento y medición para evitar que la recopilación de datos se convierta en una práctica de extracción y explotación, en lugar de ser parte de una visión compartida, un esfuerzo colectivo y un proceso de mejora continua orientado al bien común. La consideración cuidadosa de cuestiones complejas a lo largo de todo el proceso de diseño e implementación puede dar lugar a un sistema de evaluación, seguimiento y medición del ASE que sirva de base para la toma de decisiones, con el fin de mejorar de forma continua los sistemas de implementación del ASE a nivel mundial e integrarlos en los sistemas educativos de manera significativa y adecuadamente contextualizada.

Y, por último, el perfeccionamiento de los objetivos, estrategias, técnicas y herramientas de recopilación de datos para el ASE es un proceso continuo. Los cambios deben realizarse a partir de las lecciones aprendidas, y en respuesta a cómo cambian las estaciones y las condiciones climáticas, evolucionan las preferencias, disminuyen los recursos, surgen nuevas oportunidades, varían las necesidades, y se transforma la propia idea de lo que se considera un desarrollo saludable y sostenible. La implementación suele realizarse por fases, y debe concebirse como un proceso de aprendizaje en sí mismo, de modo que el sistema de evaluación, seguimiento y medición evolucione con el tiempo, optimizándose progresivamente para su uso a través de procesos de reflexión y aprendizaje compartidos.

Puntos clave para responsables de formulación de políticas

1. El aprendizaje social y emocional (ASE) no es solo un *resultado* que se debe alcanzar, sino un proceso en el que es necesario implicarse. Por ello, un sistema de evaluación, seguimiento y medición del ASE es un proceso de recopilación de información con el objetivo de mejorar de forma continua los sistemas de implementación del ASE.
2. Un *sistema de evaluación* es un conjunto de procesos interconectados que se articulan con el propósito de contar con información sólida y accionable sobre la cual los usuarios puedan basar sus decisiones. Un sistema de evaluación debe ser *integral, equilibrado, coherente, justificable y ético*.
3. El diseño de un sistema de evaluación del ASE debe comenzar con una reflexión sobre lo que se espera lograr. Un equipo de diseño inclusivo puede adaptar un marco existente de ASE local a un proceso de generación de información específica que permita orientar y mejorar el sistema de implementación del ASE.
4. Al considerar cómo recopilar información, es importante tener en cuenta las competencias necesarias, los recursos disponibles, las adaptaciones requeridas y qué combinación adecuada entre enfoques estructurados y flexibles, o entre instrumentos prefabricados y personalizados, para cumplir los objetivos del proceso.
5. Una vez analizados los supuestos, se deben seleccionar o elaborar las herramientas de recolección de datos que resulten coherentes con los usos previstos. Es necesario determinar cuánta información se requiere, por medio de qué mecanismos se recopilará y con qué frecuencia.
6. Elaborar y compartir un plan sobre cómo se utilizará y difundirá la información. Se deben fortalecer las capacidades para el uso de los datos, de manera que puedan catalizar acciones para mejorar los sistemas de implementación del ASE.

Proceso del programa



Apoyo continuo a todas las partes interesadas, con el objetivo de brindar acompañamiento directo al profesorado y crear mecanismos eficaces de retroalimentación y generación de aprendizajes.

Referencias

- Casas, F., González, M., Navarro, D. and Aligué, M. 2013. Children as advisers of their researchers: assuming a different status for children. *Child Indicators Research*, Vol. 6, pp. 193–212.
<https://doi.org/doi:10.1007/s12187-012-9168-0>
- Cefai, C., Downes, P. and Cavioni, V. 2021. A formative, inclusive, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU. NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
DOI:10.2766/506737
- Chatterjee Singh, N. and Duraiappah, A.K. (Eds.) 2020. *Rethinking Learning – a review of social and emotional learning framework for education systems*. New Delhi. UNESCO MGIEP.
- Diazgrandados F., S. and Lee, J. 2019. *Measure guidance: choosing and contextualizing assessment measures in educational contexts*. Education in Emergencies: Evidence for Action. International Rescue Committee.
- Dinisman, T., Fernandes, L. and Main, G. 2015. Findings from the first wave of the ISCWeB project: International perspectives on child subjective well-being. *Child Indicators Research*, Vol. 8, No. 1, pp. 1–4.
- Elias, M. J., Ferrito, J. J. and Mocer, D. C. 2015. *The other side of the report card: assessing students' social, emotional, and character development*. Corwin Press.
- El Mallah, S. 2020. Toward equity-oriented assessment of social and emotional learning: examining equivalence of concepts and measures. *Urban Education*, Vol. 57, No. 2, pp.289–317.
<https://doi.org/10.1177%2F0042085920933335>
- Ferreira, M., Martinsone, B. and Talić, S. 2020. Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, Vol. 22, No. 1, pp. 21–36. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B. and Ariav, T. 2020. Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 4, pp. 573–586.
- Gross-Manos, D., Kosher, H. and Ben-Arieh, A. 2021. Research with children: lessons learned from the International Survey of Children's Wellbeing. *Child Indicators Research*, Vol. 14, pp. 2097–2118.
<https://doi.org/10.1007/s12187-021-09829-w>
- Hwang, S. H., Shapiro, V. B., Eldeeb, N., Lee, J., Robitaille, J. L. and Naglieri, J. A. 2023. Assessing social and emotional competencies in educational settings: Supporting resilience in young people. In *Handbook of resilience in children*. Edited by S. Goldstein and R. B. Brooks (pp. 237–249). Cham: Springer International Publishing.
<https://escholarship.org/uc/item/8mx0p5dq>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. and Borowski, T. 2018. Equity and social and emotional learning: a cultural analysis. *CASEL Assessment Work Group Brief series*.
<https://measuringcel.casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Frameworks-Equity.pdf>
- Jukes, M. C., Mgonda, N. L., Tibenda, J. J., Gabrieli, P., Jeremiah, G., Betts, K. L., ... and Bub, K. L. 2021. Building an assessment of community-defined social-emotional competencies from the ground up in Tanzania. *Child Development*.

- Malti, T. and Noam, G. G. 2016. Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 13, No. 6, pp. 652-665. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196178>
- McCallops, K., Barnes, T. N., Berte, I., Fenniman, J., Jones, I., Navon, R. and Nelson, M. 2019. Incorporating culturally responsive pedagogy within social-emotional learning interventions in urban schools: an international systematic review. *International Journal of Educational Research*, Vol. 94, pp. 11– 28. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.007>
- McKown, C. 2017. Social-emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children*, Vol. 27, No. 1, pp. 157-178.
- Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Perše, T. V., ... and Jurko, S. 2020. Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: a systematic literature review. *Educational research review*, Vol. 29, 100304. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100304>
- Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Andersen, Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., ... and Ojstersek, A. 2019. Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European journal of teacher education*, Vol. 42, No. 3, pp. 410– 428. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2019.1604670>
- Panizza, M. E., Cuevasanta, D. and Mels, C. 2020. Development and validation of a socio-emotional skills assessment instrument for sixth grade of primary education in Uruguay. *Estudos de Psicologia* (Campinas), Vol. 37, e190066. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e190066>
- Schiepe-Tiska, A., Dzhaparkulova, A. and Ziernwald, L. 2021. A mixed-methods approach to investigating social and emotional learning at schools: Teachers' familiarity, beliefs, training, and perceived school culture. *Frontiers in psychology*, Vol. 12, 518634
- Shapiro, V.B., Jones, T.M., Duane, A.M. and Metzger, A.N. 2022. *Berkeley Assessment of Social and Emotional Learning* (BASEL). The Regents of the University of California.
- Shapiro, V. B., Duane, A. M., Lee, M. X., Jones, T. M., Metzger, A. N., Khan, S., ... and CalHOPE Research Committee. 2024. "We will build together": Sowing the seeds of SEL statewide. *Social and emotional learning: research, practice, and policy*, Vol. 3, 100014.
- Shepard, L. A. 2019. Classroom assessment to support teaching and learning. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 683, No. 1, pp. 183–200. <https://doi.org/10.1177%2F0002716219843818>
- Sigman, D. and Mancuso, M. 2017. *Designing a comprehensive assessment system*. San Francisco, CA: WestEd
- UN General Assembly. 2015. *Resolution 70/1, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1 (21 October 2015). Available from <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>
- UNESCO. 2023. Draft revised 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. París: UNESCO

Estudios de caso

Estos estudios de caso no pretenden ser representativos de las diversas regiones y contextos en los que se implementa el ASE. Sin embargo, ayudan a ilustrar las distintas formas en que el ASE puede ser conceptualizado, contextualizado e integrado de manera tangencial o holística. En conjunto, los casos reflejan los temas clave de esta publicación, especialmente la importancia de cocrear y enraizar el ASE dentro de un marco más amplio de lo social, lo relacional y lo ecológico. La mayoría de los estudios de caso fueron publicados originalmente en 'HundrED Spotlight: Social & Emotional Learning (Green et al., 2021)', y aunque las versiones aquí incluidas presentan algunas diferencias, el objetivo no ha sido duplicar contenidos, sino reunir en un solo lugar la orientación teórica y práctica sobre ASE para los responsables de formulación de políticas y profesionales de la educación.

1 Fomentar el bienestar infantil a gran escala, mediante el cambio sistémico

LABHYA³⁷, INDIA

Labhya integra programas de aprendizaje social y emocional (ASE) en los sistemas de educación pública de la India. Para garantizar la escalabilidad y sostenibilidad de sus programas, Labhya colabora con los gobiernos estatales locales para cocrear e implementar eficazmente una clase diaria de ASE a nivel estatal. Así como los niños y las niñas asisten regularmente a clases de matemáticas o ciencias, ahora también tienen una clase específica de ASE y bienestar integrada en su jornada escolar. Actualmente, los programas de Labhya permiten que **2,4 millones de niños y niñas en situación de vulnerabilidad** en **22 mil escuelas** de **3 estados** de la India enfrenten la pobreza y se conviertan en aprendices saludables y eficaces. Se trata del programa de ASE y bienestar más grande del mundo y el primero en implementarse a gran escala en la India.

En su colaboración con los gobiernos locales, Labhya se compromete a apoyar el diseño, seguimiento e implementación integral de los programas. Por su parte, los gobiernos socios se comprometen a asignar recursos, personal y tiempo escolar específico para las clases diarias de bienestar. Además, los gobiernos incorporan el ASE y el bienestar en sus presupuestos anuales de educación pública a nivel estatal, algo sin precedentes tanto en la India como a nivel mundial.

Profesionales con amplia experiencia y expertos en aprendizaje social y emocional del equipo de Labhya están incorporados en todos los niveles del sistema educativo gubernamental estatal, con el fin de garantizar una priorización constante, una implementación de alta calidad y el desarrollo continuo de capacidades de los distintos actores implicados en el programa.

Cocreación de currículos contextualizados:

Cada estado de la India presenta un contexto geográfico, cultural y social único, por lo que resulta esencial adaptar el programa de ASE a las necesidades específicas de la infancia en cada territorio. El trabajo de Labhya en un nuevo

estado comienza con un análisis de necesidades exhaustivo. Labhya identifica los problemas y desafíos de ASE que enfrentan los niños y niñas en ese estado, y cocrea el programa junto con el personal docente local. Labhya apoya la selección y la formación intensiva de un grupo de Entrenadores Expertos en ASE del propio gobierno, quienes se convierten en coautores del currículo estatal de ASE junto con Labhya. Estos Entrenadores Expertos en ASE son seleccionados de entre un grupo más amplio de docentes de la escuela pública y funcionarios gubernamentales de distintos niveles. Esto permite una profunda contextualización del currículo en relación con la realidad de los niños y niñas a quienes sus docentes conocen mejor.

Este currículo se elabora desde cero utilizando un marco de referencia común y se inspira en las prácticas locales y en las experiencias cotidianas de los niños y niñas de la región. Está redactado en la lengua local y se fundamenta en el contexto sociocultural del estado, al mismo tiempo que es sensible al género, tiene en cuenta el impacto del trauma y responde a las necesidades emocionales de la infancia.

Además, el currículo está diseñado para requerir muy pocos recursos y representar una carga mínima para todos los actores implicados. El currículo de ASE se entrega al profesorado en forma de un manual que es sencillo de entender y de seguir, y que no requiere más de cinco minutos de preparación antes de cada clase. Las actividades son fáciles de ejecutar y pueden llevarse a cabo en el aula sin necesidad de materiales o recursos adicionales. Asimismo, no se utilizan libros de texto para el alumnado, lo cual permite que niños y niñas de todos los niveles de alfabetización puedan participar en igualdad de condiciones en la clase diaria de bienestar.

Enfoque de cambio sistémico para el desarrollo de capacidades:

Con el apoyo de los sistemas existentes de formación de docentes del gobierno estatal, todo el profesorado de las escuelas públicas del estado recibe capacitación para facilitar eficazmente este programa. Labhya apoya a los formadores maestros en ASE en el diseño y la facilitación

37 <https://www.labhya.org/>

colaborativa de las sesiones de formación para todo el profesorado del estado. La cocreación del currículo genera un profundo sentido de apropiación entre los entrenadores expertos en ASE, un sentimiento que se transmite posteriormente al profesorado durante las formaciones. El profesorado recibe apoyo y capacitación de manera regular mediante el modelo de "formación de formadores", comenzando por el acompañamiento a los entrenadores expertos en ASE desde dentro del propio sistema educativo, quienes a su vez capacitan al profesorado de las escuelas públicas.

El profesorado adquiere una comprensión profunda de la relevancia del ASE para su propio bienestar. Esto les permite comprender mejor su importancia para el alumnado.

Una vez establecida esta comprensión inicial, comienzan a adquirir las habilidades necesarias para implementar el programa de manera eficaz.

Observar el impacto a través de:

Labhya garantiza un seguimiento constante de la implementación, la adopción en el aula y el impacto de la formación de docentes para comprender la eficacia del proceso de implementación. Los desafíos en el terreno y en la fase final de

ejecución se identifican y abordan mediante la retroalimentación de los entrenadores expertos en ASE, miembros del equipo de Labhya que trabajan directamente en las escuelas y otros mecanismos de bajo nivel tecnológico.

El impacto en la última milla del programa se comunica a nivel estatal mediante narrativas audiovisuales potentes, con el apoyo de los canales de comunicación del gobierno.

Marco de desarrollo del ASE de Labhya:

El currículo está diseñado para fomentar la resiliencia, la motivación por el aprendizaje y las habilidades relacionales a través de una síntesis de marcos diversos. La pedagogía se basa en modelos empíricos de aprendizaje social y emocional, como el modelo *Clover* del *PEAR Institute*, e incorpora aspectos relevantes del Marco Curricular Nacional de la India para asegurar su contextualización en el país. Los resultados de aprendizaje se vinculan posteriormente con marcos de desarrollo para construir estructuras curriculares adecuadas a la edad y al nivel escolar.

Diseñado con un profundo conocimiento del contexto de la India y de su infancia, el marco curricular incorpora estructuralmente la

Figura 1 Pedagogía y competencias clave



importancia de la interconexión por encima del individualismo. Muestra sensibilidad cultural y responde a los desafíos únicos que enfrentan los niños y niñas en su vida cotidiana.

La pedagogía incorpora elementos diversos para asegurar un desarrollo integral:

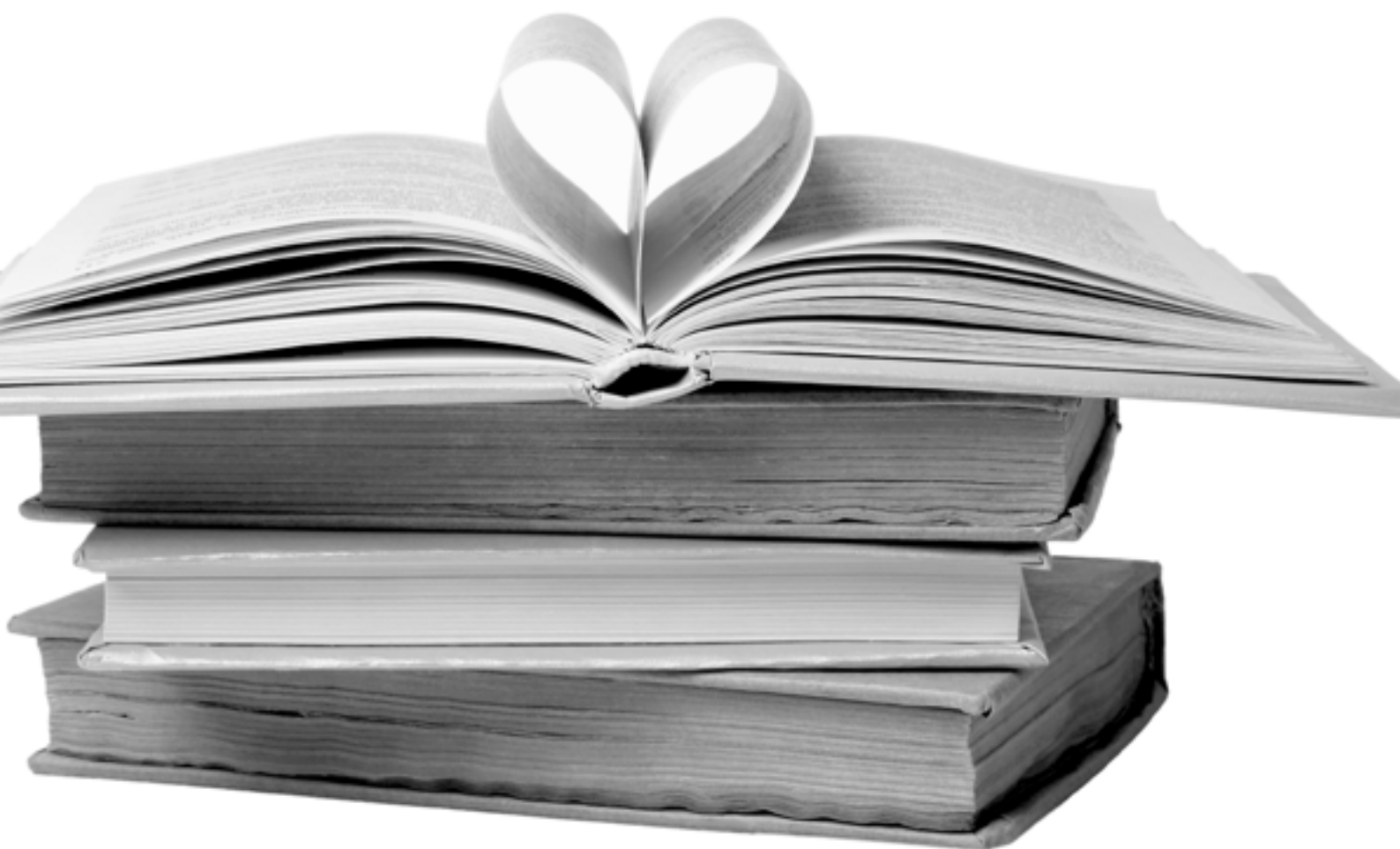
Atención plena: Basada en un enfoque laico y científico, cultiva la conciencia del momento presente sin emitir juicios. Esto contribuye a mejorar la concentración y la neuroplasticidad del alumnado.

Relatos: Diseñados para conectar con las experiencias cotidianas, presentan personajes inspirados en la vida del propio alumnado. Las narrativas abiertas fomentan la interpretación, promoviendo la empatía, la autoconciencia y el pensamiento crítico.

Actividades: Interactivas y participativas, estas dinámicas basadas en el movimiento y la expresión oral fomentan las habilidades comunicativas, la autorregulación emocional y el sentido de pertenencia al proceso de aprendizaje.

Expresiones: Este componente promueve la metacognición, animando al alumnado a reflexionar sobre sus experiencias semanales y a expresar aprendizajes aplicables, reforzando su capacidad de autoconciencia y toma de decisiones.

La misión de Labhya es influir positivamente en la vida de 30 millones de niños y niñas para el año 2030, con un objetivo más amplio y duradero: integrar el bienestar infantil como parte esencial del sistema educativo en su conjunto.



2 Fomentar el desarrollo integral de los niños con calidez, mediante la mejora de la gestión general de la escuela

FACULTAD DE EDUCACIÓN³⁸, UNIVERSIDAD NORMAL DE BEIJING, CHINA

Contexto

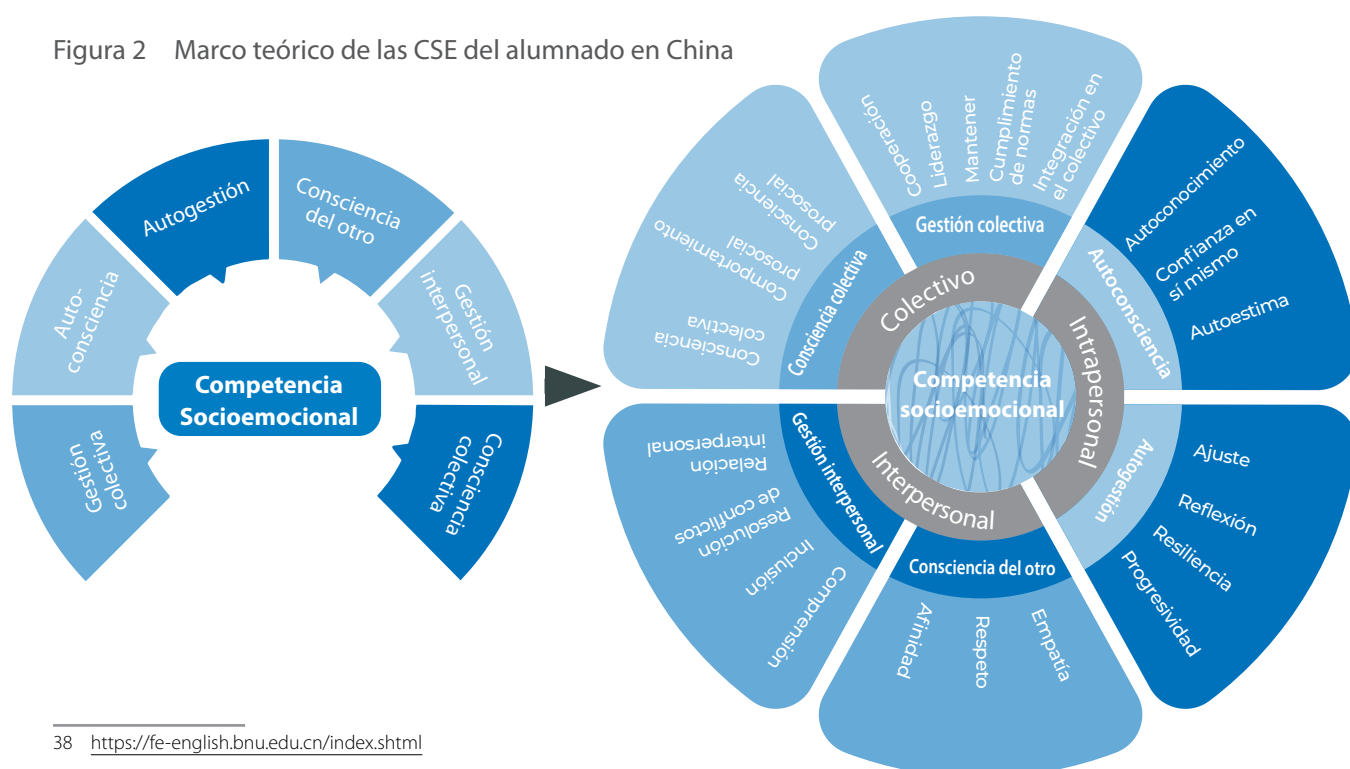
El desarrollo de la competencia social y emocional (CSE) del alumnado es una prioridad educativa a nivel mundial y un componente fundamental de una educación primaria de alta calidad en China. Para transformar el estado actual —en el que algunos estudiantes se preocupan solo por sí mismos, algunos docentes se centran únicamente en la enseñanza sin educar, algunas escuelas priorizan lo cognitivo sobre lo emocional y algunas familias valoran el rendimiento académico por encima de la formación integral—, en 2011 la profesora MAO Yaqing impulsó el Programa de Aprendizaje Social y Emocional para Estudiantes Chinos (Programa de ASE) de la Universidad Normal de Beijing. Este programa tiene como objetivo desarrollar la CSE del alumnado mediante la mejora de la gestión escolar, en colaboración con departamentos educativos, instituciones de investigación, centros de formación de docentes y escuelas. Tras más de diez años de investigación teórica y exploración práctica, el programa ha logrado proponer un camino eficaz para fomentar la CSE del alumnado en China.

Marco teórico

Basado en experiencias internacionales y en el contexto cultural chino, el Programa de ASE define las competencias sociales y emocionales (CSE) como "frente al contexto complejo del crecimiento y desarrollo, un conjunto de competencias clave relacionadas con la adaptación individual y el desarrollo social, que se basan en los sentimientos personales y las experiencias interactivas en las relaciones sociales durante el proceso de socialización" (Mao, 2019). Se enfatiza que "las CSE se fundamentan en el proceso de gestión de la relación entre el alumnado consigo mismo, con los demás y con la comunidad, y que la esencia de las CSE es la construcción social de las relaciones" (Du y Mao, 2018).

En primer lugar, el Programa de ASE dividió las competencias sociales y emocionales (CSE) en dos categorías: consciencia y gestión. La consciencia se refiere a "saber cómo hacer", mientras que la gestión se relaciona con el "desempeño real". En segundo lugar, el Programa de ASE dividió las CSE en tres aspectos: el yo, los otros y el colectivo. La dicotomía existente entre "yo" y "otros" no logra explicar plenamente la situación actual en el contexto cultural de China. Debido a la cultura colectivista en China, las personas valoran altamente lo colectivo e incluso, en ocasiones, están dispuestas a sacrificar los intereses personales en favor del bien común. En consecuencia, y siguiendo procedimientos científicos, se elaboró un cuestionario, y se construyó y validó el modelo de CSE (Figura 2).

Figura 2 Marco teórico de las CSE del alumnado en China



38 <https://fe-english.bnu.edu.cn/index.shtml>

Medidas de intervención: mediante la mejora de la gestión integral del centro escolar

Para fomentar las CSE del alumnado, entre 2011 y 2024, el Programa de ASE ha dado lugar al desarrollo de un modelo integral de mejora de la gestión escolar que implica a todos los miembros, todos los procesos y todos los aspectos del centro. Esto ha permitido establecer un modelo de práctica sistemático y holístico adoptado por los equipos directivos, el profesorado, las familias y el alumnado. Incluye elementos como la planificación escolar con enfoque socioemocional, el desarrollo de capacidades del personal docente y del personal

directivo, la integración del ASE en la enseñanza disciplinar, la creación de un clima escolar positivo e inclusivo, y la promoción de relaciones escuela-familia basadas en la aceptación y el respeto (Figura 3). En cuanto a la implementación, el programa de ASE sigue un enfoque de resolución de problemas denominado ciclo 3A (Evaluación, Análisis y Acción), que comprende cuatro etapas: realizar una evaluación integral del alumnado y de las escuelas basada en la realidad; determinar la visión y el plan para la transformación escolar integral; implementar reformas sustantivas dentro de la escuela; y establecer un mecanismo de coordinación regional de las reformas (Figura 4).

Figura 3 Intervenciones experimentales de ASE



Figura 4 Procedimientos de implementación del ASE

Evaluación

- Diagnóstico integral del desarrollo del alumnado y del estado del entorno escolar de apoyo
- Identificación de problemas y establecimiento de la línea base

Análisis

- Determinar la visión compartida para la transformación integral de la escuela
- A partir de los resultados del diagnóstico, elaborar un plan integral de transformación escolar

Acción

- Establecer una "Comunidad de Desarrollo de Cooperación Regional"
- Implementar un mecanismo regional de articulación para la reforma integral

Acción

- Regular y mejorar la participación del alumnado en el sistema de gestión escolar
- Implementar una estrategia integral de mejora para la escuela



Efectos

Durante la última década, el Programa de ASE se ha implementado en 579 escuelas primarias y secundarias en 15 provincias de China. Ha fortalecido las capacidades de más de 10.000 personas entre líderes escolares y docentes, mejorando sus conceptos educativos y habilidades de gestión. Además, ha beneficiado a más de 300.000 estudiantes al potenciar sus competencias sociales y emocionales (CSE) y su rendimiento escolar. El éxito del programa ha recibido un amplio reconocimiento por parte de la sociedad. En un estudio piloto realizado en una escuela, se hizo un seguimiento a 468 estudiantes durante dos años consecutivos, revelando mejoras sostenidas en sus CSE y en su percepción del ambiente de apoyo escolar.

Conclusión y perspectivas

Durante la implementación, el Programa de ASE identificó que la investigación sobre marcos teóricos, herramientas de evaluación y estrategias de implementación para las competencias sociales y emocionales (CSE) de estudiantes de secundaria de entre 12 y 14 años es insuficiente. Asimismo, existe una carencia de recursos relacionados con las CSE para la infancia de entre 6 y 14 años.

Estas cuestiones están siendo abordadas actualmente por el Programa de ASE. De cara al futuro, es fundamental considerar cómo ampliar el impacto del programa de ASE, al tiempo que se da prioridad a la formación del profesorado y al desarrollo de mecanismos de gestión que respalden la educación socioemocional para fomentar el desarrollo integral de cada niño y niña.



3 Grassroot Soccer MindSKILLZ: Un programa de promoción y prevención de la salud mental para adolescentes basado en el deporte

GRASSROOT SOCCER³⁹, ÁFRICA SUBSAHARIANA

Introducción

Los jóvenes en África subsahariana enfrentan una serie de retos críticos de salud que van desde el VIH hasta el embarazo no intencional y la violencia de género. La mala salud mental, uno de los problemas de salud más importantes que afectan a la juventud a nivel global, impacta de manera desproporcionada a los y las jóvenes en África subsahariana, donde uno de cada cuatro experimenta alguna condición de salud mental. Estos desafíos socavan el bienestar general de una población que se proyecta duplicará su tamaño para 2050.

Grassroot Soccer (GRS) se estableció para abordar estos y otros desafíos críticos de salud en la adolescencia mediante un currículo comprobado basado en el fútbol, el acompañamiento de mentores cercanos denominados “Entrenadores” (Coaches) y una cultura que fomenta espacios seguros para conversaciones significativas, el fortalecimiento de las relaciones, la autorregulación emocional y el desarrollo de habilidades de afrontamiento. Basándose en una trayectoria consolidada de programas enfocados en VIH y salud y derechos sexuales y reproductivos (SDSR), GRS ha asumido la salud mental como un área prioritaria de programación para integrar enfoques de aprendizaje social y emocional (ASE) en el apoyo a la juventud.

Desarrollo de un programa de salud mental basado en principios ASE

El enfoque basado en el fútbol de GRS involucra a adolescentes a través de su modelo de las “Tres C”:

Currículo amigable para adolescentes y basado en evidencias, **Coaches(Entrenadores)** iguales cercanos capacitados que facilitan los programas, y una **Cultura** divertida, inclusiva y positiva. En el desarrollo de su programación de salud mental con enfoque ASE, GRS integró competencias relacionadas con la construcción de relaciones sólidas, la promoción de habilidades ASE, la gestión del estrés y la regulación emocional. El programa

ha involucrado activamente a participantes adolescentes y a entrenadores jóvenes en un diseño participativo, y ha realizado una revisión de literatura para orientar el desarrollo del programa. Se llevaron a cabo pruebas de campo y proyectos piloto en Kenya, Escocia, Sudáfrica y Zambia, incluyendo la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos.

MindSKILLZ: Resumen del programa

En 2022, GRS lanzó MindSKILLZ, su programa insignia de promoción y prevención de la salud mental, desarrollado en colaboración con jóvenes y guiado por estándares globales. MindSKILLZ es un programa interactivo, basado en evidencias y con enfoque informado en trauma, dirigido a adolescentes de 10 a 19 años, que establece conexiones simples y potentes entre el fútbol y la vida. MindSKILLZ utiliza un enfoque positivo hacia la salud mental, enfocado en reforzar y potenciar las fortalezas y habilidades de los y las adolescentes para afrontar el estrés de la vida. MindSKILLZ se implementa de manera universal para apoyar a toda la adolescencia, reduciendo el estigma en torno a la salud mental al reforzar la idea de que todas las personas enfrentamos retos de salud mental y alentando a la juventud a hablar de ello.

Actividad destacada: Las y los jugadores forman un círculo para mantener en el aire una pelota de “Mente Sana”. Los jugadores lanzan la pelota entre sus pares siguiendo un patrón establecido hasta sentirse con confianza. A continuación, el Entrenador introduce los “factores de estrés”, representados por otras pelotas que simbolizan fuentes comunes de tensión en la juventud (por ejemplo, la escuela, el dinero o las redes sociales). A medida que se añaden más “factores de estrés”, el patrón de lanzamiento se interrumpe con mayor frecuencia. Luego, jugadores conversan sobre estrategias saludables de afrontamiento y retiran los “factores de estrés” del juego, lo que facilita mantener la pelota de la “Mente Sana” en movimiento.

Mensaje clave: El estrés es normal, pero un exceso de estrés nos perjudica. MindSKILLZ equipa a los y las adolescentes con habilidades de afrontamiento saludables para gestionar el estrés.

El programa MindSKILLZ incluye los siguientes productos:

39 <https://grassrootsoccer.org/>

- **Currículo MindSKILLZ:** Programa basado en evidencias de 12 sesiones, diseñado para ser implementado por personas no especialistas capacitadas en escuelas y comunidades.
- **Manual de formación MindSKILLZ:** Formación de promoción de la salud mental juvenil compuesta por 4 módulos dirigida a personal de primera línea (entrenadores, agentes comunitarios de salud, docentes) que facilitan el currículo MindSKILLZ con jóvenes.
- **Revista MindSKILLZ:** Recurso impreso, divertido y visualmente atractivo que involucra a adolescentes más allá de las intervenciones presenciales de SKILLZ. La revista incorpora información crítica sobre salud y bienestar, así como actividades interactivas que permiten a los adolescentes participar de forma flexible, en su propio tiempo y en espacios de su preferencia (por ejemplo, en casa, por la tarde, etc.).
- **MindSKILLZ Digital (en desarrollo):** Juego de 30 minutos que cubre información sobre salud mental, habilidades de afrontamiento (incluyendo ASE) y curiosidades de fútbol, utilizando tecnología interactiva sencilla de respuesta por voz. Los adolescentes pueden llamar desde cualquier teléfono y navegar por el juego, mientras actores de voz y efectos sonoros lo hacen más divertido.

Resultados

GRS ha alcanzado a más de 30.000 adolescentes con su programa de salud mental, con resultados prometedores. Las evaluaciones y datos de seguimiento rutinario en Kenya, Sudáfrica, Escocia y Zambia muestran:

- **Mejora de la resiliencia y las habilidades ASE:** Los participantes de MindSKILLZ reportaron mejores habilidades de afrontamiento, cambios que también fueron observados por Entrenadores y adultos. Un 23 % más de participantes manifestó sentirse con mayor confianza para manejar desafíos al perseguir sus metas. Destacaron especialmente la gestión de la ira, la gestión del estrés y la comunicación como estrategias de afrontamiento valiosas.

"Antes era muy impulsivo, pero desde que llegué a MindSKILLZ, cuando veo personas peleando, busco formas de separarlas para que no se lastimen. También me enfado menos por cosas pequeñas como antes." – Participante de MindSKILL

- **Mejor conocimiento, actitudes y conductas de búsqueda de ayuda en salud mental:** El conocimiento en salud mental antes/después aumentó del 74 % al 86 %. La conciencia sobre servicios locales de apoyo para retos de salud mental creció un 24 % y las creencias estigmatizantes disminuyeron un 29 %.

"Aprendimos sobre enfermedades mentales y nos dijeron que son comunes. No es solo 'volverse loco'. Algunas son ansiedad, estrés, depresión. No es solo perder la razón." – Participante de MindSKILL

- **Los/as jóvenes disfrutaron del programa:** El 91 % de los participantes informó haber disfrutado "mucho" de las sesiones de MindSKILLZ y el 93 % consideró que la Revista MindSKILLZ fue una buena herramienta para promover la salud mental positiva.

"En el momento que iniciaban las clases, si algún participante lo había olvidado, algún adolescente le recordaba que se uniera a la sesión de MindSKILLZ porque era divertido." – Entrenador de MindSKILLZ

En última instancia, estos efectos positivos han contribuido a los siguientes resultados entre los participantes:

- **Reducción de los síntomas depresivos y del bajo bienestar:** la proporción de participantes de MindSKILLZ que presentaban síntomas moderados a graves de depresión (evaluados con PHQ-9) pasó del 16,9 % antes de la intervención al 9,3 % después de la misma, y los casos de bajo bienestar (evaluados con WHO-5) disminuyeron del 15,5 % al 8,0 % en el mismo periodo, reduciéndose prácticamente a la mitad de la fase previa a la posterior a la intervención.
- **Mejora del bienestar mental:** el 41 % de

los participantes experimentó una mejora clínicamente significativa en su bienestar, con incrementos generales que continuaron aumentando cuatro semanas después de finalizado el programa.

Lecciones y recomendaciones

GRS continúa aprendiendo a partir de la implementación y de los datos de MindSKILLZ, recopilando información que permitirá mejorar el programa, prepararlo para su ampliación y seguir reforzando la base de evidencias. El programa destaca las siguientes lecciones y prioridades derivadas del diseño e implementación de MindSKILLZ hasta la fecha:

- **Priorizar el bienestar de los entrenadores y el cuidado de quienes cuidan:** muchos entrenadores proceden de las mismas comunidades que los participantes y afrontan los mismos desafíos. Apoyar su propia salud mental es esencial para un acompañamiento eficaz y para la correcta implementación de los programas de salud mental.
- **Seguir explorando métodos de medición:** la tendencia a utilizar escalas cuantitativas para la medición de la salud mental puede relegar habilidades blandas esenciales o las voces de los jóvenes y los enfoques cualitativos, que son más difíciles de medir. Continuaremos probando métodos de evaluación que ayuden a captar la diversidad de experiencias en los programas de salud mental de GRS.

■ **Invertir en soluciones locales y dirigidas por jóvenes:** basarse en la evidencia existente sobre aprendizaje social y emocional (ASE) ha sido útil, pero desarrollar intervenciones con la participación activa de los jóvenes y en los contextos en los que trabajamos ha resultado fundamental, en lugar de adaptar intervenciones procedentes de otros entornos.

■ **Investigar los efectos positivos indirectos de los programas de ASE más allá de la salud mental:** los datos cualitativos revelaron que MindSKILLZ amplió sus efectos positivos más allá de los resultados previstos en salud mental, ya que las partes interesadas observaron mejoras en el rendimiento escolar y académico. Además, los participantes informaron de que compartieron recursos de salud mental, como la revista MindSKILLZ, con amistades y familiares que afrontaban dificultades.

Conclusión

Integrar el ASE en los enfoques de salud mental de los adolescentes ofrece una manera holística, proactiva y prometedora de apoyar el bienestar mental de la juventud. Esta integración no solo ayuda a los jóvenes que ya afrontan dificultades de salud mental, sino que también les proporciona habilidades y resiliencia para enfrentar los retos futuros.



4 En Sus Zapatos: Un espacio para la empatía activa: Un programa de ASE que utiliza el Teatro de Conciencia para mejorar la convivencia escolar, prevenir la violencia y construir una cultura de paz

ASOCIACIÓN TEATRO DE CONCIENCIA⁴⁰, ESPAÑA

La necesidad

En España, los problemas de convivencia escolar continúan aumentando de manera exponencial, al igual que los casos de violencia entre niños, niñas y adolescentes. Por un lado, se ha incrementado el comportamiento disruptivo en el aula, así como las peleas; de hecho, 7 de cada 10 menores sufren acoso escolar en sus escuelas, y las agresiones entre menores en espacios públicos van en aumento. Por otro lado, las situaciones de "autoviolencia" se han disparado tras la pandemia de la COVID-19, con un 134 % más de suicidios y un 180 % más de autolesiones entre niños, niñas y adolescentes. Las escuelas, especialmente las de titularidad pública, se enfrentan a un problema de convivencia y de salud mental que, en muchos casos, provoca una disminución de la calidad del aprendizaje y un aumento de las tasas de deserción escolar. Esta situación, a su vez, deriva en posibles problemas de inserción en el mercado laboral, pobreza y exclusión social.

Sin embargo, en la actualidad este problema no se aborda desde una perspectiva de alfabetización emocional, compasión o empatía. Tampoco se trabaja desde un enfoque preventivo que implique a toda la comunidad educativa. De hecho, solo el 5 % de las escuelas incluye la educación emocional en su proyecto educativo, a pesar de que el 94 % del profesorado considera que la formación en educación emocional mejoraría sus competencias profesionales; la empatía es la competencia cuya ausencia detectan con mayor frecuencia en su alumnado. El programa "En Sus Zapatos" se propuso abordar este problema desde la perspectiva de la educación en aprendizaje social y emocional (ASE), implicando a toda la comunidad educativa, por lo que ha sido muy demandado por escuelas y docentes.

La propuesta de "En Sus Zapatos": alfabetización emocional y Teatro de Conciencia

El Teatro de Conciencia es una metodología teatral que encarna las emociones, "haciendo visible lo invisible", y muestra los conceptos básicos de la Inteligencia Emocional para la alfabetización emocional y el desarrollo de competencias de aprendizaje social y emocional (ASE) en personas adultas, jóvenes y niños/as. Esta metodología fue creada por la antropóloga Pax Dettoni en 2010 con una vocación principalmente pedagógica, aunque también artística. Se trata de una metodología que permite a quienes aprenden reconocer fácilmente las emociones para, posteriormente, aprender a gestionarla y avanzar así hacia la empatía, la asertividad, la resolución positiva de conflictos, la compasión, el perdón y la amabilidad; en definitiva, hacia la construcción de una cultura de Paz.

En 2017, basándose en esta metodología, Dettoni creó "En Sus Zapatos: Un espacio de empatía activa", un modelo pedagógico dirigido a escuelas (educación infantil y primaria, secundaria y educación especial) con el objetivo de alfabetizar emocionalmente a toda la comunidad educativa para mejorar la convivencia. El programa busca prevenir la violencia y el acoso escolar, así como construir una cultura de paz y convivencia mediante una formación en Educación Emocional para todo el centro, utilizando el juego y el teatro como herramientas principales.

El programa se sustenta en los siguientes tres ejes teóricos:

- **Identificación, reconocimiento y gestión emocional:** aprender a reconocer las emociones, calmarse y evitar recurrir a conductas que puedan provocar frustración, ira, miedo o tristeza en situaciones que podrían generar agresión hacia otras personas o hacia uno mismo.
- **Empatía activa:** aprender no solo a "ponerse en el lugar de la otra persona", sino también a actuar en consecuencia e intentar ayudarla. Esto abre la puerta a la no violencia, la compasión y el perdón.

40 <https://teatrodeconciencia.org/>

■ **Resolución positiva de conflictos:** aprender a utilizar la asertividad, la negociación y los acuerdos "ganar-ganar" para resolver los retos cotidianos de la convivencia. Aprender a activar la comunicación no violenta y la resolución creativa y restaurativa de conflictos.

Es un modelo fácilmente escalable porque se basa en el aprendizaje **entre iguales y en cascada**, con la implicación de toda la comunidad educativa:

1. El profesorado se capacita como facilitador del método "En Sus Zapatos";
2. Los facilitadores acreditados capacitan a docentes, familias y personal no docente de las escuelas que desean implementar el programa, ya sea en su propio establecimiento o en otros;
3. El profesorado capacitado por los facilitadores aplica el método en sus aulas, para lo cual cuenta con un manual que estructura todas las sesiones;
4. Como resultado final, el alumnado crea una obra de teatro denominada Teatro de Conciencia, basada en sus propias inquietudes, que se presenta ante compañeros y compañeras de grados cursos inferiores con el objetivo de enseñarles habilidades socioemocionales.

De este modo, el programa llega a toda la comunidad educativa y las experiencias formativas se transmiten y comparten de unas personas a otras, lo que hace que el aprendizaje sea más eficaz y amplio, facilitando así la transformación de la cultura de centro.

"En Sus Zapatos" **se ofrece institucionalmente a las escuelas de la Comunidad de Madrid (España) desde la Subdirección General de Programas de Innovación y Formación del Profesorado (Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza) desde 2017**, y desde hace varios años también en otras comunidades autónomas de España.

A lo largo de estos años, el modelo de intervención se ha ido perfeccionando gracias a la evaluación constante y a la adaptación a la realidad y las necesidades de las escuelas, al tiempo que se han creado nuevos recursos didácticos para las distintas

etapas educativas. Los recursos pueden descargarse de forma gratuita⁴¹ y ya están siendo utilizados por docentes en más de 15 países.

Impacto

Desde 2017, "En Sus Zapatos" ha llegado a más de **130 escuelas en España, alcanzando a 120 000 personas**, incluyendo alumnado, profesorado, familias y personal no docente. Durante la pandemia, el programa atendió a unos 4 000 docentes. Actualmente cuenta con más de 200 apariciones en medios de comunicación.

"En Sus Zapatos" es un método de Alfabetización Emocional con el que la persona (adulto o niño) aprende el "abc" para "leer y escribir" sus emociones (identificación y gestión emocional) y las emociones de los demás (empatía y resolución positiva de conflictos). Esto conduce a una mejora de la convivencia que se refleja en el clima del aula y en la cultura de la escuela, así como en la mejora del bienestar de todas las personas implicadas. Este impacto en el alumnado, el profesorado, las familias y la comunidad educativa genera efectos en cascada que contribuyen a crear espacios de aprendizaje y sociedades más pacíficas.

Esta certeza se evidencia en la evaluación de todas las implementaciones en escuelas, así como en la evaluación externa del programa llevada a cabo por la Universidad Carlos III de Madrid, en colaboración con la Universidad de Utrecht y el INEE⁴² del Ministerio de Educación de España. La evaluación concluyó que:

- **Alumnado:** el 92 % ha aprendido a reconocer e identificar sus emociones y el 90 % del profesorado considera que el alumnado es más amable, más dispuesto a perdonar, a escuchar y a ser empático;
- **Profesorado:** el 91 % se calma más rápidamente cuando siente enfado y el 88 % considera que ha habido una mejora en la convivencia y en el clima escolar;
- **Familias:** el 45 % utiliza menos castigos y el 24 % grita menos; una gran mayoría afirma que comprende mejor a sus hijos e hijas y pasa más tiempo de calidad con ellos;

41 <https://programaensuszapatos.org/recursos-aula/>

42 INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Gobierno de España).

- Casi el 100 % de todas las personas participantes recomienda el programa.

En 2017, en consonancia con los resultados de la evaluación, En Sus Zapatos recibió el premio "Proyecto Innovador" otorgado por el Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe (CAF) y la Fundación Compromiso y Transparencia. Asimismo, ha sido reconocido por la organización finlandesa **HundrED** como una de las 100 iniciativas educativas más innovadoras, con mayor impacto social y escalabilidad a nivel mundial en 2022, 2023 y 2024. El programa también fue nominado en 2022 al "Science Summit" por el Patronato de la Fundación alemana **Falling Walls**. En 2023, su creadora, Pax Dettoni, fue seleccionada como *Fellow* por la Fundación **Ashoka**.

Conclusiones

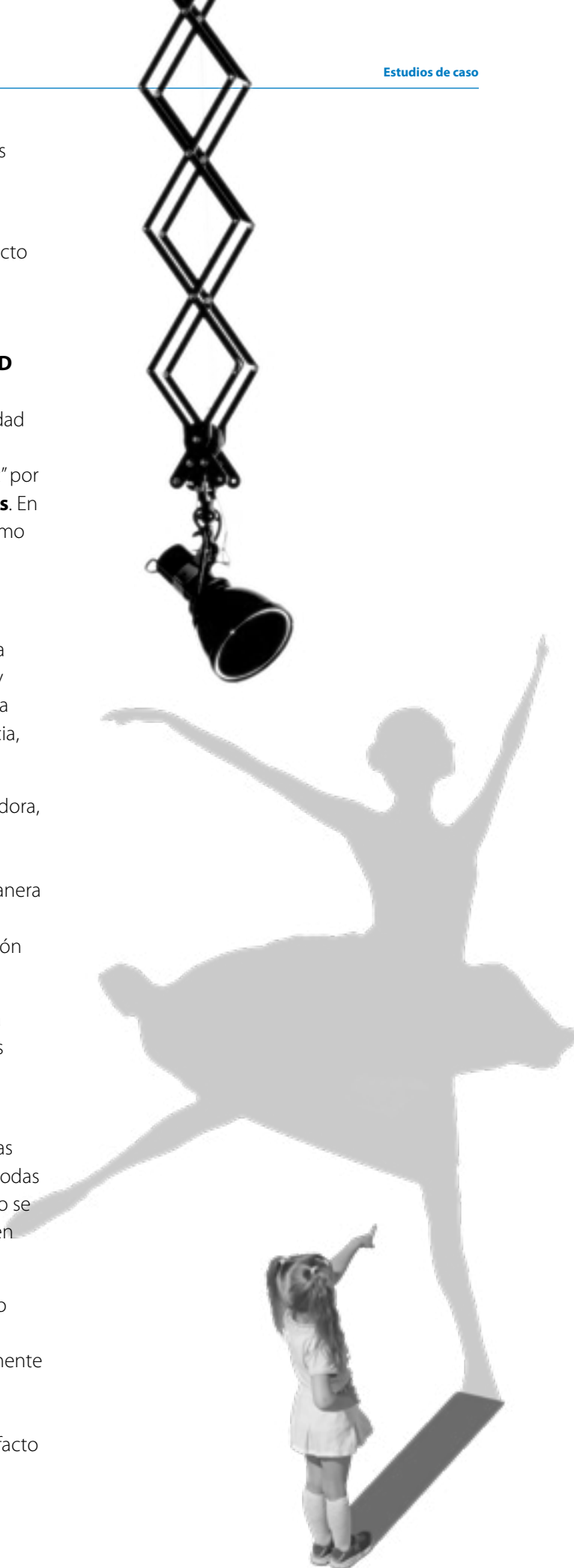
La innovación del programa "En Sus Zapatos" radica en su enfoque para abordar la convivencia escolar y la prevención de la violencia y el acoso a través de la alfabetización emocional con el Teatro de Conciencia, que involucra a toda la comunidad educativa.

La metodología del Teatro de Conciencia es innovadora, eficaz y de gran fortaleza pedagógica para reforzar la alfabetización emocional, prevenir la violencia y promover una convivencia armónica; ya que, de manera vivencial, mediante el uso del teatro y el juego, se experimentan y se trabajan la empatía y la compasión con toda la comunidad educativa. Ver el vídeo⁴³.

Otro aspecto innovador y exitoso del proyecto es la creación de carteles didácticos, cuentos y manuales para reforzar el aprendizaje.

La figura de la persona facilitadora es clave, ya que es la responsable de implementar el programa en las escuelas. Por ello, resulta de gran importancia que todas ellas sean docentes en activo, puesto que el modelo se basa en la formación entre iguales y en formación en cascada.

Por último, es fundamental reconocer que el trabajo desarrollado en estrecha colaboración con la Administración Pública (en nuestro caso, principalmente con la Comunidad de Madrid) es clave no solo para alcanzar al mayor número posible de escuelas, sino también para consolidar un compromiso social de facto con la construcción de una Cultura de Paz.



43 <https://youtu.be/9-bcigrx4QU>

5 Alianza Educativa⁴⁴: Un modelo de educación social y emocional para la transformación social

COLOMBIA

Alianza Educativa es una organización sin ánimo de lucro fundada en el año 2000, cuya misión principal es transformar la educación pública en Colombia. Desde su creación, ha mantenido la convicción de que el acceso a una educación de calidad es esencial para garantizar la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de toda la ciudadanía.

Actualmente, Alianza Educativa gestiona 12 escuelas en Colombia, la mayoría ubicadas en Bogotá y una en Barú, en la isla de Cartagena, beneficiando a más de 12 400 estudiantes. Colombia ha vivido décadas de conflictos armados y de otro tipo, que han afectado especialmente a las zonas altamente vulnerables donde se encuentran estas escuelas. Además de la violencia, estas comunidades están expuestas a riesgos psicosociales como el consumo de drogas, el embarazo adolescente, el acoso escolar y las dificultades emocionales y de conducta, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, Alianza Educativa reconoce la urgencia de formar ciudadanía capaz de convivir pacíficamente, valorar la diversidad y contribuir al desarrollo de sus comunidades. Por ello, Alianza Educativa busca garantizar que el alumnado desarrolle las competencias que le permitan cumplir tres objetivos fundamentales: planificar y llevar a cabo su proyecto de vida, gestionar los riesgos de su entorno y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa a través de su acción ciudadana.

En este sentido, Alianza Educativa ha integrado las competencias de ASE en su modelo como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación integral del alumnado. Para ello, se seleccionó y adaptó el marco de competencias socioemocionales de CASEL (Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional), con tres dimensiones: "conmigo mismo/a", "con los demás" y "con nuestros retos", que abarcan un total de 18 competencias específicas.

Para desarrollar estas competencias, Alianza Educativa ha creado el programa *Navegar Seguro* como la principal acción para la implementación del aprendizaje social y emocional (ASE). Adaptado del programa *Step by Step* del Banco Mundial y reconocido por HundrED y la Fundación Lego como una de las iniciativas de desarrollo socioemocional más impactantes y escalables a nivel mundial en 2021, *Navegar Seguro* cuenta con 24 sesiones para cada curso desde Educación Infantil hasta 2.º de Bachillerato, basadas en principios pedagógicos como el aprendizaje significativo, la motivación intrínseca y el aprendizaje experiencial.

Además del programa *Navegar Seguro*, las escuelas implementan actividades complementarias orientadas a la prevención de riesgos psicosociales y a la construcción del proyecto de vida del alumnado. Asimismo, las competencias socioemocionales se ponen en práctica a través de la gestión del aula, con el fin de garantizar un clima escolar que favorezca el aprendizaje. Para ello, se ofrece formación al profesorado y a las familias, entendiendo que son actores clave en su desarrollo.

En medio de estos avances, Alianza Educativa reconoce el reto de integrar las competencias socioemocionales en el currículo de manera más profunda y amplia. En respuesta a ello, la red ha iniciado un proceso de renovación curricular que incluye el diseño de guías didácticas para permitir la integración intencional de estas competencias en todas las áreas académicas, mediante actividades que faciliten su puesta en práctica y promuevan el aprendizaje académico.

La evaluación del desarrollo de las competencias socioemocionales se lleva a cabo a través de un instrumento de autoinforme al final de cada año, así como mediante el boletín socioemocional, en el que el profesorado valora las competencias socioemocionales del alumnado. Estas herramientas permiten a Alianza Educativa hacer un seguimiento del progreso del estudiantado y tomar decisiones institucionales para reforzar el desarrollo de las competencias socioemocionales.

⁴⁴ <https://alianzaeducativa.edu.co/>

Impacto

Los resultados de la evaluación anónima mediante autoinforme se sitúan en una escala de 0 a 4, donde 0 corresponde a un rendimiento bajo y 4 a un rendimiento alto. Los resultados se analizan por escuela y por nivel de curso para diseñar e implementar estrategias específicas dirigidas al alumnado con niveles de rendimiento bajos. El informe de 2023 reflejó, de forma general, un rendimiento medio-alto y alto en todos los cursos.

De igual manera, se evidencian resultados positivos como la reducción de situaciones que afectan a la convivencia escolar; en concreto, en 2023 se registró una disminución del 21 % en las situaciones de tipo I y del 36 % en las situaciones de tipo II, lo que sugiere un impacto positivo en la prevención y gestión de conflictos, favoreciendo un entorno escolar más seguro que contribuye a una convivencia saludable.

Además, se ha observado una disminución notable en los casos de riesgos psicosociales específicos. Por ejemplo, entre 2022 y 2023 se registró una reducción del 44,5 % en los embarazos adolescentes, superando la media nacional de Colombia, situada en un 15 %. Este resultado indica el impacto positivo del desarrollo de competencias como la toma de decisiones responsables. Asimismo, en el mismo periodo se produjo una disminución del 16,8 % en los casos de dificultades emocionales, lo que refleja que el alumnado pone en práctica competencias como la autorregulación, contribuyendo así a su bienestar y salud mental.

Conclusión

El éxito de las acciones de desarrollo socioemocional de Alianza Educativa demuestra que estas competencias contribuyen a la construcción de un entorno escolar seguro y propicio para el aprendizaje, así como a la prevención de riesgos psicosociales.

Entre las lecciones aprendidas, se reconoce la importancia de implicar a las familias en el desarrollo socioemocional del alumnado. El apoyo y la participación activa de madres, padres, cuidadores y miembros de la comunidad son fundamentales para el éxito a largo plazo de estos programas. Del mismo modo, es necesario promover el bienestar socioemocional del profesorado para conectarlo con el propósito y la relevancia del desarrollo socioemocional del alumnado.

Aunque persisten retos por superar, Alianza Educativa cuenta con un sólido modelo de educación en aprendizaje social y emocional (ASE) que se centra en la formación integral del alumnado para su éxito académico y personal. Su compromiso y dedicación en este ámbito la posicionan como un referente que inspira a otras instituciones educativas a promover el bienestar del alumnado a través del desarrollo de competencias socioemocionales.

6 Ejemplos ilustrativos de evaluación del aprendizaje social y emocional (ASE) en el mundo

REPÚBLICA DE COREA

Desde 2012, investigadores de la Universidad Nacional de Seúl han llevado a cabo el Estudio sobre la Calidad de Vida de la Infancia en la República de Corea, con los objetivos de: (a) desarrollar un marco de medición integral para el bienestar infantil, (b) monitorear las tendencias generales de los indicadores de bienestar infantil, (c) comprender las disparidades en el bienestar infantil con un enfoque particular en grupos de niños y niñas en situación de vulnerabilidad (por ejemplo, infancia con discapacidad, menores en acogimiento residencial, menores de zonas rurales), y (d) comprender la situación del bienestar de la infancia coreana en un contexto global (Lee, B.J., et al., 2013; Lee, B.J., et al., 2015; Lee, B.J., et al., 2019; Lee, B.J., et al., 2021). El estudio ha realizado cinco encuestas bienales con muestras representativas a nivel nacional de niños y niñas, ha llevado a cabo numerosos grupos focales con diversos grupos de infancia y adolescencia, ha recopilado datos administrativos indicativos de los contextos de desarrollo, y ha participado en el International Survey of Children's Well-Being, un estudio comparativo internacional sobre el bienestar subjetivo infantil en el que participan 35 países de todo el mundo.

Este es el primer estudio en República de Corea que ha establecido un marco de medición para los resultados multidimensionales del bienestar infantil y los contextos de desarrollo, utilizando tanto indicadores objetivos como subjetivos, así como indicadores centrados en los problemas y en las fortalezas. En este estudio, los resultados de aprendizaje social y emocional (ASE) de los niños y niñas se han medido mediante diversos indicadores de autoinforme. Por ejemplo, los indicadores de *bienestar emocional* incluyen la felicidad general, la satisfacción con la vida, las emociones positivas y negativas, la satisfacción con uno mismo y la depresión. Los indicadores de *bienestar social* incluyen las relaciones con progenitores, compañeros y docentes, así como problemas de conducta tales como el consumo de alcohol y tabaco, la victimización, la violencia y otras conductas delictivas. El *florecimiento* también

se conceptualiza como un ámbito importante del bienestar infantil, incluyendo indicadores de empatía, altruismo, generosidad y competencia social.

El equipo de investigación ha liderado con éxito una labor de incidencia basada en datos en colaboración con Save the Children Corea, aumentando la concienciación pública sobre el bienestar socioemocional (ASE) de la infancia en general. El estudio sentó las bases para que el Ministerio de Salud y Bienestar Social pusiera en marcha, en 2015, los Planes Básicos para la Política de la Infancia, que por primera vez en el país establecieron explícitamente la felicidad de los niños y niñas como la principal prioridad política. Este estudio también ha influido directamente en los esfuerzos del Gobierno por establecer una base de datos nacional sobre el bienestar infantil, tal y como se declaró en el informe estatal ante el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Sin embargo, en los sistemas educativos de la República de Corea, los resultados ASE del alumnado aún no se han evaluado de manera sistemática como uno de los resultados clave de aprendizaje. Aunque este trabajo ha sembrado las bases para medir los resultados de bienestar socioemocional de la infancia, todavía queda mucho por hacer para incorporar la evaluación del ASE al sistema educativo general.

REGIÓN DE TANGA, REPÚBLICA UNIDA DE TANZANÍA

En 2017, el Programa Mundial de Alimentos (PMA) de las Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) colaboraron con la Fundación XPRIZE para distribuir tabletas con software educativo a 2.700 niños y niñas de entre 9 y 11 años que no asistían a la escuela, procedentes de 170 aldeas de la región de Tanga, en la República Unida de Tanzania. Con el fin de evaluar la eficacia del software, se recopilaron datos durante una prueba de campo de 15 meses, entre diciembre de 2017 y marzo de 2019, evaluando la alfabetización, las matemáticas y las competencias socioemocionales de los niños y niñas (Gross-Manos, D., Kosher, H. y Ben-Arieh, A. 2021).

Se utilizó un enfoque de métodos mixtos para evaluar el impacto del proyecto en el ASE de los niños y niñas participantes y de sus comunidades.

El equipo de diseño optó por una evaluación en tres fases (línea de base, intermedia y final), realizando grupos de discusión con miembros de la comunidad y evaluaciones cuantitativas que incluyeron tanto a padres y madres como a los propios niños y niñas como informantes de los resultados en ASE. Los datos cuantitativos se recopilaban mediante cuestionarios estructurados, leídos en voz alta a los participantes por un evaluador capacitado, con el fin de atender al alto nivel de analfabetismo de la población. Mujeres locales (o "mamas") fueron capacitadas para recopilar datos en sus aldeas bajo la supervisión de investigadores de la Universidad de Dar es-Salam y de la UNESCO.

El diseño inicial del cuestionario cuantitativo se determinó a partir de una revisión de la literatura y de la consulta con personas expertas.

Se llevó a cabo un estudio piloto en una aldea de una región comparable a Tanga, con la participación de 30 niños y niñas y 22 padres y madres. Su propósito fue probar dos formatos diferentes de cuestionario: un cuestionario clásico con escala de Likert, en el que se pedía a las personas encuestadas que indicaran su nivel de identificación con determinadas conductas (por ejemplo: "Me irrita fácilmente cuando otro niño comete un error", con cuatro opciones de respuesta: "muy parecido a mí", "bastante parecido a mí", "solo un poco parecido a mí" y «no parecido a mí»); y un cuestionario de evaluación situacional, en el que se preguntaba a las personas encuestadas cómo era probable que respondieran en un determinado escenario (por ejemplo: "En una situación en la que estás realizando una tarea y experimentas dificultades, ¿qué haces?"). El entrevistador indicaba a continuación en qué categoría se encuadraban las respuestas abiertas de los participantes (por ejemplo: *a) Sigo intentando algo hasta que lo logro; b) Rara vez abandono una tarea difícil; c) Continúo intentándolo incluso si lo encuentro difícil; d) Pido ayuda a mi amigo/a o a mis padres; y e) Trabajo junto con otros niños para resolverlo*). También se pidió a los padres y madres que respondieran preguntas similares sobre cómo reaccionaría su hijo o hija. A partir de los resultados del estudio piloto y de las preferencias de los participantes, se optó por utilizar un cuestionario de evaluación situacional para los resultados informados por los niños y niñas, mientras que para los resultados informados por padres y madres se

eligió un cuestionario con escala de Likert.

URUGUAY

En 2016, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa lanzó un sistema para la evaluación a nivel nacional del desempeño educativo, que incluye diversas dimensiones como el rendimiento en matemáticas y lenguaje, oportunidades de aprendizaje, convivencia escolar, participación y habilidades socioemocionales (Enuma Inc. 2019). Al no existir estándares educativos disponibles para el aprendizaje socioemocional, la evaluación de estas habilidades requirió el diseño de un marco de referencia válido a nivel local. El equipo de diseño revisó primero los marcos internacionales utilizados para identificar definiciones existentes de aprendizaje socioemocional y las competencias específicas que incluyen. Luego, el equipo analizó investigaciones locales sobre un amplio rango de habilidades socioemocionales, realizando entrevistas con investigadores nacionales e internacionales. Posteriormente, el equipo elaboró un borrador del marco de evaluación para la medición nacional de las habilidades socioemocionales en escuelas primarias y secundarias, que incluía definiciones operativas de sus componentes. Finalmente, se definió un marco de evaluación definitivo tras discusiones en grupos focales con diversos actores educativos: autoridades educativas, sindicatos, inspectores, directores, docentes y expertos.

En consecuencia, se inició el diseño del instrumento. Primero, se realizó una revisión sistemática de los instrumentos utilizados a nivel nacional e internacional para la evaluación de los componentes del ASE incluidos en el marco. En este punto, se tomó la decisión de optar por un formato de autoinforme para la evaluación, con dos versiones adaptadas al desarrollo: una para estudiantes de sexto curso de educación primaria y otra para estudiantes de tercer curso de educación secundaria. Para cada componente a evaluar, se elaboró una lista de ítems seleccionando aquellos que representaban la definición operativa del componente a partir de la literatura revisada. Todos los ítems que no estaban en español fueron traducidos y sometidos a un proceso de traducción inversa. En algunos casos, se construyeron ítems adicionales para capturar plenamente la definición del componente. La versión preliminar del instrumento fue presentada a

expertos locales para su revisión. Fueron invitados a evaluar la claridad de cada ítem y su adecuación al contexto nacional; la relación de cada ítem con el componente que se suponía debía medir; y la suficiencia de la operacionalización de cada componente. A partir de las sugerencias de los revisores, se elaboró una versión revisada del instrumento. Se invitó a docentes de diferentes zonas del país a participar en grupos focales para evaluar cómo podrían ser entendidos los ítems por su alumnado. Sus sugerencias condujeron a un borrador final del instrumento. Se llevó a cabo un estudio piloto cualitativo con pequeños grupos de estudiantes de diferentes instituciones y contextos educativos de todo el país, asegurando la inclusión equilibrada de alumnado rural, niñas, alumnado con una segunda lengua y de distintos contextos socioeconómicos. Durante las entrevistas cognitivas se evaluó la adecuación lingüística y contextual del instrumento, lo que llevó finalmente a realizar ajustes menores en los ítems. Con esta versión definitiva del nuevo instrumento diseñado, se llevó a cabo un estudio piloto cuantitativo (informado en Panizza et al., 2020). A partir de sus datos psicométricos, el instrumento fue mejorado para su aplicación real. Con cada nueva fase de recopilación de datos, se supervisan las propiedades psicométricas del instrumento.

NUEVA YORK, ESTADOS UNIDOS

La Asamblea Urbana, en la ciudad de Nueva York, ha sido pionera en un modelo de implementación guiada para apoyar a escuelas y distritos a organizarse en torno a los principios del desarrollo del ASE. Este enfoque de implementación guiada pone el énfasis en la evaluación como una herramienta clave para garantizar la coherencia de su Programa de Estudiantes Resilientes. Utilizando la Evaluación de Fortalezas del Estudiante Devereux (DESSA, por sus siglas en inglés) (LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Robitaille, J. L., 2018), las escuelas de la red Urban Assembly (Asamblea Urbana), en consulta con la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Fordham, utilizan la medición para generar un diálogo en torno a las fortalezas y oportunidades socioemocionales del personal y del alumnado. El proceso se desarrolla en cinco pasos. En primer lugar, el profesorado comunica al alumnado el propósito de la DESSA. En segundo lugar, los estudiantes, en grupos,

tienen la oportunidad de evaluar las competencias socioemocionales de sus docentes con el fin de familiarizarse con los ítems y transmitir la idea de que tanto el alumnado como las personas adultas pueden fortalecer sus competencias socioemocionales. En tercer lugar, el profesorado analiza las valoraciones recibidas por parte del alumnado y establece públicamente objetivos relacionados con las áreas de mejora identificadas. A continuación, el alumnado recibe las valoraciones de sus docentes, compara sus propias autoevaluaciones con las calificaciones otorgadas por el profesorado y fija objetivos vinculados a sus oportunidades de crecimiento. Este proceso puede realizarse en diálogo con la persona docente, con un compañero o compañera, o mediante autorreflexión. Por último, el alumnado monitoriza su progreso a lo largo del tiempo utilizando esta herramienta basada en fortalezas. Los objetivos de este proceso son desarrollar la autoconciencia y la conciencia social del alumnado, normalizar y facilitar la comunicación sobre el desarrollo socioemocional tanto para el personal como para los estudiantes, y fomentar que el alumnado establezca objetivos para su propio crecimiento. Una iniciativa de la alcaldía está ampliando este proceso a todas las escuelas de la ciudad de Nueva York para el curso escolar 2021-2022.

Referencias

- Du, Y., Mao Y. 2018. Research on the construction and development of students' social emotional competencies from the perspective of relational being. *Educational Research*, 39(08): 43-50.
- Enuma Inc. 2019. Global Learning XPRIZE Field test data report. <http://kitkitschool.com/wp-content/uploads/2021/01/Impact-Brief-Update-XPRIZE-3.pdf>
- Green, Crystal, and Clara García-Millán. Spotlight: Social & Emotional Learning. Helsinki: HundrED, 2021. <https://doi.org/10.58261/CQTM5329>
- Gross-Manos, D., Kosher, H., & Ben-Arieh, A. 2021. Research with Children: Lessons Learned from the International Survey of Children's Wellbeing. *Child Indicators Research* 14, 2097–2118. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09829-w>
- Lee, B. J., Kim, S. S., Ahn. J. J., Yoo, J. P., Yoo, M. S., Choi, C. Y., Lee, Y. J., & Lee, J. 2013. What Does Composite Well-Being Index of Children Tell Us about Korean Children's Quality of Life?. Seoul: Save the Children Korea.
- Lee, B. J., Kim, S. S., Ahn. J. J., Yoo, J. P., Yoo, M. S., Choi, C. Y., Lee, J., & Ko, E. 2015. A Report on Korean Children's Quality of Life: 2015. Social Welfare Research Centre at Seoul National University & Save the Children Korea.
- Lee, B. J., Kim, S. S., Ahn. J. J., Yoo, J. P., Yoo, M. S., Choi, C. Y., Lee, J., Kim, Y., & Park, H. 2018. A Report on Korean Children's Quality of Life III. Social Welfare Research Centre at Seoul National University & Save the Children Korea.
- Lee, B. J., Kim, S. S., Ahn. J. J., Yoo, J. P., Yoo, M. S., Kim, Y., Park, H., Oh, S., & Cha, E. 2019. A Report on Korean Children's Quality of Life IV. Social Welfare Research Centre at Seoul National University & Save the Children Korea.
- Mao, Y. 2019, November 20. Enhance students' social and emotional competence and construct students' sociality. *China Education Daily*.
- Yoo, J. P., Lee, B. J., Kim, S. S., Ahn. J. J., Yoo, M. S., Park, H., Oh, S., Lee, S., Lee, A., Cha, E. 2021. A Report on Korean Children's Quality of Life V. Social Welfare Research Centre at Seoul National University & Save the Children Korea.
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Robitaille, J. L. 2018. The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 62-70.

Sobre las editoras y autores colaboradores

Editoras

Carrie Karsgaard

Carrie Karsgaard es profesora ayudante en el Departamento de Educación de la Cape Breton University, donde imparte docencia en Sostenibilidad, Creatividad e Innovación. Además, es coeditora de la *Journal of Contemporary Issues in Education*. Un hilo conductor en su investigación y práctica es la conexión entre la justicia social, ecológica y epistémica. Su proyecto actual, financiado por el SSHRC y titulado "Aprendiendo a crear mundos colectivos: Activismo juvenil por el futuro climático", apoya la educación y las políticas sobre cambio climático impulsadas por la creatividad y la deliberación democrática entre jóvenes y su profesorado en diversos contextos a nivel global.

Heila Lotz-Sisitka

Heila Lotz-Sisitka es profesora distinguida de Educación y ocupa la Cátedra de Investigación de Nivel 1 de la Fundación Nacional de Investigación/Departamento de Ciencia y Tecnología de Sudáfrica en Cambio global y sistemas de aprendizaje social en la Universidad de Rhodes, Sudáfrica. Asimismo, es directora del Centro de investigación de aprendizaje ambiental. Su investigación se centra en el aprendizaje transformador, el cambio en los sistemas educativos y la Educación para el Desarrollo Sostenible. Ha participado en numerosos foros científicos y de política, tanto nacionales como internacionales, para impulsar la política y la práctica de la Educación para el Desarrollo Sostenible a nivel mundial, siendo recientemente miembro del grupo de expertos convocado para revisar la Recomendación de la UNESCO de 1974 sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Ha recibido numerosos premios y es miembro de la Academia de Ciencias de Sudáfrica.

Autores colaboradores

Anya Chakraborty

La Dra. Anya Chakraborty es doctora en Psicología por la Universidad de Reading, con especialización en neurociencia social y afectiva, autorrepresentación multimodal, empatía y condiciones del espectro autista. Sus intereses de investigación incluyen la educación en salud mental, la aplicación del ASE con fines educativos, las prácticas educativas inclusivas y cómo el aprendizaje formal e informal surge de la interacción entre el cerebro y el entorno. Actualmente, su trabajo se centra en desarrollar enfoques innovadores para la evaluación del ASE e integrar el ASE en la atención y educación de la primera infancia en diversos contextos.

Carmel Cefai

Carmel Cefai, PhD, FBPS, es director del Centro para la Resiliencia y la Salud Socioemocional y profesor en el Departamento de Psicología de la Universidad de Malta. Es presidente honorario de la Red Europea para la Competencia Social y Emocional, editor fundador de la Revista Internacional de Educación Emocional y miembro de la Red de Expertos de la Comisión Europea sobre Aspectos Sociales de la Educación y la Formación. Ha liderado diversos proyectos de investigación locales, nacionales, europeos e internacionales en aprendizaje social y emocional, resiliencia y bienestar en la infancia y juventud, así como en la voz del alumnado. Es coordinador del primer Máster Internacional Conjunto en Resiliencia en Entornos Educativos (*Erasmus Mundus*). Ha publicado ampliamente, con numerosos libros, informes de investigación, artículos académicos y capítulos de libros, incluyendo varios informes dirigidos por la UNESCO.

Charlotte Greniez Rodríguez

Charlotte Greniez Rodríguez es psicóloga con un máster en Investigación y más de 15 años de experiencia en el sector educativo, especializada en proyectos sobre educación para la ciudadanía, aprendizaje social y emocional, y educación para la paz. Ha liderado iniciativas orientadas a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, la promoción de la convivencia escolar y la mejora de la salud mental. Desde 2020, es directora de Desarrollo Socioemocional y Bienestar en Alianza Educativa, supervisando iniciativas de desarrollo socioemocional, protección de derechos y planificación de proyectos de vida para más de 12.800 estudiantes.

Charmaine Nyakonda

Charmaine Nyakonda, con base en Bulawayo, Zimbabwe, es especialista en salud mental de *Grassroot Soccer* (GRS). Apoya la expansión de la práctica de salud mental para adolescentes de GRS. Charmaine, neurocientífica, activista en salud mental y educadora, está especializada en programas juveniles, investigación comunitaria sobre la prevención del VIH y la lucha contra el estigma en salud mental. Actualmente cursa un máster (*MSc Med*) en Neuroimagen Pediátrica en la Universidad de Ciudad del Cabo, posee una licenciatura con honores (*BSc Honours*) en Neurociencia y Estudios de la Salud por la Universidad de Toronto, y un Certificado de Posgrado en Células Madre y Neurología Traslacional por la Universidad de Edimburgo. Charmaine también cuenta con certificaciones en Safe Talk–Prevención del Suicidio y en protección infantil.

Cindy Mels

Cindy Mels obtuvo su doctorado (PhD) en Ciencias de la Educación en la Universidad de Gante. Actualmente es profesora titular y directora del Departamento de Educación en la Universidad Católica del Uruguay, donde lidera diversos proyectos de investigación sobre bienestar social y emocional en las escuelas. Anteriormente, trabajó como directora de proyectos en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, Uruguay), donde coordinó la evaluación de las competencias socioemocionales y ciudadanas, así como del clima social escolar, en estudiantes de educación primaria y secundaria de todo el país. Colabora de manera habitual como consultora para UNICEF Uruguay en el área de educación y participación adolescente.

David Rincón Celis

David Rincón Celis es sociólogo con amplia experiencia en educación superior, desde sus inicios como docente en escuelas hasta su labor actual en seguimiento y evaluación en desarrollo socioemocional y bienestar. Su trabajo se centra en la planificación estratégica y el análisis de datos para fortalecer la calidad educativa y promover el desarrollo integral del alumnado.

Elizabeth Randolph

La Dra. Elizabeth Randolph cuenta con 30 años de experiencia internacional, con trabajo en países como Botswana, Etiopía, Ghana, Guyana, Iraq, Lesotho, Malawi, Namibia, Nigeria, Filipinas, Sudáfrica, República Unida de Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabwe. Su labor de investigación y apoyo técnico a programas internacionales se ha centrado en el fortalecimiento de los sistemas gubernamentales para abordar la violencia sexual y de género, eliminar la violencia contra la infancia en las escuelas y promover cambios en los sistemas educativos hacia aulas más seguras, inclusivas y motivadoras. Su trabajo en la promoción del aprendizaje social, emocional y académico pone el foco en el clima de aprendizaje y en las dinámicas relacionales que fomentan el sentido de pertenencia, la agencia y la autoeficacia educativa del alumnado.

Héctor Opazo Carvajal

Héctor Opazo Carvajal es profesor investigador en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Fundó la Dirección de Innovación, Creación y Emprendimiento (DICE) y los laboratorios ABC Lab y Living Lab. Su trabajo se centra en innovaciones educativas que promueven el aprendizaje integral comunitario, con especial énfasis en el desarrollo socioemocional de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Actualmente lidera el proyecto *ANID Collaboratories of Purpose* (1212094/REGULAR) y colabora con el gobierno de Sierra Leona en planes nacionales de aprendizaje-servicio. Opazo forma parte de las juntas directivas de la Asociación para la Educación Moral y de la Asociación Internacional para la Investigación sobre aprendizaje-servicio y Participación Comunitaria. Obtuvo su Doctorado *summa cum laude* y su Máster en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (España).

Helen Cahill

La profesora emérita Helen Cahill lidera un conjunto de investigaciones sobre el bienestar de la infancia y la juventud en la Facultad de Educación de la Universidad de Melbourne (Australia). Ha desarrollado numerosos programas de formación de docentes, voz del alumnado, reducción de la violencia, aprendizaje social y emocional, derechos de género, sexualidad, prevención del VIH y educación sobre drogas en escuelas de Australia, así como en numerosos países de las regiones de Asia-Pacífico y África Oriental y Meridional. Está especializada en el uso de métodos participativos que fomentan la interacción y conexión entre jóvenes. Es autora principal de más de 100 publicaciones académicas y de más de 40 programas educativos para el bienestar escolar y comunitario.

Henry Renna Gallano

Henry Renna Gallano es politólogo, máster en Pensamiento Complejo y doctor en Ciencias Sociales. Durante los últimos quince años ha trabajado con la UNESCO, UNICEF, NORCAP y diversas organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales en contextos humanitarios y países del Sur Global, apoyando políticas transformadoras centradas en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprendizaje social y emocional, la educación en situaciones de emergencia, la educación para la ciudadanía, entre otros ámbitos, en países como Chile, Bangladesh, Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Sierra Leona y la República Bolivariana de Venezuela.

Hugo Labate

El Sr. Hugo Labate es experto en la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-IBE), donde contribuye a la producción de conocimiento, el desarrollo de capacidades, la asistencia técnica y la implementación de varias iniciativas emblemáticas de la UNESCO. También colabora con otros organismos intergubernamentales como la OEI, el PNUD, el BID y UNICEF en proyectos orientados a la reforma educativa y la producción de materiales para docentes y estudiantes. En Argentina, se desempeña como asesor de la Secretaría de Planeamiento del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en temas de currículo y transformación educativa, y es profesor de estudios de posgrado en la Cátedra UNESCO-UCU de Educación

Híbrida.

Joseph A. Durlak

Joseph A. Durlak, PhD, es profesor emérito de Psicología en la Universidad Loyola de Chicago. Ha sido miembro de los comités editoriales de varias publicaciones profesionales, ha escrito o coeditado cuatro libros sobre prevención y mantiene un interés constante en el bienestar de niños, niñas y adolescentes. Su trabajo actual se centra en cómo facilitar la implementación de programas de prevención y de ASE basados en evidencia en comunidades locales y escuelas. Es receptor del Premio Joseph E. Zins a la Investigación en Acción en ASE, otorgado por el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL).

Juyeon Lee

Juyeon Lee es profesora asistente en el Departamento de Trabajo Social y Administración Social de la Universidad de Hong Kong. Su investigación se centra en garantizar condiciones de desarrollo saludables e inclusivas para niños, niñas y adolescentes. Su trabajo actual se enfoca en el aprendizaje social y emocional (ASE) en entornos escolares, explorando los mecanismos y contextos para una implementación exitosa del ASE que sea efectiva, promotora de la equidad y sostenible en la práctica cotidiana escolar. Actualmente lidera un estudio internacional sobre la competencia socioemocional, el bienestar y las prácticas de docentes en la República de Corea, China y los Estados Unidos de América, además de colaborar en iniciativas de gran escala de ASE en Hong Kong y California.

Kelly Ordoñez Rojas

Kelly Ordoñez Rojas es psicóloga y Máster en Educación. Actualmente se desempeña como coordinadora de Desarrollo Socioemocional y Bienestar en Alianza Educativa. Cuenta con 10 años de experiencia en el diseño, la formación y el acompañamiento de estrategias y programas para el desarrollo socioemocional, el bienestar, la gestión de la convivencia escolar y la prevención de riesgos psicosociales, como el consumo de sustancias, el embarazo adolescente, las dificultades emocionales y la violencia en entornos escolares y universitarios.

Liesel Ebersöhn

La profesora Liesel Ebersöhn es directora del Centro para el Estudio de la Resiliencia y profesora titular en el Departamento de Psicología Educativa de la Universidad de Pretoria. Psicóloga educativa colegiada y experta en las dimensiones sociales de la resiliencia, basa su trabajo en evidencias afrocentristas y del Sur Global para comprender las respuestas a la desigualdad que generan resultados positivos inesperados en el desarrollo. Su labor ha puesto de relieve la eficacia y la agencia colectivas colaborativas —en lugar de competitivas— como respuestas ante la disrupción, favoreciendo el bienestar colectivo en contextos de estrés compartido. A través de su participación en laboratorio de ideas, paneles y juntas globales sobre educación y pobreza, ejerce una influencia significativa en los ámbitos internacionales del desarrollo educativo, contribuyendo a informar políticas, formación y prácticas para una transformación sostenible en formas contextual y culturalmente pertinentes. Ha recibido numerosos reconocimientos de asociaciones científicas, organismos nacionales e instituciones, y es la actual presidenta de la Asociación Mundial de Investigación en Educación.

MAO Yaqing

El profesor MAO Yaqing es actualmente vicepresidente del *United International College* de la Universidad Normal de Beijing y la Universidad Bautista de Hong Kong. Dirige la Oficina Ejecutiva del proyecto "Aprendizaje social y emocional y mejora de la gestión escolar" del Ministerio de Educación de China y UNICEF. Sus áreas de investigación incluyen liderazgo educativo y mejora de la gestión escolar, liderazgo directivo y formación de recursos humanos en escuelas, gestión y desarrollo de la educación superior, así

como teorías fundamentales de la educación.

Matthew Farber

Matthew Farber, Ed.D., es profesor asociado de tecnología educativa en la Universidad del Norte de Colorado y codirector del *Gaming SEL Lab*. Su trabajo investiga cómo el diseño y la práctica de videojuegos pueden fomentar la empatía, la compasión, la toma de perspectiva y la toma de decisiones éticas. Ha desarrollado lecciones basadas en juegos junto a Tracy Fullerton para su galardonado *Walden, a game EDU*. Autor de varios libros y artículos, el Dr. Farber escribe para Edutopia, ha sido invitado a la Casa Blanca, a ofrecer conferencias magistrales para la UNESCO y ha sido entrevistado por NPR, The Washington Post, APA Monitor on Psychology, EdSurge, The Denver Post, Fast Company, USA Today y The Wall Street Journal. Para obtener más información, visite <https://matthewfarber.com/>.

Nandini Chatterjee Singh

Nandini Chatterjee Singh es neurocientífica cognitiva y actualmente ocupa el cargo de *Senior Project Officer* en el Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible de la UNESCO (UNESCO MGIEP), en Nueva Delhi, India. Tras una destacada trayectoria investigadora en el Centro Nacional de Investigación del Cerebro de India, donde realizó estudios de neuroimagen sobre bilingüedad, dislexia, autismo y emoción, se incorporó a la UNESCO MGIEP en 2017. En esta institución lidera proyectos de investigación y desarrollo, con el objetivo de trasladar los avances científicos sobre el aprendizaje social y emocional desde el laboratorio hasta el aula. Diseña cursos que integran el aprendizaje social y emocional con el conocimiento cognitivo y académico mediante pedagogías digitales interactivas, inmersivas y basadas en juegos. Actualmente, centra su labor en el desarrollo de evaluaciones digitales integrales para medir el aprendizaje social y emocional y su impacto en los patrones de aprendizaje y el bienestar del alumnado.

Patricia (Tish) Jennings

Patricia (Tish) Jennings, M.Ed., Ph.D., es una referente en aprendizaje social y emocional y atención plena en educación, y profesora en la Universidad de Virginia. Su investigación se centra en el estrés docente y su impacto en el aula, tema destacado en su artículo ampliamente citado "El aula prosocial". Jennings desarrolló CARE, un programa de desarrollo profesional basado en atención plena que mejora el bienestar docente, la calidad del aula y la participación del alumnado. Lidera el Proyecto CATALYZE, que estudia el efecto de CARE en un currículo de aprendizaje social y emocional, y el Proyecto ENGAGE, que desarrolla un modelo de escalamiento para CARE. Además, es coautora del currículo *Flourish* y autora de varios libros y numerosos artículos académicos revisados por pares.

Pax Dettoni Serrano

Antropóloga, escritora y experta en educación emocional. Es la creadora de la metodología socioemocional de enseñanza-aprendizaje "Teatro de Conciencia" y del programa de alfabetización emocional para la convivencia escolar "En Sus Zapatos: Un espacio para la empatía activa", que ha llegado a más de 150 escuelas en España. Su trabajo ha sido reconocido internacionalmente con varios premios y distinciones. Autora de libros de no ficción, obras teatrales, cuentos infantiles y guías didácticas. Fundadora y directora de la ONG Asociación Teatro de Conciencia y Ashoka Fellow por su emprendimiento social. Licenciada en

Antropología Social y Cultural, Ciencias Políticas y Administración Pública, y máster en Estudios Teatrales.

Richa Gupta

Docente convertida en emprendedora, cofundadora y CEO de Labhya, una organización educativa sin ánimo de lucro en India que impacta a 2,4 millones de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Es *DRK Entrepreneur*, *Mulago Fellow* y fue incluida en la lista Forbes Asia "30 menores de 30". Richa ha formado parte del consejo de YuWaah (UNICEF India) y es una de las 17 Jóvenes Líderes para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) reconocidas por las Naciones Unidas. Posee un Máster en Educación por la *Harvard Graduate School of Education*, donde también fue Miembro del Programa de Equidad e Inclusión, Miembro del Programa de Liderazgo Ministerial de Harvard y Miembro del Programa de Emprendimiento Educativo.

Seana Moran

Seana Moran, Ed.D., es una académica estadounidense en psicología del desarrollo que se centra en cómo la juventud construye un impulso vital en una dirección prosocial, la interacción entre el aprendizaje-servicio y el desarrollo del propósito vital, la dinámica de las inteligencias múltiples, el desarrollo y la ética del trabajo creativo, y la sabiduría desde una perspectiva sistémica. Ha publicado y presentado su trabajo a nivel mundial, y ha ocupado cargos en Harvard, Stanford, MIT/Universidad de Diseño de Singapur y la Universidad de Clark.

Tyralynn Frazier

Tyralynn Frazier dirige la investigación en *The Compassion Lab* de la Universidad de Emory. Colabora con una red global de investigadores dedicados al estudio de la educación basada en la compasión. La misión de este trabajo es generar investigaciones innovadoras que impulsen la ciencia del cultivo de escuelas compasivas en todo el mundo. Además, supervisa un grupo de investigación estudiantil, fomentando el desarrollo de futuros científicos. Su labor abarca diversas áreas, desde iniciativas de cambio compasivo en sistemas educativos completos, hasta el desarrollo de instrumentos de medición de la compasión centrados en la juventud y la creación de un modelo de desarrollo para el compromiso compasivo en entornos educativos. Este trabajo busca cultivar escuelas que eduquen tanto el corazón como la mente.

Valerie B. Shapiro

Valerie B. Shapiro, Ph.D., es profesora asociada con nombramiento conjunto en Bienestar Social y Salud Pública en la Universidad de California, Berkeley. La Dra. Shapiro investiga la promoción del bienestar de la infancia y la juventud mediante la implementación y mejora continua de prácticas preventivas eficaces, como el aprendizaje social y emocional sistemático y transformador en las escuelas. Es ampliamente reconocida como coautora de la DESSA, una herramienta para medir las competencias sociales y emocionales en niños y jóvenes en Estados Unidos, y del *Evaluación Berkeley para el aprendizaje social y emocional* (BASEL), una herramienta para medir las alianzas, apoyos, capacidades y estructuras/rutinas de implementación del ASE, con el fin de mejorar el clima, las competencias y el bienestar de líderes, docentes y estudiantes. Como directora científica y asesora de proyectos especiales de *CalHOPE Student Support*, ha formado parte del equipo directivo que impulsa el ASE en California en beneficio de seis millones de niños en todo el estado. Por este trabajo, recibió el Premio al Servicio Público 2024 de la Sociedad para la investigación de la prevención y el *Chancellor's Award for Campus-Community Partnerships 2024* (Premio del Rector por Alianzas Campus-Comunidad 2024) de la Universidad de California, Berkeley. Es miembro

Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos

Guía de políticas

Desde 2015, se han producido avances notables en la manera de reimaginar la educación como una fuerza de transformación social al servicio de la paz, la justicia, la inclusión, la igualdad y la sostenibilidad. Sin embargo, los desafíos que persisten se han agudizado y han aparecido otros nuevos.

El mundo está presenciando un resurgimiento de múltiples formas de conflicto y violencia, desde el racismo y la discriminación hasta los discursos de odio y los conflictos armados. Nuestros esfuerzos por construir una paz sostenible a través de la educación no están siendo suficientes. Alrededor de 250 millones de niños y niñas siguen fuera de la escuela, y muchos de los que asisten no están adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarios.

Esta guía plantea la importancia de integrar el Aprendizaje Social y Emocional (ASE) en los esfuerzos colectivos por transformar la educación. Destaca el impacto de este enfoque en la mejora del rendimiento académico, la reducción de las tasas de deserción escolar y el cuidado de la salud mental y el bienestar general, y, de manera esencial, en el fortalecimiento de las dinámicas emocionales y relacionales en las aulas, las escuelas, las comunidades y la sociedad.

La guía sintetiza las investigaciones y prácticas más recientes a nivel mundial, incluyendo estudios de caso sobre la implementación concreta del ASE. Ofrece a los responsables políticos una orientación preliminar para facilitar la conceptualización e integración del ASE en todos los aspectos de sus sistemas educativos, con el fin de construir una paz duradera y un desarrollo sostenible.

En colaboración con

