

Educar para la vida

El desarrollo de las habilidades
socioemocionales y el rol de los docentes

Elena Arias Ortiz
Diana Hincapié
Diana Paredes

División de Educación
Sector Social

NOTA TÉCNICA N°
IDB-TN-1908



BID

Banco Interamericano
de Desarrollo

Educar para la vida

El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*

Elena Arias Ortiz
Diana Hincapié
Diana Paredes

* Agradecemos el apoyo de UNESCO-OREALC para la aplicación del “Cuestionario sobre habilidades socioemocionales en el sistema educativo” y de los coordinadores nacionales del LLECE que llenaron el cuestionario: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Uruguay. Agradecemos también los comentarios de Ximena Dueñas y Gregory Elacqua, y el apoyo de Adriana Viteri y Maritza Moraga durante la elaboración y aplicación del cuestionario.

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Julio 2020

Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo

Arias Ortiz, Elena.

Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los
docentes / Elena Arias Ortiz, Diana Hincapié, Diana Paredes.

p. cm. — (Nota técnica del BID; 1908)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Social skills in children-Study and teaching-Latin America. 2. Social skills in children-
Study and teaching-Caribbean Area. 3. Soft skills-Study and teaching-Latin America. 4.
Soft skills-Study and teaching-Caribbean Area. 5. Teachers-Training of-Latin America.
6. Teachers-Training of-Caribbean Area. I. Hincapié, Diana II. Paredes, Diana. III.
Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. IV. Título. V. Serie.
IDB-TN-1908

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, formación docente, educación, América
Latina y el Caribe.

Códigos JEL: I21, I28, J24, N36

<http://www.iadb.org>

Copyright © [2020] Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative
Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND)
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-
comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá
a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin
distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y
requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del
Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



EDUCAR PARA LA VIDA

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES Y EL ROL DE LOS DOCENTES

Elena Arias Ortiz

Diana Hincapié

Diana Paredes

Julio 2020





ÍNDICE

1	ESCUELA PARA LA VIDA: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR	5
2	¿CÓMO SE PUEDEN PROMOVER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA?	10
2.1	¿Cómo se incorporan las habilidades socio emocionales en los estándares de aprendizaje?	12
2.2	¿Como formar a los docentes para que puedan desarrollar habilidades socioemocionales?	13
3	DEFINICIÓN Y MEDICIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	19
3.1	Las habilidades socioemocionales en los estándares de aprendizaje	20
3.2	Medición de las habilidades socioemocionales de los estudiantes	30
4	LOS DOCENTES Y SU FORMACIÓN PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	35
4.1	Formación docente y prácticas de aula: Resultados de TALIS 2018	35
4.2	Las habilidades socioemocionales en los planes de estudio de la formación inicial docente	41
4.3	Las habilidades socioemocionales en los programas de formación en servicio	44
5	DESAFÍOS PARA LA REGIÓN	51
	REFERENCIAS	56



CUADROS

- Cuadro 1.1.** Diferentes clasificaciones de las habilidades socioemocionales.
- Cuadro 2.1.** Instrumentos para medir la calidad de la interacción docente-alumno y las habilidades socioemocionales de los docentes y alumnos.
- Cuadro 2.2.** Instrumentos para medir atención plena, bienestar y eficacia de los docentes.
- Cuadro 3.1.** Incorporación de las habilidades socioemocionales de manera transversal en el currículo.
- Cuadro 3.2.** Incorporación de las habilidades socioemocionales en una asignatura o tiempo específico en el currículo.
- Cuadro 3.3.** Habilidades socioemocionales que se miden en los estudiantes.
- Cuadro 4.1.** Cursos relacionados al desarrollo de HSE en los planes de estudio de carreras de Educación en México.
- Cuadro 4.2.** Cursos relacionados al desarrollo de HSE en los diseños curriculares de carreras de Educación en Perú.
- Cuadro 4.3.** Programas públicos que incorporan las HSE en el aula y capacitan a docentes para desarrollar las HSE.
- Cuadro 4.4.** Cursos implementados por los gobiernos para capacitar a docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales.



GRÁFICOS

Gráfico 2.1. Características de programas efectivos para promover habilidades socioemocionales en la escuela.

Gráfico 3.1. Índice de cooperación estudiantil.

Gráfico 3.2. Mediciones de habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Gráfico 4.1. Enseñanza de competencias transversales en la formación inicial y percepción de estar preparados para su enseñanza.

Gráfico 4.2. Enseñanza de competencias transversales en la formación en servicio.

Gráfico 4.3. Necesidad de formación en servicio en la enseñanza de competencias transversales.

Gráfico 4.4. Prácticas docentes vinculadas a las habilidades socioemocionales.

Gráfico 4.5. Autoeficacia de los docentes en tareas vinculadas a las habilidades socioemocionales.



ESCUELA PARA LA VIDA:

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Los niños, niñas y jóvenes necesitan desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales para tener éxito personal y profesional en el siglo XXI y alcanzar su máximo potencial. Educadores, empleadores y formuladores de política reconocen que las habilidades socioemocionales como la creatividad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico son clave para poder enfrentar los retos de la vida moderna. Algunas de estas habilidades siempre han sido esenciales para las personas, mientras que otras han adquirido mayor relevancia antes los recientes cambios sociales, económicos y tecnológicos. La situación actual causada por la pandemia del Covid-19 ha resaltado aún más la necesidad de contar con habilidades como el manejo de estrés, la adaptabilidad y la empatía, ya que estas son cruciales para sobrellevar este periodo de incertidumbre y mitigar los impactos negativos de la crisis. Los cambios acelerados en nuestra sociedad y crisis como la que estamos viviendo nos obligan a desarrollar nuevos hábitos y rutinas, y por lo tanto, a formar a estudiantes más resilientes y adaptables.

Las habilidades socioemocionales se desarrollan a lo largo de la vida y en diferentes entornos como el hogar, la escuela y la comunidad. Aunque la escuela siempre ha sido un lugar importante para el desarrollo de estas habilidades, ha ido adquiriendo mayores responsabilidades en el proceso formativo de los estudiantes, y especialmente en el cierre de las brechas entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos. Debido a esto, en años recientes, los sistemas educativos han implementado un mayor número de políticas y programas para desarrollar las habilidades socioemocionales en el entorno escolar. En este proceso, el rol del docente toma aún más importancia, ya que deben brindar a sus estudiantes más que una formación académica, y participar activamente en el desarrollo de estas habilidades. Por ello, el éxito de las iniciativas para desarrollar las habilidades socioemocionales en los estudiantes depende, en gran medida, de la capacidad y apoyo que reciben los docentes para implementarlas de manera adecuada. Esta nota técnica presenta un diagnóstico sobre la incorporación de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, el rol de los docentes y la formación que estos reciben para desarrollar estas habilidades en sus estudiantes.

¿Qué son las habilidades socioemocionales (HSE)? Son aquellas que ayudan a las personas a identificar y manejar sus propias emociones y las de los demás, tales como el compromiso, la empatía o la habilidad de trabajar en equipo (Busso et al., 2017). Las habilidades socioemocionales hacen parte de las habilidades del siglo XXI, las cuales buscan responder al entorno extremadamente dinámico en términos educativos, sociales y laborales de este siglo (Mateo Diaz y Rucci, 2019). Existen distintas formas de referirse a las HSE: no cognitivas, blandas, competencias ciudadanas, entre otras. Cada una de estas denominaciones está basada en perspectivas teóricas distintas o proviene de diversas disciplinas o áreas de estudio como la psicología, la economía o la salud pública¹.

>>> Esta nota técnica presenta un diagnóstico sobre la incorporación de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, el rol de los docentes y la formación que estos reciben para desarrollar estas habilidades en sus estudiantes.

▲ 1. Un estudio realizado por la American Institutes for Research (AIR) identificó 136 clasificaciones asociados a 14 áreas de estudio distintas, los cuales no solo se refieren a las habilidades cognitivas, intrapersonales e interpersonales, sino también a otros tipos de competencias como la conexión con la comunidad y la justicia social (Berg et al., 2017).

Hoy en día, existen diferentes clasificaciones y marcos de referencia de las HSE². Una de las clasificaciones más reconocidas es la de los Cinco Grandes rasgos de la personalidad (Big Five), que describe los rasgos básicos con los que se puede caracterizar a un individuo y que sirven como base para determinar habilidades específicas (Almlund et al., 2011; Goldberg, 1993). Los cinco grandes rasgos son: apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y estabilidad emocional. En cuanto a los marcos de referencia, uno de los más usados es el desarrollado por la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés), una organización sin fines de lucro que tiene como misión contribuir a que el aprendizaje socioemocional basado en evidencia sea parte integral de la educación. CASEL define el aprendizaje socioemocional como el proceso a través del cual los niños y adultos entienden y gestionan sus emociones, establecen y alcanzan metas positivas, sienten y muestran empatía por los demás, mantienen relaciones positivas y toman decisiones responsables. Este marco de referencia identifica cinco competencias básicas: la autogestión, la autoconciencia, la conciencia del entorno social, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables. El Cuadro 1.1 muestra las clasificaciones comúnmente utilizadas a nivel internacional para conceptualizar las habilidades socioemocionales.

CUADRO 1.1. **Diferentes clasificaciones de las habilidades socioemocionales**

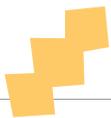
CLASIFICACIÓN	INSTITUCIÓN/ ORGANIZACIÓN	DIMENSIÓN	HABILIDADES
Big Five		Apertura a la experiencia	Curiosidad, tolerancia y creatividad
		Responsabilidad	Orientación al logro, responsabilidad, autocontrol y persistencia
		Extraversión	Sociabilidad, asertividad, energía
		Colaboración	Empatía, confianza, cooperación
		Estabilidad Emocional	Resistencia al estrés, optimismo, control emocional
Aprendizaje socioemocional	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Autoconciencia	Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficacia, autopercepción precisa
		Autorregulación	Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro, automotivación
		Conciencia del entorno social	Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad, respeto por otros
		Relaciones sociales	Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos, trabajo en equipo
		Toma de decisiones	Identificación de problemas, evaluación, responsabilidad ética
Habilidades socioemocionales	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Logro de metas	Perseverancia, autocontrol, pasión por cumplir las metas
		Trabajo con otros	Sociabilidad, respeto, cuidado de otros
		Manejo de emociones	Autoestima, optimismo, autoconfianza
Habilidades para el siglo XXI	National Research Council	Cognitivo	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad, innovación
		Intrapersonal	Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional, autorregulación
		Interpersonal	Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión, liderazgo

◆ **Fuente:** Arias Ortiz e Hincapié (2019).

▲ 2. Los marcos de referencia generalmente van más allá de clasificar las HSE, e incluyen teorías y lineamientos para entender las HSE.

Dada la diversidad de denominaciones y clasificaciones sobre las habilidades socioemocionales, los programas que buscan desarrollar dichas habilidades generalmente no cuentan con mediciones comparables. Al no contar con una clasificación común que identifique cuáles son y cómo se miden las habilidades socioemocionales, es difícil sistematizar la evidencia sobre la efectividad de las intervenciones. Por ejemplo, podrían existir distintas clasificaciones que se refieran a un mismo concepto pero con diferentes nombres, o que se refieran con el mismo nombre a dos habilidades conceptualmente distintas (Blyth et al., 2018; Jones et al., 2019; Jones et al., 2016). Ante esto han surgido algunas iniciativas para hacer frente al problema de la multiplicidad de clasificaciones. Un ejemplo es el Proyecto Taxonomía (Taxonomy Project) impulsado por la Escuela de Postgrado en Educación de Harvard (HGSE, por sus siglas en inglés), el cual busca crear una red que organiza, describe y conecta los distintas clasificaciones y términos usados para describir las habilidades socioemocionales (Jones et al., 2019).

A pesar de los desafíos que plantea la falta de denominaciones y clasificaciones comunes, es importante que los formuladores de políticas, y todos aquellos involucrados en el desarrollo de habilidades socioemocionales, usen la evidencia sobre qué prácticas y qué programas son más efectivos para desarrollar estas habilidades en los estudiantes.



LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y SU DESARROLLO EN LA ESCUELA

Las habilidades socioemocionales han ido adquiriendo cada vez más relevancia en el contexto educativo, en parte gracias a la evidencia sobre su importancia para el desarrollo de los estudiantes³. Las habilidades socioemocionales son importantes por diversos motivos. Primero, contribuyen a mejorar el bienestar general de los individuos, incluyendo mejoras en la salud física y mental, y en las relaciones interpersonales (Friedman et al., 2010; Martins et al., 2010; Lopes et al., 2004, 2011). Además, pueden mitigar comportamientos riesgosos como el consumo de drogas y alcohol, la delincuencia y el embarazo precoz. Segundo, tienen un fuerte impacto sobre resultados educativos y laborales, tales como los niveles de escolaridad, salarios, productividad, acceso y progreso laboral, y decisiones ocupacionales (Heckman, Stixrud, y Urzua, 2006; Carneiro et al., 2007; OCDE, 2015).

Tercero, las habilidades socioemocionales son altamente valoradas en el mercado laboral. La evidencia muestra que el retorno a las habilidades sociales en particular en el mercado laboral en Estados Unidos ha aumentado en las últimas décadas (Deming, 2017). En el futuro, las habilidades sociales podrían ser más demandadas que las habilidades técnicas en todas las industrias (WEF, 2016). Cuarto, pueden ser desarrolladas y son maleables durante una ventana amplia de tiempo, ofreciendo una oportunidad de influir en ellas desde la política pública. Las habilidades socioemocionales han demostrado ser maleables durante la niñez, la adolescencia e incluso durante los primeros años de la adultez (Cunha, Heckman, y Schennach, 2010). Quinto, son “habilidades que generan habilidades”, lo que significa que las habilidades socioemocionales adquiridas refuerzan la capacidad de acumular habilidades en el futuro y promueven la formación de habilidades cognitivas (Cunha y Heckman, 2007; Heckman y Kautz, 2013; Busso et al., 2017).

Actualmente existe una gran variedad de programas que promueven el desarrollo de las habilidades socioemocionales: desde programas de desarrollo en la primera infancia hasta programas para jóvenes adultos. Los programas se pueden clasificar según el momento del ciclo de vida y el ambiente en el que son implementados: (i) programas para la primera infancia desarrollados fuera de la escuela; (ii) programas para niños y jóvenes en la escuela; y (iii) programas para jóvenes y jóvenes adultos fuera de la escuela (Kautz et al., 2014; Sánchez Puerta et al., 2016). Los programas para la primera infancia desarrollados fuera de la escuela están dirigidos generalmente a niños menores de cinco años y suelen enfocarse en el trabajo con las familias, promoviendo interacciones positivas entre los padres y sus hijos. Los programas que se desarrollan en la escuela incluyen un rango de edad más grande

▲ 3. La importancia de las habilidades socioemocionales y su desarrollo en la escuela está basada en Arias Ortiz e Hincapié (2019).

(desde preescolar hasta secundaria). Estos programas en general miden resultados académicos y factores de riesgo (por ejemplo, el nivel de agresión o de cooperación con los compañeros). Los programas para jóvenes que se implementan fuera de la escuela están generalmente dirigidos a jóvenes entre 14 y 30 años y tienen como principal objetivo mejorar los resultados laborales (Sánchez Puerta et al., 2016).

Dado que los niños, niñas y jóvenes pasan gran parte del día en la escuela, desarrollar las habilidades socioemocionales en el contexto escolar es clave. **Los programas para desarrollar las habilidades socioemocionales en la escuela presentan una serie de ventajas con respecto a otros programas:**

Se desarrollan en entornos de alta interacción social con otros niños y con adultos (docentes, funcionarios y directivos) y a través de esta interacción es posible potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Presentan ventajas operacionales y prácticas al trabajar con un grupo que ya se encuentra en un ambiente escolar organizado. El entorno estructurado con un clima escolar positivo facilita la implementación de programas para desarrollar las habilidades socioemocionales.

Pueden ser programas de menor costo al aprovechar las economías de escala que genera la escuela. Por ejemplo, es posible capacitar a los propios profesores para la implementación de los programas, en lugar de contratar a profesionales especializados externos. Asimismo, el desarrollo de habilidades socioemocionales se puede incorporar directamente en la instrucción de diferentes materias (como lenguaje o matemática).

A diferencia de otras intervenciones donde se necesita motivar a los beneficiarios para que sean usuarios activos del programa, realizar los programas en la escuela disminuye la tasa de deserción de los beneficiarios (Sánchez Puerta et al., 2016).

Ante la importancia y ventajas de desarrollar las HSE en las escuelas, esta nota técnica genera un diagnóstico sobre la incorporación de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos y la formación que reciben los docentes para desarrollarlas en los estudiantes de América y el Caribe. Se analizan 12 sistemas educativos de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Uruguay⁴.

>>> Se analizan 12 sistemas educativos de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Encontramos que casi todos los sistemas educativos analizados incorporan el desarrollo socioemocional en los estándares de aprendizaje de sus estudiantes, y la mayoría lo incorpora de manera transversal en el currículo. No obstante, se observa una gran diversidad en las definiciones y formas de organizar las habilidades relacionadas al desarrollo socioemocional. Además, solo 7 de los países analizados provee orientaciones y estrategias sobre cómo las HSE, definidas en los estándares de aprendizaje, deben ser desarrolladas en el aula y en las escuelas. A pesar de que los sistemas educativos de la región incluyen las HSE en sus estándares de aprendizaje, solo cuatro

4. Estos 12 países respondieron el “Cuestionario sobre habilidades socioemocionales en el sistema educativo” enviado en mayo de 2019 a los ministerios de educación o entidades encargadas de evaluación educativa. El cuestionario es la fuente principal de información para la elaboración de esta nota técnica.

países realizan alguna medición de estas habilidades en los estudiantes a nivel de sistema. El instrumento utilizado por todos los países para medir las habilidades socioemocionales se basa en cuestionarios a los estudiantes.

Dado que el éxito de los programas para desarrollar habilidades socioemocionales en la escuela depende, en gran medida, de la capacidad que tienen los docentes para implementarlos, analizamos la formación inicial y en servicio que están recibiendo los docentes en América Latina y el Caribe. El avance en la incorporación de las HSE en la formación de los docentes (tanto inicial como en servicio) es aún incipiente en la región. Con respecto a la formación inicial docente, se identificaron dos países (México y Perú) que han establecido nuevos planes de estudio para carreras de Educación que incluyen cursos directamente vinculados al desarrollo de las HSE. Con relación a la formación en servicio, se identificaron dos tipos de iniciativas públicas: programas que incorporan las HSE en el aula e incluyen formación para los docentes (en México y Colombia); y cursos específicos para docentes sobre la importancia de las HSE y estrategias pedagógicas para desarrollarlas en el aula (en Argentina, Chile, Colombia y Honduras). Estas iniciativas de formación pueden incluir capacitaciones y talleres presenciales o virtuales, y espacios para compartir experiencias. Casi todas las iniciativas de formación en servicio relacionadas a las HSE en la región no incluyen mentorías y retroalimentación a los docentes, componentes clave en la formación.

Teniendo en cuenta la evidencia sobre los programas efectivos y los avances en América Latina y el Caribe, resaltamos cuatro desafíos que se deben enfrentar para desarrollar las HSE en los sistemas educativos de la región:

Definir

claramente en los estándares de aprendizaje qué habilidades socioemocionales se deben desarrollar en cada sistema educativo y los niveles de logro esperados.

Desarrollar

mediciones que permitan realizar un diagnóstico sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes y monitorear los avances en el tiempo.

Establecer

orientaciones y estrategias para apoyar a la comunidad educativa a implementar los estándares de aprendizaje y desarrollar las habilidades socioemocionales en la escuela.

Apoyar

a los docentes para que desarrollen habilidades socioemocionales y cuenten con prácticas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes, a través de la formación inicial y en servicio.

Esta nota técnica está organizada en cinco capítulos. En el capítulo 2 se presenta la evidencia sobre cómo desarrollar de manera efectiva las habilidades socioemocionales en las escuelas resaltando principalmente dos aspectos: la incorporación de las HSE en los estándares de aprendizaje, y la formación de los docentes para que puedan promover las HSE en sus estudiantes. El capítulo 3 analiza la incorporación de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe a través de dos ejes: la inclusión y definición de las HSE en los estándares de aprendizaje; y la medición de estas habilidades en los estudiantes. En el capítulo 4 se analiza la formación que reciben los docentes para poder desarrollar las HSE en los estudiantes de la región. Finalmente, el capítulo 5 identifica los desafíos que se deben afrontar para desarrollar las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe.



¿CÓMO SE PUEDEN PROMOVER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA?

Los programas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela se han caracterizado por tener diversos objetivos. Las intervenciones realizadas en el contexto escolar eran principalmente diseñadas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, disminuir situaciones de riesgo, reducir la deserción escolar o mejorar el desempleo juvenil, relegando el desarrollo de las habilidades socioemocionales por ser un objetivo secundario. Esta variedad de objetivos se traduce en una gran diversidad de componentes, tipos de implementación y resultados (Sánchez Puerta et al., 2016).

A pesar de los diferentes enfoques en los programas, la evidencia nos ofrece orientaciones sobre las características que suelen tener las intervenciones efectivas para desarrollar habilidades socioemocionales en las escuelas (ver Gráfico 2.1).

Si bien no todos los programas exitosos cuentan con todas estas características, destacamos 5 comúnmente presentes en programas efectivos para promover las habilidades socioemocionales en la escuela:

1

Incorporan las habilidades socioemocionales en los estándares de aprendizaje: las intervenciones más efectivas incorporan las habilidades socioemocionales como un componente integrado al plan de estudio de las distintas asignaturas (OCDE, 2015; Sánchez Puerta et al., 2016).

2

Desarrollan las habilidades socioemocionales de los docentes y mejoran sus prácticas pedagógicas: los programas exitosos promueven las habilidades de los docentes al mismo tiempo que fomentan prácticas pedagógicas que les permitan desarrollarlas en sus estudiantes (Jones, Barnes, et al., 2017).

3

Siguen el enfoque SAFE: las intervenciones efectivas tienden a seguir el enfoque conocido como SAFE (por sus siglas en inglés: sequenced, active, focused y explicit), que incorpora cuatro elementos: (i) actividades secuenciadas que conducen de manera coordinada y conectada al desarrollo de habilidades, (ii) formas activas de aprendizaje que permiten a los niños practicar y dominar nuevas habilidades, (iii) tiempo enfocado en el desarrollo de una o más habilidades sociales, y (iv) son explícitos sobre las habilidades específicas a desarrollar (Durlak et al., 2011).

4

Ocurren en contextos de aprendizaje positivos: los programas exitosos ocurren en contextos donde las relaciones docente-estudiante son cálidas y los docentes apoyan a los estudiantes. En un contexto de aprendizaje positivo los docentes tienen una mejor gestión del aula y fomentan el aprendizaje cooperativo. Además, las relaciones entre los estudiantes son saludables y permiten reforzar el desarrollo de las habilidades socioemocionales. (Durlak et al., 2011).

5

Generan cooperación entre la escuela, los padres y la comunidad: las habilidades socioemocionales se desarrollan en un contexto social más amplio que incluye a los padres y a las comunidades. Los programas en la escuela más efectivos generan asociaciones entre estos distintos actores (como los padres) y en espacios además del aula (como el hogar y el barrio).

GRÁFICO 2.1. Características de programas efectivos para promover HSE en la escuela



◆ Fuente: Arias Ortiz e Hincapié (2019).

La evidencia de los programas de habilidades socioemocionales en la escuela puede ofrecer algunas orientaciones para avanzar en el desarrollo de políticas que promuevan estas habilidades a través del sistema educativo. No obstante, hay que tener en cuenta que las evaluaciones de los programas que promueven HSE enfrentan desafíos que pueden afectar la validez de sus recomendaciones para otros contextos. En primer lugar, algunos programas no miden directamente el efecto sobre las habilidades socioemocionales, sino que miden resultados más complejos que pueden haber sido afectados por estas habilidades, como por ejemplo, el rendimiento académico (Jones, Barnes, et al., 2017; Sánchez Puerta et al., 2016).⁵

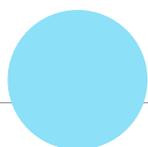
Segundo, cuando las evaluaciones consideran la medición directa de las habilidades socioemocionales, suelen utilizar instrumentos de medición que puede tener sesgos asociados, como por ejemplo cuestionarios auto reportados por los estudiantes (Taylor et al., 2017). La confiabilidad de la información proporcionada por los cuestionarios auto reportados por los estudiantes dependerá de la calidad del instrumento. Si bien los cuestionarios auto reportados son instrumentos costo-efectivos, para disminuir el potencial sesgo se pueden utilizar complementariamente otros instrumentos o informantes adicionales (por ejemplo, padres y profesores).

Tercero, las evaluaciones de las intervenciones tienen periodos de seguimiento muy cortos (Kautz et al., 2014) y están enfocadas en un subgrupo de los beneficiarios de los programas. La mayoría de las evaluaciones sigue a los estudiantes por un año o menos después del inicio de la implementación, y las pocas evaluaciones que tienen periodos de seguimiento más largos casi no superan los cinco años (Durlak et al., 2011; Sánchez Puerta et al., 2016). Por último, la mayoría de los metaanálisis sobre la evidencia están basados en evaluaciones de intervenciones implementadas principalmente en Estados Unidos y otros países desarrollados. En cada país existen factores culturales y de contexto particulares que pueden afectar la implementación de estos programas. Por esa razón es importante incentivar la evaluación de los programas en diferentes países para poder determinar su efectividad, y guiar la implementación de políticas públicas basadas en la evidencia.

A pesar de estos desafíos para aprender de la evidencia, los cinco elementos clave presentados en el Gráfico 2.1 resultan útiles para guiar la implementación de los programas en la escuela. En las siguientes secciones presentamos

▲ 5. En el metaanálisis realizado por Durlak et al. (2011), solo el 32% de los programas evaluó las habilidades socioemocionales como un resultado, aun cuando esto es esencial para confirmar que el programa fue exitoso en lograr uno de sus objetivos centrales.

mayor evidencia sobre dos de estos elementos: (i) cómo incorporar las HSE en los estándares de aprendizaje; y (ii) cómo formar a los docentes para que puedan desarrollar las habilidades socioemocionales.



2.1. ¿CÓMO SE INCORPORAN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE?

Los programas efectivos suelen integrar el desarrollo de las habilidades socioemocionales como parte de los estándares de aprendizaje. En esta nota técnica se utilizan los estándares de aprendizaje como un concepto amplio que engloba planes de estudio, currículos y marcos/directrices u orientaciones curriculares. Por lo general, los estándares de aprendizaje representan una guía sobre los conocimientos y las habilidades que los estudiantes deben desarrollar, y suelen articular metas específicas para el aprendizaje de los estudiantes para cada materia y grado.

Dada la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo de los estudiantes y su influencia en resultados futuros, es clave que las habilidades socioemocionales sean parte esencial en los estándares de aprendizaje (Dusenbury et al., 2015; Dusenbury y Weissberg, 2016). Las habilidades socioemocionales pueden ser incorporadas de diversas formas en los estándares de aprendizaje: como parte de los objetivos generales de la instrucción escolar; como parte de los objetivos de varias asignaturas de manera que sean un elemento integral en el currículo; o bien como una asignatura o módulo adicional. Además, dado que muchas escuelas no cuentan con capacidad ni recursos para introducir actividades extracurriculares, adaptar los estándares de aprendizaje para promover las habilidades socioemocionales podría fomentar el desarrollo socioemocional en los estudiantes sin depender de muchos recursos adicionales (OCDE, 2015).

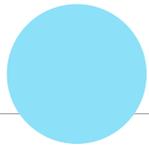
>>> Dada la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo de los estudiantes y su influencia en resultados futuros, es clave que las habilidades socioemocionales sean parte esencial en los estándares de aprendizaje.

Existe poca evidencia sobre cómo incorporar de manera efectiva las habilidades socioemocionales en los estándares de aprendizaje. **La evidencia en Estados Unidos muestra que la incorporación de las habilidades socioemocionales en los estándares de aprendizaje tiene más éxito cuando:**

Fijan claramente objetivos de aprendizaje socioemocional apropiados para la edad del estudiante, desde preescolar hasta secundaria.	Están integrados y alineados a lo largo del currículo, por ejemplo, cuando las habilidades socioemocionales se incorporan como parte de las asignaturas regulares (como matemática o lenguaje).	Son cultural y lingüísticamente apropiados.
Han desarrollado estrategias y herramientas para su implementación, como por ejemplo capacitaciones a los docentes para que pueden implementar los estándares.	Incorporan lineamientos sobre prácticas docentes que apoyan el comportamiento social y emocional.	Incluyen directrices sobre cómo crear un ambiente de aprendizaje positivo (Dusenbury et al., 2015; Dusenbury y Yoder, 2017a, 2017b).

Estas orientaciones para incorporar las HSE en los estándares están alineadas con varias de las buenas prácticas identificadas en los programas exitosos. El enfoque SAFE destaca que se debe ser explícito sobre las habilidades a desarrollar y que se deben establecer actividades secuenciadas y conectadas. Asimismo, el desarrollo de

orientaciones, estrategias y herramientas para la implementación de los estándares permite que los docentes cuenten con recursos pedagógicos que contribuyan a propiciar contextos de aprendizaje positivos y desarrollar las habilidades socioemocionales en sus estudiantes.



2.2. ¿CÓMO FORMAR A LOS DOCENTES PARA QUE PUEDAN DESARROLLAR HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES?

La evidencia señala que el factor escolar más importante para el aprendizaje estudiantil es la calidad de los docentes (Bruns y Luque, 2014; Elacqua et al., 2018). El éxito de las iniciativas para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes depende de la capacidad y del apoyo que se les brinda a los docentes para implementarlas de manera adecuada. Para asegurar que las habilidades socioemocionales sean promovidas en el contexto escolar, es fundamental que los docentes reciban formación que les permita desarrollar estas habilidades y contar con herramientas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes.

>>> Para asegurar que las habilidades socioemocionales sean promovidas en el contexto escolar, es fundamental que los docentes reciban formación que les permita desarrollar estas habilidades y contar con herramientas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes.

Los docentes pueden influir en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes de diversas formas. Primero, las habilidades socioemocionales de los docentes influyen sobre la calidad de la relación docente-alumno. Los docentes que saben cómo regular sus emociones y mantienen una actitud positiva suelen interactuar con sus estudiantes de una manera más sensible y cálida, incluso cuando los alumnos registran problemas de comportamiento (Jones et al., 2013). Una relación docente-alumno de mejor calidad tiene un efecto positivo sobre el desarrollo socioemocional y los resultados académicos de los estudiantes (McCormick et al., 2013; Merritt et al., 2012; O'Connor et al., 2011).

Segundo, los docentes con habilidades socioemocionales logran tener una mejor gestión y organización del aula. Por lo general, los profesores que saben cómo mantener el control de la clase, ser organizados y mantener la calma logran construir ambientes de aprendizaje adecuados para el desarrollo socioemocional de sus estudiantes (Jones et al., 2013; Jennings y Greenberg, 2009). Tercero, los docentes representan un modelo de habilidades socioemocionales para sus estudiantes. Intencionalmente o no, los docentes presentan un modelo a seguir para sus alumnos y por lo tanto ellos aprenden de la forma en que sus profesores regulan sus emociones, enfrentan las situaciones de estrés y gestionan el aula (Jones et al., 2013).

Dada la importancia de los docentes para el desarrollo de las HSE de sus estudiantes, analizamos la evidencia sobre los programas de formación docente en servicio que buscan promover las HSE de los docentes y que estén mejor preparados para desarrollarlas en sus estudiantes. Entre los diferentes tipos de intervenciones destacan: (i) los programas para mejorar la relación docente-alumno; (ii) los programas para promover las HSE en estudiantes y que incluyen capacitaciones para los docentes; y (iii) los programas para desarrollar las HSE de los docentes.



PROGRAMAS PARA MEJORAR LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO

Dentro de los programas de formación para docentes en servicio destacan aquellos que se concentran en dotar a los docentes con herramientas para mejorar su relación con los alumnos. Por lo general, estos programas brindan estrategias y prácticas específicas para que los docentes las apliquen en el aula, e incluyen mentorías y retroalimentación a los

docentes. La evidencia sugiere que estos programas tienen efectos positivos sobre la interacción docente-alumno, el ambiente de aprendizaje y el desarrollo de HSE en los alumnos (Pianta y Allen, 2008; Rimm-Kaufman y Sawyer, 2004).

Uno de los programas que busca mejorar la relación docente-alumno es My Teaching Partner (Mi Compañero de Enseñanza). Este programa incluye tres componentes: (i) curso para mejorar el conocimiento de los docentes sobre interacciones docente-alumno efectivas, (ii) videoteca con ejemplos de las mejores prácticas e interacciones efectivas, y (iii) mentoría virtual, en la cual el mentor observa videos de la práctica del docente y brinda retroalimentación cada dos semanas. Los estudios señalan que los docentes que participan en el programa logran tener interacciones más efectivas con sus estudiantes, en especial en aulas con alta proporción de alumnos de bajo nivel socioeconómico; y los estudiantes logran un mayor desarrollo socioemocional y académico (Pianta y Allen, 2008, Downer et al., 2009; Allen et al., 2011; Kinzie et al., 2006).

Un segundo programa promueve el enfoque Responsive Classroom (Aula Receptiva), que se basa en cuatro principios: lecciones atractivas, comunidad positiva, gestión eficaz y enseñanza vinculada al desarrollo del estudiante. A través de capacitaciones y mentorías, se busca que los docentes adopten estrategias, prácticas y técnicas propias de este enfoque. Un estudio cuasiexperimental en Estados Unidos encuentra efectos positivos sobre la autoeficacia de los docentes, las interacciones entre los docentes y alumnos, y las habilidades socioemocionales y académicas de los alumnos (Rimm-Kaufman y Sawyer, 2004).

Otros programas buscan mejorar las interacciones docente-alumno usando diferentes metodologías. El programa Banking Time busca mejorar las interacciones docente-alumno a través de sesiones individuales de juego de 10 a 15 minutos entre el docente y el alumno de preescolar. Durante las sesiones, el docente observa lo que el niño hace y siente, narra lo que observa, y reconoce los sentimientos y emociones del niño. En Estados Unidos, los docentes que participaron en el programa reportan una mayor cercanía con los niños, una mayor tolerancia a la frustración de los niños y una reducción en los problemas de comportamiento (Driscoll y Pianta, 2010). Sin embargo, cuando el programa se replicó en Turquía, no se registraron mejores percepciones entre los docentes participantes (Sahin Asi, 2019).



PROGRAMAS PARA PROMOVER HSE EN ESTUDIANTES Y QUE INCLUYEN CAPACITACIONES PARA LOS DOCENTES

Otro tipo de programas son aquellos que establecen nuevas lecciones y actividades en el aula para promover las HSE de los estudiantes, y que incluyen capacitaciones para que los docentes puedan implementarlas. Generalmente los docentes suelen recibir una capacitación inicial, así como sesiones de apoyo y mentorías durante la implementación del programa. La literatura señala que los programas que promueven las HSE en el aula y que capacitan a los docentes pueden generar mejoras en las HSE de los docentes y alumnos, en el ambiente de aprendizaje y la gestión de aula (Domitrovich et al. 2016; Greenberg et al. 2017; Bilir Seyhan et al. 2019, Hagelskamp, 2013).

Un ejemplo es el programa Promoción de Estrategias para el Pensamiento Alternativo (PATHS, por sus siglas en inglés), que enseña a los estudiantes habilidades de autorregulación, conciencia emocional, toma de decisiones y solución de conflictos. En Estados Unidos y Turquía, evaluaciones experimentales y cuasi-experimentales revelan que los docentes participantes en PATHS se comunican de forma más frecuente y de forma cognitivamente más compleja con sus estudiantes, establecen un ambiente de aula más positivo, y usan estrategias preventivas de manejo de comportamiento (Domitrovich et al. 2007; Domitrovich et al. 2009; Domitrovich et al. 2016; Greenberg et al. 2017; Bilir Seyhan et al. 2019).

Otro ejemplo es el método Reconocimiento, Comprensión, Vocabulario, Expresión y Regulación de Emociones (RULER, por sus siglas en inglés), que busca desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes y en sus docentes. Un estudio experimental en Nueva York encuentra que los estudiantes y los docentes en las aulas donde se implementó RULER exhibieron mayor conocimiento y regulación de emociones. Además, al cabo de dos años se registraron impactos positivos en el apoyo emocional, apoyo pedagógico y organización del aula, medidos a través del instrumento de observación de aula CLASS (Hagelskamp, 2013).

En los programas descritos, los instrumentos para medir la calidad de la interacción docente-alumno y las HSE de los docentes y alumnos incluyen observaciones de clase, cuestionarios a docentes y entrevistas semi-estructuradas a estudiantes. El Cuadro 2.1 presenta ejemplos de instrumentos comúnmente utilizados. Si bien todos los instrumentos buscan analizar la interacción docente-alumno, algunos ponen énfasis en las habilidades de los docentes y otros en las de los alumnos. Los instrumentos utilizados para analizar el comportamiento de los docentes se basan generalmente en rúbricas de observaciones de clase (por ejemplo, CLASS), que miden, entre otros aspectos, la empatía y capacidad de solucionar problemas de los docentes. Por otro lado, los instrumentos para analizar las habilidades de los estudiantes se basan en observaciones de clases y en cuestionarios donde los docentes evalúan las HSE de sus estudiantes, como la cooperación y la resolución de problemas. Un tercer grupo de instrumentos analiza las interacciones en sí mismas a través de: cuestionarios a docentes para conocer su percepción sobre la calidad de las interacciones y entrevistas semi-estructuradas donde un evaluador presenta situaciones hipotéticas a los alumnos.

CUADRO 2.1.

Instrumentos para medir la calidad de la interacción docente-alumno y las habilidades socioemocionales de los docentes y alumnos

INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN	DIMENSIONES/INDICADORES VINCULADOS A HSE
Énfasis en el comportamiento de los docentes		
Classroom Assessment Scoring System (CLASS; La Paro y Pianta, 2003)	Observación de clase. Evalúa el comportamiento del docente y su interacción con los estudiantes	3 dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo emocional (ambiente en el aula, sensibilidad del docente, consideración del docente de la perspectiva de los estudiantes) • Apoyo instruccional • Organización de la clase
Teaching Style Rating Scale (TSRS; Domitrovich, et al., 2000)	Observación de clase. Evalúa el comportamiento del docente y su interacción con los estudiantes	5 categorías: <ul style="list-style-type: none"> • Organización y manejo de clase • Disciplina • Apoyo emocional y comunicación • Conciencia social y solución de problemas • Prevención de malas conductas
Énfasis en el comportamiento de los estudiantes		
Classroom Atmosphere Rating Scale (CARS; CPPRG, 1999)	Observación de clase. Evalúa el comportamiento y participación de los estudiantes	10 items, entre ellos: <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas por parte de los estudiantes • Entusiasmo de los estudiantes • Cooperación de los estudiantes • Expresión de sentimientos de los estudiantes • Apoyo al esfuerzo de los estudiantes
Head Start Competence Scale for teachers (HSCS, Domitrovich et al., 2001)	Cuestionario llenado por los docentes. Evalúa las HSE de los estudiantes	12 items que evalúan: <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales de los estudiantes • Regulación emocional de los estudiantes
Énfasis en relación docente-alumno		
Student-Teachers Relationship Scale (STRS; Pianta, 1996)	Cuestionario llenado por los docentes. Evalúa la percepción del docente sobre su relación con un estudiante en particular	28 items en 3 categorías: <ul style="list-style-type: none"> • Conflicto • Cercanía • Dependencia
Semi-structured Play Interview (Pianta y Hamre, 2001)	Entrevista semiestructurada donde el evaluador presenta situaciones hipotéticas al estudiante de preescolar. Evalúa la percepción de los estudiantes sobre su relación con el docente	Presenta 8 situaciones hipotéticas. Por ejemplo: uno de los niños no escucha cuando el maestro pide que guarden silencio, ¿qué pasa luego? La percepción de los estudiantes sobre su relación con el docente se puede evaluar como negativa, neutral o positiva.

◆ **Fuente:** Elaboración propia con base en los instrumentos utilizados en Brackett et al. (2012); Domitrovich et al. (2009); Greenberg et al. (2017); Ransford et al. (2009); Reyes et al. (2012); Bilir Seyhan et al. (2019).

Las percepciones de los docentes sobre la importancia de las HSE y el apoyo en las escuelas son claves para el éxito de los programas que buscan desarrollar las HSE en los estudiantes. Los docentes son generalmente los principales implementadores de los programas y, por lo tanto, es importante evaluar su compromiso antes de iniciar un programa (Brackett et al. 2012). Las percepciones de los docentes pueden influir sobre la intensidad y calidad de la implementación del programa. Un estudio que analiza la implementación del programa PATHS encuentra que los docentes que reportaron un menor apoyo por parte de la administración de la escuela, mayores niveles de agotamiento y percepciones más negativas sobre las mentorías no aplicaban el contenido de PATHS de manera frecuente en el aula y no sentían que lo aplicaban adecuadamente (Ransford et al., 2009). Otros estudios que analizan programas similares resaltan que el éxito de los programas depende del apoyo de la administración de la escuela, así como de la intensidad y la calidad con la cual los docentes implementan las lecciones y actividades en el aula (Kam et al., 2003; Reyes et al. 2012).



PROGRAMAS PARA PROMOVER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES

Existen también programas que buscan desarrollar las habilidades socioemocionales de los docentes. Entre ellos, destacan los programas basados en estrategias de atención plena o mindfulness y reducción del estrés, que se enfocan en la capacidad de poder estar en el presente, concentrado, sin prejuicios y aceptar las situaciones tal y como son. Entre las estrategias para desarrollar esta capacidad destacan la respiración profunda, la reflexión y la meditación (Jones et al., 2013). Estudios encuentran que los programas basados en estas estrategias generan mejoras en las HSE y reducción del estrés de los docentes, así como mejoras en la calidad de las interacciones en el aula (Jennings et al. 2011, 2013, 2017; Benn et al. 2012; Roeser et al. 2013; Crain et al. 2017).

Uno de estos programas para docentes se denomina Cultivando la Conciencia y la Resiliencia en Educación (CARE, por sus siglas en inglés). Este programa incluye capacitaciones presenciales a docentes por 30 horas y mentorías a través de llamadas telefónicas. Estudios experimentales de CARE en Estados Unidos demuestran que los docentes participantes registraron mejoras significativas en su bienestar, eficacia y nivel de estrés en comparación a los docentes del grupo de control (Jennings et al., 2013, 2017). Asimismo, se registraron mejoras en el apoyo emocional en el aula, medido a través del instrumento de observación de aula CLASS (Jennings et al. 2017).

Otro ejemplo es el programa de Técnicas de Relajación y Manejo de Estrés en Educación (SMART, por sus siglas en inglés), que incluye 36 horas de capacitación, discusiones grupales y prácticas de atención plena o mindfulness. Evaluaciones experimentales de SMART en Canadá y Estados Unidos señalan que contribuye a incrementar la atención, capacidad de memoria, satisfacción en el trabajo, y reducir el estrés y ansiedad entre los docentes (Benn et al. 2012; Roeser et al. 2013; Crain et al. 2017). Los instrumentos para medir el nivel de atención plena, bienestar y eficacia de los docentes se basan principalmente en cuestionarios auto reportados por los docentes. El Cuadro 2.2 presenta ejemplos de instrumentos comúnmente utilizados en los estudios sobre los programas de atención plena.

CUADRO 2.2.

Instrumentos para medir atención plena, bienestar y eficacia de los docentes

INDICADOR	INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Atención plena o Mindfulness		
Mindfulness	Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer et al., 2006)	Cuestionario que presenta 39 situaciones relacionadas con 5 dimensiones del mindfulness: observación; descripción; actuar con conciencia; no juzgar; y no reaccionar ante las experiencias. Los docentes señalan con qué frecuencia han experimentado las situaciones.
Bienestar		
Afectividad	Positive and Negative Affect Schedule PANAS (Watson et al., 1988)	Cuestionario que presenta 20 adjetivos que describen diferentes emociones. Los docentes señalan con qué frecuencia sintieron las emociones.
Regulación emocional	Emotion Regulation Questionnaire (Gross y John, 2003)	Cuestionario que presenta 10 enunciados sobre cómo se controlan y regulan las emociones. Los docentes señalan qué tan de acuerdo están con los enunciados.
Estrés	Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983)	Cuestionario que presenta 14 situaciones de estrés. Los docentes señalan con qué frecuencia han experimentado las situaciones.
Depresión	Center for Epidemiologic Studies Depression Scale CES-D (Radloff, 1977)	Cuestionario que presenta 20 situaciones relacionadas a síntomas de depresión. Los docentes señalan con qué frecuencia han experimentado las situaciones.
Agotamiento	Maslach Burnout Inventory (Maslach et al., 1997)	Cuestionario que presenta 22 enunciados para evaluar el agotamiento en el trabajo. Los docentes señalan con qué frecuencia han experimentado las situaciones.
Urgencia	Time Urgency Scale (Landy et al.; 1991)	Cuestionario que presenta 33 enunciados para medir el sentimiento de urgencia. Los docentes señalan qué tan de acuerdo están con los enunciados.
Eficacia		
Eficacia	Teachers Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001)	Cuestionario que presenta 24 enunciados para medir 3 dimensiones de la eficacia docente: en estrategias de enseñanza; para el manejo de clase; y para la participación de los estudiantes. Los docentes señalan qué tanto pueden hacer ante diferentes retos en el aula.

◆ **Fuente:** Elaboración propia en base a los instrumentos utilizados en Jennings et al. (2011, 2013, 2017); Benn et al. (2012); Roeser et al. (2013); y Crain et al. (2017).

En conclusión, los programas exitosos para desarrollar las HSE en las escuelas incluyen, entre otros aspectos, la incorporación de estas habilidades de manera integral en los estándares de aprendizaje, y la formación a los docentes para que puedan desarrollar las HSE en sus estudiantes. La evidencia en Estados Unidos sobre la incorporación de las HSE en los estándares de aprendizajes sugiere que tienen más éxito cuando: fijan claramente objetivos de aprendizaje socioemocional apropiados para la edad del estudiante; están integrados y alineados a lo largo del currículo; han desarrollado estrategias y herramientas para su implementación; e incorporan lineamientos sobre prácticas docentes y cómo crear un ambiente de aprendizaje positivo.

Dentro de los programas para formar a docentes, encontramos diferentes tipos de intervenciones: (i) los programas para mejorar la relación docente-alumno que brindan estrategias y prácticas a los docentes; (ii) los programas que promueven las HSE en estudiantes y que incluyen capacitaciones para los docentes; y (iii) los programas que promueven las HSE de los docentes. La evidencia sugiere que los programas efectivos para formar docentes, además de capacitaciones, incluyen mentorías y retroalimentación (Durlak et al., 2011; Sánchez Puerta et al., 2016). Asimismo, tanto los factores individuales como los organizacionales influyen sobre la implementación y el éxito de los programas. En función del nivel de compromiso y percepciones de los docentes, se puede adecuar el tipo y la intensidad de los programas para garantizar mejores resultados.

RECUADRO 2.1. **Desarrollo de las habilidades socioemocionales en la formación inicial docente**

Para que los maestros noveles estén preparados para desarrollar las HSE en sus estudiantes, es clave que los programas de formación inicial docente (FID) cuenten con planes de estudio que incorporen contenidos de HSE y su aplicación práctica en el aula. Si bien, por lo general, las instituciones de enseñanza superior tienen autonomía a la hora de diseñar sus planes de estudio, los gobiernos pueden fijar lineamientos sobre los componentes clave en los programas y las características que deberían tener sus egresados (Elacqua et al., 2018). Diversas dimensiones de las HSE se pueden incluir en los planes de estudios de la FID, entre ellas destacan el conocimiento sobre: (i) la gestión de la clase y el manejo de los problemas de comportamiento, y (ii) el proceso de desarrollo de los niños y adolescentes (Schonert-Reichl, 2017).



CONOCIMIENTO SOBRE LA GESTIÓN DE LA CLASE Y EL MANEJO DE LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

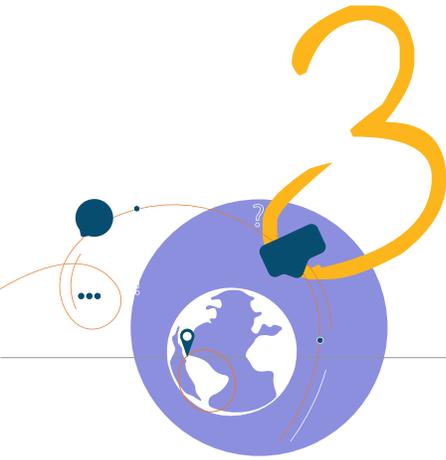
Un buen docente debe gestionar de manera eficaz el aula y ser capaz de manejar los problemas de comportamiento de los alumnos. Los docentes bien preparados para la gestión del aula podrán enfrentarse a los retos de la enseñanza sin tanto estrés y ansiedad, contribuyendo a mejorar los ambientes de aprendizajes e interacciones docente-alumno. Además, los docentes deben ser capaces de identificar y manejar los problemas de comportamiento de sus estudiantes (Schonert-Reichl, 2017). Un ambiente de aprendizaje cálido y de apoyo tiene un impacto un efecto positivo el desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes (McCormick et al, 2013; Merritt et al., 2012; O'Connor et al., 2011).

No obstante, los docentes noveles suelen sentirse poco preparados para la gestión de la clase y para manejar los problemas de comportamiento en sus estudiantes (Schonert-Reichl, 2017). En Estados Unidos, los problemas de comportamiento de los estudiantes son una de las principales razones por las cuales los maestros noveles dejan la carrera docente (Ingersoll y Smith, 2003). Los centros de FID deberían brindar a los futuros docentes el conocimiento y las habilidades necesarias para la gestión eficaz del aula y el manejo de las emociones de sus estudiantes. Un estudio que analiza una muestra de planes de estudios de FID en Estados Unidos revela que solo 47% de los planes incluye algún contenido sobre gestión de clase e identificación de los problemas de comportamiento en los estudiantes (State et al., 2011).



CONOCIMIENTO SOBRE EL PROCESO DE DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

Los docentes también deben conocer sobre el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños y adolescentes para promover un mayor aprendizaje entre sus estudiantes (Daniels y Shumow, 2003). La evidencia señala que los docentes que entienden el desarrollo de los niños y adolescentes son más capaces de implementar experiencias de aprendizaje que promueven las habilidades socioemocionales y académicas en sus estudiantes (Rimm-Kaufman y Harme, 2010). Es importante que los planes de estudios de la FID enseñen a los futuros docentes sobre el desarrollo de los niños y adolescentes y sus repercusiones en el aula. En el caso de Estados Unidos, una encuesta a centros de FID en 2005 reveló que 80% de los centros requieren que sus estudiantes tomen al menos un curso relacionado al proceso de desarrollo de los niños (NICHD y NCATE, 2007). Sin embargo, la mayoría de los cursos no incluye aplicaciones prácticas en el aula, generando una desconexión entre la teoría y la práctica (NCATE, 2010).



DEFINICIÓN Y MEDICIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Este capítulo analiza la incorporación de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe a través de dos ejes: la inclusión y definición de las HSE en los estándares de aprendizaje; y la medición de estas habilidades en los estudiantes. En el capítulo 2 señalamos que los programas de habilidades socioemocionales efectivos suelen incorporar el desarrollo de estas habilidades como parte de los estándares de aprendizaje. La inclusión de estas habilidades en los estándares de aprendizajes y la implementación de mediciones periódicas son importantes porque permiten evaluar en qué medida el desarrollo de las HSE se han convertido en un objetivo explícito de la educación en la región y si se cuentan con las herramientas necesarias para medir su avance.

>>> La inclusión de estas habilidades en los estándares de aprendizajes y la implementación de mediciones periódicas son importantes porque permiten evaluar en qué medida el desarrollo de las HSE se han convertido en un objetivo explícito de la educación en la región y si se cuentan con las herramientas necesarias para medir su avance.

Se analizaron 12 sistemas educativos de América Latina y el Caribe: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Uruguay⁶. Este análisis se basa principalmente en la información recopilada con el “Cuestionario sobre habilidades socioemocionales en el sistema educativo” realizada en 2019⁷, así como en los documentos referidos en estas encuestas e información adicional obtenida de los sitios oficiales de las agencias de evaluación y/o ministerios de educación de los países.

Si bien este capítulo presenta las mediciones de las HSE de los estudiantes a nivel de sistema educativo, cabe señalar que en los últimos años se han producido avances para establecer mediciones comparables internacionales. Entre ellas, destacan la medición de algunas HSE a través del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) de la OCDE, y del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de LLECE.

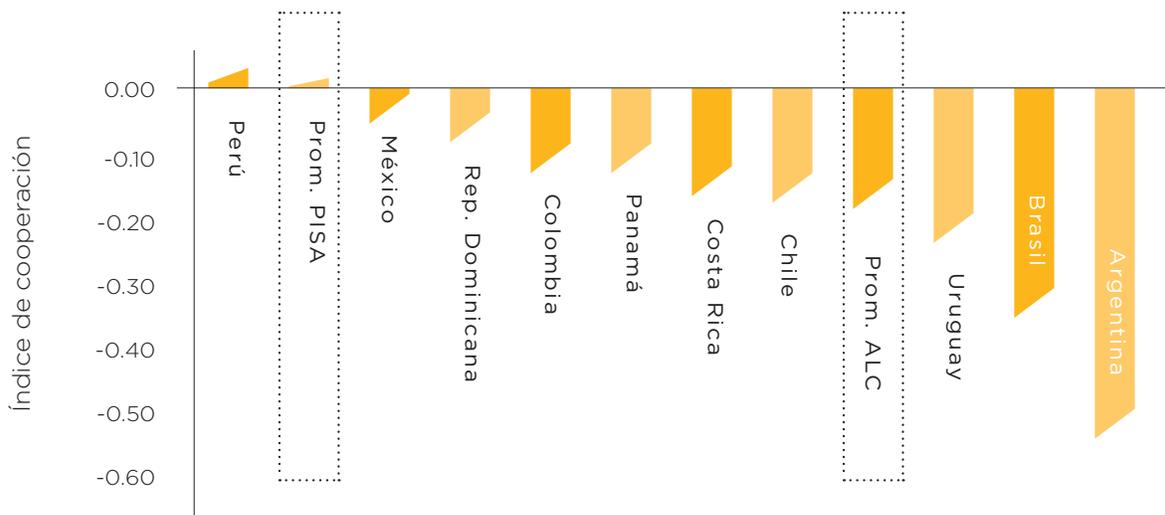
La evaluación PISA es aplicada a alumnos de 15 años, y evalúa las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y otras competencias para la participación plena en sociedad. En PISA 2018 se incluyeron preguntas a los estudiantes para determinar los niveles de cooperación, competencia y mentalidad de crecimiento. El Gráfico 3.1 muestra el índice de cooperación, donde valores positivos indican que los estudiantes perciben que otros estudiantes en la escuela cooperan entre sí en mayor medida que el estudiante promedio en los países de la OCDE (OCDE, 2019).

6. En Argentina y Brasil, el nivel de análisis se realiza a nivel federal y no se detallan normas estatales, municipales o de provincias.

7. El “Cuestionario sobre habilidades socioemocionales en el sistema educativo” fue enviado en mayo de 2019 a los ministerios de educación o entidades encargadas de evaluación educativa de 18 países de América Latina y el Caribe, de los cuales 12 países respondieron. El análisis en esta Nota Técnica está basado en el cuestionario y la información recopilada durante el primer semestre de 2019; es posible que luego se hayan registrado cambios en algunos países.

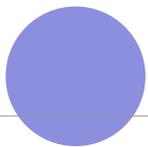
Los países de América Latina y el Caribe que participaron en PISA (a excepción de Perú) cuentan con un índice de cooperación negativo; y el promedio regional es menor que el promedio de todos los países participantes. Asimismo, en PISA 2015 se evaluó la resolución colaborativa de problemas, en la cual América Latina y el Caribe también muestra un rezago respecto a los niveles promedio de la OCDE y PISA (Bos et al., 2017). Estos resultados sugieren que queda un largo camino para promover la cooperación, la resolución colaborativa de problemas y otras HSE, entre los estudiantes de la región.

GRÁFICO 3.1. Índice de cooperación estudiantil



◆ Fuente: OCDE, PISA 2018.

Notas: El índice tiene un promedio de 0 y una desviación estándar de 1 entre los países de la OCDE.



3.1. LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

En casi todos los sistemas educativos analizados en América Latina y el Caribe (excepto en Bolivia) se han identificado estándares de aprendizaje que incorporan el desarrollo socioemocional. Es importante recordar que en esta nota utilizamos los estándares de aprendizaje como un concepto amplio que engloba planes de estudio, currículos y marcos/directrices u orientaciones curriculares. Los países de la región incorporan los aprendizajes socioemocionales de manera transversal en los estándares de aprendizajes o como parte de las competencias esperadas al finalizar la educación básica.

>>> En casi todos los sistemas educativos analizados en América Latina y el Caribe se han identificado estándares de aprendizaje que incorporan el desarrollo socioemocional.

El Cuadro 3.1 presenta, para cada país, los estándares de aprendizaje, las dimensiones y/o habilidades relacionadas al desarrollo socioemocional y los niveles educativos a los que aplica. Los sistemas educativos nombran, definen y organizan las habilidades relacionadas al desarrollo socioemocional de diferentes formas en los estándares de aprendizaje. En Argentina y República Dominicana, los estándares de aprendizajes definen claramente entre 6 a 7 capacidades fundamentales, y varias de estas capacidades están vinculadas al desarrollo socioemocional, entre ellas, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la comunicación. En los casos de Costa Rica y Uruguay se definen entre 3 a 4 dimensiones generales de aprendizajes que incluyen, entre otras, habilidades o aprendizajes socioemocionales. En Perú, los estándares definen 31 competencias, dentro de las cuales 2 competencias están más directamente relacionadas al desarrollo de HSE y a su vez estas incluyen habilidades específicas como la autorregulación de emociones y el manejo de conflictos de forma constructiva. Por su parte, en Colombia se han establecido competencias ciudadanas que incluyen competencias emocionales y comunicativas. En los casos de Brasil y Honduras, los estándares incluyen aspectos relacionados a las HSE entre las competencias generales esperadas al finalizar la educación básica, y también entre los aprendizajes esperados por nivel educativo.

CUADRO 3.1. **Incorporación de las habilidades socioemocionales de manera transversal en el currículo**

PAÍS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	DIMENSIONES Y/O HABILIDADES VINCULADAS AL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	NIVELES EDUCATIVOS
Argentina	Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (2017)	<p>Seis capacidades fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas • Pensamiento crítico • Aprender a aprender • Trabajo con otros • Comunicación • Compromiso y responsabilidad 	Preescolar, primaria y secundaria
Brasil	Base Nacional Común Curricular (2017)	<p>Competencias generales vinculadas a HSE: ^a</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer, apreciar y cuidar de su salud física y emocional, comprendiéndose en la diversidad humana y reconociendo sus emociones y las de los demás, con autocrítica y capacidad para lidiar con ellas. • Ejercitar la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación, haciendo respetar y promover el respeto al otro y a los derechos humanos... • Actuar personal y colectivamente con autonomía, responsabilidad, flexibilidad, resiliencia y determinación, tomando decisiones basadas en principios éticos, democráticos, inclusivos, sostenibles y solidarios. 	Preescolar, primaria y secundaria
Chile	Bases Curriculares (2012-2015)	<p>Dimensiones vinculadas a HSE: ^b</p> <p>Dimensión afectiva. Ejemplos de objetivos de aprendizajes transversales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones. • Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y de toda la sociedad. <p>Dimensión socio-cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar el compromiso en las relaciones entre las personas y al acordar contratos: en la amistad, en el amor, en el matrimonio, en el trabajo y al emprender proyectos. • Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad. 	Primaria y Secundaria

PAÍS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	DIMENSIONES Y/O HABILIDADES VINCULADAS AL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	NIVELES EDUCATIVOS
Colombia	Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2003) y Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas (2011)	<p>Tres grupos de competencias ciudadanas: ^c</p> <p><u>Convivencia y paz.</u> Ejemplos de competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las emociones básicas en mí (alegría, tristeza, rabia, temor) y en las otras personas. • Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva. <p><u>Participación y responsabilidad democrática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente a los demás miembros del grupo. <p><u>Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expreso empatía frente a personas excluidas o discriminadas. 	Primaria y Secundaria
Costa Rica	Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular: Educar para una Nueva Ciudadanía (2015); y Programas de Estudios (2017)	<p>Dimensiones vinculadas a HSE: ^d</p> <p><u>Dimensión: Maneras de pensar.</u> Incluye las habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico onflicto • Pensamiento sistemático • Aprender a aprender • Resolución de problemas • Creatividad e innovación <p><u>Dimensión: Formas de vivir en el mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía global y local • Responsabilidad personal y social • Estilos de vida saludable • Vida y carrera <p><u>Dimensión: Formas de relacionarse con otros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaboración • Comunicación 	Primaria y Secundaria
Ecuador	Perfil de Bachiller Ecuatoriano (2015)	<p>Aspectos del perfil del bachiller ecuatoriano vinculados a HSE: ^e</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida. • Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia. • Armonizamos lo físico e intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos. • Nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas. 	
Honduras	Currículo Nacional Básico (2003)	<p>Competencias vinculadas a HSE en el perfil del ciudadano: ^f</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dotado/a de autoestima saludable, asertivo, respetuoso/a, tolerante, optimista y de mentalidad pluralista. • Capacitado/a para dialogar, concertar, tomar decisiones y actuar con autonomía y responsabilidad. • Participativo/a, crítico, activo/a, organizado/a, en la superación de la pobreza, el atraso, la corrupción y otros problemas sociales. 	Preescolar, primaria y secundaria
México	Plan y Programas de Estudio (2017)	<p>Ámbitos vinculados a las HSE en el perfil del egresado: ^g</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico y resolución de problema • Habilidades socioemocionales y proyecto de vida • Colaboración y trabajo en equipo • Convivencia y ciudadanía 	Preescolar, primaria y secundaria

PAÍS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	DIMENSIONES Y/O HABILIDADES VINCULADAS AL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	NIVELES EDUCATIVOS
Perú	Currículo Nacional de la Educación Básica (2016); y Programas Curriculares (2016)	<p>Competencias vinculadas a HSE: ^h</p> <p>Competencia 1: Construye su identidad. Incluye las capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora a si mismo • Autorregula sus emociones • Reflexiona y argumenta éticamente • Vive su sexualidad de manera integral y responsable de acuerdo con su etapa de desarrollo y madurez. <p>Competencia 16: Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interactúa con todas las personas • Construye y asume acuerdos y normas • Maneja conflictos de manera constructiva • Delibera sobre asuntos públicos • Participa en acciones que promueven el bienestar común 	Primaria y Secundaria
República Dominicana	Bases de la Revisión y Actualización Curricular (2016); Diseño Curricular (2016-2017); y Estrategia Viaje en el tren del aprendizaje (2019).	<p>Siete competencias fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ética y ciudadana • Comunicativa • Pensamiento lógico, creativo y crítico • Resolución de problemas • Científica y tecnológica • Ambiental y de salud • Desarrollo personal y espiritual 	Preescolar, primaria y secundaria
Uruguay	Marco Curricular de Referencia Nacional (2017)	<p>Tres dimensiones éticas: ⁱ</p> <p>Ética de pensamiento: pensar y actuar en la complejidad.</p> <p>Ejemplos de aprendizajes fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Involucrarse en acciones individuales y colaborativas significativas en el marco de su comunidad. • Desplegar procesos de pensamiento complejo y problematización ante los desafíos contemporáneos <p>Ética de la ciudadanía: participar en la vida democrática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar con responsabilidad y empatía en la construcción de lo común. • Desarrollar actitudes crítico-valorativas fundamentadas en relación con los procesos ciudadanos. <p>Ética del bienestar: sentir y ser en la grupalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instaurar y sostener el diálogo en la elaboración de consensos y disensos. • Desarrollar vínculos afectivos positivos en la consideración respetuosa de las diferencias. 	Primaria y Secundaria

◆ **Fuente:** Elaboración propia en base a la información recopilada en los cuestionarios, documentos referidos en los cuestionarios y sitios oficiales de los ministerios de educación y/o agencias de evaluación de los países.

Notas:

- a.** En Brasil, la Base Nacional Común Curricular incluye 10 competencias generales de la educación básica. En el cuadro se presentan ejemplos de competencias vinculadas a las HSE.
- b.** En Chile, las Bases Curriculares de Primero a Sexto Básico incluyen 32 objetivos de aprendizajes transversales categorizados en 8 dimensiones. En el cuadro se presentan ejemplos de aprendizajes vinculados a las HSE.
- c.** En Colombia, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas definen 3 grupos de competencias ciudadanas. Para cada grupo y grado (1°-3°, 4°-5°, 6°-7°, 8°-9°), se incluyen entre 6 y 16 competencias. En el cuadro se presentan ejemplos de competencias vinculadas a las HSE para diferentes grados.
- d.** En Costa Rica, la Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular define 4 dimensiones, y cada dimensión incluye entre 5 y 6 habilidades. En el cuadro se presentan las dimensiones y habilidades más directamente vinculadas a las HSE.
- e.** En Ecuador, el Perfil del Bachiller Ecuatoriano y del Ciudadano Deseado incluye 12 características. En el cuadro se presentan ejemplos de características vinculadas a las HSE.
- f.** En Honduras, el Diseño Curricular Nacional incluye el perfil deseado del nuevo ciudadano con 15 competencias. En el cuadro se presentan ejemplos de competencias vinculadas a las HSE.
- g.** En México, el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica define 11 ámbitos del perfil de egreso de la educación obligatoria. En el cuadro se muestran los ámbitos más directamente vinculadas a las HSE.
- h.** En Perú, el Currículo Nacional de la Educación Básica define 31 competencias, y cada competencia incluye entre 2 y 6 capacidades. En el cuadro se presentan las competencias y capacidades más directamente vinculadas a las HSE.
- i.** En Uruguay, el Marco Curricular de Referencia Nacional define 3 dimensiones éticas, y cada dimensión incluye entre 5 y 6 aprendizajes esperados. En el cuadro se presentan ejemplos de aprendizajes vinculados a las HSE.

>> ARGENTINA

Se identificaron dos documentos federales que establecen lineamientos curriculares, y con base en ellos, cada provincia elabora sus diseños curriculares. El primero es el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA), establecido en 2017. Este marco establece, entre otros aspectos, las capacidades fundamentales y las competencias digitales. Las capacidades fundamentales son transversales al currículo y deben ser desarrolladas a lo largo de la trayectoria escolar obligatoria. Se definen 6 capacidades fundamentales: (i) resolución de problemas; (ii) pensamiento crítico; (iii) aprender a aprender; (iv) trabajo con otros; (v) comunicación; (vi) compromiso y responsabilidad. Asimismo, se establecen competencias digitales para promover la alfabetización digital para una inserción plena de los estudiantes en la cultura contemporánea y en la sociedad del futuro. Las competencias digitales son: (i) creatividad e innovación; (ii) comunicación y colaboración; (iii) información y representación; (iv) participación responsable y solidaria; (v) pensamiento crítico; (vi) uso autónomo de las TIC (Ministerio de Educación de Argentina, 2017). Si bien el MOA no las define explícitamente como habilidades socioemocionales, las capacidades fundamentales y la mayoría de las competencias digitales están estrechamente vinculadas al aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

El segundo grupo de documentos es el correspondiente a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), establecidos entre 2004 y 2012, que incluyen saberes esperados en diferentes asignaturas. Desde preescolar hasta secundaria, el desarrollo de habilidades socioemocionales se incluye entre los objetivos de diversas asignaturas, como matemática, ciencias sociales, educación artística, educación tecnológica, educación física, y formación ética y ciudadana. Por ejemplo, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para los grados 1 a 3 de primaria señalan que en la asignatura de Matemática se debe promover en los estudiantes la disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones, entre otros aspectos (Ministerio de Educación de Argentina, 2011). Se esperaría que los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) sean actualizados, en línea con las capacidades fundamentales y competencias digitales establecidas en el Marco de Organización de Aprendizajes (MOA) de 2017.

>> BRASIL

La Base Nacional Común Curricular (BNCC) de 2017 incluye competencias vinculadas al desarrollo de las HSE dentro de las 10 competencias generales de la educación básica. El Cuadro 3.1 presenta ejemplos de las competencias que están vinculadas al desarrollo socioemocional de los estudiantes, como: “conocer, apreciar y cuidar de su salud física y emocional...”; y “ejercitar la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación...”. El BNCC también establece competencias específicas y habilidades por nivel educativo y por asignatura (como Lenguaje e Historia) que están relacionadas implícitamente a las competencias generales de la educación básica.

>> CHILE

Las Bases Curriculares para primaria (2012) y para secundaria (2015) incluyen dimensiones y objetivos de aprendizaje transversales vinculados a las HSE. Las dimensiones más directamente relacionadas al desarrollo de las HSE son la dimensión afectiva y la dimensión socio-cultural. En primaria, la dimensión afectiva apunta al desarrollo personal del estudiante a través de la conformación de una identidad personal y del fortalecimiento de la autoestima, y de la valoración de la amistad, familia y grupos de pertenencia. Por su parte, la dimensión sociocultural lo sitúa como un ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno y con sentido de responsabilidad social. Por ejemplo, en primaria, dentro de la “dimensión afectiva” se incluye el objetivo de aprendizaje transversal “adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo...” (MINEDUC Chile, 2016, 2018).

>> COLOMBIA

A pesar de no contar con un currículo nacional, se establecieron los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas para primaria y secundaria en 2003. Las competencias ciudadanas son definidas como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.⁸ Los estándares definen 3 grupos de competencias ciudadanas: (i) convivencia y paz; (ii) participación y responsabilidad democrática; y (iii) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Para cada grupo de grados (del 1° al 3°, 4°-5°, 6°-7°, 8°-9°), se definen entre 6 y 16 competencias específicas para cada grupo de competencias ciudadanas. Por ejemplo, para los grados 1° a 3°, dentro del grupo de competencias ciudadanas “convivencia y paz”, se incluye la competencia emocional “reconozco las emociones básicas en mí (alegría, tristeza, rabia, temor) y en las otras personas” (MinEducación, 2004).

Las competencias ciudadanas se desarrollan principalmente dentro del área de ciencias sociales⁹, pero también deben ser desarrolladas en el resto de las áreas, dentro y fuera del salón de clase y con toda la comunidad educativa. En 2011 se establecieron orientaciones para institucionalizar las competencias ciudadanas en las escuelas. Estas orientaciones buscan que instituciones educativas puedan: determinar el diagnóstico y establecer mejoras para desarrollar las competencias; y comprender su aplicación en los distintos ambientes escolares (gestión institucional, instancias de participación, aula de clase, proyectos pedagógicos y tiempo libre) (MinEducación, 2011a, 2011b).

>> COSTA RICA

La Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular establecida en 2015 define 4 dimensiones para orientar el currículo: (i) maneras de pensar; (ii) formas de vivir en el mundo; (iii) formas de relacionarse con otros; y (iv) herramientas para integrarse al mundo. Para cada dimensión se especifican entre 5 y 6 habilidades. El Cuadro 3.1 presenta ejemplos de las habilidades que están vinculadas al desarrollo socioemocional de los estudiantes, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. Para cada habilidad, se definen entre 2 y 4 indicadores específicos. Por ejemplo, dentro de la dimensión “maneras de pensar” se incluye la habilidad “pensamiento crítico”, para la cual se definen 3 indicadores, y uno de ellos es “evalúa los supuestos y los propósitos de los razonamientos que explican los problemas y preguntas vitales”. Asimismo, para cada indicador, se describe explícitamente el desarrollo esperado en cada nivel educativo (denominado “perfil por ciclo”) (MEP, 2016). Los Programas de Estudios de 2017 específicos por asignatura y nivel toman como base los perfiles por ciclo de los estudiantes.

>> ECUADOR

Algunas características del Perfil del Bachiller Ecuatoriano y del Ciudadano Deseado incluyen aspectos vinculados al desarrollo socioemocional. Por ejemplo: “actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo...” (MINEDUC, 2016).

>> HONDURAS

El Currículo Nacional Básico de 2003 establece el perfil deseado del ciudadano, que incluye competencias

▲ 8. Las competencias cognitivas se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Las competencias emocionales permiten la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Las competencias comunicativas son necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Finalmente, las competencias integradoras articulan, en la acción misma, todas las demás competencias y conocimientos.

9. Dentro del área de ciencias sociales, las competencias ciudadanas se desarrollan en las asignaturas Constitución y Democracia, y Ética y Valores.

vinculadas a las HSE, entre ellas, ser capaz de tomar decisiones y actuar con autonomía, y ser participativo y crítico (ver Cuadro 3.1). Además, para cada nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria 7°-9° y secundaria 10°-11°) se establecen perfiles del egresado que incluyen competencias socioemocionales. En 2010 la Secretaría de Educación de Honduras (SEDUC) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) desarrollaron las Guías Metodológicas Cuidando mi Salud y mi Vida para docentes, y en 2015 se publicaron guías actualizadas. Las guías desarrollan los contenidos en diferentes materias (entre ellas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) para promover la equidad de género, el desarrollo de la autoestima, los valores y las habilidades para la vida y buscan contribuir a alcanzar las expectativas de logro definidas en el Currículo Nacional Básico (SEDUC, 2015). Se han desarrollado guías por grupos de grados (preescolar, primaria 1°-3°, primaria 4°-6, secundaria 7°-9°).

>> MÉXICO

El Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica de 2017 define 11 ámbitos del perfil de egreso de la educación obligatoria, de los cuales 4 están más vinculados al desarrollo socioemocional: pensamiento crítico y resolución de problema; habilidades socioemocionales y proyecto de vida; colaboración y trabajo en equipo; y convivencia y ciudadanía. Para cada nivel educativo (prescolar, primaria, secundaria 7°-9°, secundaria 10°-12°) se han establecido perfiles de egreso explícitamente vinculados a cada uno de los ámbitos. Asimismo, los aprendizajes clave en los planes y programas de estudio se organizan en tres componentes: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular. El componente de Áreas de Desarrollo Personal se organiza en Artes, Educación Socioemocional y Educación Física. En la siguiente sección se analiza con detalle el área de Educación Socioemocional.

>> PERÚ

El Currículo Nacional de la Educación Básica establecido en 2016 define 31 competencias, y entre las competencias más vinculadas a las HSE destacan: construye su identidad (competencia 1); y convive y participa (competencia 16). Dentro de cada competencia se definen entre 2 y 6 capacidades. Por ejemplo, la competencia “construye su identidad” incluye capacidades como la autorregulación de emociones, y reflexionar y argumentar éticamente. Además, para cada competencia se definen 8 niveles de desarrollo, que se espera que sean alcanzados a medida que el estudiante va cursando la educación básica (MINEDU, 2017a). Los Programas Curriculares de 2016 específicos para cada nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria) toman como base los niveles de competencia esperados definidos en el Currículo Nacional y en línea con ellos, definen desempeños específicos por grados (MINEDU, 2017b).

>> REPÚBLICA DOMINICANA

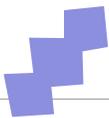
Las Bases de la Revisión y Actualización Curricular de 2016 establecen que el currículo debe estructurarse en función de competencias fundamentales, específicas y laborales-profesionales. Las competencias fundamentales son transversales dado que permiten conectar de forma significativa todo el currículo; y son esenciales para el desarrollo pleno e integral del ser humano en sus distintas dimensiones. Las 7 competencias fundamentales del currículo dominicano son: (i) ética y ciudadana; (ii) comunicativa; (iii) pensamiento lógico, creativo y crítico; (iv) resolución de problemas; (v) científica y tecnológica; (vi) ambiental y de salud; (vii) desarrollo personal y espiritual. Para cada competencia fundamental, se definen tres niveles de dominio, en línea con los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), y se incluyen criterios de evaluación (MINERD, 2016). Varias de estas competencias fundamentales están estrechamente vinculadas al desarrollo socioemocional de los estudiantes, como la resolución de problemas, y el pensamiento lógico, creativo y crítico.

Asimismo, en 2019 se desarrolló la estrategia Viaje en el tren del aprendizaje: Orientaciones para el inicio y desarrollo del año escolar. La estrategia busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes de primaria y

secundaria, potenciando sus capacidades y ayudándolos en la construcción de su proyecto de vida. La estrategia Viaje en el tren del aprendizaje se divide en diez estaciones, una por cada mes del año escolar. En cada estación se establece las competencias fundamentales a desarrollar, los indicadores de logro y se sugieren actividades a ser implementadas por los docentes. Se sugiere que las actividades se desarrollen una o dos veces por semana, en sesiones de no más de 45 minutos (MINERD, 2019).¹⁰

>> URUGUAY

si bien no se plantea un marco explícito para el abordaje de las habilidades socioemocionales en el sistema educativo, el Marco Curricular de Referencia Nacional de 2017 da cuenta de algunos elementos socioemocionales como elementos transversales, basados principalmente en la idea de que la interacción con el medio es un factor imprescindible para el aprendizaje. El Marco Curricular de Referencia Nacional define 3 dimensiones éticas, y cada dimensión incluye entre 5 y 6 aprendizajes esperados. El Cuadro 3.1 presenta ejemplos de aprendizajes vinculados a las HSE. Por ejemplo, dentro de la dimensión “ética de la ciudadanía” se incluye el aprendizaje fundamental “participar con responsabilidad y empatía en la construcción de lo común”. A su vez, se proponen algunos elementos en los diferentes perfiles por niveles educativos, que pueden relacionarse con ciertas habilidades socioemocionales. Por ejemplo, en el perfil de egreso de educación primaria se incluye el aprendizaje “construye argumentos, analiza pertinencia de resultados, piensa y actúa creativamente”.



LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES SE DESARROLLAN EN UNA ASIGNATURA O TIEMPO ESPECIFICO

Cuatro países de la región, Chile, Ecuador, México y Perú, han incluido una asignatura o tiempo específico en el currículo para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estos sistemas suelen incluir orientaciones pedagógicas, actividades y recursos para que los docentes pueden implementar la asignatura. El Cuadro 3.2 presenta, para cada país, las características de las asignaturas y las dimensiones o habilidades socioemocionales que se busca desarrollar. Cabe resaltar que, si bien estos sistemas cuentan con una asignatura o tiempo específico, reconocen la transversalidad del aprendizaje socioemocional y también promueven su desarrollo en otras materias e instancias de la experiencia escolar.

>>> Chile, Ecuador, México y Perú, han incluido una asignatura o tiempo específico en el currículo para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

▲ 10. En República Dominicana, también se desarrolló estableció la Estrategia Nacional de Cultura de Paz: “Escuelas por una Cultura de Paz” en 2018, en colaboración con UNICEF. El objetivo de la estrategia es propiciar en la comunidad educativa el desarrollo de capacidades que contribuyan a la convivencia armoniosa y a una cultura de paz como elemento clave para el logro de los aprendizajes y la garantía de derechos a la educación de los estudiantes. Dentro del marco de la estrategia, se desarrolló una guía para apoyar la formación de estudiantes en la autorregulación de sus emociones, que incluye una agenda y actividades sugeridas para capacitar a los estudiantes (MINERD, 2018).

CUADRO 3.2. **Incorporación de las habilidades socioemocionales en una asignatura o tiempo específico en el currículo**

PAÍS	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE O DOCUMENTO RELACIONADO	ASIGNATURA ESPECÍFICA	DIMENSIONES Y/O HABILIDADES VINCULADAS AL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	NIVELES EDUCATIVOS
Chile	Bases Curriculares (2012-2015)	Orientación	<p>Ejes temáticos vinculados a HSE: ^a Eje: Crecimiento personal, incluye áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo y valoración personal • Afectividad y sexualidad • Vida saludable y autocuidado <p>Eje: Relaciones interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convivencia • Resolución de conflictos interpersonales 	Primaria y secundaria
Ecuador	Acuerdo MINEDUC-MINEDUC - 2018-00089- A que modifica el currículo; y Guía de Desarrollo Humano Integral (2018) ^b	Desarrollo Humano Integral	<p>Cinco habilidades para la vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Manejo de emociones • Empatía • Resolución de conflictos • Toma de decisiones 	Primaria y secundaria
México	Plan y Programas de Estudio (2017)	Educación Socioemocional	<p>Cinco dimensiones socioemocionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Autorregulación • Autonomía • Empatía • Colaboración 	Preescolar, primaria y secundaria
Perú	Resolución Ministerial 301-2014-MINEDU incluye plan de estudios; y Manual de estrategias didácticas para el desarrollo de competencias socioemocionales para la empleabilidad (2015) ^c	Educación para el Trabajo	<p>Cinco competencias socioemocionales: ^c</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perseverancia • Trabajo en equipo • Adaptabilidad • Tolerancia 	Secundaria (con jornada escolar completa)

◆ **Fuente:** Elaboración propia en base a la información recopilada en los cuestionarios, documentos referidos en los cuestionarios y sitios oficiales de los ministerios de educación y/o agencias de evaluación de los países.

Notas:

a. En Chile, la asignatura Orientación está organizada en cuatro ejes temáticos en primaria y cinco ejes en secundaria, y cada eje incluye diferentes áreas. En el cuadro se incluyen los ejes y áreas más directamente vinculados a las HSE para primaria y secundaria.

b. En Ecuador, con el acuerdo se modificó el currículo para incluir una hora de Desarrollo Humano Integral. La guía brinda detalles para implementarla.

c. En Perú, con la resolución se creó el modelo de Jornada Escolar Completa de secundaria, incluyendo el plan de estudios. El manual señala cómo incorporar las HSE en una asignatura específica. Aprendizajes esperados. En el cuadro se presentan ejemplos de aprendizajes vinculados a las HSE.

>> CHILE

Las Bases Curriculares incluyen la asignatura “Orientación” desde el 2012 para primaria y desde el 2015 para secundaria. El propósito de esta asignatura es contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes, para lo cual se promueve el desarrollo personal, afectivo y social de los individuos. Los ejes temáticos de la asignatura varían según el nivel educativo (primaria o secundaria); y dentro de cada eje temático se establecen objetivos de aprendizajes por grado. Entre las habilidades socioemocionales que se buscan desarrollar tanto en primaria como secundaria, destacan el conocimiento de sí mismo y la resolución de conflictos interpersonales. Si bien la asignatura “Orientación” es el espacio de tiempo destinado al desarrollo de HSE, las Bases Curriculares señalan que los objetivos de aprendizajes relacionados a las HSE deben ser promovidos en otras asignaturas y en otras instancias formativas de la experiencia escolar (como las actividades extracurriculares, deportivas y sociales) (MINEDUC Chile, 2016, 2018).

Además, en Chile se han establecido programas de estudios que presentan una propuesta pedagógica para la implementación de las Bases Curriculares en las escuelas. Así, el programa de estudios de la asignatura “Orientación” incluye lineamientos para planificar y evaluar los aprendizajes, y propuestas pedagógicas y didácticas para los docentes. Se han desarrollado programas de estudios para la asignatura “Orientación” para cada grado, desde 1° hasta 10°.

>> ECUADOR

Se estableció una nueva asignatura denominada “Desarrollo Humano Integral” dentro del plan de estudios de primaria y secundaria. Desde 2019, esta asignatura debe implementarse una hora a la semana durante el año escolar, pero no cuenta con calificación sumativa. El objetivo de la hora de Desarrollo Humano es brindar herramientas para fortalecer las habilidades necesarias para un pleno desarrollo personal que resulta en la construcción de una comunidad armónica libre de violencias, con niños, niñas y adolescentes que vivencian sus proyectos de vida (denominadas habilidades para la vida). Se promueven cinco habilidades para la vida de acuerdo con el nivel educativo: (i) autoconocimiento; (ii) manejo de emociones; (iii) empatía; (iv) resolución de conflictos; y (v) toma de decisiones. Se cuenta con una Guía de Desarrollo Humano Integral, dirigida a docentes, que incluye orientaciones metodológicas, habilidades esperadas por nivel educativo, detalles sobre la implementación y ejemplos de planificación de clase (MINEDUC Ecuador, 2018).

>> MÉXICO

Los Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica de 2017 incluyen el área de “Educación Socioemocional” a lo largo de los doce grados de la educación básica. El plan curricular asigna a la “Educación Socioemocional” 30 minutos de trabajo lectivo a la semana en primaria y una hora a la semana en secundaria, incorporado en el espacio curricular de Tutoría (en secundaria recibe el nombre de “Tutoría y Educación Socioemocional”). Entre los propósitos generales de la “Educación Socioemocional” se incluyen: lograr el autoconocimiento a partir de la exploración de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias; y aprender a autorregular las emociones y generar las destrezas necesarias para solucionar conflictos de forma pacífica. Se busca desarrollar cinco habilidades socioemocionales: (i) autoconocimiento; (ii) autorregulación; (iii) autonomía; (iv) empatía; y (v) colaboración. Dentro de cada dimensión, se establecen habilidades específicas con indicadores de logro, orientaciones didácticas y recursos web para el desarrollo de las habilidades por nivel y grado. Asimismo, el plan de estudios señala que el ejercicio de las habilidades socioemocionales debe estar ligado al trabajo que se realiza en diferentes asignaturas, y en diferentes momentos de convivencia en aula y escuela (SEP, 2017, 2019).

>> PERÚ

Se promueve el desarrollo de competencias socioemocionales para la empleabilidad en la asignatura “Educación para el Trabajo”, que forma parte del plan de estudios para los estudiantes de secundaria con jornada completa desde 2015. Esta asignatura busca que los estudiantes reciban una formación técnica que se complemente con el desarrollo de competencias socioemocionales para afianzar y asegurar su empleabilidad. Se priorizan cinco competencias socioemocionales: (i) autorregulación de emociones, (ii) perseverancia, (iii) trabajo en equipo, (iv) adaptabilidad y (v) tolerancia. Además de establecer estándares de desarrollo, el enfoque cuenta con estrategias para desarrollar las competencias (con actividades específicas) y con estrategias para evaluarlas (MINEDU, 2015). Cabe destacar que, en algunos países de la región, la incorporación de las HSE en los sistemas educativos sigue algunas buenas prácticas descritas en el segundo capítulo. En 7 de los 12 países analizados se identificaron

>>> En 7 de los 12 países analizados se identificaron orientaciones y estrategias sobre cómo las HSE, definidas en los estándares de aprendizaje, deben ser desarrolladas en el aula y en las escuelas.

orientaciones y estrategias sobre cómo las HSE, definidas en los estándares de aprendizaje, deben ser desarrolladas en el aula y en las escuelas. En Colombia existen orientaciones para que las escuelas puedan establecer mejoras para desarrollar las competencias ciudadanas y comprender su aplicación en los distintos ambientes escolares. En Honduras y República Dominicana, existen guías y orientaciones para los docentes que detallan las expectativas de logro y sugieren actividades de clase. En países donde se incorporan las HSE en una asignatura específica, como Chile, Ecuador, México y Perú, se han establecido orientaciones y estrategias para que los docentes puedan desarrollar los aprendizajes socioemocionales. Estas suelen incluir lineamientos para planificar y evaluar los aprendizajes, y propuestas pedagógicas y didácticas para desarrollar las HSE en el aula.

RECUADRO 3.1.

Habilidades socioemocionales en las leyes generales de educación y planes nacionales de educación en América Latina y el Caribe

Los sistemas educativos reconocen la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en las leyes generales de educación y planes nacionales de educación.

Todos los países encuestados hacen referencia a las habilidades socioemocionales dentro de los objetivos o fines de la educación en las leyes generales de educación. Los sistemas educativos incluyen dentro de sus objetivos la formación integral de los estudiantes en todas sus dimensiones, considerando no solo la dimensión intelectual sino también los aspectos físicos, éticos, morales, sociales y afectivos de los niños y jóvenes. Algunos elementos de las habilidades socioemocionales se expresan como principios democráticos, cívicos y de convivencia en la sociedad tales como la empatía y el respeto hacia otros, la cultura de no violencia y la resolución de conflictos, dimensiones relacionadas con las HSE. Algunos países, como Brasil y Chile, mencionan las HSE dentro de los objetivos específicos para cada nivel educativo.

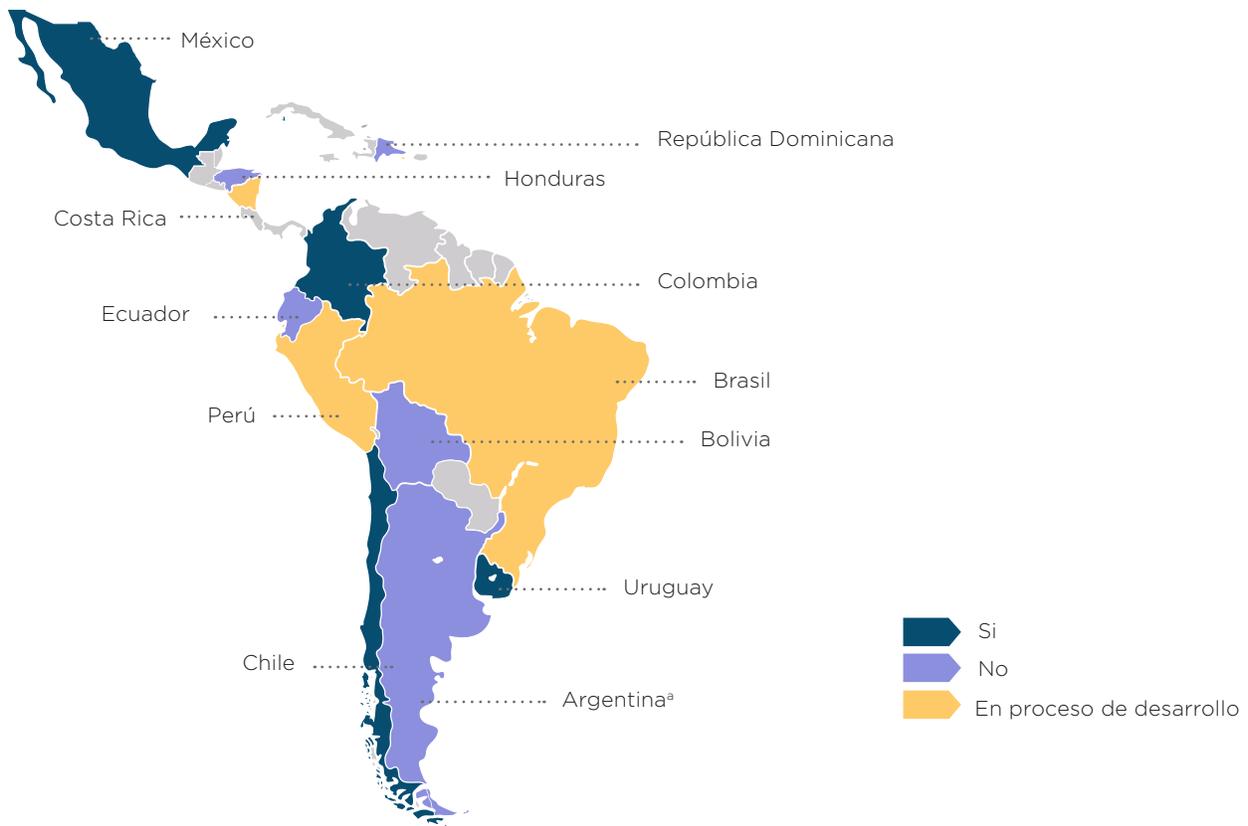
Seis de los países encuestados, Argentina, Brasil, Colombia, Honduras, Perú y República Dominicana, cuentan con planes nacionales de educación que incluyen objetivos vinculados al desarrollo de HSE. Solo en el caso de Colombia, el Plan Decenal de Educación 2016-2026, además de hacer referencia a las HSE en su visión del plan, las incluye de manera explícita como parte de la formación de los docentes y como parte de los indicadores de avance. El Plan presenta diez desafíos estratégicos con lineamientos específicos. En tres lineamientos se menciona que se debe garantizar el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación docente, y que se deben fortalecer los mecanismos dentro del sistema educativo para el desarrollo de dichas habilidades. Asimismo, entre los indicadores de avance del plan, se incluye la medición de competencias socioemocionales en las Pruebas Saber y en el formulario de las pruebas PISA (MinEducación, 2017).

3.2. MEDICIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES

Actualmente solo cuatro de los doce países analizados (Chile, Colombia, México y Uruguay) realizan alguna medición a nivel del sistema de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, principalmente a través de cuestionarios complementarios a las pruebas estandarizadas de aprendizajes. Asimismo, otros tres países (Brasil, Costa Rica y Perú) señalaron estar en proceso de diseñar una medición de estas habilidades. El Cuadro 3.3 resume el estado actual de la medición de habilidades HSE en América Latina y el Caribe.

>>> Actualmente solo cuatro de los doce países analizados (Chile, Colombia, México y Uruguay) realizan alguna medición a nivel del sistema de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

GRÁFICO 3.2. Mediciones de habilidades socioemocionales de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia en base a la información recopilada en los cuestionarios, documentos referidos en los cuestionarios y sitios oficiales de los ministerios de educación y/o agencias de evaluación de los países.

Notas:

a. En Argentina, las pruebas nacionales a estudiantes Aprender incluyen una pregunta sobre Autoconcepto, que se refiere al concepto que el estudiante tiene de sí mismo respecto a su desempeño y rendimiento académico en Lengua y Matemática; y en 2019 incluyeron un componente de Educación Ciudadana para una muestra de estudiantes.

Para los países que cuentan con sistemas de sistema de medición de las HSE, el Cuadro 3.4 presenta las habilidades a medir, la periodicidad, el nivel y el diseño de la prueba, los grados donde se realiza la medición, y los instrumentos. En Chile, Colombia, México y Uruguay las habilidades socioemocionales se miden a través de cuestionarios a estudiantes complementarios a las pruebas de aprendizajes. En Chile, además se incluye cuestionarios a otros informantes como los docentes y apoderados. Cabe señalar que ningún país en la región incluye como instrumento la observación de clases, la cual puede ser utilizada para medir ciertas habilidades de los alumnos (como se muestra en el Cuadro 2.2). La cantidad de grados en los cuales se evalúa las HSE oscila entre dos y cuatro, en función de los grados en los cuales se aplican las pruebas de aprendizajes nacionales. En Chile y Colombia, las HSE a medir son las mismas independientemente del grado que se evalúa, mientras que en México y Uruguay las HSE se determinan en función del grado al que asiste el estudiante. En los cuatro países, las HSE que se miden están alineadas a las dimensiones y habilidades que se incluyen en los estándares de aprendizajes, pero no utilizan exactamente la misma categorización.

CUADRO 3.3

Habilidades socioemocionales que se miden en los estudiantes

PAÍS Y DIMENSIÓN/ HABILIDAD	PERIODICIDAD Y AÑOS DE MEDICIÓN	NIVEL	CENSAL/ MUESTRAL	GRADOS	INSTRUMENTOS
Chile					
Autoestima académica y motivación escolar					
Clima de convivencia escolar	Anual 2015 - 2019	Nacional	Censal	4° y 11° (anual), 6° y 8° (cada 2 años)	Cuestionarios a estudiantes, docentes y apoderados
Participación y formación ciudadana					
Hábitos de vida saludable					
Colombia					
Manejo de las emociones					
Empatía					
Reconocimiento de emociones	2002, 2003, 2005, 2006 y 2012	Nacional	Censal	5° y 9°	Cuestionarios a estudiantes
Expresión de emociones	En planes				
Trabajo en equipo					
Autoconfianza					
México					
Empatía				6°, 9° y 12°	
Sentido de agencia				6° y 9°	
Regulación emocional	Anual 2017-2019	Nacional	Censal y muestral	6° y 9°	Cuestionarios a estudiantes
Perseverancia				12°	
Manejo del estrés				12°	
Toma de decisiones				12°	
Uruguay					
Motivación y autorregulación:					
Autorregulación metacognitiva				6° y 9°	
Mentalidad de crecimiento				6° y 9°	
Motivación intrínseca				6° y 9°	
Perseverancia académica				6° y 9°	
Autosuficiencia académica				9°	
Valoración de la tarea				9°	
Habilidades interpersonales:					
Empatía	Triannual 2018 ^a	Nacional	Muestral	6° y 9°	Cuestionarios a estudiantes
Habilidades de relacionamiento				6° y 9°	
Habilidades de redes sociales				9°	
Habilidades intrapersonales:					
Regulación emocional				6° y 9°	
Autocontrol				6° y 9°	
Conductas de riesgo:					
Conductas internalizantes				9°	
Conductas externalizantes				9°	

◆ **Fuente:** Elaboración propia en base a la información recopilada en los cuestionarios, documentos referidos en los cuestionarios y sitios oficiales de los ministerios de educación y/o agencias de evaluación de los países.

Notas:

a. En Uruguay, la medición en el grado 9° empezará próximamente.

>> CHILE

Las habilidades socioemocionales de los estudiantes se miden a través de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS). La evaluación está a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación, y se realiza de manera censal durante la aplicación de la prueba estandarizada de aprendizajes SIMCE. Entre los años 2016 y 2020, las evaluaciones censales se realizan anualmente en los grados 4° y 11°, y se intercalan en los grados 6° y 8°. Dentro de los IDPS, se incluye: (i) autoestima académica y motivación escolar, (ii) clima de convivencia escolar, (iii) participación y formación ciudadana, y (iv) hábitos de vida saludable¹¹. Estos indicadores son evaluados con cuestionarios a estudiantes, docentes, y padres y apoderados (MINEDUC Chile, 2014). Cabe destacar que, las evaluaciones que realiza la Agencia de Calidad de la Educación se insertan dentro de una política de rendición de cuentas, en la cual los establecimientos son clasificados en cuatro categorías de desempeño, de acuerdo con sus resultados en las pruebas SIMCE y los IDPS.

>> COLOMBIA

Las pruebas de aprendizaje SABER, además de evaluar el desempeño en lenguaje y matemática, incluyen el cuestionario de Acciones y Actitudes para medir las competencias ciudadanas en estudiantes desde el 2002. La evaluación es llevada a cabo por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). El cuestionario de Acciones y Actitudes está alineado con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y tiene como objetivo medir el estado de las competencias emocionales e integradoras de los estudiantes de grados 5° y 9° en torno a ámbitos de la ciudadanía. Se miden las habilidades: (i) manejo de emociones; y (ii) empatía (ICFES, 2018). En 2019 el cuestionario estaba en proceso de ampliación para medir otras habilidades, como el reconocimiento de emociones, la expresión de emociones, el trabajo en equipo y la autoconfianza. Los resultados de los cuestionarios se difunden a nivel de entidad territorial al público en general, y a nivel de establecimiento educativo a los directores.

>> MÉXICO

La prueba de aprendizajes PLANEA, además de evaluar las áreas de lenguaje y matemáticas, incluye un cuestionario para medir las habilidades socioemocionales de los alumnos desde el 2017. En los grados 6° y 9°, el cuestionario mide las habilidades: (i) empatía, (ii) sentido de agencia; y (iii) regulación emocional, en línea con las habilidades socioemocionales desarrolladas el Plan y Programas de Estudios en Educación Básica (grados 1° al 9°). En grado 12°, el cuestionario mide las habilidades: (i) empatía, (ii) perseverancia, (iii) manejo de estrés, y (iv) toma de decisiones (PLANEA, 2018). Estas habilidades forman parte del programa Construye-T, dirigido a estudiantes de secundaria alta para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales.¹² Los cuestionarios cuentan con aproximadamente 50 preguntas de opción múltiple y fueron piloteados un año antes de su aplicación definitiva. En 2017 se aplicó el cuestionario a estudiantes de grados 9° y 12°, y en 2018 al grado 6°. Se pretende difundir los resultados al público en general en grandes agregados: a nivel nacional, por entidad federativa y por tipo de escuela, y por distintos grupos poblacionales.

>> URUGUAY

La evaluación de logros educativos Aristas, además de medir el desempeño en lectura y matemáticas, incluye un cuestionario para medir las habilidades socioemocionales de los estudiantes desde 2018. La evaluación es trianual y el cuestionario sobre HSE se aplica en grado 6° y se planea aplicarlo también en grado 9°. La prueba evalúa diferentes dimensiones: (i) motivación y autorregulación del aprendizaje, (ii) habilidades interpersonales,

▲ 11. Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) incluyen cuatro indicadores adicionales: equidad de género, retención escolar, asistencia escolar y titulación técnico profesional. Estos indicadores se evalúan utilizando bases de datos y registros administrativos del MINEDUC y de la Agencia de la Calidad de la Educación.

12. En la sección 4.3. sobre programas para desarrollar habilidades socioemocionales se presentan mayores detalles sobre el programa Construye-T.

(iii) habilidades intrapersonales y (iv) conductas de riesgo (esta última solo para grado 9°). Dentro de cada dimensión, se establecen habilidades específicas. Por ejemplo, dentro de la dimensión de “habilidades interpersonales”, se evalúan habilidades específicas como la empatía y las habilidades de relacionamiento.

Asimismo, las habilidades específicas están alineadas con los aprendizajes fundamentales y perfiles de egreso establecidos en el Marco Curricular de Referencia Nacional. Siguiendo con el ejemplo, las habilidades de relacionamiento están alineadas con el aprendizaje fundamental de “desarrollar vínculos afectivos positivos”. La selección de las habilidades específicas se basó en los siguientes criterios: (i) la capacidad de la habilidad para ser modificada a partir de intervenciones específicas en el ámbito escolar (criterio de maleabilidad); (ii) su importancia para el aprendizaje y la vida escolar; y (iii) su relevancia para el desarrollo y bienestar del estudiante (INEEd 2018, 2019). Los resultados del cuestionario se publican a nivel nacional a través de un reporte nacional y la página web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

En conclusión, encontramos que casi todos los sistemas educativos analizados incorporan el desarrollo socioemocional en los estándares de aprendizaje de sus estudiantes, y la mayoría lo incorpora de manera transversal en el currículo. No obstante, se observa una gran diversidad en las definiciones y formas de organizar las habilidades relacionadas al desarrollo socioemocional. Además, solo se identificaron siete países (Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Perú y República Dominicana) que proveen orientaciones y estrategias sobre cómo las HSE definidas en los estándares de aprendizaje deben ser desarrolladas en el aula y en las escuelas. A pesar de que la gran mayoría de sistemas educativos de la región incluyen las HSE en sus estándares de aprendizaje, solo cuatro países (Chile, Colombia, México y Uruguay) realizan alguna medición de estas habilidades en los estudiantes. El principal instrumento que utilizan para medir las habilidades socioemocionales son cuestionarios a estudiantes, los cuales podrían estar sujetos a sesgos por respuesta socialmente deseable.

RECUADRO 3.2. **Medición de habilidades socioemocionales de los docentes en Ecuador**

En América Latina y el Caribe, solo se identificó un país donde se miden las habilidades socioemocionales de los docentes de manera explícita: Ecuador. En 2017 desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) se desarrolló el Modelo de Evaluación Docente que contempla cuatro dimensiones: (i) saberes disciplinares; (ii) gestión del aprendizaje; (iii) liderazgo profesional; y (iv) habilidades socioemocionales y ciudadanas. La evaluación nacional censal a docentes se realiza de manera cuatrianual y evalúa estas 4 dimensiones. Hasta la fecha se ha realizado una aplicación de la prueba.

La dimensión de habilidades socioemocionales y ciudadanas tiene un peso de 6% sobre la calificación total, y busca identificar la capacidad que tiene el docente de interactuar efectivamente con los demás, afrontar adversidades y adaptarse en el entorno escolar. Entre los modelos de referencia, se consideraron CASEL y el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía de la Asociación Internacional para Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés). Se evalúan cinco componentes: (i) manifiesta habilidades para regular su comportamiento y mantenerse emocionalmente estable; (ii) demuestra habilidades que le permiten afrontar situaciones adversas en el contexto escolar; (iii) genera consensos y resolución de problemas; (iv) genera situaciones que permiten que los demás puedan adaptarse a los contextos escolares cambiantes; y (v) genera un ambiente de participación ciudadana a través de sus acciones.

Para medir estas competencias se utilizan tres instrumentos: (i) cuestionario a los docentes; (ii) pruebas de base estructurada (preguntas de opción múltiple con respuesta única); y (iii) una rúbrica (preguntas de opción múltiple tipo matriz y reflexión corta de la evaluación) (Sánchez, Lopez y Espinosa, 2017).



LOS DOCENTES Y SU FORMACIÓN PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

El desarrollo de las HSE de los estudiantes no puede ser una realidad sin dotar a los docentes con las herramientas pedagógicas para llevar esta tarea dentro del aula y la escuela. Este capítulo analiza la formación que reciben los docentes para poder desarrollar las HSE en los estudiantes en América Latina y El Caribe. **De manera específica se analizan:**

1

La formación de los docentes y las prácticas de aula relacionadas a la enseñanza de las HSE, en base a los resultados de la encuesta a docentes TALIS (Teaching and Learning International Survey, por sus siglas en inglés).

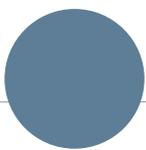
2

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en la formación inicial docente.

3

El desarrollo de las HSE en la formación de los docentes en servicio en la región.

Al igual que en el capítulo previo, el análisis se concentra en 12 países de América Latina y el Caribe que contestaron el cuestionario sobre habilidades socioemocionales en 2019.



4.1. FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS DE AULA: RESULTADOS DE TALIS 2018

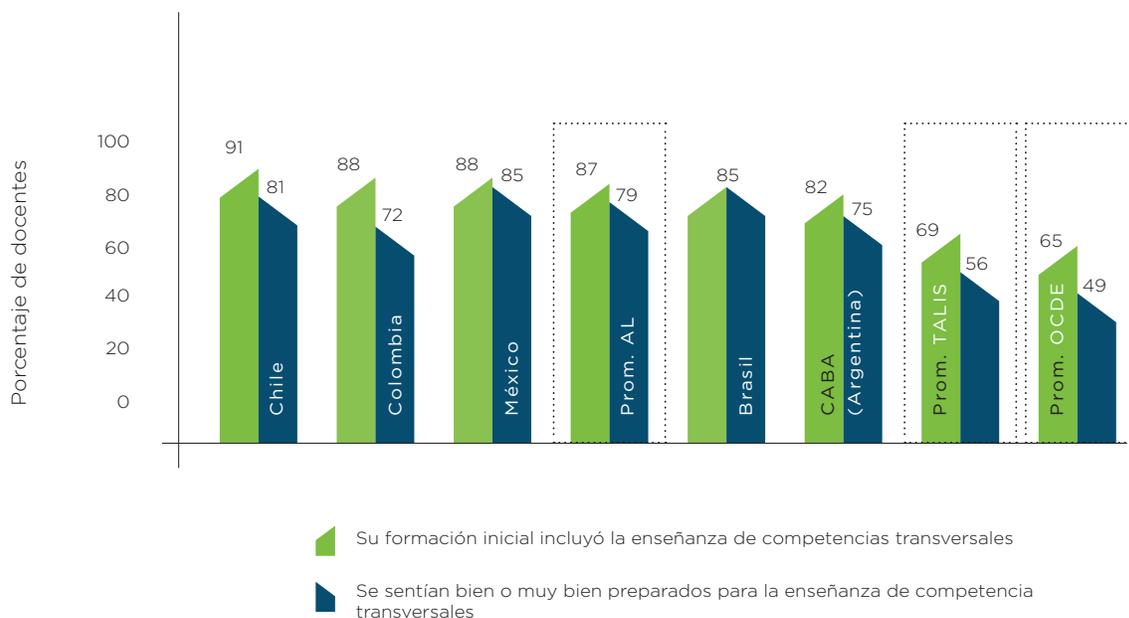
TALIS es una encuesta de la OCDE aplicada a docentes de secundaria que reportan sobre las prácticas de enseñanza en las escuelas. En la encuesta de 2018, participaron 48 países y economías, incluyendo cinco en América Latina: Brasil, Chile, Colombia, México, y la Ciudad de Autónoma de Buenos Aires en Argentina. En la encuesta TALIS se pregunta a los docentes si su formación incluyó la enseñanza de competencias transversales, y si realizan prácticas en el aula vinculadas al desarrollo de las HSE en sus estudiantes. Según TALIS, las competencias transversales “abarcan o se refieren a formas de pensar, herramientas para trabajar y aspectos de la vida en el siglo XXI. Las competencias de creatividad e innovación, resolución de problemas, pensamiento crítico y la alfabetización digital son las habilidades mencionadas con mayor frecuencia en este contexto, pero hay otras” (Ainley y Cartens, 2018).¹³ En esta sección describimos los resultados de TALIS relacionados al aprendizaje socioemocional.

▶ 13. La encuesta TALIS utiliza el término competencias transversales, y durante la encuesta se les dijo a los docentes que estas incluyen, por ejemplo, la creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas. Consideramos que estas competencias transversales están estrechamente relacionadas a las habilidades socioemocionales, y por ello analizamos los resultados de TALIS.

FORMACIÓN DE DOCENTES

La enseñanza de competencias transversales generalmente se incorpora en la formación inicial docente, pero los docentes no se sienten preparados para enseñarlas. El Gráfico 4.1 muestra el porcentaje de docentes que señala que durante su formación inicial se incluyó la enseñanza de competencias transversales (barras azules). En los países de América Latina este porcentaje es de 87%, por encima del promedio en los países participantes en TALIS (69%) y los miembros de la OCDE (65%). No obstante, tras recibir la formación inicial, no todos los docentes se sentían preparados para enseñar competencias transversales. El Gráfico 4.1 también incluye el porcentaje de docentes que se sentían bien o muy bien preparados para enseñar las competencias transversales (barras anaranjadas). Por ejemplo, en Colombia el 88% de los docentes señala que se incorporaron las competencias transversales en su formación inicial, pero solo 72% se sentía bien o muy bien preparado para enseñarlas. El no sentirse adecuadamente preparados podría estar vinculado a la baja calidad de algunos programas de formación inicial docente o a la falta del componente práctico durante la formación.

GRÁFICO 4.1. Enseñanza de competencias transversales en la formación inicial y percepción de estar preparados para su enseñanza

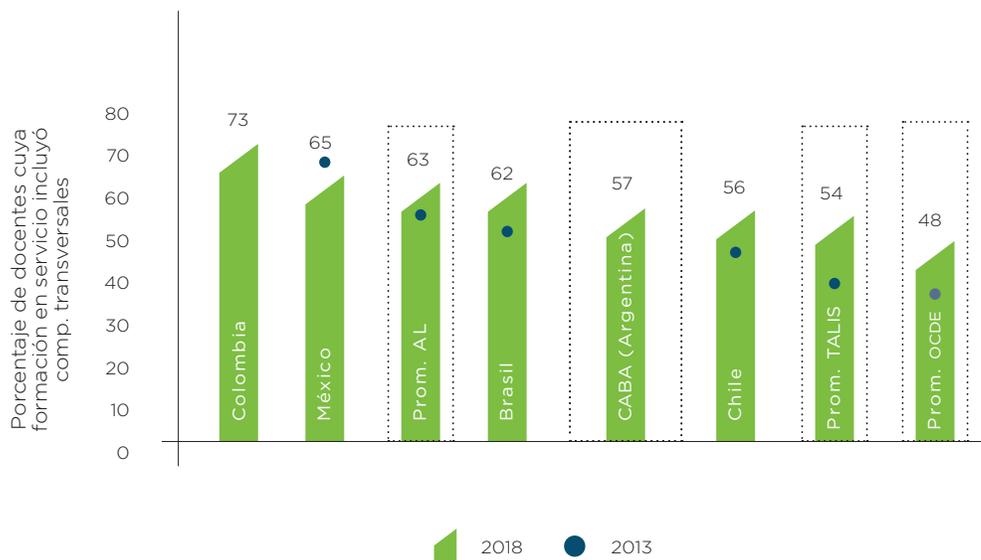


Fuente: OCDE, TALIS 2018.

Notas: En TALIS la sensación de estar preparados se categoriza en 4 niveles: nada, poco, bien o muy bien. En el gráfico se muestra el porcentaje de docentes que se sienten bien o muy bien preparados.

En los últimos años, los programas de formación en servicio para docentes incorporan cada vez más la enseñanza de competencias transversales. El Gráfico 4.2. muestra el porcentaje de docentes que reporta que la enseñanza de competencias transversales fue incorporada en sus programas de formación durante los 12 meses previos a la encuesta. En TALIS 2018, el 63% de docentes en América Latina señala que se incorporó la enseñanza de competencias transversales, por encima del promedio de TALIS (54%) y la OCDE (48%). Al comparar los resultados de 2018 con la encuesta previa de 2013, se observa un incremento en la incorporación de las competencias transversales en los contenidos de los programas de formación en la mayoría de los países. Por ejemplo, en Brasil el porcentaje pasó de 51% en 2013 a 62% en 2018. Fuera de la región se observa una tendencia similar. Entre los países de la OCDE, se registró un incremento de 13 puntos porcentuales entre 2013 y 2018.

GRÁFICO 4.2. Enseñanza de competencias transversales en la formación de servicio

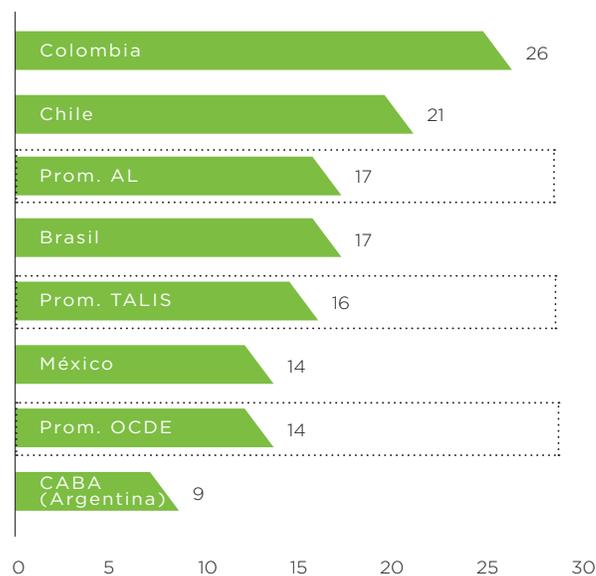


◆ Fuente: OCDE, TALIS 2018.

Notas: La formación en servicio corresponde a las actividades de desarrollo profesional en las que los docentes participaron en los últimos 12 meses antes de la encuesta. Los valores promedio de 2013 fueron calculados con los países que participaron en la encuesta ese año.

A pesar de recibir formación en servicio, los docentes requieren una mayor preparación para la enseñanza de competencias transversales. La encuesta también pregunta a los docentes sobre sus necesidades de formación. Si bien la mayoría de los docentes de América Latina señala haber recibido algún tipo de formación relacionada a competencias transversales, muchos docentes de la región consideran que necesitan mayor formación para la enseñanza de dichas competencias. El Gráfico 4.3 muestra el porcentaje de docentes que señala una alta necesidad de formación en servicio para la enseñanza de competencias transversales. El 17% de los docentes de América Latina señala una alta necesidad, por encima del promedio OCDE (14%). En la región, destaca el caso de Colombia, donde más de un cuarto de los docentes (26%) reporta una alta necesidad de formación en competencias transversales.

GRÁFICO 4.3. Necesidad de formación en servicio en la enseñanza de competencias transversales



Porcentaje de docentes que señalan una alta necesidad de formación

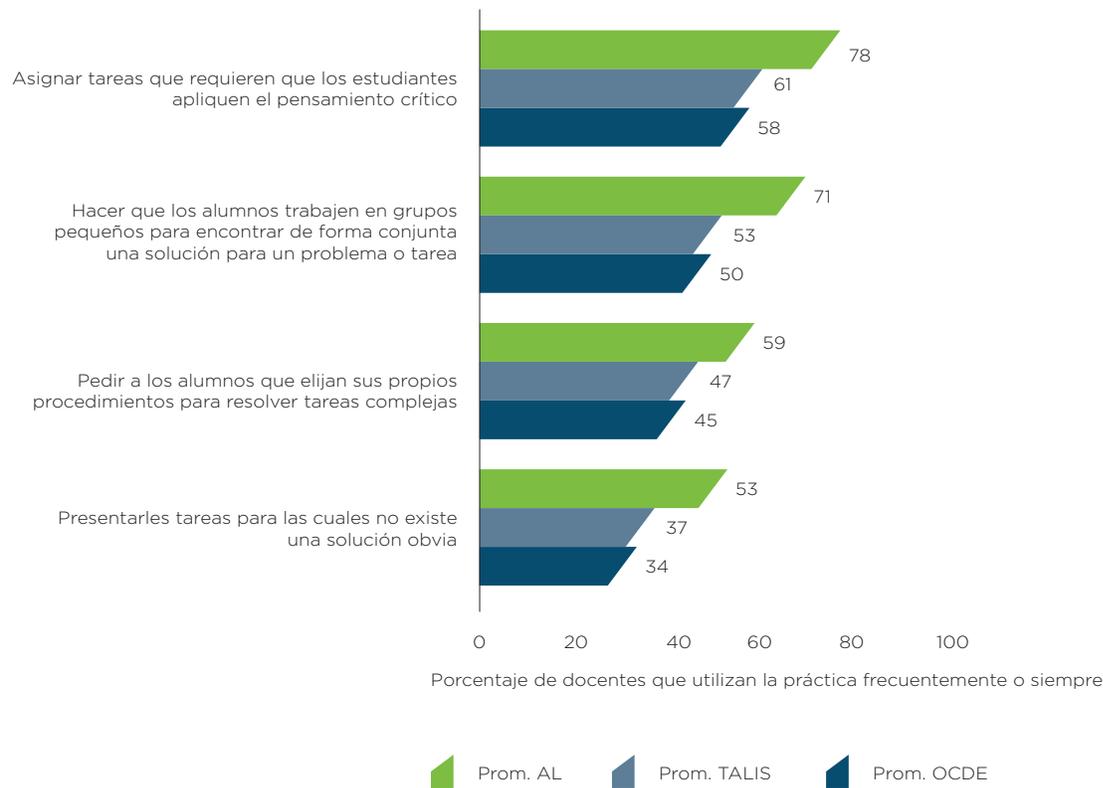
Fuente: OCDE, TALIS 2018.

Notas: En TALIS las necesidades de formación se categorizan en 4 niveles: sin necesidad, bajo, moderado y alto. En el gráfico se muestra el porcentaje de docentes con alto nivel de necesidad.

PRÁCTICAS DOCENTES Y AUTOEFICACIA

La mayoría de los docentes en América Latina señala realizar prácticas de aula vinculadas al desarrollo de HSE en sus estudiantes. En TALIS se pregunta a los docentes sobre su aplicación de diversas prácticas de aula, y analizamos cuatro prácticas más directamente relacionadas a desarrollar HSE en los estudiantes. Por ejemplo, una de las prácticas seleccionadas es “hacer que los alumnos trabajen en grupos pequeños para encontrar de forma conjunta una solución para un problema o tarea”, la cual está relacionada a las HSE como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. El Gráfico 4.4. muestra el porcentaje de docentes que reporta realizar prácticas vinculadas al desarrollo de HSE frecuentemente o siempre. En la región, la mayoría de los docentes (por encima del 50%) reporta realizar cada una de las actividades relacionadas a las HSE, por encima del promedio OCDE. Dentro de las prácticas seleccionadas, la más frecuente entre los docentes es “asignar tareas que requieren que los estudiantes apliquen el pensamiento crítico”.

GRÁFICO 4.4. Prácticas docentes vinculadas a las habilidades socioemocionales

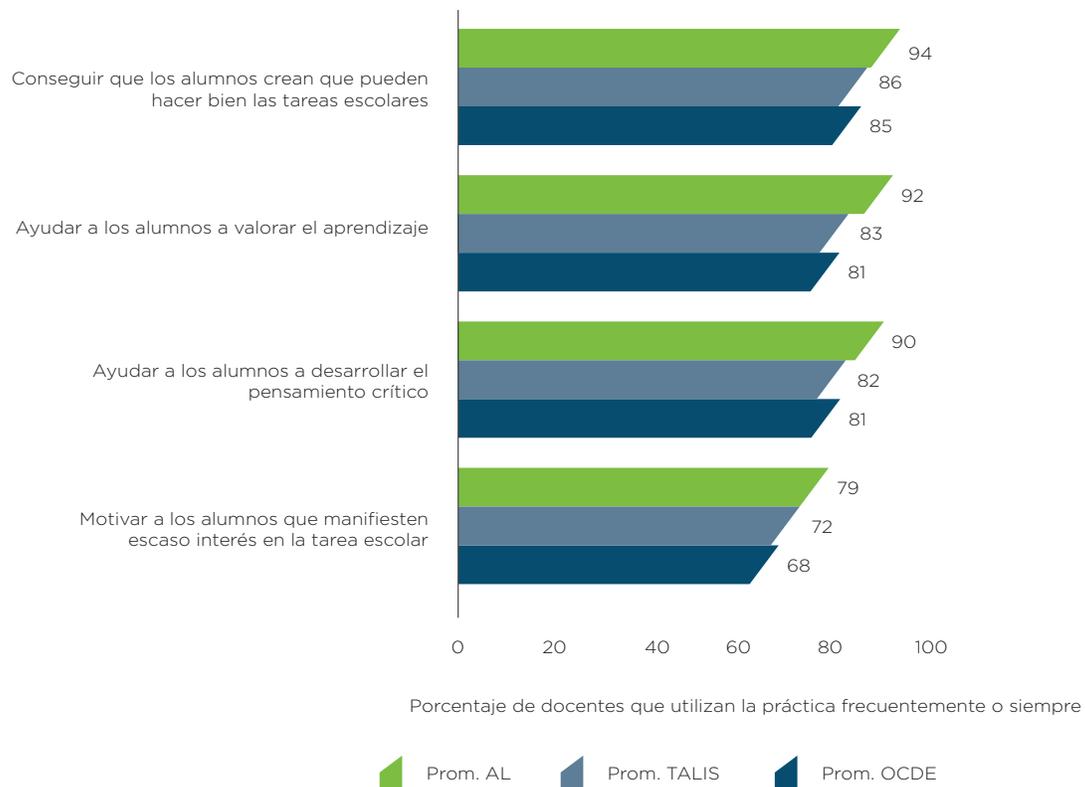


◆ Fuente: OCDE, TALIS 2018.

Notas: TALIS incluye 16 prácticas docentes, y su implementación se categoriza en 4 niveles: nunca o casi nunca, ocasionalmente, frecuentemente, y siempre. El gráfico incluye 4 prácticas vinculadas a las HSE de los estudiantes, según criterio de las autoras, y muestra el porcentaje de docentes que reporta realizar la práctica frecuentemente o siempre.

La gran mayoría de docentes de la región se considera eficaces al realizar tareas vinculadas al desarrollo de HSE. TALIS pregunta a los docentes sobre su autoeficacia o nivel de éxito para realizar diversas tareas dentro del aula. El Gráfico 4.5 muestra el porcentaje de docentes que reportan tener bastante o mucho éxito en algunas tareas vinculadas a HSE. En la región, la gran mayoría de los docentes (por encima del 75%) reporta tener bastante o mucho éxito en cada una de las tareas, ubicándose por encima del promedio OCDE. Dentro de las tareas seleccionadas, la que representa un mayor reto para los docentes dentro y fuera de la región es “motivar a los alumnos que manifiestan escaso interés en la tarea escolar”.

GRÁFICO 4.5. **Autoeficacia de los docentes en tareas vinculadas a las habilidades socioemocionales**

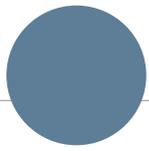


◆ Fuente: OCDE, TALIS 2018.

Notas: TALIS incluye 13 tareas en las cuales los docentes señalan su autoeficacia, y el nivel éxito o autoeficacia se categoriza en 4 niveles: nada, moderado, bastante y mucho. El gráfico incluye las 4 tareas vinculadas a las HSE, según criterio de las autoras, y muestra el porcentaje de docentes que reportan tener bastante o mucho éxito en las tareas.

Los resultados de TALIS 2018 brindan información sobre las percepciones de los docentes sobre su formación y prácticas de aula. Si bien la mayoría de los docentes de América Latina reporta que las competencias transversales se incorporan en su formación inicial y en servicio, los docentes no se sienten preparados para enseñarlas y por lo tanto requieren una mejor formación. Asimismo, los docentes de la región señalan que incorporan prácticas de aula o tareas vinculadas al desarrollo de HSE, pero algunas de ellas representan un mayor reto como, por ejemplo, presentar tareas sin una solución obvia y motivar a los alumnos con escaso interés. Cabe resaltar que los resultados de TALIS se basan en lo reportado por los docentes y pueden estar sujetos a sesgos. En TALIS 2018, las percepciones sobre prácticas docentes y eficacia en tareas vinculadas a HSE son mejores entre los docentes de América Latina que entre los docentes de la OCDE. Estas mejores percepciones por parte de los docentes contrastan con las habilidades socioemocionales de los estudiantes, que son considerablemente más bajas en la región que en la OCDE (ver resultados de PISA al inicio del Capítulo 3). Dado que los docentes son el factor más importante para el aprendizaje en la escuela, si los docentes cuentan con prácticas pedagógicas adecuadas para promover las HSE se esperaría que estas se vean reflejadas en las habilidades de los estudiantes.

>>> Si bien la mayoría de los docentes de América Latina reporta que las competencias transversales se incorporan en su formación inicial y en servicio, los docentes no se sienten preparados para enseñarlas y por lo tanto requieren una mejor formación.



4.2. LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En América Latina y el Caribe la formación inicial docente (FID) se lleva a cabo en universidades y en institutos o escuelas normales superiores. Por lo general, el rol de la autoridad educativa está limitado a regular el funcionamiento y dictar lineamientos generales que luego deben ser implementados por estas instituciones, las cuales suelen contar con autonomía académica. La regulación de la FID en la región constituye un gran reto debido a la cantidad de instituciones que la ofrecen y la diversidad de estas (Elacqua et al., 2018). Sin una adecuada regulación, la autonomía de las instituciones de FID podría generar un desajuste entre las habilidades que el gobierno promueve en los estudiantes de educación básica (entre ellas, las HSE) y las capacidades que los futuros docentes adquieren para desarrollar dichas habilidades en sus alumnos.

Si bien, por lo general, las instituciones de enseñanza superior tienen autonomía a la hora de diseñar sus planes de estudio, los gobiernos pueden fijar lineamientos sobre los componentes clave que deben ser incluidos en los programas y las características que deberían tener sus egresados. Describiremos los casos de México y Perú, países donde las autoridades educativas han establecido planes de estudio comunes para carreras de Educación en instituciones terciarias no universitarias. En el caso de México la regulación se aplica a las Escuelas Normales, las cuales forman únicamente a los docentes que enseñan hasta grado 9º. En Perú, la regulación se aplica a los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) que pueden formar a docentes que enseñan hasta grado 11º. Los planes de estudio en México y Perú incluyen cursos que buscan desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Educación, y prepararlos para que luego puedan desarrollar dichas habilidades en sus alumnos.

>>> Los planes de estudio en México y Perú incluyen cursos que buscan desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Educación, y prepararlos para que luego puedan desarrollar dichas habilidades en sus alumnos.

>> MÉXICO

En 2018 se establecieron nuevos Planes de Estudio para las carreras de educación básica ofrecidas en Escuelas Normales. Los planes de estudio presentan el perfil de egresado con las competencias genéricas y profesionales, y la malla curricular con las descripciones de los cursos a lo largo de los ocho semestres de la carrera. En los Planes de Estudios 2018 se incluyen cursos para el desarrollo de habilidades socioemocionales en todas las carreras de educación básica. El Cuadro 4.1 presenta los cursos relacionados al aprendizaje de HSE, las carreras y los semestres donde se desarrollan, el objetivo y las HSE a desarrollar. En las carreras de educación preescolar y primaria se incluyen dos cursos de educación socioemocional; mientras que en las carreras de secundaria se incluye un curso. Los cursos buscan que los docentes desarrollen sus propias habilidades socioemocionales y que cuenten con estrategias para aplicarlas en el aula y desarrollarlas en sus estudiantes (SEP, 2018). Las habilidades socioemocionales que se promueven en la FID están alineadas con las habilidades definidas en los Programas de Estudio para los estudiantes de educación básica.¹⁴

▲ 14. No contamos con información para asegurar que los Planes de Estudios de 2018 son actualmente implementados por las escuelas normales en México.

CUADRO 4.1. **Cursos relacionados al desarrollo de HSE en los planes de estudio de carreras de Educación en México**

	CURSOS		
	EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y APRENDIZAJE
Carreras de Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Preescolar • Preescolar indígena con enfoque EIB • Primaria • Primaria indígena con enfoque EIB 	<ul style="list-style-type: none"> • Preescolar • Preescolar indígena con enfoque EIB • Primaria • Primaria indígena con enfoque EIB • Inclusión educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Secundaria (en todas las materias) • Educación Física
Semestre	3er	4to - 6to	2do
Objetivo	Desarrollar sus propias competencias socioemocionales y adquirir las estrategias de educación socioemocional que le permita construir ambientes de aprendizaje incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes.	Seleccionar, aplicar y evaluar estrategias socioemocionales que contribuyan al sano desarrollo de los alumnos en ambientes de aprendizaje incluyentes.	Adquirir las habilidades y herramientas básicas de la gestión socioemocional desde sí mismo, con el objetivo de que pueda aplicarlas en la vida cotidiana y en su práctica docente; y aplicar estrategias para favorecer su educación socioemocional y la de sus futuros estudiantes.
HSE por desarrollar en los estudiantes de FID y en sus futuros alumnos ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Autorregulación • Autonomía • Empatía • Colaboración 		

◆ **Fuente:** Planes de estudio en las Escuelas Normales 2018. Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2018).

Notas:

a. Estas HSE se mencionan explícitamente en las descripciones de la mitad en los cursos por carreras, en la otra mitad se mencionan implícitamente entre los desempeños esperados.

>> PERÚ

En 2019 se establecieron nuevos Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) de la formación inicial docente en IESP¹⁵. Los DCBN presentan el perfil de egreso y las competencias profesionales docentes; el modelo curricular y las descripciones de los cursos a lo largo de los diez semestres de la carrera; y orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias. Hasta noviembre de 2019, se habían establecido nuevos DCBN para las carreras de educación preescolar y primaria, incluyendo aquellas con enfoque intercultural bilingüe (IB). Se espera que los IESP se adecuen a los nuevos DCBN de manera progresiva (MINEDU, 2019).

CUADRO 4.2.

Cursos relacionados al desarrollo de HSE en los diseños curriculares de carreras de Educación en Perú

CURSOS				
	DESARROLLO PERSONAL I	DESARROLLO PERSONAL II	DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN LA PRIMERA INFANCIA	CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA
Carreras de Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Preescolar • Preescolar IB • Primaria • Primaria IB 	<ul style="list-style-type: none"> • Preescolar • Preescolar IB • Primaria • Primaria IB 	<ul style="list-style-type: none"> • Preescolar • Preescolar IB 	<ul style="list-style-type: none"> • Primaria • Primaria IB
Semestre	1er	3er	3er	4to
Objetivo ^a	Conocerse a sí mismo, valorarse como persona y desarrollar un sentido de pertenencia con su comunidad y con otros grupos a los que pertenece, bajo un enfoque de respeto a la diversidad.	Promover el desarrollo de HSE para fortalecer las relaciones interpersonales, la colaboración y liderazgo orientado al logro de objetivos compartidos en ámbitos de diversidad.	Desarrollar competencias socioemocionales en los niños del nivel preescolar. Se brindará oportunidades para que el estudiante de FID profundice sobre el desarrollo de las competencias asociadas al desarrollo personal y la construcción de una ciudadanía democrática e intercultural.	Comprender los aspectos epistemológicos, disciplinares y didácticos que favorecen el proceso de construcción progresiva de la identidad y el ejercicio de la ciudadanía en los estudiantes de educación primaria.
HSE por desarrollar ^b	HSE por desarrollar en los estudiantes de FID: <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de emociones • Autorregulación • Toma de perspectiva. 	HSE por desarrollar en los estudiantes de FID: <ul style="list-style-type: none"> • Respeto por otros • Apreciación por la diversidad • Colaboración • Resolución de conflictos. 	Competencias por desarrollar en los estudiantes de preescolar: <ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad • Convive y participa democráticamente 	Competencias por desarrollar en los estudiantes de primaria: <ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad • Convive y participa democráticamente

◆ **Fuente:** Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente 2019. Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2019).

Notas:

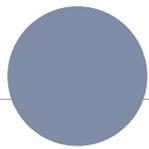
a. Los objetivos corresponden a los programas de educación no bilingüe. Los objetivos de los programas de Educación Intercultural Bilingüe son adaptados a un contexto intercultural.

b. Estas habilidades y competencias socioemocionales no se mencionan explícitamente en el DCBN de la FID, pero se infieren en base a los objetivos y desempeños esperados de los cursos.

En los DCBN 2019 para educación preescolar y primaria se incluyen cursos para el desarrollo de habilidades socioemocionales. El Cuadro 4.2 presenta los cursos relacionados al aprendizaje de HSE en los DCBN, las carreras y los semestres donde se desarrollan, el objetivo y las HSE a desarrollar. Se identificaron tres cursos por carrera vinculados al aprendizaje socioemocional: dos cursos de desarrollo personal, que son generales para preescolar y primaria y buscan promover las HSE de los docentes; y un curso para entender y promover las HSE de los estudiantes, específico por nivel educativo (MINEDU, 2019). Las HSE a desarrollar en los futuros docentes y en los estudiantes de preescolar y primaria no se mencionan explícitamente, pero se infieren de los desempeños

▲ 15. En Perú, en el año 2010 se aprobaron DCBN para la formación de docentes de preescolar, primaria y secundaria; y entre el 2011 y 2014 se establecieron DCBN de carácter experimental para la formación de docentes de educación bilingüe, artística y alternativa. En el 2015 se realizó una evaluación de las DCBN para definir su vigencia y alineación al conjunto de políticas normativas del sistema educativo peruano y al contexto y las exigencias para la formación docente.

esperados en cada curso. Entre las HSE a desarrollar en los estudiantes de FID, se encuentran la autorregulación, la colaboración y la resolución de conflictos. En línea con las competencias establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica, se busca que los futuros docentes contribuyan a que sus estudiantes construyan su identidad; y convivan y participen democráticamente.



4.3. LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN SERVICIO

En los países encuestados, se identificaron distintas iniciativas de los gobiernos para capacitar a los docentes en servicio sobre el aprendizaje socioemocional en las escuelas. **Organizamos las iniciativas en dos grupos:**

Programas que incorporan las habilidades socioemocionales en el aula, e incluyen guías y capacitación para los docentes

Cursos de capacitación específicos para que el docente comprenda la importancia de las habilidades socioemocionales y adquiera estrategias para desarrollarlas en el aula.



PROGRAMAS QUE INCORPORAN LAS HSE EN EL AULA Y CAPACITAN A DOCENTES PARA DESARROLLAR LAS HSE

En México y Colombia existen programas específicos para el desarrollo de HSE de los estudiantes y que ofrecen capacitación para los docentes. Si bien estos programas tienen diferentes objetivos y priorizan distintas HSE, estructuran sus contenidos en sesiones de clase, y ofrecen guías metodológicas, propuestas didácticas o actividades para que los docentes puedan implementarlas. Las sesiones suelen ser impartidas de manera independiente, sin vinculación específica con las materias (como en el programa Construye-T en México). Los programas ofrecen formación para docentes, que puede incluir capacitaciones presenciales o virtuales, talleres presenciales, y espacios para compartir experiencias. El Cuadro 4.3. resume las características principales de estos programas.

>>> Si bien estos programas tienen diferentes objetivos y priorizan distintas HSE, estructuran sus contenidos en sesiones de clase, y ofrecen guías metodológicas, propuestas didácticas o actividades para que los docentes puedan implementarlas.

CUADRO 4.3.

Programas públicos que incorporan las HSE en el aula y capacitan a docentes para desarrollar las HSE

	MÉXICO	COLOMBIA ^a
Nombre del programa	Construye-T	Aulas en Paz
Implementado por	Secretaría de Educación y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo	Universidad de los Andes y Corporación Convivencia Productiva, con financiamiento público y privado.
Año de creación	2008, y 2014 nacional	2005
Objetivo	Mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de HSE de los jóvenes para elevar su bienestar y puedan enfrentar exitosamente sus retos.	Promover relaciones pacíficas y prevenir la agresión por medio del desarrollo de competencias ciudadanas.
HSE a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce T: habilidades de autoconocimiento y autorregulación. • Relaciona T: conciencia social y colaboración • Elige T: toma responsable de decisiones y perseverancia. • Otras habilidades transversales: la atención, la claridad y el lenguaje emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de la ira • Empatía • Toma de perspectiva • Generación creativa de opciones • Consideración de consecuencias • Escucha activa • Asertividad • Cuestionamiento de creencias.
Estudiantes de grados	Media superior (grados 10-12)	Primaria (grados 2-5)
Formación a docentes	Taller de inducción presencial, cursos virtuales, y comunidad virtual de asesoría.	Curso virtual y sesiones presenciales.

◆ **Fuente:** Elaboración propia en base a la información recopilada en los cuestionarios, documentos referidos en los cuestionarios y sitios oficiales de los programas.

Notas:

a. En Colombia, si bien el programa Aulas en Paz es una iniciativa privada cuenta con apoyo y financiamiento público.

>> MÉXICO

El programa Construye-T es implementado a nivel nacional desde 2014 por la Secretaría de Educación (SEP) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El objetivo del programa es “mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales” (Construye-T, 2019). El programa Construye-T está estructurado en lecciones de aprendizaje socioemocional por habilidad para ser desarrolladas en las aulas de clase. Cada lección cuenta con un manual para el docente y un cuaderno de trabajo para el estudiante.

Construye-T busca desarrollar seis habilidades socioemocionales en los estudiantes, docentes y directivos, divididas en tres componentes: (i) Conoce T: habilidades de autoconocimiento y autorregulación, para identificar, conocer y manejar nuestras propias emociones; (ii) Relaciona T: conciencia social y colaboración, para establecer relaciones constructivas con otras personas; y (iii) Elige T: toma responsable de decisiones y perseverancia, en distintos ámbitos de la vida para lograr metas. Asimismo, se fomentan tres habilidades transversales: la atención, la claridad y el lenguaje emocional (Construye-T, 2019). Algunas habilidades que se promueven en Construye-T se miden en los estudiantes de grado 12° en las pruebas PLANEA, como el manejo de estrés, la empatía, toma de decisiones y perseverancia (ver detalles en Cuadro 3.4).

La formación de los docentes bajo el programa Construye-T consiste en: (i) taller de inducción, donde se presentan las habilidades socio emocionales para el desarrollo personal y la mejora de la labor docente; (ii) cursos virtuales, sobre la formación integral que promueve el programa, el liderazgo para incorporar las HSE al currículo, entre otros temas; y (iii) una comunidad virtual de asesoría. Esta comunidad es una estrategia de acompañamiento en línea para los docentes, directivos y tutores, quienes son guiados por asesores expertos en la implementación de las lecciones. Esta comunidad es una estrategia de acompañamiento en línea para los docentes, directivos y tutores, quienes son guiados por asesores expertos en la implementación de las lecciones. La finalidad de la comunidad es revisar cómo implementar las lecciones, resolver las dudas sobre la implementación del programa en la escuela, así como crear espacios donde se puedan compartir y conocer experiencias con respecto a la implementación del programa en otras escuelas (Construye-T, 2019).

>> COLOMBIA

El programa Aulas en Paz es una iniciativa implementada por la alianza entre la Universidad de los Andes y la Corporación Convivencia Productiva y que cuenta con financiamiento público (a nivel secretarías de educación municipales) y privado. Fue diseñado para la puesta en práctica de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas elaborados por el Ministerio de Educación en 2003. Aulas en Paz es un programa multicomponente que busca promover relaciones pacíficas y prevenir la agresión por medio del desarrollo de competencias ciudadanas. El programa usa tres componentes para: (i) componente de aula: currículo para el desarrollo de competencias ciudadanas en el aula y capacitación para los docentes para su implementación; (ii) componente de grupos heterogéneos: refuerzo extracurricular en grupos heterogéneos de 4 niños prosociales y 2 niños inicialmente agresivos; y (iii) componente de padres/madres de familia: talleres, vistas y llamadas telefónicas con las familias de los niños más agresivos de cada salón (Aulas en Paz, 2019).

Los cursos de formación que ofrece el programa Aulas en Paz están dirigidos a docentes y directivos, pero también a estudiantes de universidades y escuelas normales, y otros profesionales, que estén interesados en temas de educación para la convivencia pacífica. Los objetivos de los cursos de formación son que los participantes: (i) desarrollen competencias relacionadas con temas específicos de convivencia como la resolución de conflictos y la intimidación escolar; (ii) aprendan y desarrollen estrategias que les ayuden a promover un estilo de vida coherente con la convivencia pacífica; y (iii) comprendan cómo desarrollar competencias ciudadanas a través de la integración de éstas a las diferentes áreas académicas (Aulas en Paz, 2019). Una evaluación cuasiexperimental de Aulas en Paz encontró, de acuerdo con la información reportada por los maestros, una disminución sustancial en la frecuencia de comportamientos agresivos y un aumento en los comportamientos prosociales de los estudiantes. Según los informes de los alumnos, se redujo la agresividad verbal (Chaux et al, 2017).

RECUADRO 4.1. | Habilidades para la Vida en Chile

Algunos países han implementado programas que, si bien no tienen como objetivo principal el desarrollo de habilidades socioemocionales, estas representan un componente fundamental. En Chile, el programa Habilidades para la Vida es un modelo de intervención psicosocial de detección y prevención del riesgo, que promueve estrategias de autocuidado y desarrolla habilidades para la convivencia de los diferentes actores de la comunidad escolar. El programa busca disminuir los daños de salud mental y elevar el bienestar, competencias y habilidades personales para contribuir a mejorar el desempeño escolar, los niveles de aprendizaje y disminuir la tasa de repitencia y el abandono escolar.

El programa trabaja activando las redes de la escuela y de la localidad para coordinar acciones de salud mental de niños y adolescentes en interacción con sus adultos significativos, como son sus padres y profesores. La participación al programa se realiza a través de concursos: las unidades de trabajo psicosocial a nivel municipal presentan sus proyectos a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), y si son seleccionados, se les provee financiamiento. La intervención se dirige a niños desde preescolar hasta segundo grado de primaria que asisten a escuelas que reciben algún aporte estatal (escuelas no privadas) y que tienen un alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial. Dentro del programa Habilidades para la Vida, se incluyen módulos de promoción de autocuidado de la salud mental de los profesores (JUNAEB, 2019).



CURSOS DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

En Argentina, Colombia, Honduras y Chile se han identificado cursos de capacitación para docentes relacionados al desarrollo de HSE. En la mayoría de los casos, estos cursos buscan que el docente comprenda la importancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje y adquiera estrategias para aplicarlas en el aula. Los cursos de capacitación pueden ser organizados por la autoridad educativa a nivel nacional (como en Argentina), o a nivel descentralizado (como en Bogotá, Colombia). Cabe resaltar que estos cursos han sido creados en los últimos tres años, y las modalidades de enseñanza suelen ser virtuales o híbridas. El Cuadro 4.4 resume las características de los cursos de capacitación en aprendizaje socioemocional.

>>> Estos cursos buscan que el docente comprenda la importancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje y adquiera estrategias para aplicarlas en el aula.

CUADRO 4.4. **Cursos implementados por los gobiernos para capacitar a docentes en el desarrollo de HSE**

	ARGENTINA	ARGENTINA	COLOMBIA	HONDURAS	CHILE
Nombre del curso(s)	Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto	La regulación emocional en el aprendizaje: Educación emocional en el aula	El poder de las emociones en el aula	Cuidando mi vida y mi salud	Aprendizaje emocional, bienestar docente y clima de aula
Implementado por	Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)	Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)	Secretaría de Educación de Bogotá	Secretaría de Educación y Fondo de Población de las Naciones Unidas	Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). En Alianza con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), se capacita a docentes públicos.
Año de creación	2017	2017	2018	2014	2019
Docentes de grados	Pre-primaria, primaria y secundaria	Pre-primaria, primaria y secundaria	N.D.	Preescolar y Básica (hasta grado 9)	Parvularia y grado 1
Duración	60 horas (en 3 meses)	60 horas (en 3 meses)	30 horas (en 2 meses)	7 sesiones entre febrero y setiembre	72 horas
Modalidad	Virtual con tutor	Virtual con tutor	Virtual (en la plataforma Espacio Maestro)	Virtual	Híbrida
Objetivo	Comprender el impacto de las emociones en el aprendizaje, y adquirir estrategias para desarrollar capacidades socioemocionales en los alumnos	Promover la reflexión sobre lo que significa la regulación emocional y un acercamiento a los modos de acompañar el desarrollo de esta capacidad en los alumnos	Comprender el papel central que ocupan las emociones en la vida de las personas, como predisposiciones a la acción y su importancia en toda interacción en el aula.	Fortalecer los conocimientos, valores, habilidades y actitudes que se requieren para favorecer aprendizajes que contribuyan a un desarrollo sexual saludable de los alumnos.	Favorece el bienestar emocional del docente y la transformación de las prácticas pedagógicas para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje en el aula.
HSE que se enfatizan ^b	Autoconocimiento, regulación emocional y empatía	Regulación emocional, manejo de estrés y automotivación	Identificación de emociones.	Motivación, comunicación y empatía.	Autoconocimiento, empatía y comunicación.

◆ **Fuente:** Elaboración propia en base a la información recopilada en los cuestionarios, documentos referidos en los cuestionarios y sitios oficiales de los programas.

Notas:

- a. En Colombia, si bien el programa Aulas en Paz es una iniciativa privada cuenta con apoyo y financiamiento público.
b. Habilidades inferidas de las descripciones y temarios de los cursos.

>> ARGENTINA

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) ofrece diversos cursos virtuales para docentes desde 2017 y dos de ellos están relacionados al desarrollo de HSE. Los cursos virtuales son de participación voluntaria, tienen una duración de 12 semanas, e incluyen acompañamiento de un tutor y actividades colaborativas. Los cursos vinculados a HSE buscan que los docentes comprendan el impacto de las emociones en el aprendizaje y adquieran estrategias para acompañar a los alumnos en su desarrollo socioemocional. Entre las HSE que se incluyen en el temario de los cursos, destacan el autoconocimiento, la regulación emocional y la empatía. Entre 2017 y 2019, más de 3,000 docentes y directivos de escuelas públicas a nivel nacional han llevado cada uno de los cursos relacionados a HSE (INFoD, 2017a, 2017b).

>> COLOMBIA

La Secretaría de Educación de Bogotá ofrece un curso para desarrollar las HSE en su plataforma virtual de capacitación para docentes (denominada Espacio Maestro). El curso “El poder de las emociones en el aula” tiene como objetivo comprender el papel que ocupan las emociones en la vida de las personas y su importancia en las interacciones en el aula (Espacio Maestro, 2019).

>> HONDURAS

La Secretaría de Educación (SEDUC) ofrece el curso virtual Cuidando mi Salud y mi Vida desde 2014, como complemento a las guías metodológicas para docentes (descritas en la sección 3.1). La formación para docentes se realiza de forma virtual a través de plataformas con cursos preestablecidos y video conferencias con especialistas, todas monitoreadas y supervisadas por la autoridad inmediata (director del centro, el supervisor y el director distrital). Las capacitaciones buscan que los docentes desarrollen: (i) liderazgo comunicacional y motivacional; (ii) buen trato a los estudiantes; y (iii) buenas relaciones interpersonales para con los educandos, padres de familia y autoridades y comunidades en general.

>> CHILE

La asociación Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) ofrece un curso para docentes del sector público, en alianza con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Se busca favorecer el bienestar emocional del docente y la transformación de las prácticas pedagógicas para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje en aula, como lo plantea el Marco de la Buena Enseñanza. El curso es de modalidad híbrida: 67% del tiempo no presencial en plataforma virtual y 33% en jornadas presenciales. El proceso de aprendizaje se desarrolla en base a la realización de bitácoras donde se registran las experiencias, sensaciones y reflexiones a partir de actividades sugeridas para realizar en el aula y lecturas dadas; y el trabajo final del curso consiste en realizar una propuesta para trabajar en el aula o en la escuela (si hay varios docentes de una misma escuela). Entre las HSE a desarrollar en los docentes, destacan el autoconocimiento, la empatía y la comunicación. En el 2019 se implementó en el Servicio Local de Educación Pública de Barrancas (Servicio Local de Educación Pública de Barrancas, 2019).

En conclusión, el avance en la incorporación de las HSE en la formación de los docentes (tanto inicial como en servicio) es aún incipiente en la región. Con respecto a la formación inicial docente, se identificaron dos países (México y Perú) que han establecido nuevos planes de estudio para carreras de Educación que incluyen cursos vinculados al desarrollo de las HSE. Con relación a la formación en servicio, se han identificado algunas iniciativas públicas para capacitar a los docentes en el aprendizaje socioemocional. Las iniciativas en Honduras,

México y Colombia forman parte de programas más amplios que incorporan las habilidades socioemocionales como contenidos de sesiones de clase, y ofrecen guías metodológicas, propuestas didácticas o actividades para que los docentes puedan implementarlas. Estos programas ofrecen formación para docentes, que puede incluir capacitaciones presenciales o virtuales, talleres presenciales, y espacios para compartir experiencias. Otras iniciativas en Argentina, Colombia y Chile consisten en cursos de capacitación que buscan que el docente comprenda la importancia de las habilidades socioemocionales y adquiera estrategias para desarrollarlas en el aula. A excepción del programa de México que cuenta con una estrategia de acompañamiento para los docentes, la formación en servicio relacionada a las HSE en la región no incluye mentorías y retroalimentación a los docentes, componentes clave en la formación de docentes.



DESAFÍOS PARA LA REGIÓN

Existe un amplio consenso sobre la importancia de las habilidades socioemocionales para tener éxito personal y profesional en el siglo XXI. La evidencia señala que estas habilidades pueden ser desarrolladas de forma efectiva en el contexto escolar. En los últimos años se han registrado avances en su incorporación en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Por ejemplo, casi todos los sistemas educativos de la región analizados en esta nota incorporan el aprendizaje socioemocional en sus estándares de aprendizaje o currículos. Asimismo, en algunos países se registran esfuerzos significativos para medir las habilidades socioemocionales, capacitar a los docentes, y desarrollar orientaciones y estrategias para promover el desarrollo de estas habilidades en las escuelas.

Teniendo en cuenta la evidencia sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la escuela y los avances registrados en América Latina y el Caribe, ¿cuáles son los desafíos principales a los que se enfrentan los países de la región para la incorporación exitosa de las habilidades socioemocionales en sus escuelas? Identificamos cuatro desafíos principales.

1.

DEFINIR CLARAMENTE EN LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE QUÉ HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES SE DEBEN DESARROLLAR EN CADA SISTEMA EDUCATIVO Y LOS NIVELES DE LOGRO ESPERADOS

En casi todos los sistemas educativos analizados los estándares de aprendizaje incorporan de alguna manera el aprendizaje socioemocional o el desarrollo de habilidades socioemocionales. En esta nota utilizamos los estándares de aprendizaje como un concepto amplio que engloba planes de estudio, currículos y marcos/directrices u orientaciones curriculares en las cuales se define lo que se espera que aprendan los estudiantes en cada nivel. La mayoría de los países incorpora las habilidades socioemocionales de manera transversal en los estándares de aprendizaje. Solo cuatro países (Chile, Ecuador, México y Perú) han incluido una asignatura específica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos.

Los sistemas educativos analizados nombran y organizan las habilidades socioemocionales de diferentes formas. En Argentina y República Dominicana, los estándares de aprendizajes definen claramente entre 6 y 7 capacidades fundamentales, y varias de estas capacidades están vinculadas al desarrollo socioemocional, entre ellas, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la comunicación. En los casos de Costa Rica y Uruguay, se definen entre 3 y 4 dimensiones generales de aprendizajes que incluyen, entre otras, aprendizajes socioemocionales. En Perú, los estándares definen 31 competencias, dentro de las cuales 2 competencias están más directamente relacionadas al desarrollo de HSE e incluyen habilidades específicas como la autorregulación de emociones y el manejo de conflictos de forma constructiva. En Colombia, se han establecido competencias ciudadanas que incluyen

competencias emocionales y comunicativas. En Brasil y Honduras, los estándares incluyen aspectos relacionados a las HSE entre las competencias generales esperadas al finalizar la educación básica y entre los aprendizajes esperados por nivel educativo.

>>> Varios países enfrentan el desafío de definir claramente qué habilidades socioemocionales se deben desarrollar y los niveles de logro esperados.

A pesar de los avances en la incorporación de algunas habilidades en sus sistemas educativos, varios países enfrentan el desafío de definir claramente qué habilidades socioemocionales se deben desarrollar y los niveles de logro esperados. Para incorporar de manera efectiva el desarrollo socioemocional en los estándares de aprendizajes, la evidencia internacional señala que se debe ser explícito sobre las habilidades específicas a desarrollar, fijar objetivos de aprendizaje apropiados para la edad del estudiante, e integrar los aprendizajes a lo largo del currículo. Es necesario que cada sistema educativo priorice el desarrollo de ciertas habilidades socioemocionales basadas en evidencia y validadas por la comunidad educativa, teniendo en cuenta el contexto de cada país, y que establezca niveles de logro esperados según la edad o grado del estudiante.



DESARROLLAR MEDICIONES QUE PERMITAN REALIZAR UN DIAGNÓSTICO SOBRE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES Y MONITOREAR LOS AVANCES

A pesar de que la mayoría de los sistemas educativos analizados en esta nota incluyen las HSE e identifican las más relevantes en sus estándares de aprendizaje, actualmente solo cuatro sistemas (Chile, Colombia, México y Uruguay) realizan alguna medición sistémica de las habilidades socioemocionales de los estudiantes y otros tres países señalan estar en proceso de diseñar una medición.

En los países que cuentan con sistemas de medición de las HSE, estas se miden a través de cuestionarios a estudiantes complementarios a las pruebas estandarizadas de aprendizajes. En Chile, además se incluye cuestionarios a otros informantes como los docentes y apoderados. Cabe señalar que ningún país en la región incluye como instrumento de medición de estas habilidades la observación de clases, la cual también puede ser utilizada para medir ciertas habilidades de los alumnos. En Chile y Colombia, las HSE a medir son las mismas independientemente del grado que se evalúa, mientras que en México y Uruguay las HSE se miden de acuerdo con el grado del estudiante. En los cuatro países con mediciones, las HSE que se miden están alineadas a las dimensiones y habilidades que se incluyen en los estándares de aprendizajes, pero no utilizan exactamente la misma categorización.

Los países encuestados destacan la falta de consenso sobre cuáles deben ser las HSE que se miden en el sistema escolar y la dificultad para contratar expertos en la medición de HSE entre las cinco principales dificultades para el desarrollo de HSE en el contexto escolar. La falta de claridad en la definición de las habilidades socioemocionales en algunos estándares de aprendizajes, sumado al poco conocimiento sobre la forma y los instrumentos más adecuados para medirlas, han dificultado el desarrollo de mediciones estandarizadas y sistémicas. El desafío de los sistemas educativos consiste en desarrollar mediciones que permitan establecer un diagnóstico claro sobre el desarrollo de las HSE en sus estudiantes, y monitorear los avances en el tiempo.

>>> El desafío de los sistemas educativos consiste en desarrollar mediciones que permitan establecer un diagnóstico claro sobre el desarrollo de las HSE en sus estudiantes, y monitorear los avances en el tiempo.

La variedad de definiciones sobre las habilidades socioemocionales también ha dificultado el desarrollo de mediciones comparables regionales. En los últimos años se han producido algunos avances importantes en esta dirección, como la medición de estas habilidades a través del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) de la OCDE, y del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de LLECE. En ERCE 2019 se incluyó la medición de habilidades socioemocionales, como la consciencia y valoración del otro, y la autorregulación y el autocontrol en 19 países de América Latina y el Caribe. Sería útil contar con una medición periódica aplicada en varios países de la región, de modo que se pueda diagnosticar el estado de desarrollo de estas habilidades y monitorear avances. Todos los países encuestados señalaron que consideran valioso contar con una medición de habilidades socioemocionales a nivel regional.



ESTABLECER ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS PARA APOYAR A LA COMUNIDAD EDUCATIVA A IMPLEMENTAR LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE Y DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA

Solo en 7 de los 12 sistemas analizados se identificaron orientaciones y estrategias sobre cómo las HSE definidas en los estándares de aprendizaje deben ser desarrolladas en el aula y en la escuela. En Colombia existen orientaciones para que las escuelas puedan establecer mejoras para desarrollar las competencias ciudadanas y comprender su aplicación en los distintos ambientes escolares. En Honduras y República Dominicana, existen guías y orientaciones para los docentes que detallan las expectativas de logro y sugieren actividades de clase. En países en donde se incorporan las HSE en una asignatura específica, como Chile, Ecuador, México y Perú, se han establecido orientaciones y estrategias para que los docentes puedan desarrollar los aprendizajes socioemocionales. Estas suelen incluir lineamientos para planificar y evaluar los aprendizajes, y propuestas pedagógicas y didácticas para desarrollar las HSE.

>>> Establecer lineamientos que guíen la implementación de los estándares de aprendizaje y el desarrollo de las HSE en las escuelas es un paso indispensable para poder alcanzar los aprendizajes socioemocionales esperados.

El 80% de los países encuestados señala que las guías inadecuadas o inexistentes sobre cómo diseñar programas efectivos que permitan desarrollar las habilidades socioemocionales en el contexto escolar es una de las principales dificultades a las que se enfrentan. La evidencia internacional señala que la incorporación de las habilidades socioemocionales en las escuelas tiene más éxito cuando se desarrollan orientaciones y estrategias para su implementación. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, los lineamientos para crear un ambiente de aprendizaje positivo, las estrategias pedagógicas y didácticas para los docentes, y las orientaciones para comprender la aplicación de las HSE en los ambientes escolares. En definitiva, establecer lineamientos que guíen la implementación de los estándares de aprendizaje y el desarrollo de las HSE en las escuelas es un paso indispensable para poder alcanzar los aprendizajes socioemocionales esperados.



APOYAR A LOS DOCENTES PARA QUE DESARROLLEN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y CUENTEN CON PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA DESARROLLARLAS EN SUS ESTUDIANTES, A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y EN SERVICIO.

El avance en la incorporación de las HSE en la formación de los docentes (tanto inicial como en servicio) es aún incipiente en la región. Con respecto a la formación inicial docente (FID), sin una adecuada regulación y alineamiento con las necesidades del sector educativo, podría generarse un desajuste entre las habilidades que el gobierno promueve en los estudiantes de educación básica (entre ellas, las HSE) y las capacidades que los futuros docentes necesitan para desarrollar dichas habilidades en sus alumnos. Recientemente México y Perú han establecido nuevos planes de estudio para carreras de Educación en instituciones terciarias no universitarias que incluyen cursos para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Estos cursos buscan que los docentes desarrollen sus propias habilidades socioemocionales y que cuenten con estrategias para aplicarlas en el aula y desarrollar estas habilidades en sus estudiantes. Las habilidades socioemocionales que se promueven en la FID están alineadas con las habilidades definidas en los estándares de aprendizajes de los estudiantes. El reto en estos países será lograr que las instituciones terciarias implementen los nuevos planes de estudio de la FID que incorporan el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En la región se han registrado algunas iniciativas para capacitar a los docentes en servicio en el aprendizaje socioemocional. Se identificaron dos tipos de iniciativas públicas: programas que incorporan las HSE en el aula e incluyen formación para los docentes (en México y Colombia); y cursos específicos para docentes sobre la importancia de las HSE y estrategias pedagógicas para desarrollarlas en el aula (en Argentina, Chile, Colombia y Honduras). Estas iniciativas de formación pueden incluir capacitaciones presenciales o virtuales, talleres presenciales, y espacios para compartir experiencias. Con respecto a la medición de habilidades socioemocionales en los docentes, solo Ecuador ha desarrollado un marco para medirlas. La evidencia internacional señala que los programas más efectivos de formación de docentes, además de capacitaciones, suelen incluir mentorías y retroalimentación. En la región, casi todas las iniciativas de formación en servicio relacionadas a las HSE no incluyen estos componentes.

>>> Uno de los principales desafíos es equipar a los profesores con habilidades socioemocionales y con herramientas pedagógicas para que puedan implementar los programas de manera efectiva y desarrollar estas habilidades en sus estudiantes.

El 90% de los países encuestados señalan que la inadecuada o inexistente preparación de los docentes en HSE representa una de las principales dificultades para desarrollar las habilidades en el contexto escolar. Como lo muestra la evidencia internacional, el éxito de la incorporación de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos pasa inevitablemente por la capacidad de sus docentes. Por eso, uno de los principales desafíos es equipar a los profesores con habilidades socioemocionales y con herramientas pedagógicas para que puedan implementar los programas de manera efectiva y desarrollar estas habilidades en sus estudiantes. La incorporación de las habilidades socioemocionales en el desarrollo inicial y en servicio de los docentes es clave para avanzar en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de la región.

Si bien el desarrollo de las habilidades socioemocionales está cada vez más presente en la agenda educativa de la región, aún queda mucho camino por recorrer para promover efectivamente el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes de América Latina y el Caribe. Además de los desafíos mencionados, los países de la región destacan la falta de coordinación entre distintos actores que participan en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. A diferencia de la enseñanza de materias tradicionales que son lideradas principalmente por el docente, las HSE se desarrollan en un contexto social más amplio que incluye a las familias y a las comunidades. Si bien esta nota técnica se centra en el desarrollo de HSE en las escuelas, no se puede restar importancia a las interacciones con el entorno fuera de la escuela, particularmente con las familias y la comunidad.

Para apoyar las políticas públicas que promuevan las habilidades socioemocionales es necesario continuar generando investigación a nivel regional sobre iniciativas efectivas para desarrollar estas habilidades. Asimismo, dada la heterogeneidad en los avances en la región, es importante promover la cooperación entre los países para aprender de las experiencias de los sistemas educativos que han liderado cambios en el aprendizaje socioemocional. Los estudiantes de América Latina y el Caribe necesitan contar con habilidades socioemocionales para poder enfrentar los retos de la vida moderna. Ante los recientes cambios sociales y tecnológicos, las habilidades socioemocionales adquieren aun mayor relevancia, y los sistemas educativos deben continuar realizando esfuerzos para desarrollar las habilidades socioemocionales de todos los niños, niñas y jóvenes de la región.



REFERENCIAS

Ainley, J. y Cartens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. OECD Education Working Paper No. 187.

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., y Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.

Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J., y Kautz, T. (2011). Personality Psychology and Economics. En E. Hanushek, S. Machin, and L. Woessman (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 1-181). Elsevier.

Arias Ortiz, E. e Hincapié, D. (2019). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina. En M. Mateo Díaz y G. Rucci (Eds.), *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (Cap. 6, pp. 138-161). Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001950>

Aulas en Paz. (2019). Descripción del Programa y Cursos de Formación. Recuperado el 19/11/2019 en <https://aulasenpaz.uniandes.edu.co/>

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., y Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.

Benn, R., Akiva, T., Arel, S., y Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, 48(5), 1476-1487.

Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., y Jacobs, N. (2017). Identifying, Defining, and Measuring Social and Emotional Competencies. Final Report. American Institutes for Research.

Bilir Seyhan, G., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., y Domitrovich, C. (2019). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher–children relationships and children’s social competence in Turkey. *International Journal of Psychology*, 54(1), 61-69.

Blyth, D., Jones, S., y Borowski, T. (2018). SEL Frameworks - What are they and why are they important? Frameworks Briefs Introductory Series N.o 1, Measuring SEL.

Bos, M.S., Moffa, N., Vegas, E., y Zoido, P. (2017). PISA América Latina y el Caribe: ¿Sabemos trabajar juntos para resolver problemas? Nota 11, CIMA, Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/17338/america-latina-y-el-caribe-en-pisa-2015-sabemos-trabajar-juntos-para-resolver>

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., y Salovey, P. (2012). Assessing Teachers’ Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236.

Bruns, B., y Luque, J. (2014). Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/10986/20488>

Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., y Ripani, L. (2017). Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0000799>

Carneiro, P., Crawford, C., y Goodman, A. (2007). The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes. Centre for the Economics of Education.

Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P. y Bustamante, A. (2017). Classrooms in Peace Within Violent Contexts: Field Evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prevention Science*, 18(7):828-838. DOI: 10.1007/s11121-017-0754-8.

Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. DOI:10.2307/2136404

Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG). (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems. II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 648-657.

Construye- T. (2019). Construye T, Habilidades socioemocionales, Materiales para el aula, Otros materiales y Cursos. Secretaria de Educación Pública, Gobierno de México, y PNUD. Recuperado el 20/11/2019 en <https://www.construye-t.org.mx/>

Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., y Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 138-152. <https://doi.org/10.1037/ocp0000043>

Cunha, F., y Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation. *The Economics of Human Development*, 97(2), 31-47. DOI: 10.1257/aer.97.2.31.

Cunha, F., Heckman, J. J., y Schennach, S. M. (2010). Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931. <https://doi.org/10.3982/ECTA6551>

Daniels, D. H., y Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(5), 495-526. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00139-9](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00139-9)

Deming, D. J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D. D., y Ialongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Science*, 17(3), 325-337. <https://doi.org/10.1007/s1121-015-0618-z>

Domitrovich, C. E., Cortes, R., y Greenberg, M. T. (2000). The teacher style rating scale technical report. Manuscrito no publicado, Pennsylvania State University.

Domitrovich, C. E., Cortes, R., y Greenberg, M. T. (2001). Head Start Competence Scale (Teacher Version). Manuscrito no publicado, Pennsylvania State University.

Domitrovich, C.E., y Cortes, R. y Greenberg, M. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The journal of primary prevention*, 28(2):67-91. DOI: 10.1007/s10935-007-0081-0

Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., y Jones, D. (2009). Fostering High-Quality Teaching With an Enriched Curriculum and Professional Development Support: The Head Start REDI Program. *American Educational Research Journal*, 46(2), 567-597. <https://doi.org/10.3102/0002831208328089>

Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., y Pianta, R. C. (2009). Ongoing, Web-Mediated Professional Development Focused on Teacher-Child Interactions: Early Childhood Educators' Usage Rates and Self-Reported Satisfaction. *Early Education and Development*, 20(2), 321-345. <https://doi.org/10.1080/10409280802595425>

Driscoll K.C y Pianta R.C. (2010) Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher-Child Relationships, *Early Education and Development*, 21:1, 38-64, DOI: [10.1080/10409280802657449](https://doi.org/10.1080/10409280802657449)

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Dusenbury, L., Newman, J. Z., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E., y Mart, A. K. (2015). The case for Preschool through High School State Learning Standards for SEL. En J. A. Durlak, C. E., Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning:*

Research and practice (Chapter 35, pp. 532-548). Guilford Press.

Dusenbury, L., y Weissberg, R. P. (2016). Development and Implementation of Standards for Social and Emotional Learning in the 50 States. A Brief on Findings from CASEL's Experience. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

Dusenbury, L., y Yoder, N. (2017a). Key Features of High-Quality Policies and Guidelines to Support Social and Emotional Learning. American Institutes for Research (AIR) y CASEL. <http://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/02/Key-Features-final-2-22-17.pdf>

Dusenbury, L., y Yoder, N. (2017b). The Collaborating States Initiative (CSI) Recommended Process for Developing State Policies and Guidelines to Support Social and Emotional Learning. American Institutes for Research (AIR) y CASEL.

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>

Espacio Maestro. (2019). El poder de las emociones en el aula. Secretaria de Educación de Bogotá. Recuperado el 18/11/2019 en <https://catalogomaestro.educacionbogota.edu.co/course/35/el-poder-de-las-emociones-en-el-aula>

Friedman, H. S., Kern, M. L., y Reynolds, C. A. (2010). Personality and Health, Subjective Well-Being, and Longevity. *Journal of Personality*, 78(1), 179-216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00613.x>

Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48(1):26-34. DOI:10.1037//0003-066x.48.1.26

Greenberg, M., Domitrovich, C., Ocaik Karabay, S., Tuncdemir, A., y Gest, S. (2017). Focusing on Teacher-Children Relationship Perception and Children's Social Emotional Behaviors - The PATHS Preschool Program. *International Journal of Educational Research Review*, 3(1). <https://doi.org/10.24331/ijere.372270>

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 530-543. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>

Heckman, J. J., y Kautz, T. (2013). Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character and Cognition. NBER working paper No. 19656.

Heckman, J. J., Stixrud, J., y Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. <https://doi.org/10.1086/504455>

ICFES. (2018). Marco de referencia para evaluación ICFES. Prueba de competencias ciudadanas. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), Gobierno de Colombia.

INEEd. (2018). Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).

INEEd. (2019). Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).

INFoD. (2017a). Curso: Las capacidades socioemocionales en la escuela: un nuevo reto para la educación. Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Ministerio de Educación de Argentina. http://materiales.infod.edu.ar/plataforma/programas/Programa_Capacidades%20socioemocionales.pdf

INFoD. (2017b). Curso: La Regulación emocional en el aprendizaje: Educación emocional en el aula. Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Ministerio de Educación de Argentina. http://materiales.infod.edu.ar/plataforma/programas/Programa_Regulaci%C3%B3n%20emocional%20en%20el%20aprendizaje.pdf

- Ingesoll, R., y Smith, T. M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., y Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., y Greenberg, M. T. (2011). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of Two Pilot Studies. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.
- Jones, S., Bailey, R., Brush, K., y Nelson, B. (2019). Introduction to the Taxonomy Project: tools for selecting y aligning SEL Frameworks. Frameworks Briefs Comparative Series N.o 1, Measuring SEL. <https://measuringSEL.caseli.org/wp-content/uploads/2019/02/Frameworks-C.1.pdf>
- Jones, S., Bailey, R., Brush, K., Nelson, B., y Barnes, S. (2016). What is the Same and What is Different? Making Sense of the «Non-Cognitive» Domain: Helping Educators Translate Research into Practice. Harvard Graduate School of Education.
- Jones, S., Barnes, S., Bailey, R., y Doolittle, E. J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27(1), 49-72.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., y Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., ... Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the Inside Out: Looking Inside y Across 25 Leading SEL Programs: a Practical Resource for Schools and OST Providers. Harvard Graduate School of Education.
- Jones, S. M., y Doolittle, E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-12.
- JUNAEB. (2019). Habilidades Para la Vida. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 19/11/2019 en <https://www.junaeb.cl/habilidades-para-la-vida>
- Kam, C., Greenberg, M.T. y Walls, C.T. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. *Prevention Science* 4, 55-63. <https://doi.org/10.1023/A:1021786811186>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., y Borghans, L. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success. OECD Education Working Paper No. 110.
- Kinzie, M.B., Whitaker, S.D., Neesen, K., Kelley, M., Matera, M., y Pianta, R.C. (2006). Innovative Web-based Professional Development for Teachers of At-Risk Preschool Children. *Educational Technology y Society*, 9, 194-204.
- Landy, F. J., Rastegary, H., Thayer, J., y Colvin, C. (1991). Time urgency: The construct and its measurement. *Journal of Applied Psychology*, 76, 644-657.
- La Paro, K. M., y Pianta, R. C. (2003). CLASS: Classroom assessment scoring system. Charlottesville: University of Virginia.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., y Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0146165204268111>

doi.org/10.1177/0146167204264762

Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., y Salovey, P. (2011). Emotion Regulation and the Quality of Social Interaction: Does the Ability to Evaluate Emotional Situations and Identify Effective Responses Matter?: Emotion Regulation Ability. *Journal of Personality*, 79(2), 429-467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>

Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *The Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Mateo Díaz, M., y Rucci, G. (Eds.). (2019). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001950>

McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., y McClowry, S. G. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 51(5), 611-624. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.001>

Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., y Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41(2), 20.

MEP. (2016). *Educación para una Nueva Ciudadanía: Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular*. Viceministerio académico, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>

MINEDU. (2015). *Educación para el Trabajo. Jornada Escolar Completa Secundaria*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado el 06/11/2019 en http://jec.perueduca.pe/?page_id=1115

MINEDU. (2017a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

MINEDU. (2017b). *Programas Curriculares de la Educación Básica Regular*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado el 07/11/2019 en <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

MINEDU. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado el 07/11/19 en http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/categoria-producto/publicaciones/dcbn/dcbn-2019/?view_type=list&orderby=date&order=desc

MinEducación. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.minedu.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

MinEducación. (2011a). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula. Programa de Competencias Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.minedu.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf

MinEducación (2011b). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2 Mapa. Programa de Competencias Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.minedu.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf

MinEducación. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

MINEDUC Chile. (2014). *Otros indicadores de la calidad educativa*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. <http://convivenciascolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/07/Documento-de-difusio%CC%81n-OIC.pdf>

MINEDUC Chile. (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-34949.html>

MINEDUC Chile. (2018). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394_bases.pdf

MINEDUC Ecuador. (2016). El perfil del bachiller ecuatoriano: Desde la educación hacia la sociedad. Ministerio de Educación de Ecuador.

MINEDUC Ecuador. (2018). Guía de Desarrollo Humano Integral. Dirigida a docentes para la implementación de Habilidades para la Vida en el Sistema Nacional Educativo. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/GUIA-DE-DESARROLLO-HUMANO-INTEGRAL.pdf>

MINERD. (2016). Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos. Ministerio de Educación de República Dominicana.

MINERD. (2018). Estrategia Nacional de Cultura de Paz, "Escuelas por una Cultura de Paz". Ministerio de Educación de República Dominicana y UNICEF.

MINERD. (2019). Viaje en el tren del aprendizaje. Orientaciones para el inicio y desarrollo del año escolar. Ministerio de Educación de República Dominicana.

Ministerio de Educación de Argentina. (2011). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Consejo Federal de Educación y Ministerio de Educación de Argentina. Recuperado el 12/11/2019 en <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-nucleos-de-aprendizaje-prioritarios-nap?from=51yfrom=150033>

Ministerio de Educación de Argentina. (2017). Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de Argentina. <https://www.educ.ar/recursos/132250/moa-marco-de-organizacion-de-los-aprendizajes-para-la-educacion-obligatoria-argentina>

NCATE (2010). The Road Less Traveled. How the Developmental Sciences Can Prepare Educators to Improve Student Achievement: Policy Recommendations. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).

NICHD y NCATE. (2007). Child and Adolescent Development Research and Teacher Education: Evidence-based Pedagogy, Policy, and Practice. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). <https://www.nichd.nih.gov/publications/product/253>

OCDE. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OCDE. (2018). Base de datos de Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018.

OCDE. (2018). Base de datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018.

OCDE. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

O'Connor, E. E., Dearing, E., y Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>

Pianta, R.C. (1996). Manual and scoring guide for the student-teacher relationship scale. Manuscrito no publicado.

Pianta, R.C. y Allen, J. (2008). Building Capacity for Positive Youth Development in Secondary School Classrooms: Changing Teachers' Interactions With Students. In M. Shinn y H. Yoshikawa (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (p. 21-39). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327892.003.0002>

Pianta, R. C., y Hamre, B. K. (2001). *Students, Teachers, and relationship support: Consultant's Manual*. U.S.A. Psychological Assessment Resources, Inc

PLANEA. (2018). Planea: una nueva generación de pruebas. ¿Que evalúa? Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación, Secretaría de Educación Pública de México. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_3.pdf

- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., y Domitrovich, C. E. (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*, 38(4), 24.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., y 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*, 41(1), 19.
- Rimm-Kaufman, Sara y Hamre, Bridget. (2010). The Role of Psychological and Developmental Science in Efforts to Improve Teacher Quality. *Teachers College Record*. 112. 2988-3023.
- Rimm-Kaufman, S. E., y Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the «Responsive Classroom» Approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341. <https://doi.org/10.1086/499756>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Sahin Asi, D. (2019). How Banking Time intervention works in Turkish preschool classrooms for enhancing student-teacher relationships. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(3).
- Sánchez, H., Lopez, A., y Espinosa, D. (2017). *Modelo de Evaluación Docente*. Publicaciones INEVAL. Primera edición.
- Sánchez Puerta, M. L., Valerio, A., y Gutiérrez Bernal, M. (2016). Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence. *Directions in Development*, Banco Mundial.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- SEDUC. (2015). *Cuidando mi Salud y mi Vida. Guía Metodológica para Docentes. I Ciclo de Educación Básica*. Secretaría de Educación de Honduras.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública de México. <https://www.planvprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas.html>
- SEP. (2018). *Planes de Estudio 2018 para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), Secretaría de Educación Pública de México. Recuperado el 27/11/2019 en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- SEP. (2019). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública de México. Recuperado el 15/11/2019 en <https://www.planvprogramasdestudio.sep.gob.mx/>
- Servicio Local de Educación Pública de Barrancas. (2019). *Profesores de Barrancas participan en jornada "Aprendizaje emocional, bienestar docente y clima de aula"*. Recuperado el 29/11/2019 en <http://barrancas.edupub.cl/profesores-de-barrancas-participan-en-jornada-aprendizaje-emocional-bienestar-docente-y-clima-de-aula/>
- State, T. M., Kern, L., Starosta, K. M., y Mukherjee, A. D. (2011). Elementary Pre-service Teacher Preparation in the Area of Social, Emotional, and Behavioral Problems. *School Mental Health*, 3(1), 13-23. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9044-3>
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). *Promoting Positive Youth Development*

EDUCAR PARA LA VIDA

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES Y EL ROL DE LOS DOCENTES

