



Aportes para la enseñanza

de habilidades socioemocionales

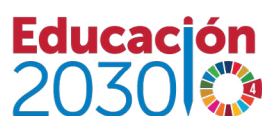
Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)

La UNESCO: líder mundial en educación

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

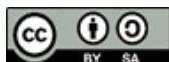
La Agenda Mundial de Educación 2030

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



Publicado en 2023 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2023



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

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

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

Ilustración y diseño de cubierta: Carolina Salas A.
Íconos del interior: Shutterstock.com y Flaticon.com
Maquetación: Carolina Salas A.
Corrección de textos: Florencia Henríquez.

B R E V E R E S U M E N

¿Cómo pueden los docentes integrar habilidades socioemocionales en la educación?

Las habilidades socioemocionales son esenciales para desarrollarnos en todos los ámbitos de la vida. Asimismo, estas son un elemento clave de los procesos de aprendizaje y contribuyen de manera sustantiva a la enseñanza. Las habilidades socioemocionales de las personas se adquieren a lo largo de la vida, y se pueden enseñar y aprender. En esta publicación, la UNESCO propone formas de integrar las habilidades socioemocionales en el trabajo de los docentes. Para ello, aborda herramientas conceptuales y prácticas que permiten integrar las habilidades y el aprendizaje socioemocional desde una perspectiva educacional, profundizando principalmente aspectos que atañen a la labor de las escuelas.

Esta publicación presenta de manera concreta un conjunto de actividades de aprendizaje socioemocional para niñas y niños de la enseñanza primaria. La UNESCO espera que estos contenidos propicien el trabajo de las escuelas en este ámbito y que contribuyan a la planificación de las escuelas y sus docentes.

Más de
80.000
estudiantes de sexto año de
enseñanza primaria participaron
en el módulo de habilidades
socioemocionales

**unesco**

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz.”

Aportes para la enseñanza

de habilidades socioemocionales

Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)

Prólogo

Durante casi 30 años, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO ha trabajado en la región midiendo los aprendizajes de los estudiantes, fortaleciendo las capacidades en los ministerios de Educación en materia de evaluación educativa y promoviendo la colaboración, el aprendizaje y el intercambio entre países en torno a la mejora de la calidad educativa.

En el marco de su estudio más reciente, y con el propósito de evaluar la calidad de la educación desde una perspectiva más integral, el LLECE, a través de su estudio ERCE 2019, incursionó por primera vez en la medición de las habilidades socioemocionales, que la UNESCO define como aquellas que permiten identificar y manejar las emociones, practicar el compromiso consciente y desarrollar un comportamiento prosocial que contribuya a un mundo más pacífico y sostenible. Tomando en cuenta las dimensiones del aprendizaje socioemocional (ASE) y otros marcos conceptuales, el ERCE 2019 incorporó la empatía, la autorregulación y la apertura a la diversidad dentro de las habilidades a medir en esta evaluación. Los análisis derivados de este estudio destacan la importancia de considerar la enseñanza de las habilidades socioemocionales dentro de los currículos y de los procesos formativos de estudiantes y docentes.

Dada la relevancia de los hallazgos del estudio ERCE 2019, hemos preparado las publicaciones *Aportes para la enseñanza*, en las que ofrecemos orientaciones y alternativas prácticas bien fundamentadas para facilitar y enriquecer el trabajo docente.

La publicación *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales* aborda específicamente el ámbito socioemocional que se vio seriamente afectado como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Lo dedicamos a los docentes, parte fundamental de la transformación educativa y cuyo trabajo diario forma a ciudadanos capaces de participar y convivir con bienestar y paz. Esperamos que sea de utilidad en esta gran tarea que cumplen.

Claudia Uribe

Directora

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

OREALC/UNESCO Santiago

Agradecimientos

La publicación *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales* es una iniciativa del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Esta publicación fue elaborado por el Instituto de Estudios Avanzados en Educación (IE) de la Universidad de Chile, gracias al trabajo de las investigadoras Macarena Silva, Liliana Morawietz e Isidora Cortese, y Karen Córdova como asistente. Violeta Meyer trabajó en la elaboración de la propuesta para la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales.

Agradecemos los aportes realizados por el comité de expertas constituido para el desarrollo de esta investigación, conformado por Neva Milicic, Isidora Mena, Ana María Velásquez y Verónica López.

Esta iniciativa estuvo bajo la coordinación técnica del Laboratorio LLECE: Carlos Henríquez Calderón (coordinador general), y de los especialistas Francisco Gatica, Álvaro Otaegui y el consultor Álvaro Romero. Contó con los valiosos aportes de Cecilia Barbieri, jefa de la Sección de Educación para la Ciudadanía Global y Educación para la Paz de la UNESCO, Mary Guinn Delaney, asesora regional de la UNESCO en Educación para la Salud y el Bienestar para América Latina y el Caribe, Nicolás Reyes, Oficial del sector Educación de la oficina UNESCO en Quito, y Diego Paz, consultor de la UNESCO Santiago.

La producción de esta publicación se ha realizado en el contexto del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), el cual es producto del trabajo de dieciséis países que conforman el LLECE. Agradecemos la retroalimentación y constantes aportes de los coordinadores nacionales y contrapartes de los países que participaron en este estudio: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Agradecemos el compromiso del Instituto de Estudios Avanzados en Educación (IE) de la Universidad de Chile por aportar con sus conocimientos y capacidades para mejorar las oportunidades de bienestar y aprendizaje de todos los niños y niñas de América Latina y el Caribe.

Tabla de contenidos

Prólogo	6
Contribuciones de los Aportes para la enseñanza	6
Agradecimientos	7
Tabla de contenidos	8
Introducción	11
I. ¿Para qué sirven las habilidades socioemocionales?	12
¿Qué son las habilidades socioemocionales y por qué son importantes en educación?	12
Las habilidades socioemocionales promueven la cognición y el aprendizaje	12
¿Cuáles son las habilidades socioemocionales?	13
Modelo de aprendizaje socioemocional del proyecto de colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional	13
Habilidades para el siglo XXI	13
Los cinco factores	13
Educación para la paz, ciudadanía global y aprendizaje socioemocional	14
Habilidades para la vida	14
Habilidades transferibles	14
Síntesis e integración de los modelos	14
Contribuciones de las habilidades socioemocionales	16
En el ámbito interpersonal	16
En el ámbito familiar	16
En el ámbito económico	16
En el ámbito laboral	16
En el ámbito social	16
¿Cómo se aprenden las habilidades socioemocionales?	16
Las primeras interacciones	16
El aprendizaje vicario	16
El entorno sociocultural	17
¿Qué es el aprendizaje socioemocional?	17
El aprendizaje socioemocional en el contexto de las iniciativas de la UNESCO y el sistema de Naciones Unidas	18
El aprendizaje socioemocional y los pilares de la educación	18
La iniciativa Los futuros de la educación: aprender a transformarse	18
El aprendizaje socioemocional y los Objetivos de Desarrollo Sostenible	19
Las habilidades socioemocionales, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para la transformación	20
II. La evaluación de habilidades socioemocionales en el ERCE	22
Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar: tres habilidades centrales	22
Empatía	22

Apertura a la diversidad	22
Autorregulación escolar	23
¿Cómo se relacionan estas tres habilidades?	23
Características de la evaluación	23
Empatía	23
Apertura a la diversidad	24
Autorregulación escolar	24
Resultados por habilidad en la región	25
Empatía	25
Apertura a la diversidad	25
Autorregulación escolar	26
Factores asociados a los resultados	26
III. La escuela y el aprendizaje socioemocional: un rol fundamental	28
¿Por qué abordar el aprendizaje socioemocional en la escuela?	28
Currículo oculto y aprendizaje socioemocional	28
Habilidades socioemocionales, convivencia y clima escolar	29
El aprendizaje socioemocional: una tarea compartida	29
El rol de los equipos directivos	29
El rol de los docentes	30
Estrategias para la promoción de habilidades socioemocionales en la escuela	30
Construir una visión compartida	30
Promover alianzas con las familias	31
Incorporar rituales de bienvenida, estrategias de participación y cierres optimistas	31
Promover la evaluación formativa	31
IV. La enseñanza explícita de habilidades socioemocionales en el aula	34
¿Por qué enseñar explícitamente habilidades socioemocionales en el aula?	34
Fundamentos metodológicos	34
Mediación del aprendizaje socioemocional	35
Herramientas para favorecer la dinámica de grupo en la enseñanza socioemocional explícita en el aula	35
Acogida y despedida: dos momentos clave para compartir las emociones	36
Actividad central y modalidades de interacción	36
¿Cómo escoger la forma más apropiada de interacción para la actividad que buscamos realizar?	38
Herramientas para el diálogo en la enseñanza socioemocional explícita	38
Las reglas del juego: condiciones básicas para el diálogo	38
Mediación del diálogo en el aula	39
Metacognición en el cierre de la actividad: pensar en el proceso de aprendizaje	40
V. Actividades para la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales en el aula	42
Actividades para docentes y directivos escolares	44
Reflexión docente: la enseñanza de habilidades socioemocionales en la escuela	44
Actividad complementaria	46
Actividades 1° y 2° grado	50
¿Podemos saber lo que sienten los demás?	50

Emociones a todo color	52
¿Cómo habla nuestro cuerpo?	56
Nos parecemos	60
¿En cuántas maneras de ayudar podemos pensar?	64
Actividades 3° y 4° grado	68
¿Qué provoca nuestras emociones?	68
Mi paisaje interior	74
Pongámonos en los zapatos de otros	78
¿Somos iguales o diferentes a los demás?	80
¿Cuántas formas de enfrentar un problema podemos encontrar?	84
Actividades 5° y 6° grado	88
¿Sentimos siempre con la misma intensidad?	88
Metáforas que expresan emociones	92
¿Cómo podemos actuar ante un conflicto?	96
¿Por qué sentimos vergüenza?	98
¿Cuántos puntos de vista puede haber sobre una situación?	102
Fichas de profundización	106
Ficha 1. Descripción de modelos de habilidades socioemocionales	106
Modelo de los Cinco Factores – OCDE	106
Modelo de Aprendizaje Socioemocional – CASEL	106
Modelo de Educación para la Paz, Ciudadanía Global y Aprendizaje Socioemocional – UNESCO	107
Modelo de Habilidades para la Vida – UNICEF	107
Modelo de Habilidades para el Siglo XXI – National Research Council	107
Modelo de Habilidades Transferibles – UNICEF	108
Ficha 2. Glosario	108
Ficha 3. Hitos del desarrollo socioemocional infantil	110
Primeros años de vida	110
Educación inicial: De los tres a los cuatro años	110
Educación preescolar: De los cinco a los seis años	111
Educación primaria y secundaria: De los once a los quince años	111
Educación secundaria: De los quince a los dieciocho años	111
Ficha 4. Mediciones de gran escala	112
Síntesis, discusión y proyecciones del estudio	114
Endnotes	115

Introducción

Que las habilidades socioemocionales son esenciales para desenvolvern en la vida, desarrollar relaciones positivas, participar de la sociedad constructivamente y desempeñarnos en el mundo del trabajo es algo que concita acuerdo transversal entre educadores e investigadores. También hay consenso en torno a que estas habilidades son un elemento clave de los procesos de aprendizaje, y que contar con entornos emocionalmente positivos contribuye de manera sustantiva a la enseñanza. También sabemos también que las habilidades socioemocionales de las personas no dependen exclusivamente de sus experiencias en la infancia temprana, de sus familias de origen o de su cultura. Aunque todos estos elementos son muy relevantes, estas habilidades se adquieren a lo largo de la vida, y –lo que es más importante– se pueden enseñar y aprender.

Esta publicación de *Aportes para la enseñanza* busca contribuir a los esfuerzos que los gobiernos, sistemas educacionales, directivos y docentes realizan para abordar las habilidades socioemocionales como un aspecto esencial de la formación de los estudiantes, proponiendo formas de integrarlo en su trabajo.

Para ello, ofrece herramientas conceptuales y prácticas que permiten integrar las habilidades y el aprendizaje socioemocional desde una perspectiva educacional, problematizando principalmente aspectos que atañen a la labor de las escuelas. Este énfasis está determinado por el interés de la UNESCO, al publicar *Aportes para la enseñanza*, para aportar de manera concreta a la labor de directivos y docentes. Este interés se inscribe, a la vez, en esfuerzos más amplios, que buscan enfatizar la importancia de que los sistemas educacionales, a través de sus políticas, planes y programas, desde la formación docente hasta las directrices referidas a la evaluación, integren entre sus prioridades el aprendizaje socioemocional.

Los contenidos de la publicación se han organizado en dos grandes secciones. La primera parte profundiza en las habilidades y el aprendizaje socioemocional. Así, el primer capítulo se refiere a qué son estas habilidades, cómo se han conceptualizado y cómo se adquieren; el segundo capítulo se enfoca en el modo en que estas habilidades se conceptualizaron e integraron en el estudio ERCE 2019; y el tercer y cuarto capítulo tratan directamente el aprendizaje socioemocional, primero desde la perspectiva de las escuelas y luego desde la de las aulas. Luego, la segunda parte de la publicación ofrece un conjunto de actividades de aprendizaje socioemocional destinado a niños de 1° a 6° grado.

Esperamos que estos contenidos propicien el trabajo de las escuelas en torno a este ámbito, y puedan contribuir a la planificación del trabajo de docentes y escuelas, integrándose así a los esfuerzos transversales que realizan por proveer más y mejores experiencias educativas a sus estudiantes.

¿Para qué sirven las habilidades socioemocionales?

¿Qué son las habilidades socioemocionales y por qué son importantes en educación?

Las habilidades socioemocionales conforman el repertorio de capacidades que las personas pueden desarrollar a lo largo de la vida y que determinan su aptitud para conectar y comprender las propias emociones, pensamientos y conductas; vincularse y comprender las emociones, pensamientos y conductas de los otros; y desenvolverse en un determinado contexto de manera adaptativa.

Las habilidades socioemocionales se aprenden. El centro CASEL (2020)¹ define al aprendizaje socioemocional como “el proceso donde niños y adultos adquieren conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para reconocer y manejar sus emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, formar buenas relaciones, tomar decisiones responsablemente y manejar desafíos de manera constructiva”.

Aunque forman parte del desarrollo integral de los seres humanos, estas habilidades comenzaron a concitar atención en el ámbito educativo sólo durante la segunda mitad del siglo XX. Hasta entonces, las dimensiones emocional y social del desarrollo personal se habían pensado como relegadas al ámbito privado y familiar. Diversos avances en la psicología del aprendizaje y las neurociencias permitieron que la importancia del desarrollo emocional y la interacción social cobraran fuerza en educación. En paralelo, el logro de objetivos de cobertura educativa incrementó la cantidad y la diversidad de estudiantes en las escuelas, ofreciendo desafíos que el sistema escolar no había enfrentado antes. Conceptos como aprendizaje vicario^{2,3}, socioconstructivismo^{4,5}, mediación⁶, aprendizaje significativo⁷, inteligencias múltiples⁸, e inteligencia emocional⁹, fueron planteándose y cobrando relevancia, pues contribuían a explicar las complejas relaciones existentes entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje que los docentes observaban y los estudiantes experimentaban cotidianamente en las aulas.

Psicólogos y docentes transitaron así, a lo largo de varias décadas, desde una visión estática, universal y cognitivista de la inteligencia medida a través del coeficiente intelectual, hacia una

perspectiva dinámica y culturalmente situada, que fue dejando atrás el concepto de inteligencia para hablar de habilidades y analizar la manera en que se entrelazan las dimensiones interpersonal, intrapersonal y cognitiva al aprender.

Las habilidades socioemocionales promueven la cognición y el aprendizaje

Las habilidades socioemocionales contribuyen al aprendizaje de los seres humanos inhibiendo o promoviendo ciertos comportamientos¹. Una publicación reciente de la UNESCO¹⁰ ha enfatizado que los seres humanos nacemos con una capacidad innata para formar conexiones sociales y que, para el aprendizaje y la cognición de orden superior, necesitamos tanto de conexiones sociales como emocionales.

El desarrollo de habilidades cognitivas se ve facilitado o dificultado por las experiencias sociales y emocionales de los estudiantes. Estas contribuyen a guiar su atención, ayudan a codificar la información y a recuperarla, y permiten gestionar eficazmente las interacciones y relaciones sociales en el marco de las cuales el aprendizaje tiene lugar¹¹.

Las habilidades socioemocionales se han vinculado también con niveles más altos de motivación para la ejecución de ciertas acciones¹². Por ejemplo, es más probable que los estudiantes quieran leer si este proceso se ha asociado a emociones positivas y a ambientes saludables y armoniosos a nivel emocional. Un espacio con esas características requiere de la presencia de habilidades socioemocionales que contribuyan a la generación de relaciones interpersonales positivas en el marco del aprendizaje. Así, el desarrollo emocional y social no solo es tan importante como las dimensiones cognitiva y biológica, sino que está íntimamente interrelacionado con ellas.

Los sistemas educativos deben ser capaces de abordar y contribuir a este aspecto de la experiencia humana, toda vez que un cuerpo creciente de evidencia señala que las competencias sociales y emocionales de los estudiantes no sólo predicen su éxito escolar, sino también otros resultados importantes al final de la adolescencia y en la edad adulta, como la graduación de la escuela secundaria, la finalización de los estudios postsecundarios, la salud física y mental, y el bienestar general¹³.

¿Cuáles son las habilidades socioemocionales?

El ámbito socioemocional incluye un amplio rango de habilidades. En las últimas décadas diversos modelos han buscado definir estas habilidades, agrupándolas en diferentes dimensiones o dominios en función de su enfoque teórico. Algunos modelos utilizan el concepto de habilidad, mientras otros se refieren a competencias. Sin embargo, aluden en todos los casos al repertorio de capacidades que permiten

vincularse afectivamente con uno mismo, con los demás y con el entorno.

A continuación, se describen brevemente los modelos más utilizados para el desarrollo de programas y mediciones en el ámbito socioemocional (para un mayor detalle de cada modelo, ver Ficha 1). La mayor parte de ellos integra habilidades sociales, emocionales y cognitivas para dar cuenta de lo que implicaría un desarrollo humano integral.

1 Modelo de aprendizaje socioemocional del proyecto de colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional - CASEL, 1994¹

Este modelo incluye cinco dimensiones de competencias cognitivas, afectivas y conductuales, las cuales se encuentran interrelacionadas entre sí y se consideran relevantes para fomentar ambientes educativos equitativos.

Conciencia de sí mismo: habilidades relacionadas con comprensión de las propias emociones, evaluación de las fortalezas, autoeficacia y confianza en uno mismo.

Autogestión: habilidades relacionadas con la motivación, establecimiento de metas, control de impulsos y manejo del estrés.

Toma de decisiones responsable: habilidades relacionadas con reflexión, evaluación, ética y responsabilidad personal.

Conciencia social: habilidades relacionadas con empatía, toma de perspectiva y respeto por los demás.

Habilidades de relación: habilidades que favorecen la cooperación y colaboración, proporcionar y buscar ayuda de otros y comunicarse de manera efectiva.

2 Habilidades para el siglo XXI - National Research Council de Estados Unidos, 2012¹⁴

Este modelo identifica tres dominios que organizan las habilidades requeridas para un buen ajuste a la sociedad del siglo XXI y, particularmente, al mundo del trabajo, y el desarrollo laboral y productivo.

Dominio cognitivo: habilidades relacionadas al razonamiento, resolución de problemas, memoria, pensamiento crítico, toma de decisiones, creatividad e innovación.

Dominio intrapersonal: habilidades para conectar con las propias emociones, sentimientos, regulación emocional y capacidad de establecer y alcanzar objetivos. También incluye habilidades como apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía y estabilidad emocional.

Dominio interpersonal: competencias para la expresión e interpretación adecuada de la información desde y hacia los otros. Entre ellas se encuentran la colaboración, el trabajo en equipo, la empatía, la resolución de conflictos, la extraversión y el liderazgo.

3 Los cinco factores - OCDE, 2016¹⁵

El modelo de los cinco factores propone cinco dimensiones clave para las relaciones humanas y el bienestar de la sociedad en términos de educación, trabajo e ingresos, salud y bienestar personal.

Apertura mental: interés por nuevas experiencias, puntos de vista y perspectivas. Incluye la exploración, la reflexión y la planificación e involucra habilidades como la curiosidad, la tolerancia y la creatividad.

Desempeño en la tarea: refiere al cumplimiento de logros y objetivos, la responsabilidad y el desempeño de tareas. Involucra habilidades como responsabilidad, autocontrol y persistencia.

Compromiso con otros: capacidad para acercarse o participar con otros. Involucra habilidades como sociabilidad, asertividad y energía.

Colaboración: rasgo que influye en la interacción con los demás. Involucra habilidades como empatía, confianza y colaboración.

Regulación emocional: capacidad de hacer frente a emociones y/o situaciones estresantes. Involucra habilidades como resistencia al estrés, optimismo y control emocional.

Educación para la paz, ciudadanía mundial y aprendizaje socioemocional - Instituto Mahatma Gandhi Unesco, 2020¹⁶

Este modelo considera cuatro habilidades fundamentales para fomentar el empoderamiento de niños y adolescentes en la participación activa y responsable en sus comunidades desde una postura respetuosa y armoniosa.

Empatía: capacidad de comprender el estado emocional o sentimiento del otro, y la regulación de la experiencia emocional producto de este vínculo. Contempla control ejecutivo y toma de perspectiva.

Compasión: relación de cuatro componentes de carácter cognitivo, afectivo e intencional. Involucra conciencia del sufrimiento, preocupación comprensiva por el sufrimiento de otro, deseo de ver alivio y disposición para ayudar a conseguirlo.

Mindfulness: práctica que promueve habilidades de atención y regulación emocional.

Pensamiento crítico: capacidad de autoexpresión y creación de nuevas soluciones que permiten el desarrollo de una ciudadanía autónoma y comprometida requerida por las sociedades sostenibles.

Habilidades para la vida - UNICEF, 2017¹⁷

Propone cuatro dimensiones guía que son útiles para que los niños se enfrenten exitosamente a diferentes situaciones a lo largo de la vida.

Toma de decisiones: capacidad de evaluar las consecuencias futuras de los actos, considerar alternativas de solución y analizar la influencia de los valores y actitudes en la toma de decisiones.

Pensamiento crítico: capacidad de analizar la influencia de factores como la opinión de los pares, los valores y las normas sociales, entre otros.

Autogestión: capacidad de hacerse cargo de los sentimientos propios y manejarlos, así como poder establecerse metas y monitorearlas.

Habilidades para una comunicación interpersonal: capacidad para gestionar y manejar conflictos y situaciones interpersonales. Implica capacidad de escucha, empatía, expresión y persuasión.

Habilidades transferibles - UNICEF, 2019¹⁸

Retoma los pilares de la educación planteados por Delors en 1994 (UNESCO) y propone cuatro dimensiones con el objetivo de consensuar los modelos anteriores y buscar un lenguaje común para hablar de estas habilidades.

Cognitiva: Refiere al pilar “aprender a conocer” y contempla habilidades para el aprendizaje como creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas.

Instrumental: Refiere al pilar “aprender a hacer” y contempla habilidades para la empleabilidad como cooperación, negociación y toma de decisiones.

Individual: Refiere al pilar “aprender a ser” y contempla habilidades para el empoderamiento personal, como manejo de sí mismo, resiliencia y comunicación.

Social: Refiere al pilar “aprender a vivir juntos” y contempla habilidades para la ciudadanía activa como respeto por la diversidad, empatía y participación.

Síntesis e integración de los modelos

Los modelos teóricos presentados divergen tanto en su enfoque teórico como en la categorización de sus dimensiones y habilidades. Sin embargo, cada uno aporta una comprensión relevante sobre las habilidades que el sistema educativo debería promover, además de compartir la visión de que estas habilidades se desarrollan de manera interconectada entre sí y en relación con las habilidades cognitivas.

En la Tabla 1 se ofrece una síntesis e integración de los modelos. Únicamente con fines prácticos, todas las dimensiones y subdimensiones presentes en los modelos anteriores se organizaron en torno a las tres grandes dimensiones del modelo de “Habilidades para el siglo XXI”, que son lo suficientemente amplias para incluirlas. En la Ficha 2 se presenta un glosario que define y describe cada habilidad.

Tabla 1. Integración de los modelos de habilidades socioemocionales

Dimensión	Subdimensión	Competencias
Cognitiva (Cognitivo)	Apertura mental	Curiosidad Tolerancia Creatividad
	Toma de decisiones responsables	Identificación de problemas Evaluación Responsabilidad ética Pensamiento crítico Innovación
Interpersonal (Instrumental y social)	Compromiso con otros	Sociabilidad Asertividad Energía Resolución de conflictos Cooperación Confianza
	Conciencia del entorno social	Toma de perspectiva Empatía Apreciación o apertura a la diversidad Respeto por otros
	Comunicación	Negociación Manejo del rechazo Trabajo en equipo Persuasión Establecer y mantener redes de contacto
Intrapersonal (Individual)	Regulación emocional Autogestión	Resistencia al estrés Optimismo Autorregulación emocional Enfoque al logro Automotivación
	Desempeño en la tarea	Responsabilidad Autocontrol Persistencia Fijación de metas Autoevaluación
	Autoconciencia	Identificación de emociones Autoconfianza Autoeficacia Autopercepción Conciencia de sí mismo Responsabilidad por los propios sentimientos

Fuente: elaboración propia.

Contribuciones de las habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales son esenciales en nuestro espacio personal, en la familia, en las relaciones entre pares y en el ámbito público, en el trabajo y en la sociedad. A continuación, sintetizamos algunos de los principales hallazgos realizados por diversas investigaciones acerca de la contribución de las habilidades socioemocionales en distintos ámbitos de la vida. No abordamos aquí el ámbito escolar, pues dedicaremos a él toda la tercera parte de esta publicación.

En el ámbito interpersonal

Aportan al establecimiento de vínculos positivos entre pares, algo que, a su vez, incentiva el compromiso y la participación en diversas instancias de interacción social. En la escuela, por ejemplo, desarrollar relaciones positivas entre pares permite que la experiencia escolar se enriquezca, ya que los niños que están a gusto con sus pares participan más activamente en la escuela y están más proclives a trabajar de forma colaborativa¹⁹.

En el ámbito familiar

Se han asociado positivamente con una mayor satisfacción respecto de la calidad de las relaciones familiares y extrafamiliares, pues permiten una comunicación y comprensión más efectiva entre los involucrados^{20,21}. Dentro de la familia se produce un círculo virtuoso, en el cual, las habilidades de madres, padres, o cuidadores, influyen la forma de vincularse de los niños, quienes, a su vez, desarrollan habilidades que permiten atender o comprender de mejor forma las emociones y reacciones de quienes los cuidan²².

En el ámbito económico

Facilitan el logro académico, lo que, a su vez, aumenta la productividad económica y los ingresos a lo largo de la vida²³. Estudios emergentes en el campo de la economía y la toma de decisiones señalan que el aprendizaje socioemocional tiene impactos significativos en la toma de decisiones económicas que adoptan las personas para mejorar su calidad de vida^{25,26}.

En el ámbito laboral

Favorecen el éxito en la vida laboral. Las personas con un mayor desarrollo de sus habilidades socioemocionales suelen adaptarse mejor a los cambios, resuelven los problemas de manera más eficiente, establecen vínculos más sanos con los demás, y tienen mayor capacidad de autogestión, todas habilidades muy valoradas en el mundo del trabajo²⁷.

En el ámbito social

Tener amplias conexiones tempranas con los demás, contribuye a la participación y el compromiso cívico²⁸. Las escuelas contribuyen de manera directa a este ámbito especialmente a través del fomento de la alfabetización ciudadana. Evidencia cada vez más robusta señala que el desarrollo de competencias sociales y emocionales como el control de los impulsos, la regulación de las emociones y la cooperación reduce problemas sociales como el comportamiento delictivo y los embarazos adolescentes²⁹, y contribuye a la calidad de los ambientes laborales.

Junto con aportes a estas esferas, las habilidades socioemocionales son también centrales en la construcción de sociedades inclusivas, guiadas por principios como la cooperación, colaboración y solidaridad; la sostenibilidad y la interculturalidad, a los que apuntan iniciativas de la UNESCO como *Los futuros de la educación*.

¿Cómo se aprenden las habilidades socioemocionales?

Las habilidades socioemocionales se adquieren a lo largo de la vida en distintos contextos e interacciones. En esta sección revisamos contextos primarios y fundamentales en que estas se desarrollan, como la familia y la cultura, para concentrarnos en la tercera sección en el foco de esta publicación: el rol de la escuela y la experiencia escolar en el aprendizaje socioemocional.

Las primeras interacciones

El desarrollo socioemocional comienza en los primeros días de vida y continúa durante todo el ciclo vital, al centro del crecimiento y desarrollo de los seres humanos³⁰.

La literatura señala que los cuidadores principales – generalmente madres y padres –, contribuyen al desarrollo socioemocional de los niños satisfaciendo dos tipos de necesidades: las necesidades básicas, como contar con un ambiente seguro, alimentación, y hábitos del sueño; y las necesidades socioemocionales, como el afecto, contención emocional y respuesta oportuna durante las interacciones. Las relaciones de confianza, seguridad y afecto con las personas que satisfacen estas necesidades constituyen la base para las futuras relaciones que los niños establecerán con sus pares o con otros adultos relevantes y les permiten comenzar a construir su propio desarrollo socioemocional³¹.

El aprendizaje vicario

Durante los primeros años de vida, uno de los principales

métodos de aprendizaje de comportamientos con que contamos es el aprendizaje social o aprendizaje vicario. Se trata de un mecanismo inconsciente, que permite el aprendizaje a través de la observación e imitación, y requiere de los siguientes elementos²:

- **Atención:** Para observar un comportamiento este tiene que capturar la atención de quien observa. Las personas sobre las que los niños focalizan su atención se convierten, por ello, en referentes o figuras influyentes.
- **Repetición:** Para que un comportamiento sea retenido, es necesario poder observarlo más de una vez.
- **Reproducción:** Para aprender se requiere pasar de la observación a la imitación del comportamiento observado.
- **Motivación:** El comportamiento puede ser inhibido o promovido a través del castigo o la recompensa.

El aprendizaje social opera de manera constante y a través de él se aprenden también maneras de vincularse con otros, con sus sentimientos y con los constantes cambios del ambiente. A nivel de relaciones interpersonales, por ejemplo, las personas aprenden patrones de comunicación y negociación a través de la observación reiterada y la imitación de lo que ocurre en su entorno cercano. El trabajo en equipo, por su parte, resultará más sencillo para aquellos que han observado antes ese comportamiento y han tenido oportunidades de reproducirlo.

El entorno sociocultural

Los niños aprenden también a través de la observación e imitación de los entornos sociales en los que habitan, generando equilibrios entre las demandas del exterior y sus necesidades personales. De este modo se tornan relevantes en el desarrollo socioemocional aspectos socioculturales como la cultura de sus comunidades, el nivel socioeconómico de sus familias y entorno, y el género.

El desarrollo socioemocional se manifiesta de diferentes formas en distintas culturas, pues la manera en que las personas establecen relaciones con el mundo que las rodea y con otras personas está sustentada por creencias y prácticas particulares que actúan como reguladores del ambiente³² y rigen sus interacciones³³.

El entorno sociocultural influye también en la forma en que las habilidades socioemocionales se desarrollan según el género. Investigaciones en sociedades occidentales han

señalado sistemáticamente que las niñas tienen niveles más altos de habilidades socioemocionales que los niños, lo que puede deberse a factores como una socialización diferencial y una intensificación del género³⁴. Esto quiere decir que el entorno suele promover o inhibir conductas y actitudes diferentes en niños y niñas³⁵. Así, en el caso de las culturas occidentales la socialización propicia que las mujeres valoren más que los hombres las relaciones interpersonales, lo que podría explicar la diferencia en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

¿Qué es el aprendizaje socioemocional?

Junto con las experiencias formativas recién revisadas, que propician y modelan el desarrollo socioemocional, la escuela y las restantes experiencias educativas a lo largo de la vida cumplen un importante rol en la adquisición de estas habilidades en las personas, y son cada vez más explícitas en abordarlo.

Gran parte de la historia de los sistemas educativos se construyó sobre dos supuestos respecto de la inteligencia que hoy se han derrumbado: que esta es innata, fija y estática, y que se limita al desarrollo cognitivo. Como hemos dicho, en la actualidad existe un amplio consenso acerca de que tanto las habilidades académicas como las habilidades socioemocionales son necesarias para la vida, están interconectadas y se desarrollan a través del aprendizaje, es decir, por medio de la interacción con el mundo que nos rodea y con otros seres humanos. Este enfoque no niega la importancia de condiciones o predisposiciones biológicas o socioculturales que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje, sino que las considera el punto de partida desde el cual se construye el aprendizaje socioemocional³⁶.

El aprendizaje emocional puede definirse como el proceso a través del cual se adquieren competencias, habilidades y/o actitudes que permiten a las personas reconocer y regular sus emociones, desarrollar acciones de cuidado y preocupación por otros, establecer relaciones nutritivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones complejas^{37 38}. Se trata de un proceso progresivo, que contempla desde el comienzo todas las habilidades, pero con el tiempo incrementa en complejidad³⁹. Aunque pueden definirse ciertos hitos en la adquisición de habilidades socioemocionales, especialmente en el desarrollo temprano, el curso del aprendizaje socioemocional es variable, pues depende fundamentalmente de las interacciones que cada persona vaya estableciendo con su entorno. Los principales hitos del desarrollo socioemocional se describen en la Ficha 4.

El reconocimiento de las propias emociones, por ejemplo, es una habilidad que se desarrolla de manera constante a lo largo de la vida, atravesando diversas etapas. Así, entre los tres y los cuatro años los niños suelen ser capaces de reconocer y nombrar emociones básicas y atribuir las a causas externas. Un poco más tarde, pueden comprender la existencia de discrepancias entre la emoción que una persona expresa y la que realmente siente, y atribuir las reacciones emocionales también a factores internos como los deseos y creencias. Recién en torno a los ocho años suelen reconocer que una misma situación puede generar varias emociones, incluso contradictorias, y que las reacciones emocionales pueden relacionarse con el juicio moral que hagamos sobre una acción. Es decir, que una acción placentera puede provocar emociones displacenteras cuando es moralmente reprochable, y viceversa. De este modo, la habilidad de reconocer emociones se mantiene y cambia al mismo tiempo, producto del aprendizaje⁴⁰.

El aprendizaje socioemocional en el contexto de las iniciativas de la UNESCO y el sistema de Naciones Unidas

El fortalecimiento del aprendizaje socioemocional en los sistemas educativos se vincula a un conjunto de iniciativas de la UNESCO. Entre ellas se cuenta la educación para el desarrollo sostenible, la educación en salud y bienestar, la educación inicial. El aprendizaje socioemocional se aborda también cuando se trabajan temas de inclusión y discapacidad, participación y educación para la no violencia. En esta sección revisamos algunos instrumentos clave de la UNESCO que enfatizan la relevancia del aprendizaje socioemocional.

El aprendizaje socioemocional y los pilares de la educación

En 1996, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, titulado *La Educación encierra un tesoro*⁴¹ —conocido como Informe Delors en honor a su autor— recogió en gran medida los aportes recién mencionados y señaló enfáticamente que, si bien la educación es un proceso continuo de mejora de los conocimientos y las aptitudes de las personas, es también —y quizás, principalmente—, un medio para lograr el desarrollo personal y construir relaciones entre individuos, grupos y naciones.

Este informe ha tenido una gran influencia en las políticas educativas nacionales e internacionales, y propone que la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares fundamentales:

- 1 *Aprender a conocer*: supone ampliar la cultura general, teniendo la posibilidad de profundizar en algunos contenidos. Incluye la capacidad de aprender a aprender que permite aprovechar nuevas oportunidades educativas a lo largo de la vida.
- 2 *Aprender a hacer*: implica desarrollar competencias para trabajar en equipo y afrontar diversas situaciones de la vida cotidiana. Supone aprender con otros en el contexto de experiencias concretas, dentro de la educación formal o fuera de ella.
- 3 *Aprender a vivir juntos*: se refiere a desarrollar la capacidad de comprender a los demás, llevar a cabo proyectos comunes respetando la diversidad y resolver conflictos de manera pacífica.
- 4 *Aprender a ser*: alude al desarrollo personal integral que permite adquirir niveles progresivos de autonomía, juicio crítico y responsabilidad.

El desarrollo socioemocional de los estudiantes atraviesa estos cuatro ámbitos. Por ello, el fortalecimiento de sistemas educativos que integren su promoción se ha convertido en una prioridad que exige repensar la educación considerando el aprendizaje social y emocional como un elemento clave⁴².

La iniciativa *Los futuros de la educación: aprender a transformarse*

En 2019, la UNESCO formó la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Esta tuvo por objetivo propiciar un debate mundial sobre cómo reinventar el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad.

En 2022, la Comisión emanó el informe *Los futuros de la educación: aprender a transformarse*. Se trata del último de los informes encargados por la UNESCO en momentos clave de transformación social con vistas a reformular los propósitos de la educación en un mundo cambiante, y en él se propone reexaminar y replantear la manera en que la educación y el conocimiento pueden contribuir al bien común⁴³.

El informe enfatiza la necesidad de afrontar un doble reto: por un lado, cumplir la promesa de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos; por otro, aprovechar plenamente el potencial transformador de la educación como vía para alcanzar un futuro colectivo sostenible. Así, se apuesta por asumir el conocimiento y el aprendizaje como la base para la renovación y la transformación; abordar la persistencia de diferencias globales; y reimaginar por qué, cómo, qué, dónde y cuándo aprendemos.

La propuesta contenida en *Los futuros de la educación* se organiza en torno a dos principios fundamentales: garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida y reforzar la educación como proyecto público y bien común.

Del mismo modo, el informe contiene propuestas para renovar la educación, varias de las cuales se vinculan a la necesidad de potenciar el aprendizaje socioemocional como eje clave de la educación. Entre ellas se cuentan la idea de organizar la pedagogía en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad; la de dar énfasis en los planes de estudio al aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario; y la de hacer de las escuelas sitios educativos protegidos, que promueven la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo.

Estas propuestas se vinculan al aprendizaje socioemocional en tanto se entroncan al desarrollo de habilidades como la empatía, la valoración de la diversidad, la toma de decisiones responsable, las relaciones con otras personas, la apertura mental o el compromiso. A su vez, todas estas habilidades contribuyen al bienestar individual y colectivo, al que el informe apunta como horizonte.

El aprendizaje socioemocional y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

El aprendizaje socioemocional contribuye a la consecución de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un conjunto de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar el bienestar global de las personas. Por tanto, una educación que la integra tiene un papel importante que desempeñar en la generación de cambios en mentalidades y comportamientos fundamentales para la consecución de los ODS 1, Fin de la pobreza; 3, Salud y bienestar; 12, Producción y consumo responsables; 13, Acción por el clima; 15, Vida de ecosistemas terrestres; 16, Paz y Estado de derecho, entre otros.

El 4º Objetivo enfoca la Educación de calidad, y apunta a que los países busquen diseñar sistemas educativos que satisfagan las necesidades de aprendizaje de niños y adultos –mujeres y hombres– en todas sus dimensiones y desde una perspectiva humanista. El ODS 4 establece distintas metas a las que se vincula el aprendizaje socioemocional. En concreto, la meta 4.7 señala que la educación de calidad no aborda únicamente los aprendizajes básicos, sino que busca garantizar que los

estudiantes, de todas las edades y a lo largo de toda la vida, estén dotados de los conocimientos, competencias, valores, actitudes y comportamientos que necesitan para contribuir a construir sociedades justas, pacíficas y sostenibles. Esto implica garantizar que los sistemas educativos fomentan el entendimiento mutuo, el respeto y el cuidado entre todas las personas y por el planeta que compartimos, y capaciten a los estudiantes para participar de forma responsable y creativa en un mundo que cambia rápidamente. A la vez, la meta 4.1 apunta a la inclusión de “resultados de aprendizaje pertinentes y eficaces”, y la 4.4 a que “...jóvenes y adultos que posean competencias pertinentes... para el empleo, el trabajo decente y el espíritu emprendedor”. Ambas metas aluden no solo a competencias cognitivas, sino también a competencias sociales y emocionales como el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, que son fundamentales en el mundo laboral. Finalmente, estas habilidades son también claves para la consecución de la Meta 4.a, que apunta a que las instalaciones educativas ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

El aprendizaje socioemocional es asimismo clave en la consecución del ODS 16, que apunta a la Paz y el Estado de derecho, pues permite hacer frente a todo aquello que lo amenaza. Los países requieren cada vez más apoyo en sus esfuerzos por promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitando el acceso a la justicia para todos y creando instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles. La consecución de este objetivo requiere hacer frente a la exclusión social, la discriminación, la incitación al odio y las crecientes tendencias a la intolerancia, a menudo alimentadas por sentimientos de impotencia, miedo y altos niveles de ansiedad y depresión entre los jóvenes –una realidad que examina el ODS 3. Esta exigencia ha sido reafirmada recientemente por la aparición de informes sobre el estrés, la ansiedad social, la agitación emocional y la creciente inseguridad en el contexto de la pandemia de Covid-19.

Finalmente, el aprendizaje socioemocional contribuye a afrontar específicamente los retos de la sostenibilidad. Ante la ansiedad que causa en los jóvenes el cambio climático, tenemos que ofrecer una pedagogía para la esperanza, que valore el aprendizaje socioemocional* y los ayude a ser capaces de participar en la sociedad de forma constructiva, sabiendo que existe un futuro incierto. Estos aprendizajes pueden promover habilidades como la persistencia y la determinación, así como la conciencia empática de la

* 1 Wals, Arjen. (2020). Basado en la presentación “Educación transformativa para abordar los desafíos del siglo XXI”, dictada el 10 de noviembre de 2020 en reunión interna de la UNESCO sobre el ODS 4.7. Arjen Wals es Profesor de Aprendizaje Transformativo para la Sostenibilidad Socioecológica en la Universidad de Wageningen, Países Bajos, y Director de la Cátedra UNESCO de Aprendizaje Social y Desarrollo Sostenible.

interconexión de las personas con el planeta, una de las características clave del marco global de la educación para el desarrollo sostenible en 2030.

Las habilidades socioemocionales, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para la transformación

Los desafíos de “aprender a vivir juntos”, fomentar el desarrollo sostenible y canalizar el poder transformativo de la educación han inspirado el proyecto de la ciudadanía mundial impulsado por la UNESCO. El informe Delors, los ODS y *Los futuros de la educación* son puntos de partida para numerosas propuestas educativas que buscan hacer de la educación un espacio para la construcción de un mundo con mayor equidad y justicia, pues cada vez se reconoce más la importancia de incorporar estrategias curriculares, pedagógicas y sistémicas para fortalecerlo.

La educación para la ciudadanía mundial⁴⁴ se propone contribuir a la construcción de “un mundo más justo, pacífico, tolerante, integrador, seguro y sostenible” (p.14). Para lograr este propósito, apunta a una educación que integre los ámbitos del aprendizaje cognitivo, socioemocional y conductual y que –en línea con el informe Delors– permita aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos.

Desde este enfoque, el ámbito cognitivo se refiere al conocimiento, incluyendo los procesos de pensamiento que se asocian a cómo se adquiere este y también a cómo se organiza y utiliza. Por su parte, el ámbito conductual abarca el desarrollo de las capacidades para poner en práctica o aplicar lo aprendido.

En el ámbito socioemocional, la educación para la ciudadanía mundial se propone desarrollar aptitudes que propicien el bienestar emocional de los estudiantes y las interacciones positivas con sus pares, familias y comunidades. Esto implica desarrollar actitudes como empatía, solidaridad y respeto por la diversidad, además del sentimiento de pertenecer a una humanidad común que comparte valores y responsabilidades, teniendo como base los derechos humanos.

De acuerdo con este enfoque, las habilidades socioemocionales son esenciales para la ciudadanía mundial, pues refuerzan, complementan y se superponen muchas veces a las habilidades cognitivas y conductuales. Para construir una sociedad más justa, por ejemplo, no basta conocer el concepto de justicia, comprender lo que es el estado de derecho o aprender sobre los derechos humanos. Aunque todo lo anterior es fundamental, se requiere también compromiso con esos principios y valores, motivación para

tomar decisiones y un autoconcepto que permita a la persona sentirse capaz de actuar en consecuencia. El desarrollo de esas habilidades socioemocionales permite convertir lo que se sabe y se piensa en capacidad para actuar e iniciar procesos de cambio.

Desde este punto de vista, la promoción de habilidades socioemocionales no solo es necesaria para el desarrollo individual, sino también para el desarrollo colectivo, tanto a nivel local, como a nivel mundial.

Capítulo II

La evaluación de habilidades socioemocionales en el ERCE

Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar: tres habilidades centrales

Como parte de los esfuerzos de la UNESCO por fortalecer la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales en los sistemas educacionales, en 2019 el estudio ERCE incluyó por primera vez un módulo de medición para estas habilidades. El módulo consideró tres habilidades socioemocionales, que se midieron en estudiantes de sexto grado: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar. Su selección se basó en los siguientes criterios:

- Que estuvieran presentes en las bases curriculares de los países participantes.
- Que pudiesen ser medidas a través de un cuestionario autoadministrado.
- Que estuvieran vinculadas directa o indirectamente con las habilidades de ciudadanía.

A continuación revisamos en qué consisten estas habilidades, y cómo se las abordó en el ERCE 2019.

Empatía

La empatía ha sido definida como la habilidad de comprender los sentimientos de los demás, sin juzgarlos y siendo capaz de experimentarlos por sí mismo. Implica ser capaz de resonar afectivamente con las emociones de otros⁴⁵. Su desarrollo se relaciona con el de habilidades socioemocionales como la capacidad de socializar y vincularse con otras personas, la conciencia de uno mismo, el reconocimiento de las propias emociones, la toma de perspectiva frente a las situaciones y el respeto por los demás.

En la escuela, el desarrollo de la empatía es la base para que los estudiantes sean capaces de ponerse en el lugar de sus

pares y otras personas significativas, comprendiendo sus emociones y necesidades, y actuando de acuerdo con ello⁴⁶. Ser capaces de resonar afectivamente con otros les permite medir mejor las consecuencias de sus acciones, autorregularse y desarrollar conductas prosociales relacionadas con la ayuda a los demás, la compasión y el cuidado.

En el ámbito de la convivencia escolar, la empatía permite a los estudiantes ponerse en el lugar de sus compañeras y compañeros frente a situaciones que pueden resultar dolorosas o dañinas, como las burlas, las agresiones verbales, físicas y el acoso escolar⁴⁷.

Apertura a la diversidad

La apertura a la diversidad se relaciona con la capacidad de ser consciente y respetuoso frente a las características de otras personas. Implica la capacidad de aceptar y tolerar las diferencias, vinculada estrechamente al principio de igualdad. A la base de este principio se encuentra la capacidad de apertura y la disposición a ver a otras personas como sujetos que deben ser tratados de manera justa⁴⁸.

La apertura a la diversidad se sustenta en habilidades socioemocionales como la tolerancia, la capacidad de pensar críticamente, tomar perspectiva, respetar a los demás y ser empático. Estar abierto a lo diverso es un elemento esencial tanto para la convivencia armónica en las escuelas como para la formación ciudadana de los estudiantes⁴⁹.

Se trata de un punto clave si se considera la diversidad cultural y étnica existente en las escuelas latinoamericanas, y el interés de los sistemas educativos porque estas y otras diversidades, de género, religiosas, de capacidades, se expresen y convivan de manera respetuosa y fructífera. Las investigaciones han mostrado que la presencia de realidades diferentes en la escuela contribuye a generar indicadores más altos de apertura a la diversidad, siempre que se promueven actividades de cooperación entre los grupos que permitan interactuar colaborativamente entre ellos⁵⁰.

Autorregulación escolar

La autorregulación es un proceso fundamental que fomenta la adaptación a los diferentes desafíos que se presentan en el ciclo vital. Permite el autocontrol y la regulación de emociones, acciones y pensamientos. El desarrollo de esta habilidad requiere que se desplieguen competencias como el automonitoreo, el reconocimiento de emociones, la atención enfocada, el filtro de estímulos y el manejo del estrés⁵¹.

Dado el vínculo de la autorregulación con el control de las acciones y emociones, esta se ha asociado con mejores indicadores de salud, resultados académicos y relaciones interpersonales saludables⁵². Se trata de una habilidad esencial en el plano interpersonal, pero también a nivel cognitivo.

La autorregulación escolar se refiere a la habilidad de regular y orientar las emociones y conductas hacia ciertos objetivos de aprendizaje. En la escuela, la autorregulación permite que los estudiantes puedan gestionar asertivamente los conflictos que aparezcan en sus relaciones con otros, así como planificar y monitorear sus propios procesos de aprendizaje, regulando y gestionando sus recursos para lograr una meta determinada.

El desarrollo de esta habilidad se ha vinculado con el éxito académico y también con la búsqueda de ayuda académica⁵³. Al realizar un seguimiento de los recursos desplegados durante la realización de una actividad, los estudiantes son conscientes de su necesidad de apoyo, y pueden identificar el soporte específico que requieren.

¿Cómo se relacionan estas tres habilidades?

La empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación escolar están estrechamente interrelacionadas y contribuyen, en conjunto, a la promoción de un clima escolar seguro e inclusivo.

La empatía permite fomentar la inclusión, a través de la disminución de los prejuicios y dinámicas de discriminación. En ese sentido, está estrechamente relacionada con la apertura a la diversidad, ya que permite estar más atentos y receptivos al sentir de los otros, contribuyendo a reconocer la existencia de otras realidades. La validación de perspectivas diversas contribuye, a su vez, a la autorregulación.

Como contraparte, el análisis de casos de acoso escolar ha permitido detectar bajos niveles de autorregulación y empatía

en quienes ejercen acoso escolar a sus compañeros⁵⁴. La baja empatía se asocia frecuentemente a la presencia de prejuicios y el rechazo o temor frente la diversidad.

Características de la evaluación

La evaluación de las tres habilidades definidas en el ERCE se llevó a cabo por medio de un cuestionario autoadministrado que contenía 23 preguntas de selección múltiple. Los ítems fueron seleccionados luego de un proceso de pilotaje, y en la construcción de la prueba se tomaron en cuenta las variaciones lingüísticas entre los países participantes. A continuación, detallamos cómo se abordó cada habilidad en la prueba.

Empatía

La evaluación de la empatía contempló siete ítems relacionados a la comprensión de los sentimientos y pensamientos de otros, la resolución de conflictos y la mediación entre pares. Los estudiantes debían responder con qué frecuencia (desde "siempre o casi siempre" a "nunca o casi nunca") experimentaban en la escuela determinadas situaciones.

¿Qué tan frecuentemente sucede lo siguiente cuando estás en la escuela?

- Cuando alguien se enoja conmigo, trato de imaginar qué está pensando o sintiendo.
- Cuando dos amigos se pelean, me resulta fácil entender lo que piensan los dos.
- Cuando un compañero que no es mi amigo está triste trato de animarlo.
- Defiendo a mis compañeros cuando los molestan.
- Me alegro cuando a un compañero le resulta algo bien.
- Cuando un compañero que no es mi amigo tiene un problema trato de ayudarlo.
- Me pone triste cuando un compañero no tiene a nadie con quien jugar.

Apertura a la diversidad

La apertura a la diversidad fue evaluada a través de seis ítems vinculados con la aceptación de personas que tienen características diferentes a las propias. Los estudiantes debían responder cuánto les agradaría (desde "me desagradaría mucho" hasta "me agradaría mucho") la llegada de estudiantes distintos a ellos a la escuela. Los ítems contemplaron diferencias relacionadas con la nacionalidad, etnia, discapacidad, religión y color de la piel.

¿Cuánto te agradaría o desagradaría que sucediese lo siguiente?

- A tu curso llegaran estudiantes que vienen de otro país.
- A tu curso llegaran estudiantes que vienen de otra región del país.
- A tu curso llegaran estudiantes que tienen un color de piel diferente del tuyo.
- A tu curso llegara un estudiante que tiene una discapacidad (por ejemplo, ciego, sordo o que necesite una silla de ruedas).
- A tu grupo llegaran estudiantes de una religión diferente de la tuya.
- En tu curso hubiera estudiantes de distintas etnias o pueblos originarios.

Autorregulación escolar

Finalmente, la autorregulación escolar se evaluó por medio de diez ítems relacionados con la capacidad de identificar y reconocer las emociones, sentimientos e impulsos que ocurren en diversas situaciones de aprendizaje. Para medirla, se utilizaron diez ítems que abordaron el cumplimiento de normas, la autorregulación, la perseverancia y la petición de ayuda. Los estudiantes debían responder con qué frecuencia (desde "siempre o casi siempre" a "nunca o casi nunca") experimentaban en la escuela determinadas situaciones.

¿Qué tan frecuentemente sucede lo siguiente cuando estás en la escuela?

- Sigo las normas y reglas de la clase.
- Pido ayuda al profesor cuando no entiendo lo que hay que hacer.
- Sigo las reglas de la clase, aunque el profesor no me esté mirando.
- Sigo trabajando en clases, aunque mis compañeros estén haciendo desorden.
- Antes de entregar una tarea o examen, lo reviso bien.
- Antes de ponerme a jugar, termino de estudiar.
- Aunque una tarea sea muy difícil, sigo trabajando en ella.
- Hago las actividades de la clase, aunque no tenga ganas.
- Espero mi turno para hablar en clases.
- Aunque las cosas no me resulten, sigo intentándolo.

Resultados por habilidad en la región

En términos generales, los resultados de la prueba en las tres habilidades evaluadas pueden considerarse favorables, ya que la mayoría de los países reporta una frecuencia de moderada a alta de conductas positivas en cada una de las áreas evaluadas.

Empatía

Los resultados de los distintos países participantes muestran que los estudiantes reportan conductas, emociones o sentimientos que dan cuenta de empatía en repetidas ocasiones, con un promedio de respuestas que está en torno a frecuencias moderadas-altas (55%). Solo un 15% declara una frecuencia baja de este tipo de comportamientos. Destaca el caso de Cuba, país que obtiene un promedio significativamente más alto que los otros países participantes en esta categoría.

La Figura 1 muestra la distribución de los puntajes por país, en la que se observa que la mayoría de las respuestas están

cercanas a la opción 'varias veces', mientras el extremo más descendido no llega a los niveles 'nunca o casi nunca'.

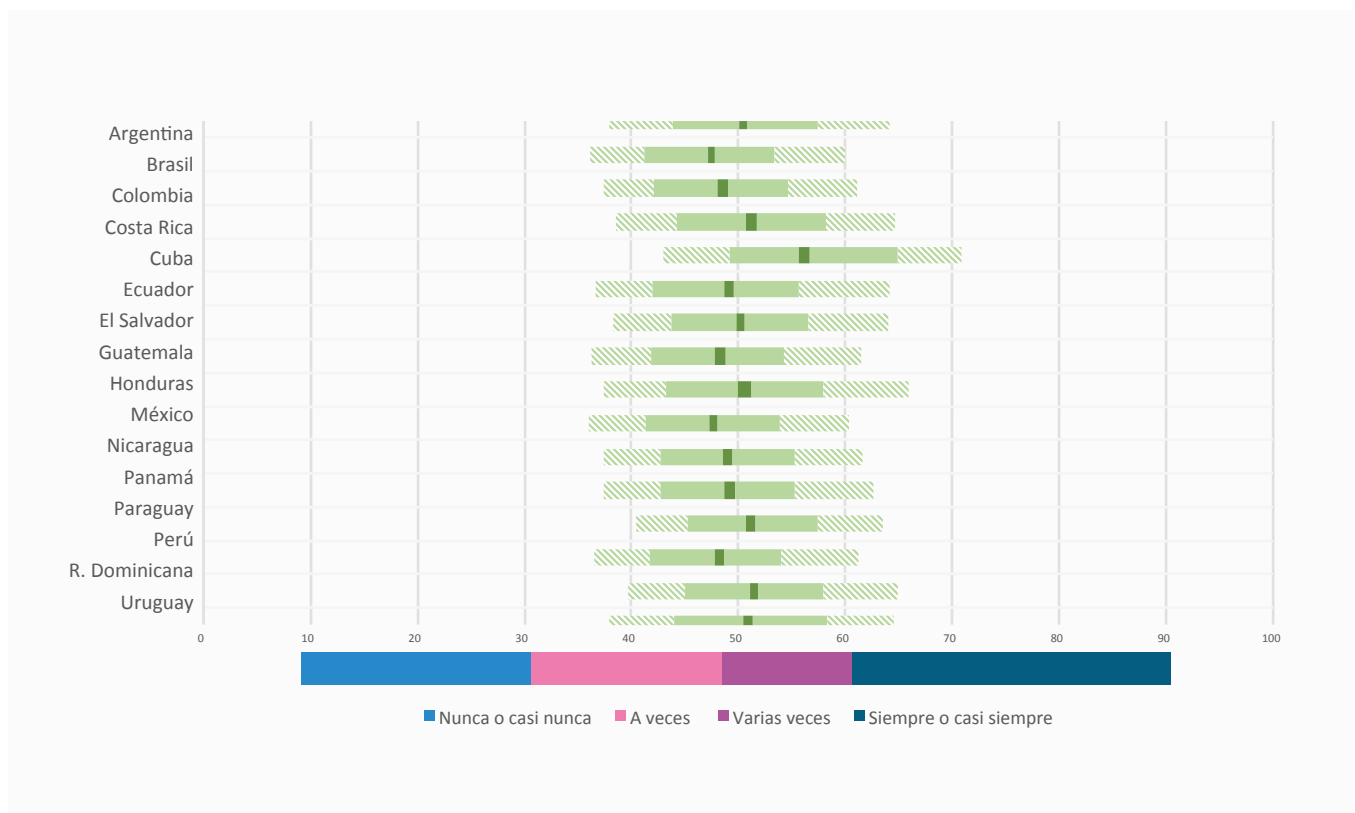
Apertura a la diversidad

En promedio, los estudiantes de los países participantes declaran una actitud favorable hacia la diversidad. El 85% de las respuestas se ubica en torno a las valoraciones más positivas, mientras que solo un 6% reporta sentir mucho desagrado frente a situaciones que involucran a personas distintas de ellos mismos.

Comparativamente, Costa Rica y Cuba se diferencian del resto de los países participantes, exhibiendo puntajes aún más positivos.

La Figura 2 presenta la dispersión de los puntajes obtenidos en esta escala en los distintos países. Los puntajes se concentran en las respuestas media-superior, es decir, los niños reportan conductas de apertura a la diversidad con frecuencia alta (varias veces o casi/siempre).

Figura 1. Resultados de empatía en la región.

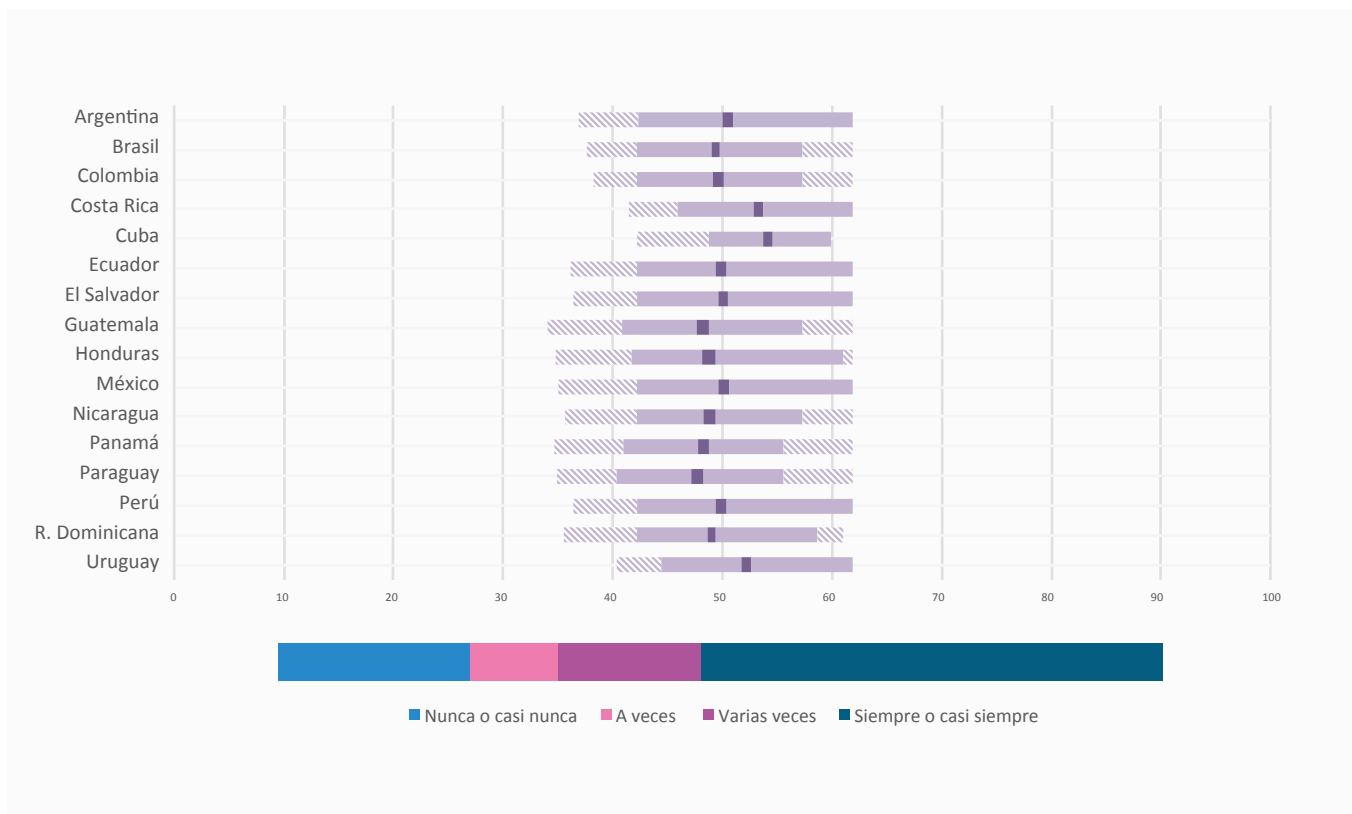


Nota: En las barras de los gráficos, el centro incluye un rectángulo oscuro que representa la media. Su ancho representa el intervalo de confianza de la media. Luego se muestra una barra que se extiende hacia la izquierda y la derecha que representa a los percentiles de 25 y 75, y más allá, en los extremos más claros de esta misma barra se incluyen los percentiles 10 y 90.

Fuente: *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC, 2021.

Fuente de datos: ERCE 2019.

Figura 2. Resultados de apertura a la diversidad en la región.



Nota: En las barras de los gráficos, el centro incluye un rectángulo oscuro que representa la media. Su ancho representa el intervalo de confianza de la media. Luego se muestra una barra que se extiende hacia la izquierda y la derecha que representa a los percentiles de 25 y 75, y más allá, en los extremos más claros de esta misma barra se incluyen los percentiles 10 y 90.

Fuente: *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC, 2021.

Fuente de datos: ERCE 2019.

Autorregulación escolar

En este ámbito, un 74% de las respuestas se ubica en los rangos de frecuencia más alto, lo que indica que los estudiantes se perciben a sí mismos como capaces de ejecutar acciones autorreguladas en el ámbito escolar. Solo un 5% reporta que este tipo de conductas se realiza con una frecuencia baja o inexistente. Consistentemente con las habilidades previas, Cuba vuelve a destacar con un puntaje mayor que el resto de los países participantes, mientras Brasil revela un puntaje más bajo que los demás, aunque sigue encontrándose en un nivel positivo.

La Figura 3 evidencia una tendencia similar a la reportada en el caso de apertura a la diversidad, esta vez, para el reporte de habilidades de autorregulación escolar.

En suma, en las tres habilidades evaluadas se descubre un resultado positivo. Las respuestas tienden a dar cuenta de

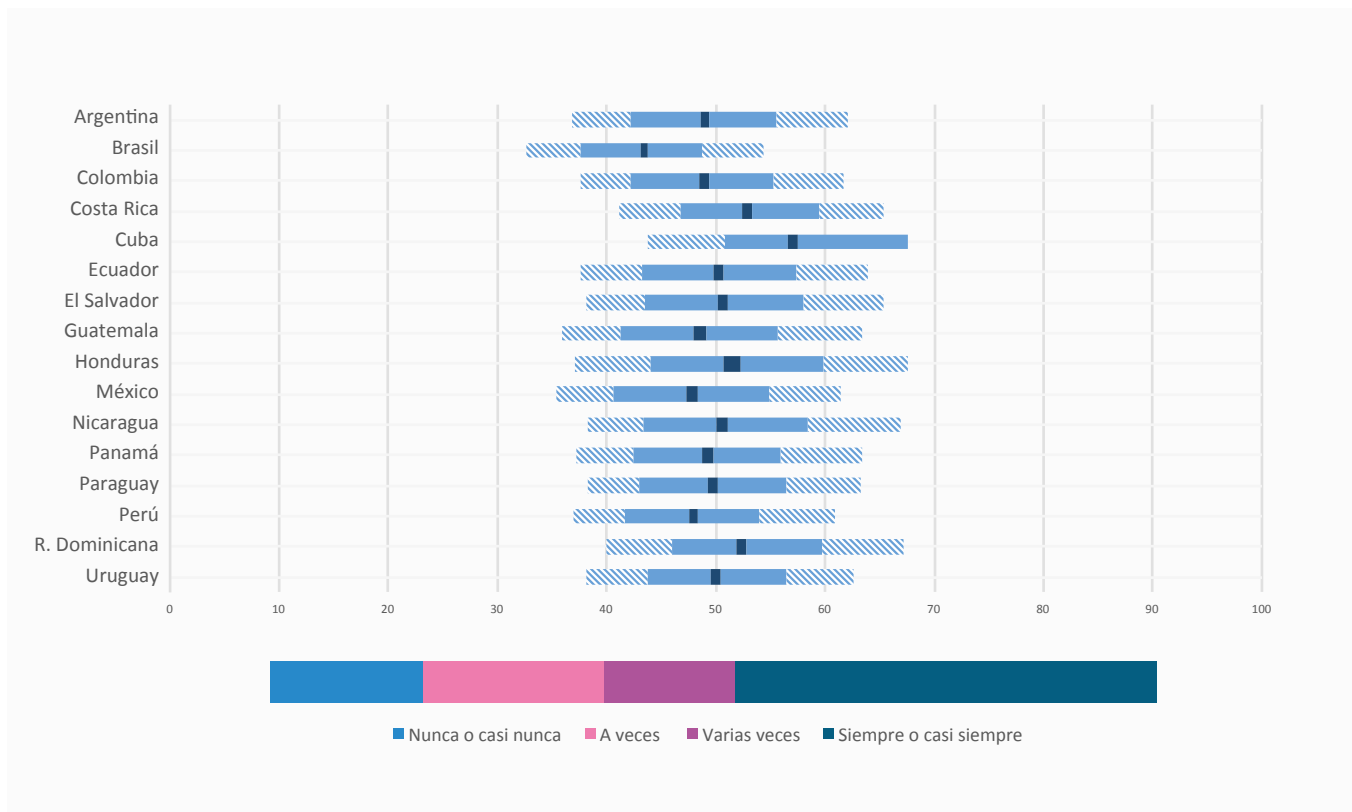
que los estudiantes se perciben a sí mismos como capaces de desplegar conductas de empatía con frecuencia, de mostrar una actitud positiva hacia la diversidad y de ser autorregulados en el ámbito escolar.

Factores asociados a los resultados

Junto a los resultados por habilidad, la prueba ERCE permite analizar la relación entre una serie de factores sociales, económicos y educativos, y el desempeño en la prueba de habilidades socioemocionales. A continuación, se presentan los principales resultados de ese análisis:

- En relación con el aspecto socioeconómico, los niños provenientes de entornos más aventajados muestran puntajes más elevados en estas habilidades.
- En cuanto al género, las niñas muestran puntajes más altos que los niños en las tres habilidades evaluadas, diferencia que se destaca aún más en apertura a la diversidad.

Figura 3. Resultados de autorregulación escolar en la región.



Nota: En las barras de los gráficos, el centro incluye un rectángulo oscuro que representa la media. Su ancho representa el intervalo de confianza de la media. Luego se muestra una barra que se extiende hacia la izquierda y la derecha que representa a los percentiles de 25 y 75, y más allá, en los extremos más claros de esta misma barra se incluyen los percentiles 10 y 90.

Fuente: *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC, 2021.

Fuente de datos: ERCE 2019.

- El efecto que puede atribuirse al establecimiento escolar en el desarrollo de habilidades socioemocionales es moderado, y más bajo que la influencia que las escuelas ejercen sobre el logro de aprendizajes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias que también mide el ERCE.
- Puede atribuirse un rol significativo a los docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que existe una relación entre un mejor desempeño en habilidades socioemocionales y la percepción por parte de los estudiantes respecto de si los docentes se preocupan por su bienestar. Lo mismo ocurre en relación con la percepción que los estudiantes tienen acerca del apoyo y monitoreo del aprendizaje que les brindan sus docentes.
- Finalmente, se presenta una correlación negativa entre la percepción de un aula en la que ocurren conductas disruptivas y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Si bien los resultados reportados son positivos, es importante considerar al menos dos elementos. En primer lugar, que se trata de un instrumento de autorreporte, es decir, son los estudiantes quienes señalan realizar/o no ciertas conductas. Si bien las medidas de autorreporte son válidas y confiables para el estudio de las habilidades socioemocionales⁵⁵, se debe tener en cuenta que existe una importante deseabilidad social al momento de responder este tipo de preguntas. A su vez, cabe mencionar que, si bien los resultados son positivos en general, existe variabilidad, y con ello, posibilidad de mejora.

Las relaciones detectadas entre habilidades socioemocionales y aspectos como el nivel socioeconómico y el género alertan sobre posibles áreas que es importante considerar al intervenir. Para profundizar en este tema puede revisarse en la Ficha 3, donde se presentan otras evaluaciones internacionales a gran escala que han abordado este ámbito.

Capítulo III

La escuela y el aprendizaje socioemocional: un rol fundamental

¿Por qué abordar el aprendizaje socioemocional en la escuela?

Hemos visto que las habilidades socioemocionales se aprenden a través de la interacción con otros, el aprendizaje vicario, y mediante los valores, creencias y prácticas que transmite el entorno sociocultural a través de la socialización.

La escuela es un espacio clave para el aprendizaje socioemocional. En general, los niños asisten a la escuela entre los 5 y los 18 años, y cada año concurren a ella unos 180 días. En la escuela, los niños entablan relaciones no solo con pares, sino también con otros adultos significativos⁵⁶. Así, el espacio escolar es uno privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales y, al mismo tiempo, un lugar en que el aprendizaje socioemocional se produce y se ha producido siempre, seamos o no conscientes de ello.

En este apartado, contextualizamos el aprendizaje socioemocional en la escuela, apuntando al trabajo explícito en torno a él. Pero la tarea es más amplia. Los desafíos contemporáneos nos compelen a abocarnos a transformaciones colectivas en el modo en que nos relacionamos entre nosotros y con el planeta. Por lo tanto, es clave abordar el aprendizaje socioemocional desde una perspectiva del sistema educativo en su conjunto, garantizando que este sea parte integrante de la experiencia educativa y que se incluya en todos las esferas de su quehacer.

Currículo oculto y aprendizaje socioemocional

La expresión "currículo oculto", o implícito, fue propuesta por Philip W. Jackson en 1976⁵⁷. Se define como "...la atmósfera moral dominante que caracteriza a las escuelas. Esta atmósfera incluye las normas de la escuela y del aula, las actitudes hacia lo académico y las actividades extracurriculares, la orientación moral de los profesores y los administradores de la escuela, y los materiales de texto". A diferencia del currículo oficial, explícito, el currículo implícito incluye acciones formativas o performativas que no son explicitadas en las normativas o lineamientos institucionales. En ocasiones se trata de prácticas que

modelan las interacciones entre los miembros de la comunidad en función del estatus social de los estudiantes, de sus orígenes o cultura, procesos que refuerzan las desigualdades sociales de manera significativa, aunque no ocurran deliberada y conscientemente.

Una publicación reciente de la UNESCO⁴² ofrece un ejemplo interesante de currículo oculto. Allí se señala que la forma en que se organizan los edificios de las instituciones educacionales da cuenta de su currículo implícito, en tanto transmite implícitamente a los estudiantes aquello que se valora en la escuela. Como ejemplo, se ofrece la imagen clásica de la escuela en que se expone en el vestíbulo de ingreso una vitrina de trofeos que rinde homenaje a logros deportivos y a atletas estrella, acompañada de una tabla que destaca a quienes alcanzan grandes logros académicos. Los autores proponen pensar qué falta en esa imagen. No están, por ejemplo, los estudiantes que son competentes en áreas como el arte, el teatro, el ajedrez, la economía doméstica y la carpintería. También están ausentes quienes destacan por comportamientos prosociales como el cuidado, la amabilidad, la compasión y la ciudadanía. Así, permanece invisibilizada una dimensión clave de la escuela: convertir a los estudiantes en ciudadanos solidarios y participativos en una sociedad democrática. Esto genera, a la vez, exclusiones que afectan la autoestima y la conducta de niños y adolescentes.

Otro ejemplo de currículo oculto se expresa en las salas de clase, cuando para regular la conducta los docentes refuerzan estereotipos de género, como al celebrar que los niños sean rápidos y energéticos, o hábiles en matemáticas, y que las niñas sean ordenadas y tranquilas.

Las escuelas son, por su propia naturaleza, instituciones en las que los estudiantes aprenden roles, competencias sociales y emocionales, aunque ese aprendizaje se produzca de forma implícita y no intencionada. Explicitar el currículo oculto, es decir, visibilizar las conductas y actitudes que la escuela valora, permite que los educadores se hagan conscientes de las formas en que las competencias sociales y emocionales se promueven u obstaculizan en el contexto escolar, y sean capaces de trabajar hacia la promoción explícita e intencional de las habilidades socioemocionales.

Habilidades socioemocionales, convivencia y clima escolar

La convivencia escolar es la trama de relaciones interpersonales que ocurren en la cotidianidad de una comunidad escolar. Se trata de relaciones personales y sociales concretas y observables, que se encuentran en un proceso permanente de transacción, negociación de significados y elaboración de soluciones que en el tiempo va creando un sentido de identidad grupal. La convivencia escolar es como el telón de fondo de todo lo que ocurre en la escuela y ofrece, a la vez, un marco para las prácticas normativas, disciplinarias y pedagógicas que se dan en comunidad.

Como hemos señalado al describir el currículum oculto, la convivencia no es un elemento neutro, sino que tiene efectos profundos y duraderos en los estilos de interacción social y las formas de participación en la comunidad, constituyendo una pieza clave para el desarrollo personal y social del estudiante, así como para la formación ciudadana en tanto modela las formas de convivir en comunidad.

Por esta razón, la convivencia escolar debe entenderse como un aspecto determinante en el aprendizaje de las competencias socioemocionales vinculadas a las formas de convivir y relacionarse con otros. Su gestión debe ser planificada cuidadosamente, incluyendo acciones concretas para su desarrollo y dispositivos que permitan su monitoreo permanente⁵⁸.

Así como destacaba el Informe Delors, aprender a convivir con otros es uno de los pilares de la educación. Una comunidad escolar que promueve una convivencia sana entre sus miembros genera un clima escolar (entendido como la percepción del ambiente que tienen los actores de la institución escolar) positivo⁵⁹. Un clima positivo permite que las personas que participan de la institución se sientan cómodas de participar, que niños tengan una actitud abierta al aprendizaje y la cooperación, y que todos sus integrantes sean valorados positivamente⁶⁰.

El aprendizaje socioemocional: una tarea compartida

La construcción de un clima escolar que promueva el desarrollo integral y el aprendizaje socioemocional de los estudiantes es una tarea compartida, en la que participan equipos directivos, docentes, y otros miembros de la comunidad, todos los cuales cumplen roles en su construcción y promoción, que acá revisamos.

El rol de los equipos directivos

Los equipos directivos tienen un rol fundamental en la promoción del aprendizaje socioemocional, ya que son los encargados de coordinar y gestionar los lineamientos de la institución. Les corresponde liderar estrategias institucionales de aprendizaje y apoyo socioemocional, considerando tanto las actividades cotidianas de acción y promoción, como aquellas que supongan una respuesta específica en salud mental y apoyo psicosocial⁶¹. Un liderazgo que promueve las habilidades socioemocionales influye significativamente en el bienestar y el desempeño de docentes y estudiantes, generando condiciones favorables para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los líderes escolares modelan permanentemente las habilidades socioemocionales a través de su lenguaje e interacciones con docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa. Cuando los equipos directivos tienen un alto desarrollo de habilidades socioemocionales tienden a ser líderes efectivos que gestionan sus escuelas con un estilo de liderazgo positivo⁶². Directivos escolares con un alto nivel de autoconciencia pueden reconocer cómo sus valores, creencias y emociones influyen en sus interacciones con los demás actores de la comunidad. La conciencia y la comprensión de las propias emociones es una habilidad de liderazgo crítica que facilita las relaciones con los demás^{63 64} y se asocia con la tendencia a mostrar un mayor liderazgo hacia el cambio⁶².

Un liderazgo que considera las habilidades socioemocionales entre sus prioridades impulsa estrategias que favorecen su desarrollo, proporcionando apoyo y recursos para su implementación. Al mismo tiempo, pone el cuidado del equipo docente en el centro de su gestión, generando espacios nutritivos y condiciones apropiadas para fortalecer la colaboración.

A la vez, las conductas de apoyo de los directivos se asocian con niveles más altos de regulación emocional y satisfacción laboral de los docentes, factores importantes para reducir su agotamiento y generar vínculos emocionales positivos con los estudiantes^{65 66}.

Al promover una ética de cuidado, los equipos directivos desarrollan relaciones auténticas y apoyan las necesidades socioemocionales de los docentes. Escuchando y abordando las decisiones con una actitud abierta y de aceptación, contribuyen a crear climas escolares afectuosos y ayudan a los docentes a desarrollar las habilidades necesarias para desplegar esas mismas capacidades con sus estudiantes⁶³.

El rol de los docentes

En la escuela, los docentes son uno de los vínculos más significativos para los niños^{67, 68}. Ellos tienen un impacto directo en la vida de los estudiantes, ya que actúan como figuras de apego secundario⁶⁹, es decir, figuras adultas que pueden entregar seguridad y confianza ayudando a procesar y elaborar diversas experiencias de vida escolar⁷⁰. La relación que establecen con sus docentes les permite a los niños reelaborar sus modelos vinculares, y otorga nuevas oportunidades para generar relaciones saludables que contribuyan al desarrollo socioemocional. Esto resulta particularmente importante para los niños que han contado con oportunidades limitadas para desarrollar habilidades socioemocionales en sus familias de origen o con sus cuidadores primarios.

Una relación de calidad entre docentes y estudiantes se caracteriza por la cercanía y por un manejo asertivo de los conflictos en el aula⁷¹. Así, los docentes de aula, especialmente aquellos que mantienen interacciones cotidianas con sus estudiantes o asumen un rol de guía del grupo curso (como por ejemplo profesor/a jefe o profesor/a líder), pueden tener un impacto fundamental en el aprendizaje socioemocional de los niños al entregarles una imagen realista y cariñosa de sí mismos, de sus fortalezas y dificultades. La cercanía que establezca el docente con sus estudiantes será un elemento clave que les otorgará una base de seguridad para explorar el entorno escolar, así como sentirse aceptados y valorados. Este tipo de relación se caracteriza por mantener una comunicación abierta y cálida que ofrezca apoyo al estudiante. Un vínculo con estas características, no solo promueve el desarrollo socioemocional, sino que también mejora el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico, fomenta comportamientos prosociales, disminuye expresiones de violencia en la escuela y desarrolla una actitud positiva y de compromiso con el contexto escolar^{68, 72}.

Para que el docente pueda establecer relaciones cercanas y vínculos afectivos con sus estudiantes, requiere de un contexto que lo favorezca, así como de formación y práctica en el ámbito socioemocional. Se trata de competencias que deben ser desarrolladas en los propios docentes para que puedan desplegarlas con sus estudiantes. Un docente que ha desarrollado sus propias habilidades socioemocionales utiliza estrategias de organización de aula más efectivas e implementa con mayor éxito actividades o programas que promueven esas habilidades en sus estudiantes. A la vez, es más consciente de sus propias emociones, de las de otros y de las distintas perspectivas que existen en la forma de sentir y percibir situaciones, lo que permite que se fortalezca la relación entre pares, pues las habilidades socioemocionales

se vinculan también con la apertura a la colaboración y apoyo en el ejercicio profesional docente⁷³.

Los programas de aprendizaje socioemocional que han resultado más exitosos consideran la figura del docente como un actor relevante del proceso, ya que modela de manera directa e indirecta el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Los proyectos que contemplan la capacitación de los docentes en temáticas de aprendizaje socioemocional han resultado ser más efectivos que aquellos que no lo incluyen, demostrando que las habilidades socioemocionales de los docentes contribuyen a su propio bienestar y al de toda la comunidad escolar⁷⁴.

Propiciar que el cuerpo docente cuente con tiempo e instancias que les permitan desarrollar estas capacidades es una tarea de los sistemas educacionales, que deben incluirla en sus políticas de formación docente y formación en servicio, de programas específicos, y otorgar los recursos adecuados. Todos estos elementos son requisito fundamental de la incorporación sistemática del aprendizaje socioemocional.

Estrategias para la promoción de habilidades socioemocionales en la escuela

En esta sección abordamos distintas estrategias que favorecen el aprendizaje socioemocional en las escuelas.

Construir una visión compartida

Para desarrollar de manera sistemática las habilidades socioemocionales en los centros educativos es fundamental construir una visión compartida por todos los miembros de la comunidad. Esta visión permite establecer qué se entiende por habilidades socioemocionales, cuál es su relevancia, cómo se desarrollan en distintos niveles educativos y qué rol tiene en su promoción cada integrante de la comunidad.

Para construir esta visión, pueden implementarse espacios de diálogo y reflexión colectiva a partir de preguntas como: ¿Qué entendemos por habilidades socioemocionales? ¿Cómo pueden contribuir directivos y docentes a su desarrollo? ¿Qué habilidades socioemocionales resulta más importante desarrollar para ayudar a nuestros estudiantes a alcanzar su máximo potencial? ¿Qué estamos haciendo al respecto en la escuela? ¿Qué evidencia tenemos de los logros de nuestros estudiantes en este ámbito?¹⁸

Una vez que la escuela cuenta con una visión compartida es importante plasmarla como prioridad en documentos institucionales del proyecto educativo y elaborar un plan de acción que permita la implementación de estrategias

de aprendizaje socioemocional coherentes con esa visión. Un plan de acción construido en comunidad permite definir objetivos precisos para los distintos niveles educativos, establecer metas, diseñar acciones concretas, distribuir responsabilidades, asignar recursos y contar con herramientas de monitoreo y evaluación. El plan puede incluir el diseño e implementación de programas propios que promuevan el aprendizaje de los estudiantes y favorezcan el clima escolar. Al mismo tiempo, es relevante que se incorporen espacios y oportunidades de formación para que docentes y otros miembros de la comunidad reflexionen y desarrollen sus propias habilidades socioemocionales¹⁸.

El objetivo último del plan de acción es la construcción de una cultura escolar preocupada de lo socioemocional⁷⁵.

Promover alianzas con las familias

Potenciar el vínculo con las familias es un componente esencial en la promoción del aprendizaje socioemocional. El aprendizaje socioemocional se da en la relación y la interacción. Los miembros de la familia y otros adultos significativos, como profesoras y profesores, son esenciales en este aprendizaje. Así, es importante que exista una relación entre los distintos actores que se vinculan a la educación de los niños, ya que al aunar los esfuerzos y compartir una visión de desarrollo común se robustece la formación⁷⁶. Si bien la relación entre familia y escuela es de gran relevancia, es fundamental trabajar en ella para generar un vínculo armónico. Romagnoli y Gallardo⁷⁷ proponen los siguientes elementos clave que permiten fortalecer y potenciar el vínculo entre la familia y la escuela: establecer una misión compartida por la escuela y la familia; promover la colaboración entre ambos; fomentar la participación de los familiares; y planificar los espacios de interacción considerando tanto la perspectiva de la escuela como la del grupo familiar. De este modo, los estudiantes perciben la sinergia que se da entre su lugar de aprendizaje formal y su familia.

Incorporar rituales de bienvenida, estrategias de participación y cierres optimistas

El aprendizaje socioemocional debe promoverse progresiva y sistemáticamente para ser efectivo. Esto supone incorporarlo de manera regular en las prácticas cotidianas de las escuelas y aulas. El programa CASEL⁷⁸ sugiere incluir de manera transversal tres tipos de estrategias que favorecen el aprendizaje socioemocional a nivel de aula:

- **Rituales de bienvenida:** son experiencias breves e interactivas que dan inicio a las clases. Permiten

dar espacio a la voz de cada estudiante y establecer conexiones con los demás y/o con el aprendizaje que se busca alcanzar. Así, fomentan la participación, la construcción de un entorno seguro e inclusivo, la identidad y el sentido de pertenencia.

- **Estrategias de participación:** son secuencias que apoyan el aprendizaje durante las clases. Pueden ser activas o reflexivas, dependiendo de la dinámica de la clase. Si la clase es más bien pasiva, puede proponerse una pausa que dé a los estudiantes la posibilidad de moverse y activarse. Si la clase es más bien activa, puede hacerse una pausa reflexiva que permita a los estudiantes procesar la información que han recibido y darle sentido.
- **Cierres optimistas:** son estrategias para finalizar la clase recapitulando, reflexionando, proporcionando una sensación de logro y vinculando lo aprendido con aprendizajes anteriores o anticipando aprendizajes posteriores.

Promover la evaluación formativa

Las habilidades socioemocionales se encuentran fuertemente vinculadas con la evaluación de carácter formativo⁷⁹, pues esta clase de evaluaciones entrega a los docentes información que permite adaptar y desarrollar nuevas prácticas pedagógicas que estén en línea con las habilidades que los niños despliegan⁸⁰. Es importante que la evaluación se realice de forma regular, con participación activa de los estudiantes. Pueden emplearse estrategias como:

- **Autoevaluación:** puede incluir aspectos actitudinales y relacionales que permiten a los estudiantes evaluar la dimensión socioemocional de su aprendizaje, promoviendo la autonomía y la responsabilidad. Los criterios para la autoevaluación pueden construirse previamente en conjunto entre estudiantes y docentes, para incentivar la apropiación y el compromiso con los objetivos, y enriquecer el diálogo posterior en torno a los logros y dificultades detectados.
- **Diarios de aprendizaje:** estimulan la metacognición y permiten generar espacios abiertos y profundos de reflexión. Cada estudiante puede tener su propio diario y completarlo al final de cada clase guiado por preguntas planteadas por el profesor, que incluyan el reconocimiento y la reflexión sobre la dimensión socioemocional del aprendizaje. El diario debe ser una instancia privada que los estudiantes puedan compartir voluntariamente si lo desean.

- **Evaluación entre pares:** permite a los estudiantes tener retroalimentación de sus compañeros y compañeras y, por tanto, tomar conciencia del modo en que sus acciones y actitudes son percibidas por los demás. La coevaluación permite promover la asertividad, si el docente modela el modo de realizar una evaluación justa y constructiva, centrándose en hacer sugerencias para mejorar, más que en detectar errores.
- **Observación:** diversas herramientas pueden ser útiles al docente para registrar sus observaciones clase a clase. Instrumentos como las listas de cotejo o las escalas de apreciación pueden servir para registrar aspectos relacionados con las interacciones entre los estudiantes, su forma de comunicarse, de colaborar o de resolver conflictos.
- **Portafolios:** recopilan los trabajos de los estudiantes y permiten que tanto niños y docentes puedan analizar la evolución o los cambios experimentados. Son una herramienta muy valiosa para dar cuenta del proceso de aprendizaje. A partir del portafolio, los estudiantes pueden reconocer también cómo han expresado sus emociones y su relación con los demás en diferentes momentos.

Capítulo IV

La enseñanza explícita de habilidades socioemocionales en el aula

¿Por qué enseñar explícitamente habilidades socioemocionales en el aula?

Como se ha dicho, los niños desarrollan y aprenden habilidades socioemocionales en sus vidas cotidianas. La experiencia inevitable de interactuar con otros y tener que autorregularse en esas interacciones forma parte de sus desafíos diarios. El desarrollo socioemocional comienza en los primeros días y continúa a lo largo de la vida, conforme las personas se van enfrentando a diferentes experiencias y oportunidades de aprendizaje.

La escuela constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las interacciones con otros estudiantes y otros adultos significativos⁵⁶. Sin embargo, para que estas interacciones se constituyan en experiencias de aprendizaje que contribuyan a objetivos como la ciudadanía mundial, la capacidad de resolución pacífica de conflictos, la empatía o la apertura a la diversidad, es preciso que sean diseñadas, planificadas e implementadas cuidadosamente.

En el ámbito escolar, la evidencia en torno al aprendizaje socioemocional demuestra que es más efectivo cuando se combinan tres componentes: (1) Integración de las habilidades socioemocionales de manera transversal al currículo de las diversas asignaturas; (2) Prácticas pedagógicas que promueven habilidades socioemocionales, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje cooperativo y, (3) Enseñanza explícita de habilidades socioemocionales¹.

Todos estos componentes son complementarios entre sí, de modo que un desafío clave para las escuelas es desarrollar acciones en estas tres direcciones. El primer componente requiere adaptar el diseño pedagógico al currículo nacional de cada país, así como al currículo específico de cada asignatura. El segundo componente depende en gran medida del modelo pedagógico de cada escuela, así como de su proyecto educativo. Ambos componentes requieren acciones y decisiones a nivel institucional para una implementación coherente y sostenida en el tiempo. Por otra parte, el tercer componente, la

enseñanza explícita de las habilidades socioemocionales, puede implementarse en cada una de las aulas conforme los docentes a cargo u otros profesionales de la educación (orientadores, psicólogos, asistentes de aula, etc.) cuenten con apoyo, recursos materiales y tiempo dentro del horario escolar para hacerlo. Si bien esta acción también requiere de una decisión y respaldo institucional, puede iniciarse más rápidamente con cierta autonomía de las escuelas y docentes.

Este apartado y las actividades propuestas en la segunda parte de esta publicación se enfocan en la enseñanza explícita de las habilidades socioemocionales, donde el aprendizaje no se produce casualmente como respuesta a los estímulos del entorno, sino que es mediado en forma deliberada por otro ser humano que les otorga intencionalidad, trascendencia y significado⁶. Dicho en otras palabras, la enseñanza explícita se fundamenta en proporcionar a los estudiantes “oportunidades consistentes para cultivar, practicar y reflexionar sobre competencias sociales y emocionales de un modo apropiado a su desarrollo y que responda a su cultura”⁸¹. La enseñanza explícita contribuye a la equidad y permite afrontar las desigualdades, proporcionando a todos los niños equidad de voz, inclusión y experiencias de colaboración⁷⁸.

Fundamentos metodológicos

Trabajar habilidades socioemocionales en el contexto escolar representa un desafío para las comunidades educativas. Sin embargo, aunque gran parte de los docentes del mundo cuenta con la disposición y el compromiso de abordar esta tarea, muchas veces no han tenido las oportunidades de recibir formación específica para ello⁸².

La enseñanza explícita es más efectiva cuando se estructura en secuencias conectadas y coordinadas, se dirige al desarrollo de habilidades específicas, integra la dimensión personal y social, utiliza formas activas de aprendizaje y ofrece oportunidades para practicar las habilidades en otros contextos, ya sea en el marco de las asignaturas académicas o en la vida diaria^{83 67}. En este componente, las habilidades se trabajan en lecciones o talleres independientes, abordando temas directamente relacionados con ellas.

A continuación, se proponen algunas claves metodológicas para la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales, basadas en evidencia de su efectividad y en contribuciones de la psicología social, comunitaria y del aprendizaje, la filosofía para niños y la dinámica de grupos. Posteriormente se ofrece un set de quince actividades dirigidas a estudiantes de 1° a 6° grado de primaria. Los principales referentes metodológicos de la propuesta consideran:

- **Criterios de mediación**, inspirados en el psicólogo Reuven Feuerstein en el marco de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural.
- **Estrategias para favorecer la dinámica de grupos** en el contexto del aprendizaje socioemocional, inspiradas por los planteamientos de la psicoterapeuta y educadora Ruth Cohn en el marco de la Interacción Basada en el Tema.
- **Herramientas para el diálogo**, inspiradas en los aportes del filósofo Oscar Brenifier en el marco de la Práctica Filosófica.

Mediación del aprendizaje socioemocional

Como hemos visto, la enseñanza explícita de las habilidades socioemocionales requiere de una acción guiada y mediada, en este caso, por un docente o profesional de la educación. Para Reuven Feuerstein una Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) se caracteriza, más que por su contenido, por el tipo de interacción que se produce entre quien aprende y quien cumple el rol de mediador¹⁵. Feuerstein propone tres criterios universales de mediación que deberían estar presentes en toda EAM, independientemente de la cultura o el contexto en que se produzca: mediación de la intencionalidad y reciprocidad, mediación de la trascendencia y mediación del significado.

Para producir una EAM es necesario que el docente esté realmente convencido de que la experiencia que ofrecerá a sus estudiantes es relevante, un convencimiento al que llegará solo si la experiencia le es relevante. Esto implica que antes de proponer a los estudiantes cualquier actividad de aprendizaje socioemocional, debemos trabajar nosotros mismos sobre ella, preguntarnos qué nos permitirá enseñar, cuál es el valor de ese aprendizaje en nuestra propia vida y por qué lo consideramos esencial para la vida de nuestros estudiantes.

La apropiación del objetivo supone un trabajo previo por parte del docente. Si el objetivo es “reconocer las emociones de los demás”, podemos preguntarnos en qué momentos de nuestra vida cotidiana empleamos esa habilidad y qué ocurriría si no contáramos con ella. Probablemente, descubriremos que “leemos” constantemente las emociones de otros: de nuestros familiares al llegar a casa, de nuestros estudiantes al entrar al aula e incluso de las personas con las que interactuamos

ocasionalmente en la calle, el transporte o el comercio. Usamos esa lectura para definir cuánto nos acercaremos, qué haremos o diremos y qué actitud adoptaremos. Podremos reconocer también los malentendidos, disgustos y desencuentros que ocurren cuando no prestamos atención suficiente a las emociones de los demás.

Este pequeño ejercicio de reflexión puede generar un efecto de incalculable valor en las interacciones que sostendremos con los estudiantes en el aula. Llegaremos a la clase conectados con nuestra propia experiencia y dispuestos a compartirla con nuestros estudiantes. Tendremos a nuestra disposición numerosos ejemplos que ilustran la importancia que representa en nuestra vida cotidiana la habilidad que queremos enseñar y estaremos listos para movilizar todos los recursos cognitivos, sociales y emocionales con que contamos para favorecer el aprendizaje durante la actividad. ¿Qué implican entonces los criterios de mediación que hemos mencionado?

- *Mediar la intencionalidad y la reciprocidad*
Significa hacer explícita nuestra intención, explicar sus razones y lograr que los estudiantes se comprometan con el objetivo. Implica también hacer de nuestra intención la guía para nuestras acciones, permitiéndonos reordenar o modificar las actividades si es necesario para el aprendizaje.
- *Mediar el significado*
Supone compartir con los estudiantes el valor personal que nosotros, las y los maestros, damos a lo que enseñamos, como fuente de inspiración para impulsarlos a encontrar el valor que para ellos tiene o tendrá la actividad.
- *Mediar la trascendencia*
Supone ir más allá de la actividad inmediata y conectar la situación de aprendizaje de la clase con otras situaciones, distinguiendo en cuáles las habilidades aprendidas podrían ser pertinentes y en cuáles no lo serían.

Herramientas para favorecer la dinámica de grupo en la enseñanza socioemocional explícita en el aula

La enseñanza explícita de habilidades socioemocionales en la escuela implica una gestión de aula con un sello particular: creación de un clima de acogida, seguridad y bienestar. En este sentido, la dinámica que se da en el grupo es un aspecto central para el éxito de este tipo de actividades. Las dinámicas de grupo son estrategias para promover interacciones entre las personas que comparten una determinada actividad. Buscan generar experiencias a partir de las vivencias y emociones que experimenta cada una de ellas. El aprendizaje

socioemocional se basa primordialmente en las interacciones con otros, de ahí que este tipo de estrategias sean propicias para el desarrollo de habilidades en este ámbito⁸⁴.

En la escuela, docentes y estudiantes interactúan en torno a una tarea de aprendizaje. Este hecho resulta tan evidente que olvidamos con frecuencia su importancia. Para Ruth Cohn, los temas en torno a los que interactuamos son fundamentales e influyen en la manera en que nos relacionamos. Si el tema es lo suficientemente amplio como para que todos se sientan conectados con él, genera cohesión, conectando a su vez a los miembros del grupo entre sí a través de una tarea común⁸⁵.

Acogida y despedida: dos momentos clave para compartir las emociones

Las actividades de acogida y cierre suelen ser apropiadas para captar la atención de los estudiantes, así como para proponer interacciones “que traen la voz de cada participante a la sala, estableciendo una conexión con los demás y/o con el trabajo que se va a realizar”⁷⁸. Estas instancias propician ambientes seguros y confiables de aprendizaje en que todos los participantes se sienten incluidos. Son espacios de escucha y acogida, no de discusión.

A continuación, se presentan dos dinámicas de bienvenida y acogida. En ambas técnicas, cada persona escoge qué decir. Si elige no hablar, puede simplemente decir “paso” o dar el objeto al siguiente compañero, decisión que será respetada por el grupo. Este tipo de técnicas promueve el sentido de pertenencia al grupo, pues va produciendo un conocimiento recíproco y un clima de confianza. Transmite la idea de que todos son igualmente importantes. Suele facilitar que estudiantes que acostumbran a permanecer silenciosos participen e invita a quienes deciden mantener el silencio a ser conscientes de esa decisión⁸⁶:

El relámpago

Suele emplearse al inicio o final de las sesiones para acoger el estado emocional de cada integrante del grupo. El docente plantea una pregunta y, uno tras otro, los participantes dicen una frase o una palabra como respuesta. Los demás escuchan y acogen sin comentar. Las preguntas pueden referirse tanto a la disposición con que llegan a la clase como a la reacción emocional que el tema a tratar les produce. Por ejemplo: “Pregunta relámpago: ¿cómo llegan a la clase hoy?” u “hoy hablaremos sobre la vergüenza. Pregunta relámpago: ¿qué emoción les produce hablar de este tema?”. El docente puede modelar la respuesta compartiendo su propia emoción e incentivando que los estudiantes nombren sus emociones

con una palabra o frase y eviten las narraciones, explicaciones o razones. De este modo, promueve habilidades cognitivas como la conceptualización y socioemocionales como la autorregulación. Si alguien narra o explica de todos modos, puede recordar el sentido de la actividad sin descalificarlo: “Bien, gracias por contarnos, recordemos que en este momento solo queremos compartir nuestras emociones sin necesidad de explicar sus motivos, es importante que aprendamos a acoger cómo se sienten los demás, aunque no conozcamos las razones”.

Pasar un objeto

Suele emplearse al final de la sesión para extraer conclusiones, plantear dudas o valorar alguna idea. Puede preguntar, por ejemplo: “¿qué te llevas de la clase de hoy?”. Nuevamente se trata de responder en una frase, sintetizando lo aprendido, recogiendo una idea planteada por otro o expresando una duda. El docente puede modelar la manera de responder, contestando primero: “yo me llevo la idea que compartió... (señala a la persona y parafrasea brevemente la idea)” o “yo me llevo una duda... (y la plantea en una frase)” o “yo me llevo la sensación de... (y la sintetiza)”.

Actividad central y modalidades de interacción

La actividad central es la actividad principal que el educador planifica para que, a través de ella, los participantes logren los objetivos de la clase. Generalmente, ocupa la mayor parte del tiempo de la sesión y se articula en torno a un tema.

Es importante apuntar que, aunque el tema motive la interacción, puede modificarse a lo largo de la sesión, atendiendo a los intereses e ideas que se plantean. Por ejemplo, si el tema de una clase es “¿somos iguales o diferentes a los demás?” y, durante el diálogo, se focaliza en el tema específico de las diferencias de género, el docente puede acoger ese cambio y acompañarlo, retomando al final de la clase el tema más general del que se partió e invitando a los niños a describir y analizar ese desvío, planteando hipótesis sobre por qué ha ocurrido. Realizar explícitamente este análisis de cómo cambió o se focalizó el tema es relevante, pues permite a los estudiantes percibir que sus intereses, preocupaciones y problemas son acogidos y tienen espacio. Al mismo tiempo, ofrece una oportunidad para invitarlos a tomar conciencia de otros aspectos del tema que pasan por alto y analizar cuál podría ser el interés de examinarlos juntos en otra oportunidad.

El aula es, por definición, un espacio compartido, incluso en silencio nos encontramos frente a la presencia y la mirada del

otro. Compartir un espacio es ya una forma de interacción social que implica aprender a respetar los límites corporales, cognitivos y emocionales de los demás y hacer respetar asertivamente los propios. En ese espacio, y durante la actividad central, se producen diversas formas de intercambio verbal y no verbal y cada una de ellas ofrece diferentes desafíos y oportunidades de aprendizaje. En cualquier actividad de aprendizaje, es recomendable distinguir explícitamente diferentes modalidades de interacción y escoger aquellas que mejor se adecúen a nuestros objetivos y características del grupo.

Plenario

Es una de las formas más frecuentes de interacción en la escuela, y también la más desafiante, especialmente si se trabaja con grupos numerosos. Permite ampliar la perspectiva incluyendo más puntos de vista y es recomendable para introducir las actividades y entregar instrucciones; dialogar con la mediación de un adulto, especialmente cuando se requiere pensamiento crítico, y poner en común las experiencias que se han tenido en grupos más pequeños y sacar conclusiones. No es recomendable utilizar el plenario para compartir experiencias personales o profundizar en un tema, pues produce la sensación de estar expuesto a la mirada de los demás y limita tanto la cantidad como la duración de las interacciones.

La pecera

Modalidad de interacción en la que los estudiantes forman un grupo interno y un grupo externo, ambos con la misma cantidad de participantes. El grupo interno se sienta en círculo y discute un tema, mientras el grupo externo se limita a escuchar. Una silla del círculo interior siempre se deja vacía, para que quienes están en el grupo externo puedan incluirse en el grupo interno durante un breve periodo de tiempo. Siempre deben alternarse los estudiantes del grupo externo y el grupo interno durante la clase. Esta modalidad de trabajo permite al grupo externo tomar distancia de la interacción, observar y escuchar con atención. El grupo interno, por su parte, se contiene mutuamente, genera la sensación de unión grupal y trabaja la aceptación de la mirada del otro. Es recomendable emplear esta modalidad cuando el grupo completo es muy numeroso y se busca profundizar en un tema con una mediación intensa de las interacciones por parte del docente.

Trabajo en duplas

Compartir entre dos estudiantes genera un espacio de intimidad donde es posible vivir un encuentro personal;

esto fortalece los lazos entre los participantes y favorece un clima de confianza. Es un espacio más seguro para las personas que se sienten incómodas o inhibidas al hablar en público, pero, al mismo tiempo, constituye una modalidad exigente para quienes tienen más dificultades para expresar sus ideas y emociones.

Trabajo en tríos

Los grupos de tres personas constituyen una modalidad de interacción más flexible y viable. Cada miembro puede ser escuchado; la atención es menos exigente, pues se dirige a los otros dos y hay más tiempo de participación que en los grupos más extensos. Es importante considerar que puede producirse una sensación de “dos contra uno”, que puede recordar experiencias de exclusión, por eso, los tríos deben formarse deliberadamente cautelando que los tres miembros tengan un grado de cercanía similar.

Trabajo en cuartetos

El grupo de cuatro ofrece una mayor diversidad de experiencias e ideas, aunque pueden trabajarse con menor profundidad. Dispersa la atención, disminuyendo la intensidad de la interacción y la sensación de ser observado. Esto significa que cada uno tiene una mayor posibilidad de decidir el alcance de su participación y autorregularse, pero se necesita más tiempo para que todos sean escuchados.

Trabajo individual

El trabajo individual ofrece oportunidades de reflexión personal que pueden ser muy relevantes antes o después de una interacción grupal. Permite tener tiempo para pensar y prepararse emocionalmente para la interacción con otros o para procesar lo que se ha dicho y vivido. Aunque tengan una duración de pocos minutos, los espacios de trabajo personal son muy importantes. Favorecen la toma de conciencia, la percepción atenta y la autorregulación. Además, cuando se trata de experiencias personales, permiten a los estudiantes trabajarlas escogiendo libremente si las quieren compartir con los demás.

¿Cómo escoger la forma más apropiada de interacción para la actividad que buscamos realizar?

La decisión debe tomarse en función de las características del grupo de trabajo. Para decidir, el mediador docente puede plantearse las siguientes preguntas¹³:

- ¿Cuál es el objetivo principal?
- ¿Cuál es la situación del grupo y cómo se puede potenciar su capacidad de comunicación?
- ¿Qué necesitan o aportan los miembros individuales y cómo puede reforzarse su participación, su contribución y su responsabilidad?

Si la modalidad escogida es grupal o en parejas, es fundamental considerar cuán vulnerables se sentirán los participantes¹:

- Considere cuánto se conoce el grupo y tome en cuenta la presencia de estudiantes nuevos, con dificultades de integración o que hayan tenido conflictos con otros recientemente. Si se presenta alguna de esas situaciones, asigne usted los grupos procurando que nadie se sienta excluido o incómodo.
- Analice si la actividad invita a compartir directamente experiencias personales o se centra en el análisis de situaciones hipotéticas. El primer caso produce una sensación de vulnerabilidad mucho mayor, por lo que debe cautelarse que los estudiantes se encuentren entre personas con las que sientan confianza. El segundo caso, en cambio, es una oportunidad para acercarse a quienes se conocen menos e invitarlos a interactuar con personas distintas de las habituales. Puede invitarlos a ellos mismos a escoger, usando como criterio, precisamente, la novedad.

Herramientas para el diálogo en la enseñanza socioemocional explícita

El diálogo es una estrategia fundamental para la enseñanza y aprendizaje de habilidades socioemocionales, y mediar las interacciones durante el diálogo es una tarea esencial para hacer de él una experiencia significativa, brindar oportunidades para compartir, desarrollar la empatía, fomentar el respeto por las diferencias y promover la autorregulación. Brenifier⁸⁷ invita a distinguir los intercambios del diálogo. Los primeros son más frecuentes en aula, particularmente en la modalidad de plenario, y suelen ser de tres tipos: una serie de intercambios entre distintos estudiantes y el profesor, una secuencia de narraciones de diversos estudiantes sin relación entre sí, o una sucesión de opiniones que se repiten unas a otras. Ninguna de estas tres maneras de interactuar constituye una forma de diálogo, pues, en lugar de disponerse a pensar con otros, los estudiantes se mantienen centrados en sí mismos, esforzándose por recordar lo que quieren decir cuando llegue su turno o tratando de esconderse para evitar participar por temor a la exposición. En realidad, el diálogo entre estudiantes es más bien infrecuente. A continuación, algunas estrategias

para favorecer y mediar el diálogo en el aula.

Las reglas del juego: condiciones básicas para el diálogo

Las reglas del juego permiten establecer un marco de interacción que haga a los participantes sentirse seguros, acogidos y, al mismo tiempo, desafiados en el diálogo en clases¹. Llamar a este marco “reglas del juego” permite enfatizar la necesidad de respetar los límites haciendo de ese respeto un desafío alegre en lugar de una dura imposición.

En la implementación de actividades para la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales, se sugiere establecer y reflexionar con los estudiantes en torno a tres reglas básicas de participación:

- 1 Escuchar con respeto las ideas de los demás:** para que los participantes puedan sentirse en confianza al expresar sus ideas, experiencias y emociones, es fundamental acordar que no habrá descalificaciones ni burlas durante las actividades, ni tampoco después de ellas a propósito de los temas abordados. Por otra parte, pedir la palabra para hablar (especialmente en los plenarios) también es un acto de respeto, así como escuchar a los demás cuando hablan.
- 2 Procurar que todos tengan oportunidad para participar:** reflexionar con los estudiantes en torno a la idea de que la actividad se construye entre todos y todas y que es importante dar espacio para que cada uno pueda participar si así lo desea. Para esto, es necesario apoyarse entre los mismos participantes, de modo que todos y todas comprendan las instrucciones, preguntas o indicaciones. También cobra relevancia respetar los turnos y aceptar los ritmos de cada uno; no es necesario apurarse en responder si hay que esperar, pues todos podrán participar, aunque no lo hagan en primer lugar.
- 3 La participación es voluntaria:** si bien es importante que todos tengan la oportunidad de participar, se debe aclarar que nadie está obligado a hacerlo. A veces se requiere ganar más confianza para atreverse o sentirse cómodo compartiendo los propios sentimientos, experiencias e ideas, ya que hacerlo puede generar sensación de vulnerabilidad o exposición. En este sentido, en las actividades para el aprendizaje socioemocional, la participación puede considerarse un acto de generosidad al poner algo propio en un espacio colectivo, y nunca una obligación. Si algún estudiante sistemáticamente se resta de las actividades, puede ser una señal de que necesita un apoyo más personalizado o alguna conversación con el docente a cargo en un espacio más protegido.

Una vez reflexionadas y establecidas estas tres reglas básicas, en conjunto con los estudiantes pueden incluir alguna otra regla que les parezca importante para que todos y todas se sientan cómodos en este espacio de aprendizaje. Se sugiere como un número razonable de reglas, que puedan ser recordadas fácilmente por los participantes, entre 3 y 4. Pueden diseñar un cartel o mural donde estas reglas del juego queden a la vista durante las actividades.

Mediación del diálogo en el aula

Las habilidades socioemocionales tradicionalmente no son enseñadas de manera explícita en el aula, de ahí que resulte fundamental facilitar este tipo de actividades mediante estrategias que contribuyan a crear un clima grato y de confianza que favorezca la participación. Algunas sugerencias en la mediación de actividades para el aprendizaje socioemocional se indican a continuación:

Acción del docente	¿Qué es?	¿Cuándo?
Explicar	Entregar información detallada sobre un tema o actividad.	Al dar las instrucciones de la actividad y/o al introducir nuevos conceptos, como el nombre de algunas emociones.
Modelar	Demostrar alguna habilidad o acción frente a los estudiantes.	Al trabajar habilidades de comunicación o de trabajo con otros, o al expresar emociones a través de gestos verbales.
Plantear preguntas	Realizar preguntas a los estudiantes para conocer sus razonamientos.	Al compartir experiencias o reflexiones en el plenario, se pueden realizar preguntas para profundizar o clarificar el razonamiento de lo señalado. Por ejemplo: ¿Qué te llevó a pensar eso? ¿Cómo te sentiste al hacer esta actividad?
Ofrecer retroalimentación positiva	Dar información al estudiante sobre sus contribuciones en la actividad.	Al compartir experiencias en el plenario, los docentes pueden señalar elementos relevantes sobre el comentario realizado, o profundizar en lo dicho. Siempre puntualizar en aspectos positivos.

En la mediación del diálogo en el aula también se pueden considerar los siguientes principios y estrategias propuestos por Brenifier⁸⁸.

Principio: comprender las ideas de los demás

Estrategia de mediación	Habilidades que promueve
<p>¡Levante la mano quién entendió la idea! Después de cada intervención pedir al grupo completo que indique quién comprendió lo que dijo su compañera o compañero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar activamente. • Participar de manera constante incluso cuando no se toma la palabra.
<p>¿Quién puede explicar lo que dijo su compañero/a? Si la mayoría del grupo entendió la idea, invite a quienes no hayan levantado la mano a pedir ayuda a alguien más.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con el grupo. • Ser paciente. Esperar que todos comprendan antes de avanzar.
<p>¿Puedes plantear tu idea de otra manera? Si muchos estudiantes no han comprendido, invite a la persona que habló a reformular su idea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar estrategias diversas para comunicar las propias ideas.

Principio: pensar antes de hablar

Estrategia de mediación	Habilidades que promueve
<p>¿Qué quieres hacer? Invite a que, antes de plantear cualquier idea, señalen su propósito. Por ejemplo: "quiero apoyar la idea de...", "quiero decir por qué no estoy de acuerdo con..." o "quiero proponer una idea nueva".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de sus propias motivaciones. • Examinar la relación entre las ideas propias y las de los demás.
<p>¿Sobre qué idea quieres hablar? Si van a expresar su acuerdo o desacuerdo con las ideas de otros, pídale que parafraseen primero la idea que van a comentar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar repeticiones y tergiversaciones durante el diálogo.

Metacognición en el cierre de la actividad: pensar en el proceso de aprendizaje

Para cerrar el diálogo, invite a los estudiantes a responder con una frase o concepto a una última pregunta. Por ejemplo: ¿Qué aprendiste de los demás en esta actividad?, ¿cuál fue la idea que más te sorprendió?, ¿cambiaste alguna idea?

Sea paciente. Estas reglas y principios harán el diálogo aparentemente mucho más lento, lo que generará inquietud en quienes están ansiosos por hablar y probablemente también en usted. Mantenga la calma; con el tiempo estas estrategias harán que sus estudiantes piensen mejor lo que quieren decir, se esfuercen por comprender las ideas de los demás y estén atentos en todo momento, pues nunca dejará de ser su turno de participar.

Capítulo V

Actividades para la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales en el aula

Con el propósito de contribuir al aprendizaje socioemocional en las escuelas de Latinoamérica y el Caribe, en esta sección se ofrece a las comunidades educativas una propuesta para la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales a través de un set de quince actividades dirigidas a estudiantes de 1° a 6° grado de educación primaria y dos actividades destinadas a los docentes y equipos directivos de los establecimientos. Estas actividades consideran los fundamentos metodológicos presentados en la sección anterior.

Si bien las habilidades socioemocionales se encuentran interrelacionadas entre sí, el propósito de este material es favorecer especialmente el desarrollo de las habilidades medidas en el ERCE 2019: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar, así como algunas habilidades asociadas. Por otra parte, dada la relevancia de la labor del docente como mediador y facilitador, las actividades incluyen un ejercicio previo de reflexión para el docente o profesional de la educación que implemente las actividades, orientado a vincular los aprendizajes que espera lograr en sus estudiantes con su propia experiencia personal y con su contexto profesional. De este modo, se busca aportar también al desarrollo personal y profesional docente en el ámbito socioemocional.

Las actividades se estructuran en torno a cinco técnicas de trabajo diferentes que se repiten a lo largo de los ciclos, incrementando el nivel de complejidad de las habilidades trabajadas. Estas técnicas han sido seleccionadas con los siguientes criterios:

- 1 Permitir la autoconciencia y la identificación de emociones abordando aspectos intrapersonales e interpersonales.
- 2 Integrar el cuerpo (dimensión perceptiva o sensorial) y la mente (dimensión lingüística y cognitiva).
- 3 Ofrecer oportunidades para trabajar con el grupo completo, grupos pequeños y de manera individual.
- 4 Privilegiar estrategias de simbolización y representación,

enfocando las emociones e interacciones en profundidad, moderando los niveles de exposición personal y evitando situaciones que impliquen mayores sentimientos de vulnerabilidad.

A continuación se describen las técnicas utilizadas en las actividades:

Fotolenguaje

Utiliza fotografías como estímulos para que los niños interactúen a partir de una pregunta. La imagen funciona como un mediador entre lo que la persona siente internamente y el mundo que la rodea, entre la persona y el grupo. Permite la evocación y la identificación con situaciones, emociones, personas y experiencias personales, y favorece el reconocimiento de las emociones y la empatía.

Simbolización a través del arte

Emplea metáforas principalmente visuales, pero también verbales, para simbolizar experiencias personales. Las metáforas facilitan la expresión, comprensión y aceptación de aspectos complejos de la propia experiencia, que son difíciles de explicar o describir incluso para los adultos. El arte, en todas sus formas, permite dar forma y sentido a esas experiencias conectando con más facilidad con nuestras emociones y sentimientos. Promueve el reconocimiento de emociones y la autorregulación, y ofrece herramientas de expresión que permiten canalizar las emociones.

Dramatización y juego de rol

Puede consistir en hacer espejo de posiciones corporales, o bien, en juegos de rol que integran el cuerpo y la palabra, y promueven la empatía. En la dramatización se produce identificación y/o de diferenciación de sensaciones, emociones, puntos de vista y actitudes. Los niños van agudizando su percepción, autoconciencia emocional y decodificación expresiva. La representación de otros puede hacer eco en la propia experiencia. Cuando se escenifican situaciones de conflicto, el juego de roles permite explorar

perspectivas y estrategias de afrontamiento. Además, proporcionan herramientas para la autorregulación emocional y la comunicación asertiva.

Diálogo crítico

Consiste en examinar detenidamente con otros un aspecto de la experiencia que compartimos como seres humanos. Promueve habilidades cognitivas que hacen posible el pensamiento crítico, como la conceptualización, la comparación, la argumentación y la toma de perspectiva. Promueve la escucha activa y la apreciación de la diversidad, pues requiere apertura mental y flexibilidad cognitiva para comprender y aceptar ideas de otros sin necesidad de estar de acuerdo con ellas.

Narración y toma de perspectiva

Consiste en elaborar o recontar una historia a partir de una imagen visual o una descripción verbal. Permite integrar en el relato diversos aspectos de la experiencia, considerar diferentes interpretaciones para una misma situación, plantear hipótesis acerca de sus causas y proponer diversas estrategias para afrontar conflictos, anticipando sus efectos.

En la siguiente tabla se muestran las actividades agrupadas considerando la etapa del ciclo vital de los niños. En la primera columna se indican las principales habilidades socioemocionales que se busca promover, así como la técnica utilizada.

Actividades según grado, habilidad y técnica.

Habilidades socioemocionales que se promueven y técnica de trabajo utilizada	1° y 2° grado	3° y 4° grado	5° y 6° grado
Empatía, identificación de emociones, autopercepción, conciencia de sí mismo. <i>Fotolenguaje</i>	1. ¿Podemos saber lo que sienten los demás?	1. ¿Qué provoca nuestras emociones?	1. ¿Sentimos siempre con la misma intensidad?
Autorregulación, identificación de emociones, autopercepción, conciencia de sí mismo. <i>Simbolización a través del arte</i>	2. Emociones a todo color	2. Mi paisaje interior	2. Metáforas que expresan emociones
Empatía, autopercepción, conciencia de sí mismo. <i>Dramatización y juego de rol</i>	3. ¿Cómo habla nuestro cuerpo?	3. Pongámonos en los zapatos de otros	3. ¿Cómo podemos actuar ante un conflicto?
Apreciación por la diversidad, pensamiento crítico, tolerancia. <i>Diálogo crítico</i>	4. Nos parecemos	4. ¿Somos iguales o diferentes a los demás?	4. ¿Por qué sentimos vergüenza?
Autorregulación, resolución de conflictos, toma de perspectiva. <i>Narración y toma de perspectiva</i>	5. ¿En cuántas maneras de ayudar podemos pensar?	5. ¿Cuántas formas de enfrentar un problema podemos encontrar?	5. ¿Cuántos puntos de vista puede haber sobre una situación?

Actividades para docentes y directivos escolares

Reflexión docente

La enseñanza de habilidades socioemocionales en la escuela

Esta actividad busca reflexionar sobre la importancia de construir una visión compartida para el trabajo de las habilidades socioemocionales en la escuela.

Para realizarla es importante que los docentes hayan leído o estén familiarizados con el texto *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*, en especial, las secciones I y III. Por ello, solicite a los docentes que revisen el material previamente. De forma alternativa, puede realizar la actividad opcional, que se encuentra al final de esta publicación.



OBJETIVOS

- Reflexionar en torno a la relevancia del desarrollo socioemocional en el contexto escolar
- Construir una visión compartida sobre el trabajo de las habilidades socioemocionales en la escuela



MATERIALES

- Set de preguntas

Para tener en mente...

Las habilidades socioemocionales son un conjunto de competencias que pueden desarrollar las personas a lo largo de la vida y que determinan su capacidad para conectar y comprender las emociones, pensamientos y conductas tanto de sí mismas como de los otros. El desarrollo socioemocional comienza en los primeros días de vida y continúa durante todo el ciclo vital. Las habilidades socioemocionales se aprenden principalmente a través de la interacción con otros. En este sentido, la escuela es una pieza clave para el aprendizaje socioemocional. En general, los niños asisten a la escuela entre los 5 y los 18 años, y cada año concurren a ella unos 180 días, estableciendo relaciones con pares y otros adultos significativos. Así, el espacio escolar es uno privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales y, al mismo tiempo, un lugar donde este se produce y se ha producido siempre, seamos o no conscientes de ello. Los desafíos contemporáneos nos compelen a abocarnos a transformaciones colectivas en el modo en que nos relacionamos entre nosotros y con el planeta. Por lo tanto, es clave abordar el aprendizaje socioemocional desde la perspectiva del sistema

educativo en su conjunto, garantizando que este sea parte de la experiencia educativa y que se integre a todos las esferas de su quehacer.

La actividad que se propone a continuación busca generar una reflexión en torno a la importancia y desafíos de la escuela para la enseñanza de habilidades socioemocionales.

Será importante recoger las conclusiones centrales de esta reflexión para luego pensar cómo se pueden ir poniendo en práctica a nivel de la escuela.

Preparación para los mediadores

Preparación de la actividad

- Se sugiere que esta actividad sea guiada por uno o dos miembros del equipo directivo de la escuela.
- Para facilitar la conducción de la actividad, es importante que el facilitador haya leído previamente el texto *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*.
- Definir qué objetivos o metas tiene la escuela respecto del aprendizaje socioemocional de los estudiantes y la utilidad que tiene conocer este texto.
- Considere que para esta actividad requiere de un bloque de 90 minutos.

Reflexión para los equipos directivos:

- Significado: ¿Qué importancia tiene para la escuela el desarrollo socioemocional de los estudiantes?
- Intencionalidad: ¿Cuál es el valor para la escuela de que docentes y directivos construyan una visión compartida sobre cómo abordar las habilidades socioemocionales en la escuela?
- Trascendencia: ¿Cómo podríamos hacer parte del trabajo cotidiano esta visión compartida?

Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Explique que en esta reunión se reflexionará de forma conjunta sobre la visión de la escuela en relación a las habilidades socioemocionales.

El objetivo de esta sesión es construir una visión compartida sobre cómo trabajar las habilidades socioemocionales en la escuela.

Desarrollo (70 minutos)

Trabajo en grupo (40 minutos):

- 1 Distribuya a los presentes en 5 grupos, intentando que cada grupo tenga un número similar de participantes.
- 2 Asigne a cada grupo un set de preguntas.

“Cada grupo escoge un coordinador a cargo de velar porque todos participen y tomar nota de las ideas principales. El grupo deberá leer las preguntas y cada miembro mencionar su perspectiva sobre el tema, para finalmente acordar una respuesta grupal a cada interrogante”.

Trabajo en plenario (30 minutos):

- 1 Pida a todos los participantes que ubiquen las sillas en forma de semicírculo y disponga sillas adelante para cada uno de los coordinadores de grupo.
- 2 Proyecte las preguntas y dé la palabra a cada coordinador para que responda las preguntas. En un papelógrafo se anotan las ideas centrales.
- 3 El equipo directivo se compromete a generar un documento con las ideas compartidas que luego se validará en una segunda sesión.

Cierre (10 minutos)

- 1 Recalque la importancia de construir una visión sobre el tema a nivel escuela.
- 2 Comente la transversalidad del aprendizaje socioemocional y la importancia de la escuela en su promoción.
- 3 Comente que es importante tener expectativas acotadas y considerar la importancia del trabajo continuo.

Set de preguntas

- ¿Qué aspectos positivos tuvo mi propia experiencia escolar que fortalecieron algún aspecto de mi desarrollo socioemocional?
- ¿Qué prácticas actuales que ocurren en la escuela sería importante potenciar para fortalecer el área socioemocional tanto de docentes como de estudiantes?
- ¿Qué frase/lema podría representar una visión compartida de la escuela sobre el aprendizaje socioemocional?

Actividad complementaria



OBJETIVOS

- Reflexionar en torno a la relevancia del desarrollo socioemocional en el contexto escolar.
- Conocer los principales contenidos del material.
- Practicar una metodología para reflexionar contenidos de manera colaborativa (Puzzle de lectura).



MATERIALES

- Texto *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales* en formato digital o impreso, según vaya a ser trabajado durante la reunión.
- Hojas en blanco y papel para tomar notas.

Preparación para los mediadores

Preparación de la actividad

- Se sugiere que esta actividad sea guiada por uno o dos miembros del equipo directivo de la escuela.
- Para facilitar la conducción de la actividad, es importante que el facilitador haya leído previamente el texto *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*.
- Definir qué objetivos o metas tiene la escuela respecto del aprendizaje socioemocional de los estudiantes y la utilidad que tiene conocer este texto.
- Definir como escuela si desean implementar las actividades para estudiantes. Esto implica establecer docentes a cargo de la implementación, planificación en el tiempo y recursos requeridos.
- Definir cómo se trabajará el texto durante la sesión con docentes: ¿será en formato digital?, ¿habrá computadores para que cada participante pueda leerlo?, ¿será de manera impresa?
- Considere que para esta actividad requiere de un bloque de 90 minutos.

Reflexión para los equipos directivos:

- Significado: ¿Qué importancia tiene para la escuela el desarrollo socioemocional de los estudiantes?
- Intencionalidad: ¿Cuál es el valor para la escuela de que docentes y directivos reflexionen sobre el texto *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*?
- Trascendencia: ¿En qué espacios de la vida escolar se podría promover el aprendizaje socioemocional de los estudiantes?

Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Escriba en un papelógrafo o una pizarra la siguiente pregunta: ¿Qué pensamos o sabemos sobre el aprendizaje socioemocional en la escuela? Invite a los participantes a compartir libremente sus reflexiones.

Explique que en esta reunión se revisará un material generado por la UNESCO para favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en las escuelas de Latinoamérica y el Caribe. Comente que el material se titula *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales* y está compuesto por cinco secciones.

El objetivo de esta sesión es conocer de manera general cada una de las secciones de este material. Para ello se trabajará de manera colaborativa a través de una adaptación de la técnica “Puzzle de Lectura”⁸⁹. Esta técnica nos permitirá conocer el texto de manera rápida, pero con reflexiones profundas y útiles para nuestra escuela.

Desarrollo (70 minutos)

Trabajo en grupo (40 minutos):

- 1 Distribuya a los presentes en grupos, intentando que cada grupo tenga un número similar de participantes.
- 2 Asigne a cada grupo una sección del capítulo I o III del texto.
“Cada grupo escoge un coordinador a cargo de velar porque todos participen y tomar nota de las ideas principales. El grupo deberá leer en forma colaborativa y comprender a modo general la propuesta de la sección asignada. Para ello pueden distribuirse entre los miembros del grupo los distintos capítulos de la sección y luego poner en común lo que cada persona leyó para lograr una comprensión general de la sección. Para esto tendrán 8 minutos de lectura individual y 15 minutos de puesta en común dentro del grupo. Posteriormente tendrán 12 minutos para reflexionar en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué aspecto de esta sección podría ser relevante para nuestra escuela?” (dejar anotada esta pregunta en un papelógrafo o pizarra)
- 3 Indique que esta actividad será cronometrada y que usted irá marcando los tiempos.

Trabajo en plenario (30 minutos):

- 1 Pida a todos los participantes que ubiquen las sillas en forma de semicírculo y disponga un número de sillas adelante, una para cada coordinador de grupo, e invítelos a pasar adelante.
- 2 En el mismo orden de las secciones del texto *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales* y sin interrupciones, cada coordinador deberá explicar en máximo dos minutos cronometrados los principales contenidos de la sección revisada y las reflexiones del grupo en torno a la pregunta “¿Qué aspecto de esta sección podría ser relevante para nuestra escuela?”.
- 3 Una vez finalizadas las exposiciones, pregunte a todos los participantes: ¿alguien tiene alguna pregunta o comentario sobre lo expuesto por los representantes de los grupos o quisiera agregar algo a esta reflexión?

Cierre (10 minutos)

- 1 Comente que el aprendizaje socioemocional es un aspecto de creciente interés para las comunidades educativas a nivel mundial. Explique cuáles son los objetivos y metas que tiene la escuela en torno a esta temática y por qué han considerado dedicar esta sesión a revisar el texto *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*.
- 2 Explique dónde pueden encontrar el material en caso de querer profundizar en él.
- 3 Invite a los participantes a una rueda final en la que comenten en una frase muy breve “algo que me gustó de esta reunión”.

Variaciones

Según el resultado de la actividad se puede proponer una segunda sesión, en la que se puede implementar con el grupo de docentes alguna de las actividades presentadas para los estudiantes. De esta manera, se puede modelar la forma de trabajo para quienes las implementarán, junto con familiarizarse con la temática a nivel personal. ¿Qué frase/lema podría representar una visión compartida de la escuela sobre el aprendizaje socioemocional?

Actividad 1

¿Podemos saber lo que sienten los demás?

Fotolenguaje

En esta actividad se trabajará la identificación de emociones a partir de expresiones faciales y corporales.



OBJETIVOS

- Identificar emociones a partir de expresiones faciales y corporales.
- Relacionar una emoción con sus posibles causas.
- Comprender que hay emociones comunes a todos los seres humanos, independientemente de sus diferencias.



HABILIDADES

- Identificación de emociones.
- Empatía.



MATERIALES

- Set de ocho tarjetas de fotolenguaje que representan: rabia, alegría, miedo y tristeza (dos tarjetas para cada grupo de estudiantes, conformado por cuatro niños).
- Papelógrafo y lápices de colores para dibujo grupal.

Para tener en mente...

Las tarjetas de la actividad representan distintos modos de expresar la misma emoción. Estas emociones pueden recibir el mismo nombre (por ejemplo: rabia) o nombres diferentes que distingan su intensidad (por ejemplo: enojo y furia). Proponer distintos nombres ayuda a ampliar el vocabulario emocional. Lo relevante es que las palabras describan la emoción señalada de forma pertinente y que puedan establecer relaciones entre las distintas formas de nombrar una emoción, por ejemplo, aludiendo a la intensidad.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad le invitamos a prestar atención a sus interacciones con los niños durante un día de clases y a reflexionar sobre sus propias emociones.

- ¿En qué momentos presta atención a las expresiones faciales y corporales de sus estudiantes?
- ¿Sus estudiantes identifican sus emociones? Por ejemplo ¿cuándo está molesto, sorprendido, u otra?
- ¿De qué forma expresa físicamente sus emociones (rabia, alegría, tristeza, miedo, asco, sorpresa)?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Qué importancia tiene para usted prestar atención a las expresiones corporales y faciales de los demás?
- Intencionalidad: ¿Qué le gustaría que sus estudiantes aprendieran acerca de la identificación de emociones?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Invite a los estudiantes a ponerse de pie. Anuncie que hoy jugarán a reconocer emociones. Comenzarán observando cómo expresan ellos cada una: “Voy a nombrar una emoción y ustedes la expresan con su cuerpo y su rostro”. Mencione una a una las siguientes emociones: miedo, rabia, tristeza, alegría, asco, sorpresa.

Desarrollo (70 minutos)

- 1 Forme cuartetos y explique la actividad.
- 2 Cada grupo recibe dos tarjetas boca abajo.
- 3 Usted explica que al dar una señal (un aplauso, silbido, alguna palabra), pueden dar vuelta una tarjeta.
- 4 El grupo debe observar y decidir qué emoción está representada en la tarjeta.
- 5 Luego, uno por uno, cada grupo se irá poniendo de pie, mostrando las tarjetas al resto del curso, señalando la emoción que refleja y por qué. El resto de los grupos puede preguntar o mostrar acuerdo.
- 6 En caso de que surjan conceptos diferentes para la misma emoción puede fomentar la discusión mencionando que a veces existen diferencias según la intensidad.
- 7 Una vez que todos los grupos han descrito su(s) emoción(es), les pide que elijan una de las tarjetas y creen un dibujo grupal que muestre una situación en la cual se podría experimentar esa emoción.

Cierre (10 minutos)

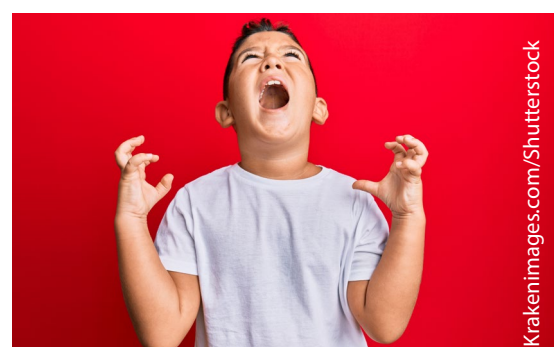
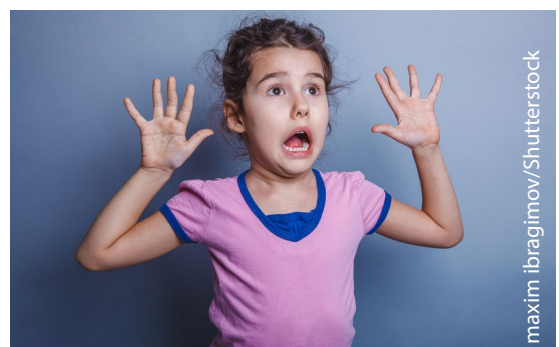
Invite a los estudiantes a dialogar en torno a la siguiente pregunta:

¿Qué pistas podemos utilizar para reconocer las emociones si no nos han dicho cómo se sienten?

Variaciones

Si no puede imprimir las tarjetas, trabaje con recortes extraídos de revistas o diarios. Procure equilibrar el número de hombres y mujeres representados en las imágenes y privilegiar las emociones básicas: rabia, alegría, tristeza y miedo.

➤ Tarjetas de fotolenguaje



Actividad 2

Emociones a todo color

Simbolización

En esta actividad se trabajará con los niños el reconocimiento y expresión de sus emociones a través de símbolos, en particular, de imágenes.



OBJETIVOS

- Evocar emociones a partir de imágenes.
- Relacionar sensaciones y emociones.
- Expresar emociones simbólicamente.



HABILIDADES

- Identificación de emociones.
- Autopercepción.
- Conciencia de sí mismo.
- Empatía.
- Curiosidad.
- Creatividad.



MATERIALES

- Set de imágenes de ranitas para mostrar impresas o proyectar.
- Seis pinturas de Franz Marc para proyectar.
- Materiales para dibujar (lápices de colores o pinturas y papel apropiado).

Para tener en mente...

Es importante que los niños relaten sus experiencias personales o compartan sus obras de arte solo si desean hacerlo. La simbolización permite, precisamente, hablar o expresar lo que se siente de manera indirecta y compartirlo con los demás es una alternativa, pero no una obligación. El proceso de creación es más importante que el resultado.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad le invitamos a observar las formas en que usted ha simbolizado y expresado sus deseos y emociones. Por ejemplo, identificándose con un personaje de ficción, asignando un valor especial a algún objeto, dibujando, bailando, cantando o actuando.

Recuerde su propia experiencia:

- En su infancia ¿había algún personaje o figura pública con la cual usted se identificaba o admiraba?
- ¿Qué características de ese personaje eran significativas para usted?, ¿por qué?
- ¿Le permitía ese personaje expresar sus deseos o emociones?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Qué importancia tiene para usted prestar atención a las expresiones corporales y faciales de los demás?
- Intencionalidad: ¿Qué le gustaría que sus estudiantes aprendieran acerca de la identificación de emociones?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Comente a los estudiantes que hoy hablarán de sus emociones a partir de imágenes. Muchas veces comparamos nuestras acciones, emociones y actitudes con las de los animales. Ellos son muy expresivos y es divertido imaginarlos. Muestre a los estudiantes tres o cuatro imágenes de ranitas (escoja las que crea serán más significativas y comprendidas). Comente que cuando muestre la primera imagen tienen que ponerse de pie todos los que se han sentido de esa forma. Pregunte por qué e invítelos a nombrar la emoción o emociones que surjan de la conversación.

Desarrollo (70 minutos)

Muchas veces comparamos nuestras acciones, emociones y actitudes con las de los animales. Ellos son muy expresivos y es divertido imaginarlos. Además de sus caras y las formas en que ponen su cuerpo, también se pueden expresar las emociones con colores.

- 1 Muestre o proyecte las pinturas de Franz Marc.
- 2 Cuénteles que él fue un pintor que amaba a los animales y que se hizo muy conocido por usarlos para expresarse dándoles mucho color.
- 3 Pida que observen las pinturas y comenten lo que les llama la atención: ¿por qué piensan que el pintor escogió esos colores?, ¿qué sensaciones les produce la imagen?, ¿qué emoción les recuerda?
- 4 Invite a trabajar individualmente. Cada uno escoge una emoción y dibuja su propio animal para expresarla. Pueden usar tantos colores como quieran.
- 5 Quienes deseen, comparten con el curso su animal y señalan qué emoción quisieron expresar. Por ejemplo: “este es mi león de la rabia” o “este es mi conejo nervioso”.

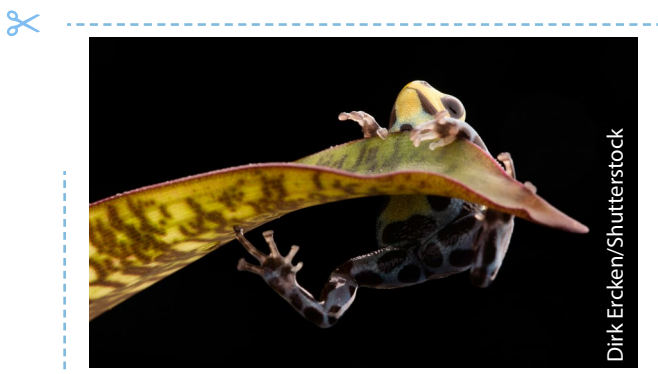
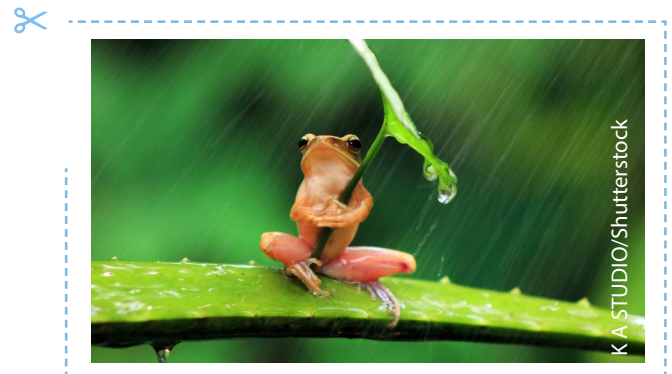
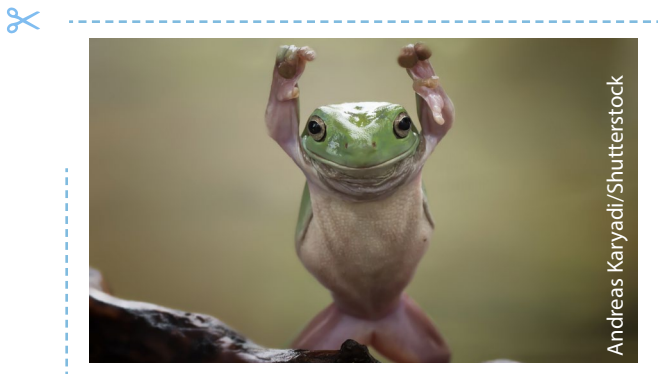
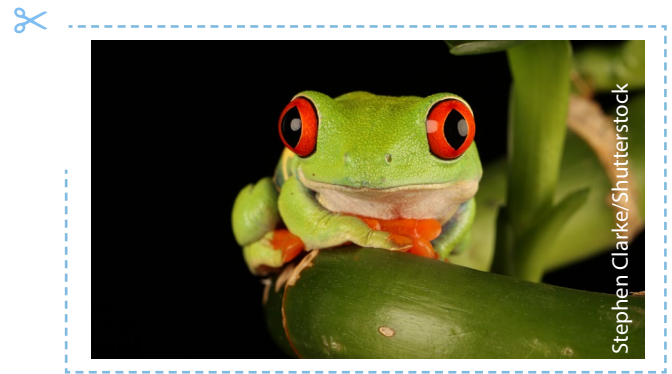
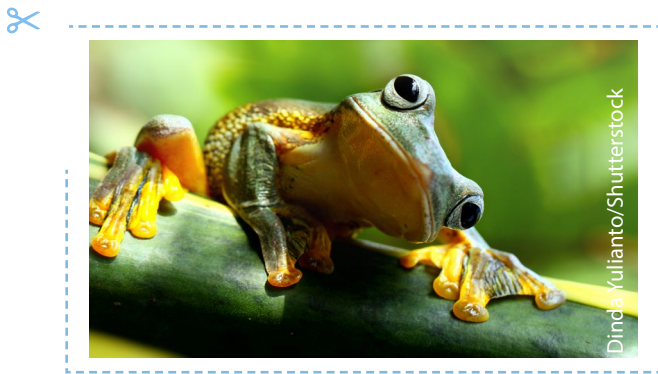
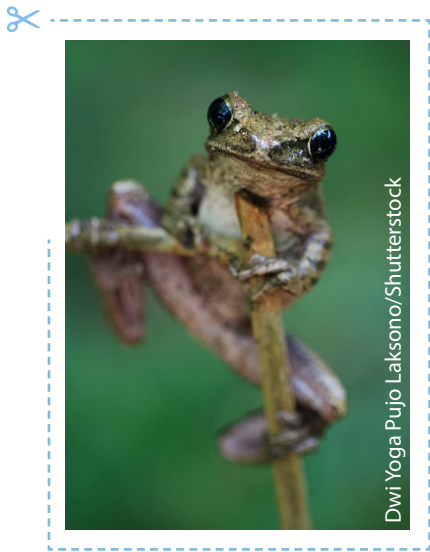
Cierre (10 minutos)

Comparta el significado que tiene para usted la actividad que acaban de realizar e invite a los estudiantes a pensar en otras maneras de expresar emociones a través del arte. Puede guiar la conversación refiriéndose a la música, por ejemplo, o al baile (¿cómo podríamos expresar nuestras emociones con música?, ¿qué música oíríamos si estamos felices, tristes, enojados, preocupados?)

Variaciones

Puede realizar la actividad proponiendo otras expresiones artísticas como la música, la escultura o el baile.

Tarjetas de ilustración



Pinturas



Actividad 3

¿Cómo habla nuestro cuerpo?

Dramatización

En esta actividad se trabajará con los niños la habilidad de usar el cuerpo para expresar ideas y emociones, identificando cómo su cuerpo expresa lo que sienten y cómo las emociones de los otros se manifiestan en su expresión corporal.



OBJETIVOS

- Desarrollar la habilidad de usar el cuerpo para expresar ideas y emociones.
- Ampliar la autoconciencia, escuchando las señales del propio cuerpo.
- Aprender a "leer" señales no verbales de otro y empatizar con sus emociones.



HABILIDADES

- Identificación de emociones.
- Empatía.
- Confianza.
- Respeto por otros.
- Trabajo en equipo.



MATERIALES

- Se sugiere desarrollar la actividad en un espacio abierto. Puede poner las mesas y sillas del aula al costado para abrir el espacio o usar otros lugares de la escuela, como el patio.
- 1 set de tarjetas con nombres de emociones.

Para tener en mente...

Es probable que algunos estudiantes se sientan más cómodos que otros teniendo que actuar frente a los demás. Si alguno prefiere no actuar, promueva su participación como observador.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad, le invitamos a prestar atención a la última clase que hayan realizado y a la expresión corporal de sus estudiantes:

- ¿Qué postura corporal adoptaron los estudiantes y usted durante la clase?
- ¿Qué emociones puede reconocer en esas posturas?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Qué importancia tiene para usted prestar atención a su propia expresión corporal y a la de los demás?
- Intencionalidad: ¿Qué le gustaría que sus estudiantes aprendieran acerca de la expresión corporal de emociones?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Invite a los estudiantes a caminar en silencio sintiendo diferentes partes de su cuerpo. Vaya nombrando pausadamente cada parte: *“Sentimos el contacto de la planta de los pies en la tierra. Nuestras piernas, ¿qué movimientos hacen?; ¿qué nos sostiene?, sentimos nuestra cadera, nuestra espalda, el abdomen, el pecho, ¿podemos percibir nuestra respiración?; el cuello, los hombros, ¿están tensos o relajados?; nuestros brazos, ¿cómo se mueven?; nuestras manos, ¿están abiertas o cerradas?; el rostro, ¿cómo se siente nuestra frente?, ¿nuestros párpados?, ¿nuestra mandíbula?; sentimos el aire que entra y sale por nuestra nariz”.* Finalice volviendo a la planta de los pies en la tierra: *somos una unidad, de pies a cabeza y de cabeza a pies.*

Pregunta relámpago: *¿Cómo sentiste tu cuerpo?*

Desarrollo (70 minutos)

- 1 Forme grupos de 5-6 estudiantes.
- 2 Explique que realizarán un juego en que un representante de cada grupo tendrá que actuar una emoción y los otros dos grupos adivinar.
- 3 Comienza un grupo al azar, y se pide un voluntario que tendrá que ponerse de pie y tomar una tarjeta. En esa tarjeta estará escrita una emoción. Si el estudiante no puede leerla o no la entiende, puede sacar otra. Luego, pídale que actúe esa emoción para que el resto pueda adivinarla. Para inspirarse, el estudiante puede recordar alguna situación en la que haya experimentado esa emoción.
- 4 Los niños levantarán su mano e intentarán adivinar la emoción que está actuando el compañero. Quien adivine debe pasar adelante y tomar una tarjeta del color del grupo a que pertenece.
- 5 Se continúa con la actividad hasta que ya hayan pasado al menos tres tarjetas por grupo.

Cierre (10 minutos)

Cierre la actividad comentando que podemos sentir las emociones en nuestro cuerpo, y también al observar el cuerpo de los demás. Aprender a hacerlo nos ayudará a entendernos a nosotros mismos y también a otros.

Variaciones

Si piensa que los grupos tendrán dificultades para regularse, realice la actividad con el curso completo, con un voluntario que actúe por vez.

 **Set de láminas**

Actividad 4

Nos parecemos

Diálogo

En esta actividad enseñará a sus estudiantes a pensar críticamente, distinguiendo similitudes y diferencias entre las personas y evaluando en qué contextos esas similitudes y diferencias son relevantes y en qué contextos no lo son.



OBJETIVOS

- Comparar, estableciendo semejanzas y diferencias entre las personas.
- Valorar la diversidad.
- Apreciar la pertenencia a una humanidad común.



HABILIDADES

- Pensamiento crítico.
- Tolerancia.
- Toma de perspectiva.
- Apreciación por la diversidad.



MATERIALES

- Lámina de preguntas.

Para tener en mente...

Cuando hacemos comparaciones, generalmente centramos nuestra atención en las diferencias. Sin embargo, una comparación siempre supone encontrar primero una similitud en torno a la que se articula la diferencia. Esa similitud es el criterio de comparación. Por eso, enseñar a los estudiantes a comparar es enseñarles a apreciar tanto las diferencias como las semejanzas en el mundo que los rodea, especialmente entre los seres humanos.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad, le invitamos a reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué características, que son distintas a las que usted posee, le parecen positivas?
- ¿Qué diferencias les cuesta aceptar?
- ¿Cómo se expresa la dificultad?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Qué importancia tiene para usted considerar las semejanzas y diferencias que existen entre sus estudiantes?
- Intencionalidad: ¿Qué diferencias le gustaría que sus estudiantes aprendieran a apreciar?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

➤ Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Invite a jugar a las diferencias y semejanzas. Explique que, curiosamente, para comparar dos elementos y diferenciarlos, hay que encontrar primero algo en común entre ellos. Ponga ejemplos cotidianos: *“si quiero comparar un limón y un perro, no puedo decir que uno es ácido y el otro ladra, pues un sabor y una voz no son comparables. Necesito contar primero con una semejanza, por ejemplo, que son seres vivos. A partir de esa similitud, puedo distinguirlos: uno es una fruta y el otro un animal”*.

Desarrollo (70 minutos)

- 1 Anuncie que seguirán comparando para entender en qué nos parecemos. Así podemos entendernos mejor.
- 2 Projete la lámina y vaya leyendo las preguntas en orden. Lea la primera pregunta e invite a examinarla todos juntos.
- 3 Pida que levanten la mano quienes tengan una idea sobre cuál es la semejanza.
- 4 Escuche la primera respuesta y anótela. Medie para que puedan conversar de las semejanzas y también comprender las diferencias.
- 5 Pregunte a los demás si aceptan la propuesta de la compañera o el compañero. Si alguien no está de acuerdo, pida que explique por qué y vuelva a preguntar al grupo si están de acuerdo con esta idea.
- 6 Una vez que hayan llegado a un acuerdo, pregunte: ¿por qué es importante esta semejanza? ¿Es más importante que la diferencia? Acepte diversas respuestas, pidiendo siempre al grupo que indique si las acepta levantando la mano. Examine todas las objeciones que haya.
- 7 Incentive que intercambien puntos de vista a partir de diferentes respuestas.
- 8 Repita el proceso con varias preguntas.

Una vez que hayan analizado varios casos, pregunte:

- 1 ¿Por qué piensan que a veces olvidamos las similitudes y nos concentramos en las diferencias?

Cierre (10 minutos)

Comparta el significado que tiene para usted la actividad que acaban de realizar e invite a reflexionar:

- 1 ¿Qué semejanzas nos permiten comprendernos unos a otros?
- 2 ¿Qué podemos aprender de las personas que son distintas a nosotros?

Variaciones

Puede variar las preguntas del listado considerando las características del grupo. Si hay temas que generan conflictos importantes, evite incluirlas en el listado y refiérase a ellas al final de la clase.

➤ Lámina de preguntas

¿Cuál es la semejanza...? ¿En qué se parecen?

¿Una persona y un animal?

¿Un estudiante y un profesor?

¿Un policía y un ladrón?

¿Un niño o una niña y un adulto?

¿Un niño y una niña?

¿Alguien que siempre llega atrasado y alguien puntual?

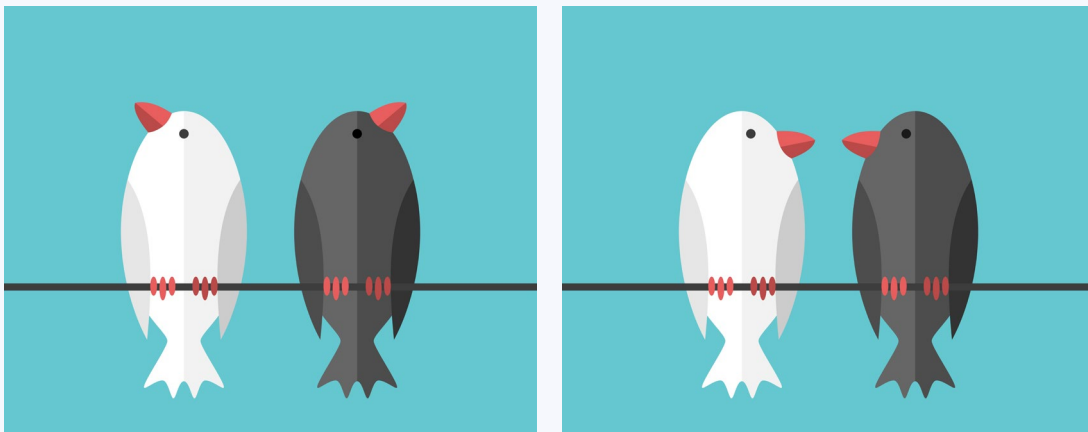
¿Alguien que nació en este país y alguien que nació en otro país pero que vive aquí?

¿Una persona alta y una baja?

¿Alguien que habla mucho y alguien que habla poco?

¿Alguien con mucho dinero y alguien con poco dinero?

¿Un campesino y alguien que vive en la ciudad?



inimalGraphic/Shutterstock

Actividad 5

¿En cuántas maneras de ayudar podemos pensar?

Narración

Esta actividad se centra en analizar situaciones en las que una persona siente una emoción intensa y evaluar estrategias de autorregulación emocional o cooperación.



OBJETIVOS

- Reconocer emociones intensas y situaciones de desregulación emocional.
- Analizar posibles causas de una emoción.
- Evaluar diversas estrategias de regulación y autorregulación emocional.



HABILIDADES

- Identificación de emociones.
- Empatía.
- Autorregulación emocional.
- Cooperación.
- Asertividad.
- Resolución de conflictos.



MATERIALES

- 6 tarjetas con situaciones.

Para tener en mente...

Durante los primeros años de primaria, los niños están aprendiendo estrategias para la autorregulación de sus emociones. Lo habitual es que un porcentaje importante no haya incorporado aún estrategias como la distracción o la modificación de sus pensamientos. Centrar la atención en la respiración suele ser una estrategia efectiva a cualquier edad, pues permite involucrar la mente y el cuerpo.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad, le invitamos a prestar atención a la manera en que regula sus propias emociones:

- Identifique situaciones en las que ha sentido una emoción intensa.
- ¿Qué hace para autorregularse?
- ¿Qué estrategia de autorregulación le resulta más provechosa para canalizar su emoción?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Para qué le ha servido en su vida contar con estrategias para autorregularse ante emociones intensas?
- Intencionalidad: ¿Qué estrategias de autorregulación piensa que podrían ser relevantes para sus estudiantes?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podría aplicar ese aprendizaje?

➤ Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Invite a los estudiantes a un desafío: el curso tendrá que mantenerse tranquilo y en silencio por tres minutos. Explique que 3 minutos pueden hacerse largos y que seguramente sentirán ganas de moverse y hablar. Para lograr autorregularse, propóngales escoger una de las siguientes estrategias:

- 1 Poner la atención en un objeto de la sala. Fijándose en todos sus detalles e imaginando su historia: ¿quién lo habrá construido?, ¿por cuántos lugares habrá pasado antes de llegar hasta aquí?
- 2 Respirar y prestar atención al propio cuerpo, sentir cómo sube y baja el estómago, cómo entra y sale el aire por la nariz. Tratar de darse cuenta de todos sus pensamientos y sensaciones, sin detenerse en ellos, dejándolos pasar.

Transcurridos los tres minutos, plantee la pregunta relámpago: ¿cómo te sentiste durante la espera?

Desarrollo (70 minutos)

Forme parejas y entregue una tarjeta de situación distinta a cada par. Explique la actividad:

- 1 El primer paso es describir. La pareja observa la tarjeta que le tocó y relata lo que ve.
- 2 El segundo paso es interpretar. Nombran la emoción que piensan que está teniendo la persona.
- 3 El tercer paso es imaginar: en conjunto, imaginarán la historia que llevó a ese niño o niña a sentir esa emoción. Por ejemplo, pueden imaginar qué cree, qué quiere y qué piensa la persona mientras siente la emoción.

Una vez que han finalizado la historia, invite a reunirse en cuartetos, uniendo dos parejas:

- 1 Una pareja le muestra a la otra su imagen y le cuenta la historia que imaginó de la manera más completa posible.
- 2 El cuarteto propondrá formas de ayudar al protagonista respondiendo: ¿qué puede hacer él mismo?, ¿a quién podría pedirle ayuda?, ¿qué pasaría si aceptara lo que siente y no hiciera nada más que esperar que pase?
- 3 Repiten en proceso con la segunda historia.

Cierre (10 minutos)

Converse con los estudiantes sobre qué le recomendarían a alguien que está teniendo dificultades para manejar una emoción. Cada uno escoge a qué emoción referirse, diciendo: *"A alguien que siente mucha/o ...[emoción]... le aconsejaría... [estrategia]..."*

Variaciones

Antes de trabajar en cuartetos, puede invitar a las parejas a hacer una historietita que recoja los principales elementos de su historia.

➤ Tarjetas de situación



Actividad 1

¿Qué provoca nuestras emociones?

Fotolenguaje

En esta actividad trabajará con sus estudiantes la identificación de emociones complejas a partir de expresiones faciales y corporales. También, en reconocer que las causas de las emociones pueden ser no solo externas (acciones o situaciones), sino también internas (deseos o creencias).



OBJETIVOS

- Reconocer emociones complejas.
- Ampliar el vocabulario emocional.
- Comprender que una emoción puede ser provocada por causas externas (hechos) o internas (deseos, creencias).



HABILIDADES

- Identificación de emociones.
- Autopercepción.
- Empatía.



MATERIALES

Cada grupo tendrá:

- 2 tarjetas de fotolenguaje.
- 1 listado de vocabulario emocional.
- 2 hojas de trabajo grupal.
- 1 pegamento para papel.

Para tener en mente...

Es probable que los estudiantes tengan dificultades para nombrar o etiquetar emociones que, sin embargo, reconocen. Esto no significa necesariamente que no conozcan palabras apropiadas, sino que forman parte de su vocabulario pasivo/receptivo, es decir, que las comprenden al escucharlas, pero no las utilizan. Ofrezca distintos términos y pídale que escojan el más apropiado y lo utilicen. Solo si señalan que no lo conocen, explique dando ejemplos.

Recuerde que una emoción puede recibir diferentes nombres en distintos grupos sociales. Proponer distintos nombres amplía el vocabulario emocional, lo relevante es que los nombres ofrecidos se ajusten a la emoción señalada y que puedan establecer relaciones entre ellos.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad le invitamos a prestar atención a sus reacciones emocionales:

- ¿Qué reacciones emocionales tuyas pueden tener como causa un deseo o creencia?
- ¿Tomar conciencia de las causas internas de sus emociones le ayuda a regular mejor esas emociones?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Qué importancia tiene para usted distinguir las causas de sus emociones?
- Intencionalidad: ¿Qué le gustaría que sus estudiantes aprendieran acerca de las causas de sus emociones?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

➤ Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Explique que van a analizar las causas de las emociones, tratando de distinguir si son externas o internas. Las causas externas son situaciones o hechos; las internas, deseos o creencias (que pueden ser verdaderas o falsas). Ofrezca el siguiente ejemplo: *“Puedo sentir miedo porque un perro rabioso viene hacia mí, pero también es posible que un perro tranquilo me produzca miedo porque creo o me imagino que puede mordirme”.*

Proponga un segundo ejemplo para analizar en conjunto: *“A veces las causas externas e internas se confunden. Por ejemplo, podemos sentir envidia del juguete de un amigo o amiga porque es muy entretenido o bonito. ¿Cuál es la causa de la vergüenza? Pida que los niños ofrezcan respuestas e incentive a reconocer que, aunque parece que la causa es el juguete, en realidad es el propio deseo de tener ese juguete”.*

Desarrollo (70 minutos)

- 1 Forme cuartetos y reparta a cada grupo dos hojas de trabajo grupal, dos tarjetas de fotolenguaje y un listado de vocabulario emocional.
- 2 Luego explique la actividad: *“Cada grupo ha recibido dos imágenes, deben pegarlas en la hoja de trabajo grupal y luego observar con detención y comentar entre ustedes si reconocen qué emoción representa la imagen. Si no están de acuerdo, pueden conversarlo o levantar su mano para que yo vaya a ayudarles. Cuando estén de acuerdo, escriben en la primera columna de la hoja de trabajo grupal el nombre de la emoción y en la segunda columna, situaciones que pueden provocar esa emoción”.*
- 3 Finalice la actividad en plenario. Pida que un representante de cada grupo enseñe las emociones que les tocaron, nombrándolas y explicando cuáles son las causas que podrían generar esas emociones. Invite al resto de los estudiantes a identificar si las causas mencionadas son externas (una situación) o internas (pensamientos y creencias).

Cierre (10 minutos)

En plenario, invite a los estudiantes a dialogar en torno a la siguiente pregunta: *¿Por qué es importante analizar las causas de nuestras emociones?*

Refuerce el cierre mencionando que *“Conocer las causas de nuestras emociones nos ayuda a controlarlas y expresarlas mejor. Por ejemplo, si sabemos por qué tenemos pena o rabia, podemos pedir ayuda a otras personas o usar una técnica para calmarnos.*

Recordemos que una técnica simple pero de gran ayuda es aprovechar nuestra respiración, contando diez respiraciones mientras inhalamos profundamente y luego botamos todo el aire”. Invite a todos los estudiantes a realizar esta técnica de respiración.

Variaciones

Si no puede imprimir las tarjetas de fotolenguaje, puede utilizar recortes de revistas o diarios. También puede trabajar con el curso completo dedicando una clase a cada emoción y proyectando la imagen correspondiente.

➤ Tarjetas de fotolenguaje



fizkes/Shutterstock



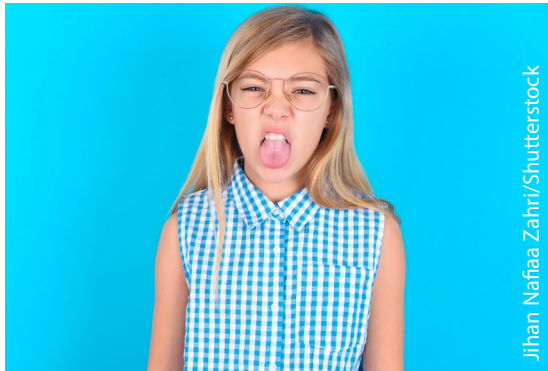
Janthana/Shutterstock



Littlekidmoment/Shutterstock



Krakenimages.com/Shutterstock



Jihan Nafaa Zahri/Shutterstock



Anatoliy Karlyuk/Shutterstock



kwanchai.c/Shutterstock



Krakenimages.com/Shutterstock

> Listado de vocabulario emocional**INSEGURIDAD****RABIA****TRISTEZA****ABURRIMIENTO****ORGULLO****VERGÜENZA****FRUSTRACIÓN****CULPA****DECEPCIÓN****ILUSIÓN****ALEGRÍA****CELOS****ENTUSIASMO****RENCOR****ASCO****DESPRECIO****ADMIRACIÓN****ENVIDIA****ANSIEDAD****FELICIDAD**

➤ Hoja de trabajo grupal

Pegar la imagen aquí

¿Qué emoción vemos en esta imagen?

¿Qué situaciones o pensamientos pueden causar esta emoción?

Actividad 2

Mi paisaje interior

Simbolización

En esta actividad trabajará con sus estudiantes el prestar atención a las sensaciones, percepciones y pensamientos que asocian con diversas emociones, y a reconocerlas y expresarlas a través de símbolos e imágenes.



OBJETIVOS

- Evocar emociones a partir de imágenes.
- Relacionar sensaciones, percepciones, pensamientos y emociones.
- Expresar emociones simbólicamente.



HABILIDADES

- Identificación de emociones.
- Autopercepción.
- Conciencia de sí mismo.
- Empatía.
- Curiosidad.
- Creatividad.



MATERIALES

Cada grupo tendrá:

- Set de 8 tarjetas de paisajes.
- Materiales para dibujar (lápices de colores o pinturas y papel apropiado).
- Cada docente tendrá dos pinturas de Vincent van Gogh para proyectar.

Para tener en mente...

Las personas solemos estar más atentas a las percepciones que nos ofrecen unos sentidos y menos atentas a las que nos ofrecen otros. Esto influye en nuestra forma de relacionarnos con el entorno y también en el modo en que otorgamos significado a nuestras experiencias. Tratar de abrir todos los sentidos es una manera de estar más atentos y receptivos a lo que nos rodea.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad le invitamos a prestar atención a la forma en que usted recuerda sus vivencias y experiencias:

- ¿Qué sentidos suele tener más alerta?
- ¿A qué aspectos de sus experiencias suele dar más importancia?
- ¿Qué sentidos podría abrir para tener una percepción más amplia?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Qué utilidad tiene para usted ser consciente de los aspectos de la realidad en los que centra su atención y en los que pasa por alto?
- Intencionalidad: ¿Qué interés tendría en que sus estudiantes aprendieran a estar más alerta a todos sus sentidos?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

➤ Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Invite a los estudiantes a buscar una posición cómoda y cerrar los ojos. Puede poner una música suave. Anuncie que los invitará a hacer un pequeño viaje. Describa lenta y pausadamente un lugar y pida que reconozcan sensaciones. Por ejemplo: *“Estamos en una playa, respiramos y sentimos nuestro cuerpo, observamos a nuestro alrededor, ¿qué vemos?, ¿cuánta luz hay?, ¿qué colores percibimos?, ¿sentimos algún olor? Tocamos la arena con las manos, ¿qué textura tiene?, ¿está húmeda o seca?, caminamos hacia la orilla y tocamos el agua, ¿es cálida o fría?”* Finalice invitando a volver con calma: *“dejamos este lugar tranquilamente, sentimos nuestra respiración y abrimos poco a poco los ojos”*. Luego comente que los paisajes nos pueden generar diferentes emociones.

Desarrollo (70 minutos)

- 1 Forme tríos y entregue a cada uno las tarjetas de paisajes.
- 2 Presente la actividad: “En estas imágenes encontramos diferentes paisajes. Obsérvenlos con atención: ¿cuánta luz hay en el lugar?, ¿cuál será la temperatura?, ¿qué olores habrá?, ¿correrá alguna brisa?, ¿qué sonidos se escucharán?”
- 3 Observan los paisajes en silencio por dos minutos.
- 4 Cada persona del trío escoge un paisaje y dice, en no más de tres frases, con qué emoción lo asocia y por qué. Por ejemplo: “Este volcán me recuerda a la rabia, porque cuando me enojo me acaloro y siento que voy a explotar”. Los demás solo escuchan.
- 5 Luego es el turno de la segunda persona que puede escoger la misma imagen u otra. Continúan por al menos tres rondas.
- 6 En plenario, comente: “Todas las emociones se sienten en el cuerpo, las reconocemos gracias a las sensaciones que las acompañan. Podemos representar esas sensaciones y emociones a través de imágenes, como acabamos de hacer. Podríamos decir que cada uno de nosotros tiene un paisaje interior que va cambiando según nuestras percepciones, emociones y también según nuestros pensamientos y creencias”.
Optativo: proyecte las pinturas de Vincent Van Gogh y comente que fue un importante pintor Holandés que, a través de los colores y la luz, transmite una gran variedad de emociones en sus pinturas. Si no cuenta con suficiente tiempo o no puede proyectar, continúe con el siguiente punto.
- 7 Invite a trabajar individualmente. Cada uno pinta su paisaje interior del día de hoy. Pueden usar tantos colores como quieran. Deben ponerle un título.
- 8 Quienes lo deseen, comparten su paisaje con los demás.

Cierre (10 minutos)

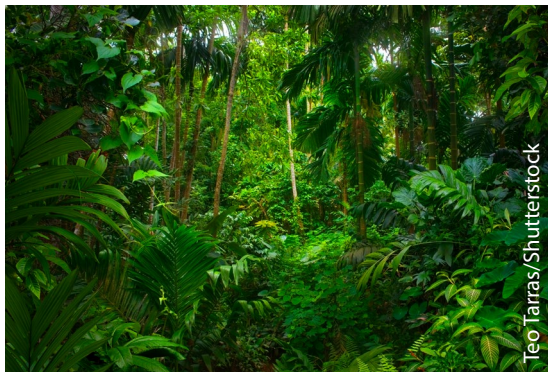
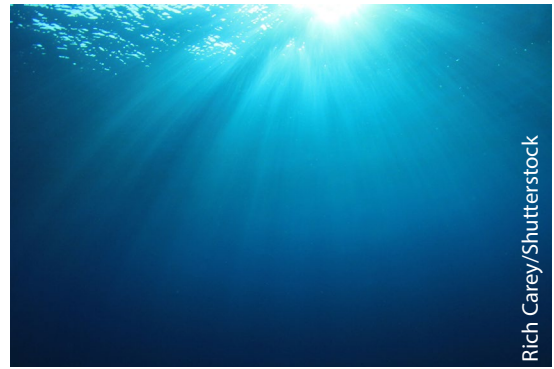
Comparta el significado que tiene para usted la actividad que acaban de realizar e invite a los estudiantes a pensar en otras maneras de expresar emociones a través del arte.

Variaciones

Puede realizar la actividad proponiendo trabajar a partir de objetos en lugar de paisajes (por ejemplo, un set que contenga: piedra, hoja, flor, pluma, esponja, lana, tela suave, tela áspera, un elemento punzante, metal, cartón, etc.). Puede ofrecer algunos objetos iniciales para evocar emociones y luego pedir que escojan el objeto que represente mejor cómo se sienten hoy.

También puede invitar a los niños a dibujar e imaginar un lugar en que se sientan seguros y sugerirles evocar ese lugar cuando se sientan intranquilos, tristes o asustados.

➤ Tarjetas de paisaje



 **Pinturas**



Actividad 3

Pongámonos en los zapatos de otros

Dramatización

En esta actividad trabajará con sus estudiantes en analizar lo que ocurre en un conflicto, poniéndose en el lugar de los distintos involucrados.



OBJETIVOS

- Representar la propia experiencia y situarse en el rol de otros.
- Analizar la relación entre pensamientos, emociones y formas de expresión.



HABILIDADES

- Identificación de emociones.
- Toma de perspectiva.
- Empatía.
- Resolución pacífica de conflictos.



ESPACIO

Se sugiere formar un círculo, dejando un espacio al centro para la dramatización. Puede utilizar un espacio de la escuela diferente de la sala de clases, como el patio.

Para tener en mente...

Es probable que algunos estudiantes se sientan incómodos teniendo que actuar frente a los demás. No fuerce su participación como actores, promueva, en cambio, que colaboren activamente con su grupo como directores de escena.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad, le invitamos a prestar atención durante el día a algún conflicto que ocurra en su entorno. Analice a cada uno de los participantes:

- ¿Cómo es la expresión verbal de cada persona (qué palabras usa, cómo es el tono, el volumen y la velocidad de su voz)?
- ¿Qué postura corporal adopta?
- ¿Qué mensaje cree que transmite a los demás a través de sus expresiones?
- ¿Qué piensa que está sintiendo esa persona?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Qué utilidad tiene para usted ponerse en el lugar de otros ante una situación de conflicto?
- Intencionalidad: ¿Qué le gustaría que sus estudiantes aprendieran al hacer el ejercicio de ponerse en el lugar de otros durante un conflicto?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

➤ Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Invite a los estudiantes a caminar por la sala. Puede acompañar con música la actividad. Anuncie que usted nombrará una emoción o actitud y ellos deberán caminar de un modo que la refleje (alegría, nerviosismo, temor, seguridad, desconfianza, vergüenza, rabia, ternura). Finalice comentando que las emociones nos llevan a adoptar posturas físicas, y a través de ellas expresamos a los demás cómo nos sentimos. Del mismo modo, observando la postura física de otros, podemos imaginar cómo se sienten.

Desarrollo (70 minutos)

- 1 Forme cuartetos y pida que piensen en una situación de conflicto que hayan observado en la escuela recurrentemente (por ejemplo, peleas en el patio por el uso de los juegos o espacios deportivos, discusiones en la hora de la merienda o comida, etc.). La idea es pensar en un conflicto típico. Cada grupo prepara una breve dramatización para presentar la escena al curso en no más de cinco minutos. Fomente que traten de representar tanto la expresión verbal, como las expresiones no verbales de los personajes, incluyendo su postura corporal, sus gestos y la distancia que establecen con los demás. Si no todos los participantes pueden actuar, promueva que observen los ensayos y hagan sugerencias para que la representación sea lo más realista posible.
- 2 Invite a cada cuarteto a presentar su escena al curso, anunciando que usted hará una señal (un aplauso o una palabra) para que congelen la actuación en determinados momentos. Deberán quedarse quietos en la posición en que estén.
- 3 Sitúese detrás de un personaje, poniéndole las manos sobre los hombros y pregunte a los observadores: "¿Quién podría explicarnos cómo se siente y qué piensa este personaje? Levante la mano".
- 4 Pida al actor que interpreta al personaje que escoja a alguien que haya levantado la mano. La persona escogida se sitúa detrás del personaje, poniéndole las manos sobre los hombros y dice qué siente y qué piensa en dos o tres frases.
- 5 Pregunte al actor si su compañero o compañera ha logrado leer sus emociones. Si dice que no, pida que explique la diferencia.
- 6 Repita el proceso con los demás personajes.
- 7 Una vez que la dramatización haya finalizado, abra una pequeña ronda de comentarios, preguntando: "¿Qué podría ayudar a resolver este conflicto?"
- 8 Repita los pasos con todos los grupos.

Cierre (10 minutos)

Cierre la actividad comentando: *"Para resolver los conflictos de manera pacífica es importante que podamos comprender las emociones y necesidades de quienes están involucrados, para encontrar buenas soluciones y para pedir disculpas si es que se ha pasado a llevar o se ha dañado a un compañero o compañera"*. Invite a los estudiantes a pensar en qué situaciones fuera del aula podría servirles ponerse en el lugar de otros.

Variaciones

Si ve que una escena despierta mucho interés en el grupo, deténgase en ella. Para permitir que otros estudiantes participen, puede proponer que, después de la detención, otros actores continúen la escena de la manera en que imaginan que seguiría. Al final, el grupo original puede comentar si habían pensado que continuaría de ese modo o habían previsto otro final. Si hay diferencias, invite a pensar qué cambios hicieron los nuevos actores en los personajes para producir la diferencia. También puede invitar a los niños a dibujar e imaginar un lugar en que se sientan seguros y sugerirles evocar ese lugar cuando se sientan intranquilos, tristes o asustados.

Actividad 4

¿Somos iguales o diferentes a los demás?

Diálogo

En esta actividad enseñará a sus estudiantes a comprender que todos los seres humanos somos únicos, al mismo tiempo, iguales a los demás.



OBJETIVOS

- Comparar estableciendo semejanzas y diferencias entre uno mismo y los demás.
- Comprender que cada ser humano es único y al mismo tiempo igual a los demás.
- Desarrollar el sentido de pertenencia.
- Valorar la diversidad.
- Apreciar la pertenencia a una humanidad común.



HABILIDADES

- Toma de perspectiva.
- Apreciación de la diversidad.
- Empatía.



MATERIALES

Cada grupo tendrá:

- Lámina de preguntas.
- 1 cartulina y lápices de colores.

Cada estudiante tendrá:

- Papel y lápiz.

Para tener en mente...

Los niños viven muchas veces como una tensión la necesidad de diferenciarse de los demás (autonomía) y al mismo tiempo compartir con ellos (pertenencia). Hay momentos en que los estudiantes parecen querer integrarse al grupo a cualquier precio y momentos en que luchan por distinguirse a toda costa. Esta tensión natural es alimentada por concepciones socialmente transmitidas que se contraponen. Por un lado, "ser igual a los demás es ser normal" y, en consecuencia, "ser distinto es ser extraño"; pero, por otro lado, "ser distinto a los demás es ser especial" y, por lo tanto, "ser igual es no tener identidad". Poder reconocer nuestras semejanzas y diferencias con nuestros grupos de referencia (en este caso, los compañeros de escuela), es importante tanto para desarrollar la identidad como para promover la pertenencia.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad, le invitamos a recordar su propia infancia y preguntarse:

- ¿A qué grupos sentía pertenecer (por ejemplo, familia, amigos, escuela, barrio, ciudad, país, etnia, clase social, personas vinculadas por algún interés o posición común)?
- ¿Qué tenía en común con los miembros de esos grupos?
- ¿Cómo se habría sentido si hubiera sido rechazado por los demás integrantes?
- ¿Qué personas diferentes a usted le resultaban atemorizantes o incómodas?
- ¿A qué piensa que se debía ese temor o incomodidad?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Qué importancia tuvieron para usted, durante su infancia, sus grupos de pertenencia?
- Intencionalidad: ¿Qué importancia piensa que tendría para sus estudiantes aprender que pueden pertenecer a un grupo y, al mismo tiempo, valorar la diversidad? Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Invite a los estudiantes a reunirse en parejas y a imaginar a la persona más extraña del mundo. La condición es que no sea una persona que conozcan sino una persona imaginada que, a pesar de su extrañeza, pueda seguir siendo considerada humana. Deben imaginar: ¿cómo sería físicamente?, ¿qué idioma hablaría?, ¿dónde viviría?, ¿a qué familia pertenecería?, ¿qué costumbres tendría? Una vez que hayan definido a su persona, plantee la pregunta relámpago.

Pregunta relámpago: ¿En qué se parece a ti esa persona tan extraña?

Desarrollo (70 minutos)

En plenario:

- 1 Anuncie que en esta clase tratarán de descubrir qué los hace únicos y qué tienen en común con las demás personas del mundo. Proyecte la lámina e invite a los estudiantes a votar alzando la mano por la pregunta que quieren responder.
- 2 Lea en voz alta la pregunta más votada, e invite a que cada uno de sus estudiantes responda individualmente por escrito.
- 3 Una vez que todos hayan respondido, pida que lean sus respuestas en voz alta. Mientras escuchan a los demás, deben identificar si hay alguna respuesta que les llame la atención, ya sea porque no la comprenden, porque les parece extraña, o porque consideran que hay algo problemático en ella.
- 4 Al final de la ronda, abra el diálogo, tomando una observación a la vez y analizándola en conjunto.
- 5 Repita con una o más preguntas.

Cierre (10 minutos)

Cierre la actividad comentando que todas las personas tenemos características que nos hacen únicos y especiales, y otras que nos hacen semejantes. Cuando somos parte de un grupo, es importante reconocer que tenemos diferencias y semejanzas y que ambas cosas son positivas. Invite a pasar un objeto de mano en mano y a responder en ronda la siguiente pregunta: ¿Qué crees que te hace único o especial?

Variaciones

Puede modificar las preguntas en función de las características e intereses del grupo.

➤ Lámina de preguntas

¿En qué son iguales y en qué son diferentes?

Tu cuerpo y los demás cuerpos.

Tus pensamientos y los pensamientos de los demás.

Tus sentimientos y los sentimientos de los demás.

Tu familia y las demás familias.

Tu hogar y los demás hogares.

Tu escuela y las demás escuelas.

Tu alimentación y la alimentación de los demás.

Tu idioma y los demás idiomas.

El país en que vives y los demás países.



Qvasimodo art/Shutterstock

Actividad 5

¿Cuántas formas de enfrentar un problema podemos encontrar?

Narración

En esta actividad trabajará con sus estudiantes en analizar un conflicto desde diferentes perspectivas, considerando lo que las personas piensan, desean, creen y quieren, para proponer, a partir de ello, diferentes soluciones.



OBJETIVOS

- Reconocer las emociones de diferentes personas ante un conflicto.
- Adoptar diferentes perspectivas en una situación conflictiva.
- Plantear hipótesis acerca de los pensamientos, creencias, deseos y emociones que experimentan distintas personas durante el conflicto.
- Identificar diferentes estrategias de autorregulación emocional.



HABILIDADES

- Identificación de emociones.
- Empatía.
- Toma de perspectiva.
- Autorregulación.



MATERIALES

Cada grupo tendrá:

- 4 tarjetas de situación.
- 1 tarjeta de preguntas.

Cada estudiante tendrá:

- 1 caja cerrada de cualquier tipo con cualquier objeto adentro (monedas, lápices, papeles, fotografías, ¡lo que quiera!).

Para tener en mente...

Hacer hipótesis acerca de lo que sienten, quieren y piensan los demás en una situación de conflicto o tensión es necesario para empatizar y encontrar soluciones. Sin embargo, nuestras hipótesis no son necesariamente acertadas. Por eso, cuando interactuamos con otros, debemos explicitar nuestros deseos, creencias y emociones y preguntar directamente a los demás sobre los suyos, siempre que sea posible.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad, le invitamos a observar actitudes problemáticas de sus estudiantes y a plantear hipótesis. Por ejemplo:

¿Qué piensa, qué cree y qué desea un estudiante que...?

- Quiere ser siempre el primero en tomar la palabra
- Evita hablar en público
- Se niega a trabajar en grupo
- Se queda solo todos los recreos
- Hace bromas constantemente
- Descalifica a quienes tienen ideas distintas a las suyas

Piense qué podría ayudar a estos estudiantes a tomar conciencia de los efectos de su actitud y a modificarla.

Prepare la mediación:

- Significado: ¿qué importancia tiene para usted comprender la perspectiva de sus estudiantes?
- Intencionalidad: ¿Qué le gustaría que aprendieran sus estudiantes acerca de las causas de un conflicto?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

➤ Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Muestre a los estudiantes una caja cerrada e invítelos con entusiasmo a adivinar lo que hay en ella. Escoja las sugerencias de todos. Haga pausas entre las respuestas para mover la caja, muéstrese entusiasta en escuchar si surge algún sonido, en olerla y en tocarla como si sintiera su temperatura. Finalmente abra la caja y muestre su contenido.

Pida que se detengan un momento a reconocer la emociones que les produjo la espera: ¿qué sensaciones físicas tuvieron?, ¿cuál fue la causa?, ¿fue lo que usted hizo o lo que ellos pensaron, creyeron o quisieron?

Desarrollo (70 minutos)

- 1 Explique que durante esta clase intentarán analizar situaciones desde diferentes perspectivas. Comience con todo el grupo para modelar la forma de trabajo.
- 2 Tome una tarjeta y lea la situación al grupo.
- 3 Luego lea las preguntas una a una e invite al curso a responderlas.
- 4 Guíe el diálogo y modere para que analicen cómo influyen los pensamientos y deseos de cada personaje en la situación.
- 5 El grupo busca definir el conflicto integrando las perspectivas de todos los personajes.
- 6 En conjunto, definen tres consejos que le darían a cada personaje. Consideran lo que podrían hacer y pensar, y también las creencias o deseos que podrían tratar de modificar.
- 7 Forme cuartetos y entregue a cada uno una tarjeta de situación, con la cual deberán repetir la actividad que usted ha modelado.
- 8 Al finalizar, en plenario, un representante de cada grupo pasa adelante, lee la situación y explica cómo definieron el conflicto y qué sugerencias tienen para cada personaje. Los miembros de los demás grupos pueden hacer preguntas y comentarios.

Cierre (10 minutos)

Después de comentar caso a caso abra el diálogo:

- ¿Cómo influyen nuestros sentimientos, pensamientos y deseos en nuestras emociones?
- ¿Cómo podríamos saber si un pensamiento o creencia corresponde a la realidad o es falsa?
- ¿Por qué sería importante saberlo?
- ¿Cómo cambia nuestra percepción de un conflicto cuando consideramos la versión de cada persona?

Invite a pasar un objeto de mano en mano y responder con una palabra o frase: ¿qué pienso después de la clase de hoy?

Variaciones

Puede utilizar situaciones diferentes de las que incluyen las tarjetas si considera que hay temas relevantes que puede aprovechar de trabajar con el grupo.

Lámina de preguntas

Situación A

En la clase de educación física toca trotar. Darío es visiblemente más lento que los demás. Un grupo de compañeros lo invita a hacer una carrera. Darío se acerca al profesor y le dice que se siente mal, que quiere retirarse.

Situación B

Javiera está llorando con la cabeza apoyada en la mesa. Natalia la invita a jugar, pero ella sigue llorando, no la mira ni le responde. Desde la puerta, Loreto llama a Natalia para que salga a jugar con ella. Natalia se va y Javiera se queda en la sala, sola.

Situación C

A Alberto no le gusta nada que su madre lo abrace delante de todo el mundo, pero sabe que eso la pone muy contenta. Está jugando con Roberto en el patio cuando la ve acercarse con los brazos abiertos. Alberto se va corriendo con las mejillas sonrojadas.

Situación D

Camila, Alejandra y Paula se inscriben en un concurso de pintura. Se juntan durante varios días a hacer bocetos y a pintar. Se ayudan mutuamente a escoger el mejor dibujo. Camila gana. Alejandra la felicita y rompe su propio dibujo. Paula se va sin decir nada.

Situación E

¿Cuál es el conflicto?

¿Qué siente, piensa y desea cada personaje?

¿Qué podría hacer distinto cada uno para cambiar la situación?

Actividad 1

¿Sentimos siempre con la misma intensidad?

Fotolenguaje

En esta actividad trabajará con sus estudiantes en el reconocimiento de la intensidad de una emoción y para distinguir cuándo es necesario buscar estrategias apropiadas de autorregulación.



OBJETIVOS

- Reconocer diferentes formas de expresar una misma emoción.
- Distinguir diversos niveles de intensidad de una emoción.
- Ampliar el vocabulario emocional.
- Evaluar estrategias para la autorregulación emocional.



HABILIDADES

- Identificación de emociones.
- Autopercepción.
- Empatía.
- Autorregulación emocional.



MATERIALES

Cada grupo tendrá:

- Listado de vocabulario emocional: nombres de 16 emociones relacionadas con la rabia.
- 8 tarjetas de fotolenguaje que representan rabia y otras emociones cercanas.

Para tener en mente...

En la etapa preescolar y durante los primeros años de primaria, los niños y niñas suelen utilizar comportamientos como estrategias de autorregulación. Alrededor de los 8 años comienzan a incorporar estrategias mentales, como la distracción o la modificación de sus pensamientos. Centrar la atención en la respiración suele ser una estrategia efectiva a cualquier edad, pues combina aspectos comportamentales y psicológicos, es decir, involucra mente y cuerpo.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad le invitamos a observarse:

- ¿Qué estrategias le resultan útiles a usted para autorregularse cuando siente una emoción muy intensa (por ejemplo, realiza alguna acción, utiliza la respiración, se distrae o modifica de algún modo sus pensamientos)?
- ¿Escoge esa estrategia deliberadamente o la activa de manera más bien automática?
- ¿Recuerda cómo aprendió la estrategia?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Para qué le ha servido en su vida contar con estrategias para autorregularse ante emociones intensas?
- Intencionalidad: ¿Qué estrategias de autorregulación piensa que podrían ser relevantes para sus estudiantes?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

➤ Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Invite a los estudiantes a moverse intensamente durante un minuto, pueden saltar, bailar o correr, dependiendo del espacio del que disponga. Luego, invítelos a parar y a sentarse en sus lugares con los ojos cerrados y las manos en el pecho para sentir la respiración y los latidos del corazón. Invítelos a respirar lentamente. Puede contar hasta dos para inspirar y hasta dos para expirar, e ir aumentando el tiempo de cada movimiento. Cuando todos se hayan tranquilizado, explique que la respiración nos sirve para calmarnos, tomar conciencia de nuestras emociones y autorregularnos.

Desarrollo (70 minutos)

- 1 Muestre el listado de emociones. Pida que levanten la mano si no conocen alguna.
- 2 Pregunte cuál es la emoción que desconocen e invite a levantar la mano a quienes sí la conozcan. Solicite que den un ejemplo: "Es lo que siento cuando...".
- 3 Explique que todas estas emociones son cercanas a la rabia, pero no son iguales. Unas son más intensas que otras (por ejemplo, la molestia es mucho menos intensa que la ira). También hay algunas en que la emoción se dirige principalmente hacia otros (por ejemplo, resentimiento o rencor) y otras en las que se dirige más bien hacia uno mismo (por ejemplo, frustración o desilusión).

Forme cuartetos y explique la actividad:

- 1 Cada cuarteto recibe las tarjetas de vocabulario emocional y de fotolenguaje.
- 2 Parten trabajando con las tarjetas de fotolenguaje. Las ponen boca abajo y las van volteando una a una.
- 3 Observan la primera imagen durante un minuto con atención.
- 4 Voltean la segunda tarjeta y comparan la expresión corporal y facial del niño o niña con la de la tarjeta anterior: ¿qué tienen en común?, ¿en qué se diferencian?, ¿qué piensan que siente cada niño hacia sí mismo en ese momento?, ¿qué siente hacia los demás?, ¿qué creen que está pensando?
- 5 Luego, analizan si la segunda emoción es más o menos intensa que la anterior y la sitúan arriba o abajo, dependiendo de lo que concluyan.
- 6 Repiten los pasos con cada emoción, hasta que tengan las ocho ordenadas según su intensidad, como en una escala.
- 7 Al finalizar, toman las tarjetas de vocabulario emocional y escogen un nombre del listado para cada una.

En plenario:

- 1 (Opcional, dependiendo del tiempo) Un representante de cada grupo pasa adelante y comparte su escala de emociones.
- 2 Comentan: ¿Qué podemos hacer cuando sentimos una de estas emociones de manera muy intensa? Incentive que consideren estrategias conductuales, estrategias mentales y el manejo de la respiración.

Cierre (10 minutos)

Invite a pensar: *¿Qué estrategia intentaré usar la próxima vez que sienta mucha rabia?*

Variaciones

Si no puede imprimir las series de tarjetas, trabaje solo con el listado de palabras. Puede invitar a los niños a representar ellos mismos la forma en que se expresa cada emoción.

 **Listado de vocabulario emocional**

MOLESTIA

FRUSTRACIÓN

DISGUSTO

IRRITACIÓN

ENFADO

DESILUSIÓN

ENOJO

RESENTIMIENTO

RABIA

RENCOR

FURIA

RECHAZO

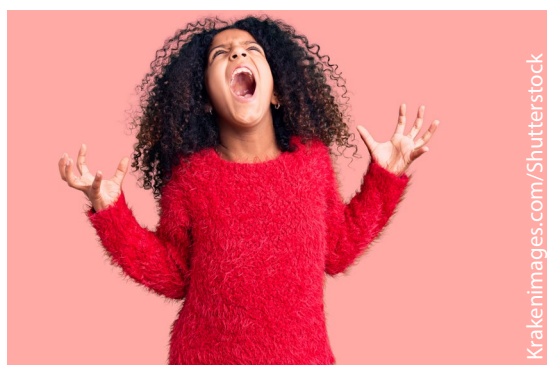
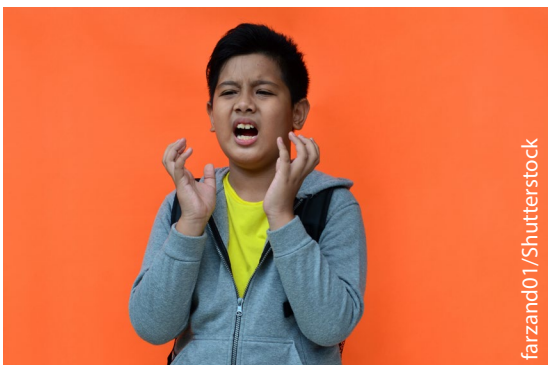
IRA

DESPRECIO

AGRESIVIDAD

ODIO

Tarjetas de fotolenguaje



Actividad 2

Metáforas que expresan emociones

Simbolización

En esta actividad trabajará con sus estudiantes en el reconocimiento y expresión de emociones a través de símbolos, en particular, de metáforas verbales.



OBJETIVOS

- Interpretar metáforas que aluden a emociones.
- Relacionar sensaciones o percepciones corporales y emociones.
- Evocar emociones a partir de imágenes.
- Expresar emociones simbólicamente.



HABILIDADES

- Identificación de emociones.
- Autopercepción.
- Conciencia de sí mismo.
- Empatía.
- Curiosidad.
- Creatividad.



MATERIALES

Cada grupo tendrá:

- Serie de diez tarjetas con metáforas.
- Materiales para dibujar (lápices de colores o pinturas y papel apropiado).

Cada docente tendrá:

- Cuatro pinturas de Marc Chagall para proyectar.

Para tener en mente...

El lenguaje habitual nos ofrece numerosas metáforas para describir nuestros estados emocionales. Las escuchamos y las empleamos, pero pocas veces nos detenemos a pensar en ellas. Intentar traducirlas en el aula puede ampliar el vocabulario emocional de los niños y niñas, ayudándoles a nombrar sus emociones de manera más precisa. Al mismo tiempo, puede favorecer la toma de conciencia de que las experiencias reflejadas por esas metáforas son compartidas por muchas personas y que, por lo tanto, los demás pueden ponerse en nuestro lugar y nosotros en el suyo si aprendemos a comunicar lo que sentimos.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad le invitamos a pensar en algunas metáforas que suelen usarse en su comunidad como estrategia de autorregulación. Por ejemplo:

- Tragarse las propias palabras
- Morderse la lengua
- Poner la mente en blanco
- Hacer de tripas corazón
- Ponerse las pilas
- Agachar el moño

Escriba estas metáforas o utilice los ejemplos y analice:

- ¿Qué quiere decir cada una de estas expresiones?
- ¿Qué emoción piensa que siente la persona

que usa la expresión y qué es lo que hace para regularla?

- ¿Qué aporta la metáfora a la expresión y/o a la comprensión de lo que siente la persona en cada caso?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Cómo pueden ayudarnos las metáforas a expresar nuestras emociones y comprender las de los demás?
- Intencionalidad: ¿Qué le gustaría que aprendieran sus estudiantes acerca del modo en que las metáforas pueden ayudarnos a expresar y comprender emociones?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje los estudiantes?

➤ Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Explique que las metáforas son otra manera habitual de expresar emociones con palabras. En lugar de comparar una cosa con otra, simplemente la reemplazamos. Por ejemplo, decimos que “Nos cayó un balde de agua fría” cuando descubrimos algo inesperado que defrauda nuestras expectativas. La noticia nos toma desprevenidos, nos impacta y cambia nuestra sensación corporal haciéndonos sentir paralizados. Así, el “balde de agua fría” representa nuestra emoción y nuestras sensaciones corporales y les permite a los demás ponerse en nuestro lugar.

Desarrollo (70 minutos)

Explique que trabajaremos en esas formas de expresar nuestras emociones.

Forme cuartetos y reparta a cada uno un set de tarjetas y explique la actividad:

- 1 Cada persona tomará una tarjeta al azar. Leerá la metáfora en voz alta y dirá en qué situación podría usarla. Por ejemplo: “Sentí que me helaba cuando tuve que hablar frente al curso”.
- 2 Los compañeros de grupo pueden preguntar para clarificar, cuando sea necesario.
- 3 El grupo repite la actividad hasta que cada uno haya sacado tres tarjetas.

En plenario, comente: *“Muchos pintores han usado la imaginación para expresar sus pensamiento y emociones. Uno de ellos es Marc Chagall quien decía que no le interesaba pintar solo el mundo exterior sino también el interior”*. Muchas de sus obras se inspiraron en sus recuerdos de infancia.

- 1 Muestre o proyecte las pinturas y pregúnteles: “¿Qué sensaciones y emociones les evocan?, ¿cómo aportan los colores, la distribución de los elementos y el movimiento a transmitir esas sensaciones y emociones?, ¿cómo creen que era el mundo interno de Chagall?”
- 2 Invite a trabajar individualmente. Cada uno pinta alguna imagen que represente algún aspecto de su mundo interno. Incentive que la titulen.
- 3 Quienes lo deseen, comparten su pintura con los demás.

Cierre (10 minutos)

Comparta el significado que tiene para usted la actividad que acaban de realizar e invite a los estudiantes a pensar en otras maneras de expresar emociones a través del arte.

Pase un objeto de mano en mano para responder con una palabra o frase: *¿De qué color pintarías el mundo hoy?*

Variaciones

Si hay metáforas que le resulten poco familiares o que considere poco frecuentes en su entorno, reemplácelas por otras equivalentes que resulten más cercanas.

 **Tarjetas de metáforas**

Sentí que me helaba

Sentí que estaba a punto de explotar

Sentí que flotaba

Sentí que me hundía

Sentí que estaba entre la espada y la pared

Sentí que se me salía el corazón

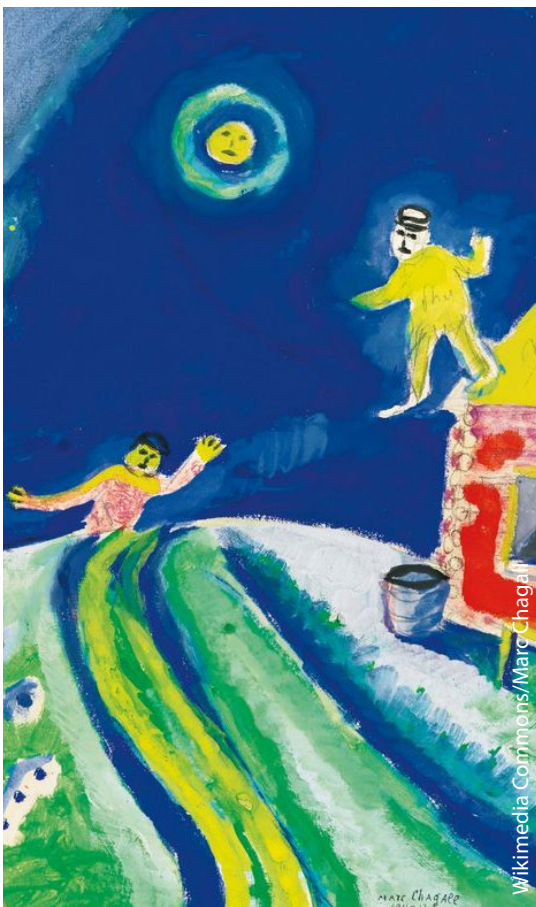
Sentí mariposas en el estómago

Sentí que tenía un nudo en la garganta

Me sentí como un bicho raro

Me sentí como pez en el agua

 Pinturas



Actividad 3

¿Cómo podemos actuar ante un conflicto?

Dramatización

En esta actividad trabajará con sus estudiantes el análisis de lo que ocurre en un conflicto, poniéndose en el lugar de los distintos involucrados y proponiendo estrategias para afrontarlo.



OBJETIVOS

- Representar la propia experiencia y situarse en el rol de otros.
- Visualizar una situación difícil tomando varias perspectivas.
- Evaluar diferentes estrategias para abordar los conflictos.



HABILIDADES

- Identificación de problemas.
- Toma de perspectiva.
- Empatía.
- Asertividad.
- Resolución de conflictos.



ESPACIO

Se sugiere formar un círculo, dejando un espacio al centro para la dramatización. Puede utilizar un espacio de la escuela diferente de la sala de clases, como el patio.

Para tener en mente...

Las personas solemos estar más atentas a las percepciones que nos ofrecen unos sentidos y menos atentas a las que nos ofrecen otros. Esto influye en nuestra forma de relacionarnos con el entorno y también en el modo como otorgamos significado a nuestras experiencias. Tratar de abrir todos los sentidos es una manera de estar más atentos y receptivos a nuestras emociones.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad, le invitamos a pensar en un conflicto reciente que haya experimentado. Recuerde la situación y analice:

- ¿Cuán consciente cree que fue usted y los involucrados sobre lo que transmitían a través de su lenguaje no verbal?
- ¿Cómo piensa que aportó su forma de expresarse a la resolución o mantención del conflicto?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Qué utilidad tiene para usted ser consciente de la forma en que se expresa no verbalmente ante un conflicto?
- Intencionalidad: ¿Qué le gustaría que sus estudiantes aprendieran al hacer el ejercicio de analizar diferentes formas de afrontar un conflicto?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

➤ Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Invite a los estudiantes a caminar por la sala. Puede poner una música suave. Pida que cada uno escoja una posición corporal que lo relaje y la mantenga por tres minutos. Luego, pida que se reincorporen lentamente.

Desarrollo (70 minutos)

- 1 Forme cuartetos y pida que piensen en una escena conflictiva que hayan observado frecuentemente en la escuela y que les parezca difícil de resolver.
- 2 En conjunto deben ponerle un título a la escena y escribirlo en un cartel.
- 3 En plenario, muestre los títulos de las escenas y a mano alzada pida que voten por la que observan con mayor frecuencia, o que han experimentado de forma más repetida.
- 4 Una vez escogida, se propone un juego de roles.
- 5 El grupo que propuso la escena pasa adelante (si alguien prefiere no actuar, puede ser reemplazado por otra persona voluntaria).
- 6 Incentive que cada actor intente ponerse "en la piel de su personaje": ¿Qué hace?, ¿qué dice?, ¿cómo lo dice?, ¿qué postura corporal adopta?, ¿qué está pensando?, ¿qué está sintiendo?, ¿cómo es su relación con los demás?
- 7 Al terminar la presentación, pregunte a los observadores quién tiene una idea de qué podría hacer distinto ese personaje en esa situación (pueden proponer que cambiar acciones, palabras, expresiones corporales o pensamientos). Explique que no es necesario que el cambio modifique la conducta de los demás personajes, puede ser un cambio que haga a la persona sentirse mejor en esa situación difícil.
- 8 Escoja a un niño para que explique el cambio que haría.
- 9 El grupo vuelve a interpretar la escena, ahora incorporando el cambio sugerido. Los demás actores reaccionan como piensan que lo harían sus personajes en esa situación (pueden hacer lo mismo que antes si piensan que el cambio no tendría efecto en ellos).
- 10 Al finalizar la escena, cada personaje comenta qué efecto tuvo el cambio en él.
- 11 Repita los pasos anteriores hasta haber dramatizado tres propuestas de cambio por cada personaje.

Cierre (10 minutos)

Invite a los estudiantes a pensar en qué situaciones fuera el aula podría servirles analizar las opciones que tienen para actuar ante un conflicto.

Variaciones

Si hay muchos estudiantes interesados en actuar, puede invitar a la persona que hace la propuesta de cambio a tomar el rol del actor en la escena. Una vez que hayan hecho este ejercicio en plenario, puede repetirlo en grupos pequeños. Si, por el contrario, son pocos quienes desean actuar, puede detenerse con mayor profundidad en la reflexión con los estudiantes sobre las posibles formas de resolver el conflicto representado.

Actividad 4

¿Por qué sentimos vergüenza? Diálogo

En esta actividad trabajará con sus estudiantes cómo pensar y analizar las causas de la vergüenza para reconocerla como una emoción compartida y buscar estrategias de autorregulación.



OBJETIVOS

- Relacionar sensaciones corporales y emociones.
- Comprender que las emociones pueden tener causas externas o internas (pensamientos, deseos o creencias).
- Reconocer la vergüenza como una emoción común.
- Evaluar estrategias individuales y colectivas para regular y autorregular la vergüenza.



HABILIDADES

- Reconocimiento de emociones.
- Autopercepción.
- Empatía.
- Pensamiento crítico.
- Curiosidad.
- Autorregulación.



MATERIALES

Cada grupo tendrá:

- Una lámina de preguntas.

Cada estudiante tendrá:

- Un papel.
- Un lápiz.

Para tener en mente...

La vergüenza es una emoción fuertemente determinada por la cultura y el grupo de referencia al que pertenecemos. Nos avergonzamos de aquello que aprendemos a considerar reprochable moralmente, denigrante o ridículo. Así, la vergüenza nos muestra el lugar que tiene en nuestra vida la mirada del otro, revelando nuestras inseguridades y haciéndonos también conscientes de la forma en que nos vemos a nosotros mismos.

Considere también que algunas de las situaciones que propone el ejercicio resultarán familiares para algunos niños y niñas, pero serán hipotéticas para otros que no las habrán vivido personalmente. Esto exige el esfuerzo de ponerse en el lugar de otros para comprender lo que sienten y permite desarrollar la empatía.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad le invitamos a recordar una situación en que haya sentido mucha vergüenza durante su infancia. Analice:

- ¿Hubo alguna causa externa para la vergüenza?
- ¿Qué causas internas (pensamientos, deseos o creencias) pudo haber?
- ¿Qué estrategia de autorregulación puso en marcha en esa situación?
- ¿Qué otras estrategias podrían haber sido efectivas?
- ¿Cómo podrían haber ayudado otras personas a afrontar la vergüenza?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿En qué situaciones es importante para usted autorregularse al sentir vergüenza?
- Intencionalidad: ¿Qué importancia piensa que tendría para sus estudiantes identificar posibles causas de la vergüenza y buscar cómo autorregularla?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje?

➤ Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Invite a los estudiantes a cerrar los ojos y a pensar en una situación en la que hayan sentido mucha vergüenza. Enfátice que este es un trabajo individual y personal que no tendrán que compartir, por lo que pueden reflexionar libremente. Pídales que recuerden dónde estaban, con quiénes estaban, y qué estaba ocurriendo. Luego, invite a recordar el momento mismo de la vergüenza: ¿qué sensaciones físicas tuvieron?, ¿en qué parte del cuerpo las sintieron?, ¿qué pensaban?, ¿en qué tenían centrada su atención? Finalmente, pida que recuerden cómo fue desapareciendo la vergüenza: ¿cuánto duró la emoción?, ¿cómo fueron cambiando sus sensaciones físicas con el paso del tiempo?, ¿en qué momento descubrieron que la vergüenza había pasado? Invite a volver lentamente al momento presente.

Desarrollo (70 minutos)

En plenario:

- 1 Anuncie que en esta clase tratarán de descubrir por qué sentimos vergüenza. Comente que la vergüenza es una de las emociones más misteriosas, pues es común que no sepamos por qué la sentimos.
- 2 Proyecte la lámina y lea la primera pregunta: ¿Por qué nos da vergüenza equivocarnos al responder en clases?
- 3 Pida que levanten la mano quienes sientan vergüenza en esa situación. Esto les ayudará a reconocerla como una emoción compartida.
- 4 Pregunte: ¿Por qué nos da vergüenza esa situación? Ofrezca la palabra y vaya mediando las respuestas. Por ejemplo, un estudiante puede decir que le da vergüenza porque le gusta hacer las cosas bien. Usted podría decir que es cierto que a uno le dan ganas de hacer todo bien, pero que si pensamos con calma, no hay una persona que pueda hacerlo todo bien. Además, cuando uno se equivoca, está la posibilidad de corregir y aprender.
- 5 Pida a los estudiantes que digan qué podrían intentar de forma concreta para que la vergüenza permita que igual puedan responder.
- 6 Repita el proceso con varias preguntas diferentes.

Cierre (10 minutos)

Invite a pasar un objeto de mano en mano y a responder con una palabra o frase:
¿Qué aprendiste sobre la vergüenza hoy?

Variaciones

Si los estudiantes comprenden la dinámica del diálogo en la primera pregunta, puede realizar las siguientes en grupos pequeños de tres personas.

➤ Lámina de preguntas

¿Por qué nos da vergüenza?



Equivocarnos al responder en clases

Que nos sorprendan mintiendo



Caernos frente a otras personas

Hablar en público



Ser más lentos que los demás

Tener un corte de pelo que no nos gusta



Llegar a un lugar en que no conocemos a nadie

Que se burlen de nosotros



GoodStudio/Shutterstock

¿Qué podemos hacer?

Actividad 5

¿Cuántos puntos de vista puede haber sobre una situación?

Narración

En esta actividad enseñará a sus estudiantes a analizar un conflicto adoptando diferentes perspectivas.



OBJETIVOS

- Analizar un conflicto adoptando diversas perspectivas.
- Plantear hipótesis acerca de los pensamientos, creencias, deseos y emociones que experimentan distintas personas durante el conflicto.
- Valorar la importancia de tomar en cuenta el punto de vista de los demás al afrontar un conflicto.



HABILIDADES

- Identificación de emociones.
- Empatía.
- Asertividad.
- Resolución de conflictos.
- Toma de perspectiva.



MATERIALES

Cada grupo tendrá:

- Ilustración: dependiendo del enfoque, al observar la imagen se puede ver una bruja o una mujer volteada hacia atrás.
- 4 tarjetas de situación.

Para tener en mente...

La toma de perspectiva es una habilidad compleja, especialmente si se trata de aplicarla en un contexto de conflicto. Es habitual que, aunque un relato se presente de manera “neutra”, los niños hagan de inmediato un juicio sobre la forma de actuar de las personas, sin detenerse a evaluar el punto de vista del otro. Haga notar cuando esto ocurra, ayudándoles a diferenciar entre los hechos y sus interpretaciones.



Actividad previa para el docente

Ejercicio:

Para preparar la actividad, le invitamos a escribir en un papel un conflicto que haya tenido recientemente. Al finalizar, reflexione sobre los siguientes puntos:

- ¿Las acciones y palabras de los involucrados son descritas o se les da una valoración? (por ejemplo, decir “vino a mi mesa y me dijo tonto” es relatar hechos, en cambio, decir “me quiso ofender y me trató muy mal, me hizo sentir torpe”, es relatar intenciones valoraciones y emociones).
- ¿Incluye su relato la perspectiva del otro o solo la propia?
- ¿Qué podría ayudarlo a tomar distancia para considerar las perspectivas de otros?

Prepare la mediación:

- Significado: ¿Qué utilidad tiene para usted diferenciar los hechos que vive y sus juicios o interpretaciones sobre ellos?
- Intencionalidad: ¿Qué interés tendría que sus estudiantes aprendieran a tomar distancia de las situaciones para considerar otras perspectivas?
- Trascendencia: ¿En qué situaciones fuera de la clase podrían aplicar ese aprendizaje los estudiantes?

Descripción de la actividad

Inicio (10 minutos)

Anuncie a los estudiantes que observarán una imagen muy especial. Pídales que tengan calma y la miren durante un minuto sin comentar nada. Muestre la pintura y pasado un minuto pida que digan lo que ven. Incentive que unos estudiantes ayuden a otros a ver la imagen desde una perspectiva diferente si no logran hacerlo espontáneamente.

Explique que, así como la imagen, una misma situación puede ser vista desde distintos puntos de vista.

Desarrollo (70 minutos)

- 1 Forme cuartetos. Reparta una tarjeta de situación distinta a cada grupo y explique la actividad:
- 2 Un estudiante lee la situación en voz alta.
- 3 Promueva el diálogo en torno a las siguientes preguntas:
 - Primero, analizan en detalle la situación: ¿Cuáles son los hechos?
 - Luego, para cada personaje responden: ¿Cómo percibe los hechos?, ¿qué sensaciones tiene?, ¿qué piensa?, ¿qué cree?, ¿qué quiere?, ¿qué emociones le produce la situación?, ¿en qué medida esas emociones son provocadas por él mismo (por sus deseos, creencias y pensamientos) y en qué medida son provocadas por causas externas a él?
- 4 Una vez analizada la situación, el grupo recuenta la historia desde el punto de vista de cada personaje.

En plenario:

- 5 ¿Cómo cambia nuestra percepción de un conflicto cuando consideramos la versión de cada persona?
- 6 ¿Piensan que tener en cuenta la perspectiva de los demás en un conflicto puede cambiar la forma en que lo vivimos? ¿por qué?
- 7 ¿Cómo puede hacer alguien que está viviendo un conflicto para considerar la perspectiva de los demás?

Cierre (10 minutos)

Después de la discusión en plenario, invite a los niños a comentar cómo creen que tener en cuenta las distintas versiones puede ayudar a resolver los conflictos.

Variaciones

Puede trabajar situaciones diferentes de las que incluyen las tarjetas si considera que hay temas relevantes para tratar con el grupo. También puede invitar a los estudiantes a que propongan la situación inicial, procurando que la primera descripción se concentre en los hechos observables, sin adoptar la perspectiva de ninguno de los involucrados.

➤ Imagen



Lámina de casos

Situación A

Domingo y Vicente están sentados juntos. Domingo está muy concentrado en realizar un ejercicio que pide la profesora. Vicente lo distrae contándole que esa tarde su equipo jugará la final de un campeonato de fútbol. Vicente sigue hablando, aunque no hay respuesta. “¡Déjame concentrarme, no seas mal amigo!” le dice Domingo después de varios minutos. “¿Mal amigo?”, responde Vicente, “¡el mal amigo eres tú!”

Situación B

Matías está comiéndose un plátano durante el recreo. Francisca lo ve y le dice a Matías: “¡Mira qué tierno, un monito, comiendo banana!” “No me molestes”, le pide Matías bajando la mirada y apretando ligeramente los puños. “¡Es solo una broma!”, contesta Francisca riendo, “no te estamos molestando”.

Situación C

Julieta debía traer recortes para la clase de ciencias, pero no los tiene porque no hay revistas en casa y no tenía dinero para comprar una. La profesora se da cuenta y le pide a Romina que comparta sus recortes con ella. Romina suspira y pone bruscamente la mitad de sus recortes en la mesa de Julieta, sin mirarla.

Situación D

Tamara está haciendo un dibujo en la clase de arte. Demoró en comenzar su trabajo y va un poco más lento que los demás. El profesor anuncia que queda poco tiempo y Tamara se detiene a observar su creación. Nadia, que está junto a ella, le dice “yo te ayudo” y, sin esperar respuesta, colorea parte del dibujo. A Tamara le corre una lágrima: “¡Lo arruinaste!” Nadia le responde: “Qué malagradecida eres, nunca más te vuelvo a ayudar”.

Fichas de profundización

Ficha 1. Descripción de modelos de habilidades socioemocionales

A continuación, se desarrollan en mayor profundidad los modelos mencionados en el texto, que describen las habilidades socioemocionales desde diversas perspectivas.

Modelo de los Cinco Factores – OCDE

Versión adaptada por la OCDE del modelo “Big Five”¹⁵ que hacía referencia a factores de la personalidad. Originalmente, este modelo teórico se componía por los siguientes elementos: apertura a la experiencia, meticulosidad, extroversión, amabilidad y estabilidad emocional. Esta conceptualización ha sido altamente utilizada a nivel internacional, ya que se materializó en el instrumento de Eysenck y Eysenck⁹⁰ y tuvo una alta popularidad entre los investigadores de la personalidad.

Este modelo se considera lo suficientemente amplio para abarcar gran parte de las habilidades socioemocionales, que se agrupan en estos cinco factores que han resultado ser consistentes en diferentes culturas⁹¹.

En el ámbito educativo, la OCDE adaptó los cinco factores para dar cuenta de la forma en que se visualizan en la etapa escolar. Las habilidades incluidas en cada uno de los factores debían seguir ciertos requisitos como: ser predictivas del éxito académico y en la vida, ser modificables a través de intervenciones, ser comparables entre las culturas y, por sobre todo, ser relevantes para el futuro de la sociedad⁹². Ante esto, la versión adaptada contempla las siguientes dimensiones:

- Apertura mental: se define como el interés por nuevas experiencias, puntos de vista y perspectivas, lo que incluye la exploración, reflexión y planificación. Involucra habilidades como curiosidad, tolerancia y creatividad.
- Desempeño en la tarea: corresponde a ser capaz de cumplir objetivos, ser responsable y lograr un desempeño apropiado en distintas tareas. Involucra habilidades como responsabilidad, autocontrol y persistencia.
- Compromiso con otros: originalmente llamado extroversión, es la capacidad de una persona para acercarse a otros o participar con ellos. Involucra habilidades como sociabilidad, asertividad y energía.
- Colaboración: se define como un rasgo que influye en la interacción con los demás. Involucra habilidades como empatía, confianza y colaboración.
- Regulación emocional: anteriormente denominada estabilidad emocional, consiste en la capacidad de hacer frente a emociones y/o situaciones estresantes. Involucra habilidades como resistencia al estrés, optimismo y control emocional.

Para más detalles del modelo dirigirse a: <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/about/>

Modelo de Aprendizaje Socioemocional – CASEL

El proyecto Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) ha identificado cinco conjuntos de competencias cognitivas, afectivas y conductuales interrelacionadas. Estas habilidades pueden ser enseñadas y desarrolladas desde la niñez hasta la adultez, siendo relevantes para la vinculación con otros y el compromiso social y cívico. Este modelo se concentra en habilidades orientadas a favorecer la construcción de entornos de aprendizaje equitativos que fomentan el desarrollo armónico de los estudiantes. Tiene una perspectiva de desarrollo, que supone que las habilidades socioemocionales son moldeables y modificables a lo largo del ciclo vital y que, por ende, son susceptibles de ser intervenidas⁴⁸.

Considera las siguientes habilidades:

- Consciencia de sí mismo: habilidades relacionadas con la comprensión de las propias emociones, la evaluación de las fortalezas, la autoeficacia y la confianza en uno mismo.
- Autogestión: destrezas y habilidades que incluyen motivación, establecimiento de metas, control de impulsos y manejo del estrés.

- Toma de decisiones responsable: habilidades como la reflexión, la evaluación, la ética y la responsabilidad personal.
- Conciencia social: habilidades y destrezas relacionadas con la empatía, la toma de perspectiva y el respeto por los demás.
- Habilidades de relación: incluye la cooperación y colaboración, así como también, proporcionar y buscar ayuda de otros y comunicación efectiva.

Para más detalles del modelo dirigirse a: <https://casel.org>

Modelo de Educación para la paz, ciudadanía mundial y aprendizaje socioemocional – UNESCO

El Instituto de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible Mahatma Gandhi (MGIEP), de la UNESCO desarrolló un modelo focalizado en la construcción de una ciudadanía mundial, entendiéndola como el sentido de pertenencia a la humanidad. Esto implica relacionarse con los otros de forma respetuosa y armoniosa, aceptar y respetar la diversidad y tener conciencia del entorno en el que se habita⁴². La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) busca contribuir al empoderamiento de los niños, niñas y adolescentes en la participación activa y responsable en sus comunidades⁹³.

El modelo propone cuatro habilidades como elementos esenciales para el desarrollo de ciudadanos críticos y capaces de actuar responsablemente en la sociedad:

- Empatía: comprender el estado emocional o sentimiento del otro, y regular la experiencia emocional producto de este vínculo. Contempla control ejecutivo y toma de perspectiva.
- Compasión: relación de cuatro componentes de carácter cognitivo, afectivo e intencional. Involucra conciencia de sufrimiento, preocupación comprensiva por el sufrimiento de otro, deseo de ver alivio y disposición para ayudar a aliviar ese sufrimiento.
- Mindfulness: práctica que apunta a la atención y a la regulación emocional.
- Pensamiento crítico: acceso de las niñas y los niños a la literatura, dando curso libre a su capacidad de autoexpresión y a la creación de nuevas soluciones, permitiendo así el desarrollo de la ciudadanía autónoma y comprometida requerida por las sociedades sostenibles.

Para más detalles del modelo dirigirse a: <https://mgiep.unesco.org>

Modelo de Habilidades Para la Vida – UNICEF

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) retoma la definición de “Habilidades para la Vida” propuesta por la OMS para generar un modelo de comprensión de las habilidades socioemocionales. Las habilidades para la vida se definen como las competencias que les permiten a las personas enfrentarse de manera exitosa a los diferentes eventos, situaciones y desafíos de la vida diaria. El modelo considera las habilidades que permiten desenvolverse de manera efectiva en la sociedad, más allá del éxito académico y laboral.

UNICEF propone cuatro dimensiones guías, útiles para que los niños y niñas puedan enfrentar diferentes situaciones a lo largo de la vida. Las dimensiones actúan como eje de orientación y no como una limitación, ya que pueden existir otras²⁴. Estas dimensiones son:

- Toma de decisiones: capacidad de evaluar las consecuencias futuras de los actos, considerar alternativas de solución y analizar la influencia de los valores y actitudes en la toma de decisiones.
- Pensamiento crítico: capacidad de analizar la influencia de factores como la opinión de los pares, los valores, normas sociales, entre otros.
- Autogestión: capacidad de hacerse cargo de los sentimientos propios y manejarlos, así como también poder establecer metas y monitorearlas.
- Habilidades para una comunicación interpersonal: recursos para gestionar y manejar los conflictos y situaciones interpersonales. Por ejemplo, capacidad de escucha, empatía, expresión y persuasión.

Para más detalles del modelo dirigirse a: <https://www.unicef.org/azerbaijan/media/1541/file/basic%20life%20skills.pdf>

Modelo de Habilidades para el Siglo XXI – National Research Council

El Modelo de Habilidades para el Siglo XXI se sustenta en los pilares del Informe Delors (1996) generado en la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, considerándolos esenciales para el funcionamiento efectivo de las personas en la sociedad, sobre todo en el ámbito educativo y laboral¹⁴.

El National Research Council de Estados Unidos propone un modelo de tres dimensiones para comprender las habilidades del siglo XXI y agrupa las competencias necesarias para

desenvolverse en la sociedad. A diferencia de los pilares de Delors⁴¹, este modelo integra el aprender a saber y aprender a hacer en el ámbito cognitivo.

Los dominios postulados por este modelo son:

- **Dominio cognitivo:** abarca la capacidad de pensamiento y habilidades relacionadas con el razonamiento, resolución de problemas, memoria, pensamiento crítico, toma de decisiones, creatividad e innovación.
- **Dominio intrapersonal:** aborda las propias emociones, sentimientos, regulación emocional y la capacidad de establecer y alcanzar objetivos, e incluye habilidades como apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía y estabilidad emocional.
- **Dominio interpersonal:** aborda las competencias destinadas a expresar e interpretar adecuadamente información desde y hacia los otros. Entre ellas se encuentran la colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión y liderazgo.

Para más detalles del modelo dirigirse a:

<https://nap.nationalacademies.org/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills>

Modelo de Habilidades Transferibles – UNICEF

UNICEF planteó recientemente un nuevo modelo de comprensión de las habilidades socioemocionales con el objetivo de consensuar los modelos anteriores y buscar un lenguaje común para hablar de estos recursos. La definición de habilidades transferibles es similar a la planteada en el modelo de habilidades para la vida, en tanto estas se entienden como las competencias necesarias para actuar y adaptarse a cualquier ámbito de la vida, por lo que van más allá del ámbito académico y laboral¹⁸.

Este modelo concibe que las habilidades socioemocionales se desarrollan a lo largo de toda la vida, es decir, desde la infancia a la adultez mayor, y que es de fundamental importancia de generar espacios a través de los cuales se promueva su desarrollo exitoso.

Retoma los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors⁴¹, ofreciendo cuatro dimensiones que, en conjunto, abordan doce habilidades socioemocionales:

- **Dimensión cognitiva:** se refiere al pilar “aprender a conocer” y contempla las habilidades para el aprendizaje como creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas.

- **Dimensión instrumental:** se refiere al pilar “aprender a hacer” y contempla habilidades para la empleabilidad como cooperación, negociación y toma de decisiones.
- **Dimensión personal:** se refiere al pilar “aprender a ser” y contempla habilidades personales como manejo de sí mismo, resiliencia y comunicación.
- **Dimensión social:** se refiere al pilar “aprender a vivir juntos” y contempla habilidades para la ciudadanía activa como respeto por la diversidad, empatía y participación.

Para más detalles del modelo dirigirse a: <https://www.unicef.org/reports/global-framework-transferable-skills>

Ficha 2. Glosario

Apertura mental: receptividad de una persona ante nuevas experiencias, ideas, pensamientos y/u opiniones. Algunas habilidades que permiten su despliegue son:

- **Curiosidad:** disposición a conocer elementos y/o situaciones diferentes a las ya conocidas.
- **Tolerancia:** capacidad de respetar ideas, pensamientos y/u opiniones de otros aunque sean diferentes a las propias.

En la escuela, se puede observar como la disposición a aprender nuevos contenidos, realizar nuevas actividades, compartir con compañeros diferentes y recibir sugerencias de otras personas.

Aprendizaje vicario: consiste en el aprendizaje a través de la observación de las experiencias de otras y otros. Es así como las personas no aprenden solo por la experiencia directa, es decir, participando en actividades, sino que también por la observación de lo que otras personas vivencian.

Autoconciencia: conocimiento de sí mismo y autopercepción. Algunas habilidades que permiten su despliegue son:

- **Identificación de emociones:** capacidad de distinguir las emociones de los pensamientos y, además, determinar la posible causa o razón de esa emoción.
- **Autoeficacia:** capacidad de percibir y confiar en las propias habilidades para enfrentar una determinada situación.
- **Conciencia de sí mismo:** capacidad de reconocerse a sí mismo como un individuo y comprender las propias

fortalezas, debilidades, gustos, intereses, pensamientos y emociones.

En la escuela se puede observar en la capacidad para reconocer las emociones propias, verbalizarlas y reflexionar entre las causas de ello. Por ejemplo, si está feliz, identificar cuándo y por qué comenzó a sentir esa emoción. Además, tiene que ver con la propia valoración de las habilidades, por ejemplo, reconocer mayores habilidades en una asignatura que en otra o frente a una determinada actividad.

Compromiso con otros: capacidad de reconocer la importancia de trabajar con otras personas y velar por el cumplimiento de la tarea. Algunas habilidades que permiten su despliegue son:

- *Asertividad:* capacidad de expresar una idea de manera respetuosa a los demás.
- *Resolución de conflictos:* capacidad de tomar medidas que permitan dar solución a un problema identificado, así como monitorear y evaluar aquella solución.
- *Cooperación:* capacidad de trabajar con otros de manera conjunta para alcanzar un propósito común.

En la escuela se puede observar en cómo interactúan las niñas y los niños durante el juego o en actividades grupales, en la tendencia a trabajar con otros, y en cómo manifiestan sus ideas a los demás.

Conciencia del entorno social: percibir, reconocer y comprender los problemas y las necesidades que tienen las personas de una comunidad, entidad, grupo social o tribu. La conciencia social permite entender cómo el entorno puede favorecer o perjudicar el desarrollo de las personas. Algunas habilidades que permiten su despliegue son:

- *Toma de perspectiva:* capacidad de interpretar una situación desde diferentes puntos de vista, incluyendo aquellos que son ajenos a la propia ideología.
- *Empatía:* capacidad de reconocer, comprender y experimentar los sentimientos de otros sin emitir juicios.
- *Apreciación por la diversidad:* capacidad de reconocer las diferencias entre individuos y valorar esa singularidad.
- *Respeto por otros:* capacidad de apreciar y reconocer el valor de otras personas.

En la escuela se puede observar en la tendencia a compartir con compañeros diferentes, a interesarse por los sentimientos

de los demás, expresar respetuosamente sus ideas frente a otros y tener en consideración los intereses del resto para elegir alguna actividad.

Figuras significativas: refiere a las personas con las cuales los estudiantes forman lazos estrechos, caracterizados por acciones de cuidado. En el caso de la escuela, los docentes pueden constituirse como figuras significativas para los estudiantes, por lo tanto, actúan como referentes para ellos.

Habilidades socioemocionales: conjunto de competencias que pueden desarrollar las personas a lo largo de la vida y que determinan su capacidad para conectar y comprender las propias emociones, pensamientos y conductas; vincularse y comprender las emociones, pensamientos y conductas de los otros y desenvolverse en un determinado contexto de manera adaptativa.

Mediación docente: el/la docente media la relación que se produce entre el/la estudiante y el objeto de aprendizaje al proponer una actividad con objetivos y contenidos concretos. En la actividad se produce un espacio de interacción entre docente y estudiantes, en el cual se despliegan acciones de retroalimentación, monitoreo y orientación por parte del/a docente.

Regulación emocional: capacidad de reconocer y administrar emociones, sentimientos e impulsos. Algunas habilidades que permiten su despliegue son:

- *Control emocional o de impulsos:* capacidad de gestionar las acciones, emociones y pensamientos propios, regulando la conducta.
- *Enfoque al logro:* capacidad de regular los comportamientos para conseguir una meta propuesta.
- *Automotivación:* capacidad de brindarse razones y/o aliento para fomentar la realización de ciertas acciones.
- *Persistencia:* capacidad de sostener una acción por el tiempo necesario para poder conseguir una meta.
- *Fijación de metas:* capacidad de determinar un resultado deseado que servirá posteriormente para orientar la conducta.
- *Autoevaluación:* capacidad de monitorear y evaluar la propia conducta en el camino al cumplimiento de metas.

En la escuela se puede observar en la capacidad para reconocer las emociones propias, regular la conducta inhibiendo ciertas emociones (por ejemplo, ante la rabia

o enojo no reaccionar de manera agresiva), transmitir qué es lo que están sintiendo frente a determinada situación, determinar un objetivo a cumplir (por ejemplo, compartir con más amigos) y definir acciones para conseguir esa meta.

Simbolización: refiere a la capacidad de representar un pensamiento, sentimiento o emoción en un objeto externo, por ejemplo, una pintura, una canción, entre otras.

Toma de decisiones responsables: proceso llevado a cabo para seleccionar una alternativa de acción considerando criterios específicos y la opinión disponible sobre cada alternativa. Algunas habilidades que permiten su despliegue son:

- *Identificación de problemas:* capacidad para identificar una tensión y obstáculos en una situación determinada.
- *Pensamiento crítico:* capacidad de cuestionar, evaluar y reflexionar sobre la información y los hechos.

En la escuela se puede observar en la negociación entre los juegos y/o actividades, en la realización de preguntas en las clases, realización de preguntas durante la lectura, en la tendencia a proponer alternativas de acción (qué podría hacer un personaje en un caso, qué podría hacer un amigo en esta situación, etc.) y en la capacidad para explicar las razones por las que se tomó alguna decisión.

Ficha 3. Hitos del desarrollo socioemocional infantil

El desarrollo humano, social y emocional comienza en los primeros días de vida y continúa durante todo el ciclo vital⁹⁴. Este tiene un curso variable, por ende, no es posible determinar con exactitud en qué momento se desarrollarán ciertas habilidades, porque depende fundamentalmente de las interacciones que cada persona vaya estableciendo con su entorno. No obstante, en ciertos rangos etarios –sobre todo en la primera infancia, niñez y adolescencia– existen hitos esperables para el desarrollo de la persona.

Primeros años de vida

Durante los primeros meses de vida, los bebés son dependientes de sus cuidadores, por lo que el desarrollo socioafectivo se comienza a gestar desde esta relación de cuidado.

Importancia del apego

El apego es la relación afectiva entre el bebé y quien lo cuida, y es producto de las interacciones que se dan en esta díada⁹⁵. El apego permite:

- Fomentar el desarrollo de la autorregulación.
- Sentar las bases de la exploración del mundo.
- Sentir la protección y cuidado del otro.

Hitos del desarrollo

Durante los primeros dos años de vida se observan hitos sociales que derivan del desarrollo del apego, por ejemplo⁹⁴:

- Imitación de cuidadores u otros significativos.
- Instintos de cooperación durante la rutina de cuidado.
- Reconocimiento de la propia figura.
- Desarrollo de la comunicación intencional.

Las habilidades de este periodo son fundamentales para el posterior desarrollo de la autorregulación y otras competencias que derivan de ella.

Educación inicial: De los tres a los cuatro años

En el tramo de los tres a cuatro años, los niños van adquiriendo y ampliando cada vez más sus habilidades sociales y emocionales, lo que les permite relacionarse de mejor manera con el resto de sus compañeros, educadores y cuidadores, aprender a reconocer las claves sociales y comenzar a manejar su conducta.

Hitos del desarrollo

En este rango etario se observan hitos sociales como⁹⁴:

- Desarrollo de la noción de normas sociales, la reciprocidad y solidaridad.
- Establecimiento de primeras amistades.
- Mayor independencia de los adultos.
- Inicio de conflictos relacionales entre compañeros y compañeras.
- Identificación y verbalización de las emociones que experimentan.
- Surgimiento de la Teoría de la mente que es la habilidad para comprender y predecir la conducta, intenciones y creencias de otras personas.

Los hitos del desarrollo de este periodo son la base para el desarrollo de la empatía y la apertura a la diversidad.

Educación preescolar: De los cinco a los seis años

Entre los cinco y los seis años, el desarrollo del lenguaje aparece como un insumo relevante para el desarrollo socioemocional, pues el aumento del vocabulario permite expresar emociones con mayor precisión. En consecuencia, la alfabetización emocional (es decir, la enseñanza y descripción de emociones) cobra relevancia. Además, el manejo de las emociones también mejora por la comprensión de las creencias, elementos que subyacen a las emociones⁹⁶.

Hitos del desarrollo

En este rango etario se observan hitos sociales como⁹⁴:

- Desarrollo de la autoestima.
- Complejización de la teoría de la mente.
- Nociones de lo correcto e incorrecto.

Los hitos del desarrollo de este periodo permiten complejizar la noción de autorregulación en función de las normas sociales existentes⁹⁷.

Educación primaria: De los siete a los diez años

En el periodo de los siete a los diez años hay una percepción más consciente de las reglas y de la necesidad de ser competente en ciertos ámbitos de la vida: en la escuela, en casa, con los amigos. El niño o niña vivencia una tensión entre ser competente y no ser competente⁹⁵. Durante esta etapa, si bien la familia tiene un lugar importante en la percepción que tienen de sí mismos, los amigos y profesores comienzan a tener un lugar significativo en la forma de definirse⁹⁸.

Hitos del desarrollo

En este rango etario se observan hitos sociales como:

- Desarrollo del autoconcepto de manera integral, es decir, no en términos cerrados de que puede o no puede hacer ciertas cosas⁹⁰.
- Instauración de las normas sociales como reguladores de las emociones⁹⁰.
- Desarrollo de la noción de justicia y trampa, lo que tiene implicancias en el vínculo con otros⁹⁹.

Los hitos del desarrollo de este periodo impactan directamente en la vinculación con otros.

Educación primaria y secundaria: De los once a los quince años

Hacia los doce años, la amistad es muy relevante. Esta se constituye como una relación completamente recíproca en la que hay preocupación, compatibilidad de gustos e intereses. Además, surge la noción de fidelidad, es decir, la constancia en la amistad entre dos personas, y, dentro de la amistad, las normas aparecen como absolutamente necesarias, ya que garantizan una buena convivencia entre pares.

Hitos del desarrollo

Durante este rango etario se observan hitos sociales como:

- Exploración de la identidad¹⁰⁰.
- Trabajo del sentido de pertenencia.
- Desarrollo moral y orientación por normas y valores⁹⁹.

Los hitos del desarrollo influyen en la apertura a la diversidad, en tanto las normas y valores del entorno son asumidas como propias y determinan cómo son las relaciones entre personas.

Educación secundaria: De los quince a los dieciocho años

Durante esta etapa se intensifican ciertos elementos de la etapa anterior, como la búsqueda de la independencia y el distanciamiento de los cuidadores. Así, los pares cobran cada vez más relevancia en la vida de los adolescentes. Pasan más tiempo con los amigos y, además, se gestan los primeros intereses románticos¹⁰³.

Hitos del desarrollo

Durante este rango etario se observan hitos sociales como:

- Reconfiguración de los apegos¹⁰¹.
- Búsqueda de actividades en función de sus intereses¹⁰².
- Complejización del pensamiento abstracto y de la toma de perspectiva.
- Desarrollo de la expansividad moral, entendida como el aumento de entidades consideradas dignas de atención y tratamiento moral¹⁰³.

Los hitos del desarrollo mencionados tienen impacto en las tres habilidades evaluadas por el ERCE, en tanto que la expansividad moral y la toma de perspectiva contribuyen al desarrollo de la empatía y la apertura a la diversidad, lo que permite también regular la conducta en sintonía con esas dimensiones.

Ficha 4. Mediciones de gran escala

Evaluaciones estandarizadas de las habilidades socioemocionales

En las dos últimas décadas se han desarrollado algunos instrumentos de medición de las habilidades socioemocionales en el ámbito educacional, además de la desarrollada por el ERCE en 2019. La OCDE¹⁵ ha promovido que sus países miembros incorporen evaluaciones que contemplen indicadores relacionados con problemas emocionales, problemas de conducta, trabajo en equipo, comunicación, resolución de problemas, desempeño en tareas y comportamiento prosocial.

Recientemente, diversos países han ido incorporando a sus planes de evaluación nacional la medición de habilidades como autoestima, autoconcepto, empatía, motivación y autorregulación. Por ejemplo:

- “Jóvenes en acción” - Colombia › Evalúa competencias como autoconocimiento, resiliencia, manejo de emociones, perseverancia, gestión del tiempo, trabajo en equipo, toma de decisiones, entre otras, en jóvenes de 16 a 24 años¹⁰⁴.
- Indicadores de Desarrollo Personal y Social - Chile › A través del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE) evalúan hábitos de vida saludables, autoestima académica y motivación escolar, participación, formación ciudadana, clima y convivencia escolar¹⁰⁵.
- Evaluación Nacional de Logros Educativos, Aristas - Uruguay › Posee un instrumento que evalúa exclusivamente motivación y autorregulación del aprendizaje, habilidades interpersonales y habilidades intrapersonales. En tercero y cuarto medio, añade la evaluación de conductas de riesgo¹⁰⁶.

Así mismo, la OCDE lanzó la *Encuesta Sobre Habilidades Sociales y Emocionales*. Esta es la primera encuesta internacional en torno a las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, y recoge información no solo de los estudiantes, sino también de las familias y docentes en relación a las habilidades desplegadas por los jóvenes a los 10 y 15 años. Junto a lo anterior, recoge información contextual acerca de sus entornos sociales (familiar, escolar y comunitario).

El 2019 se aplicó la encuesta a 30.000 estudiantes de 10 ciudades en nueve países, considerando cinco dominios que siguen el marco teórico del Big Five.

Los hallazgos de esta evaluación señalan que:

- Los estudiantes de 15 años declararon tener menos habilidades socioemocionales que los de 10 años, algo especialmente pronunciado respecto del optimismo, la confianza, la energía y la sociabilidad.
- El descenso de habilidades de los 10 a los 15 años es mayor para las niñas que para los niños en la mayoría de las habilidades.
- Los estudiantes socioeconómicamente aventajados declararon tener más habilidades sociales y emocionales que sus compañeros socioeconómicamente desfavorecidos.
- Los estudiantes socioeconómicamente aventajados presentaron mayores niveles de satisfacción vital y bienestar psicológico actual en comparación con aquellos socioeconómicamente desfavorecidos.
- La percepción de los estudiantes de estar en un clima escolar competitivo y las altas expectativas de los padres y profesores hacia ellos se asocian con un mayor nivel de satisfacción vital y bienestar psicológico actual para los alumnos de 10 años, y con un mayor nivel de ansiedad ante los exámenes para los alumnos de 10 y 15 años.
- La relación entre las habilidades sociales y emocionales y el rendimiento escolar es matizada: algunas habilidades no se le relacionan directamente, pero otras, como persistencia y curiosidad, se vinculan fuertemente con mayor rendimiento escolar tanto para niñas y niños de 10 como de 15 años.

Los resultados de este cuestionario son relevantes, ya que es la primera encuesta de carácter internacional que permite aproximarse a identificar qué factores inciden en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Síntesis, discusión y proyecciones del estudio

Esta publicación busca contribuir a la incorporación sistemática del ámbito socioemocional en la educación que reciben los estudiantes de América Latina y el Caribe. Se trata de un desafío de amplios alcances, que requiere ser abordado a partir de estrategias comprensivas y sistémicas, donde el contenido de los planes de estudio, la formación docente y la disponibilidad de recursos y tiempos juegan un rol fundamental.

La publicación quiere colaborar en esta tarea considerando que los sistemas educativos, las escuelas y el cuerpo docente tienen un rol fundamental que cumplir, y entregando herramientas conceptuales y prácticas para ello. De acuerdo a lo anterior, hemos definido al aprendizaje emocional como el proceso a través del cual se adquieren competencias, habilidades y/o actitudes que permiten a las personas reconocer y regular sus emociones, desarrollar acciones de cuidado y preocupación por otros, establecer relaciones nutritivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones complejas.

El ERCE 2019 mostró un resultado positivo en las tres habilidades evaluadas. Las respuestas tienden a dar cuenta de que los estudiantes se perciben a sí mismos como capaces de desplegar conductas de empatía con frecuencia, de mostrar una actitud positiva hacia la diversidad y de ser autorregulados en el ámbito escolar. Sin embargo, tanto en estas habilidades como en otras, se requiere seguir avanzando: las relaciones detectadas entre habilidades socioemocionales y aspectos como el nivel socioeconómico y el género, por ejemplo, alertan sobre posibles áreas que es importante fortalecer.

Esperamos que los contenidos y actividades acá propuestos constituyan un aporte en el panorama de las numerosas iniciativas y herramientas que se requieren para propiciar el aprendizaje socioemocional en la región desde un enfoque de equidad, y que se orienta al desarrollo sostenible.

Endnotes

1. CASEL. (2020). Marco SEL de CASEL. *¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?* <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>.
2. Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575–582. doi: 10.1037/h0045925.
3. Bandura, A. (2007). A. Bandura. En G. Lindzey y W. M. Runyan (Eds.), *A History of Psychology in Autobiography*, 9, (pp. 43–75). American Psychological Association. doi: 10.1037/11571-00.
4. Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
5. Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
6. Feuerstein, R. (2006). *Instrumental Enrichment*. ICEL, Publications.
7. Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
8. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
9. Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Kairós.
10. UNESCO/OREALC. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO/OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>.
11. Immordino, M.H. & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10. doi:10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x.
12. Chiappetta-Santana, L. H. B., Jesuíno, A. D. S. A. & Costa, A. R. (2022). Learning motivation, socioemotional skills and school achievement in elementary school students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 32, e3232. doi:10.1590/1982-4327e3232.
13. Mahoney, J.L., Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. doi: 10.1177/0031721718815668.
14. Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press.
15. Chernyshenko, O., Kankaraš, M. & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173. OECD Publishing. doi: 10.1787/db1d8e59-en.
16. Singh, N. C. & Duraiappah, A.K. (2019). EMC2 – A whole brain framework for social and emotional learning. *Position Paper UNESCO MGIEP*.
17. UNICEF. (2017). *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A FourDimensional and Systems Approach to 21st Century Skills*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mena/reports/reimagining-life-skills-and-citizenship-education-middle-east-and-north-africa>.
18. UNICEF. (2019). *Global Framework on Transferable Skills*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/global-framework-transferable-skills>.
19. Berger, C., Lisboa, C. Cuadros, O. & de Tezanos-Pinto, P. (2016). Adolescent peer relations and socioemotional development in Latin America: Translating international theory into local research. En D. D. Preiss (Ed.), *Child and adolescent development in Latin America. New Directions for Child and Adolescent Development*, 152, 45–58.

20. Trower, P. (1995). Adult Social Skills: state of art and future directions. En W. O'Donohue & L. Krasner (Orgs.), *Handbook of Psychological Skills Training: Clinical techniques and applications* (pp. 54-80). Allyn & Bacon.
21. Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M. & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of School Psychology, 62*, 1–10. doi: 10.1016/j.jsp.2017.04.002.
22. Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and emotion, 21*(1), 65-86. doi: 10.1023/A:1024426431247.
23. Heckman, J.J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics, 19*(4), 451-464. doi: 10.1016/j.labeco.2012.05.014.
24. Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W. & Beechum, N.O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
25. Mobius, M.M. & Rosenblat, T. (2014). Social Learning in Economics. *Annual Review of Economics, 6*, 827-847. doi: 10.1146/annurev-economics-120213-012609.
26. Manski, C. (2000). Economic Analysis of Social Interactions. *Journal of Economic Perspectives, 14*(3), 115-136. doi: 10.1257/jep.14.3.115.
27. Cunningham, W., Acosta, P. & Muller, N. (2016). *Minds and Behaviors at Work: Boosting Socioemotional Skills for Latin America's Workforce*. Directions in Development. World Bank Group. doi: 10.1596/978-1-4648-0884-5.
28. Smith, E. S. (1999). The effects of investments in the social capital of youth on political and civic behaviour in young adulthood: A longitudinal analysis. *Political Psychology, 20*(3), pp. 553–580. doi: 10.1111/0162-895X.00156.
29. Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. & Kautz, T. (2011). Personality Psychology and Economics. En E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education, Volume 4* (pp. 1-181). Elsevier.
30. Malti, T. & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(6), 652-665. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196178>.
31. Santelices, M. P., Farkas, C., Montoya, M. F., Galleguillos, F., Carvacho, C., Fernández, A., Morales, L., Taboada, C. & Himmel, E. (2015). Factores predictivos de sensibilidad materna en infancia temprana. *Psicoperspectivas, 14*(1), 66-76. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-441.
32. Chen, X. & Rubin, K. (2011). Culture and socioemotional development: An introduction. En X. Chen & K. Rubin (Eds.), *Socioemotional Development in Cultural Context* (pp. 2 - 15). The Guilford Press.
33. Putnam, S. & Gartstein, M. (2017). Aggregate temperament scores from multiple countries: Associations with aggregate personality traits, cultural dimensions, and allelic frequency. *Journal of Research in Personality, 67*, 157–170. doi: 10.1016/j.jrp.2016.07.009.
34. Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development, 24*(4), 398-406. 10.1080/016502500750037946.
35. Priess-Groben, H.A. & Lindberg, S.M. (2016). Gender Intensification. En: R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 1-10). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32132-5_391-2.
36. Schwab, Y. & Elias, M. J. (2014). From compliance to responsibility: Social-emotional learning and classroom management. En E. Sabornie & D. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 104-125). Routledge.
37. Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *The Journal of School Health, 70*(5), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>.
38. Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (pp. 3 -19). The Guilford Press.
39. Denham, S. (2018). *Keeping SEL Developmental: The Importance of a Developmental Lens for Fostering and Assessing SEL Competencies*. Frameworks briefs, special

- issues series. <https://casel.org/casel-resources-keeping-sel-developmental/>.
40. Pons, F., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*, 127–152. doi: 10.1080/17405620344000022.
 41. Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
 42. Chatterjee S., N. & Duraiappah, A. K. (Eds.). (2020). *Rethinking learning: A review of social and emotional learning frameworks for education systems*. UNESCO MGIEP.
 43. UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO/ Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>.
 44. UNESCO UNODC. (2019). *Empoderar a los alumnos para crear sociedades justas*. UNESCO. https://www.unodc.org/documents/e4j/UNESCO/UNODC-UNESCO_Handbook_for_Secondary_School_Teachers_Spanish.pdf.
 45. Hoffman, M. L. (1982). The measurement of empathy. En C. E. Izard (Ed.), *Measuring emotions in infants and children* (pp. 279–296). Cambridge University Press.
 46. Schonert-Reichl, K. (2011). Promoting empathy in school-aged children: Current approaches and implications for practice. En K. Nader (Ed.), *School Rampage shootings and other youth disturbances: Early Preventive interventions* (pp.159-203). Routledge.
 47. León-Jiménez, S., Villarejo, B., López de Aguilera, G. & Puigvert, L. (2020). Propelling Children's Empathy and Friendship. *Sustainability, 12*, 7288. doi: 10.3390/su12187288.
 48. Fuertes, J. N., Miville, M. L., Mohr, J. J., Sedlacek, W. E. & Gretchen, D. (2000). Factor structure and short form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 33*, 157–169. doi: 10.1080/07481756.2000.12069007.
 49. Gerson, M. W. & Neilson, L. (2014). The importance of identity development, principled moral reasoning, and empathy as predictors of openness to diversity in emerging adults. *Sage Open, 4*, 1–11. doi: 10.1177/215824401455358.
 50. Bayram Özdemir, S., Özdemir, M. & Boersma, K. (2021). How Does Adolescents' Openness to Diversity Change Over Time? The Role of Majority-Minority Friendship, Friends' Views, and Classroom Social Context. *Journal of Youth Adolescence, 50*, 75–88. doi: 10.1007/s10964-020-01329-4.
 51. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 248—287. doi: 10.1016/0749-5978(91)90022-L.
 52. McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary and math skills. *Developmental Psychology, 43*(4), 947–959. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.947.
 53. Karabenick, S. A. & Berger, J.-L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. En H. Bembenutty, T. J. Cleary & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 237–261). IAP Information Age Publishing.
 54. van Noorden, T., Haselager, G., Cillessen, A. & Bukowski, W. (2014). Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 637-657. doi: 10.1007/s10964-014-0135-6.
 55. Eder, R. A. (1990). Uncovering Young Children's Psychological Selves: Individual and Developmental Differences. *Child Development, 61*, 849–863. doi: 10.2307/1130969.
 56. Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New directions for Youth Development, 93*, 91-107. doi: 10.1002/yd.23320029307.
 57. Jackson, P. W. (1976). *La vida en las aulas*. Morata.
 58. Bravo, A. & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades, 1*, 173-212.
 59. Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década, 22*(41), 153-178. doi: 10.4067/S0718-22362014000200007.

60. Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.
61. UNICEF. (2021). *Sostener, cuidar, aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas*. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>.
62. Louis, K. & Murphy, J. (2018). The Potential of Positive Leadership for School Improvement: A Cross-Disciplinary Synthesis. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2-3), 165-180. doi: 10.7577/njcie.2790.
63. Mahfouz, J., Greenberg, M. T. & Rodriguez, A. (2019). *Principals' social and emotional competence: A key factor in creating caring schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
64. Sánchez-Núñez, M., Patti, J. & Holzer, A. (2015). Effectiveness of a Leadership Development Program that Incorporates Social and Emotional Intelligence for Aspiring School Leaders. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 65-80. doi: 10.5296/jei.v1i.
65. Hernández, W. & Pérez Azahuanche, M. (2021). Influencia del liderazgo directivo en la satisfacción laboral docente. *INNOVA Research Journal*, 6, 90-104. doi: 10.33890/innova.v6.n2.2021.1684.
66. Simbron, F. & Sanabria, F. (2019). Liderazgo directivo, clima organizacional y satisfacción laboral docente. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(1), 59-83.
67. Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), pp. 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
68. Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. En G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp.59-71). National Association of School Psychologists.
69. Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0.
70. Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. doi: 10.1016/S0120-0534(14)70020-2.
71. Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, S. (2020). *Disciplina positiva en el aula*. Ediciones Medici.
72. Milicic, N. (2002). *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. LOM.
73. Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. doi: 10.1353/foc.2017.0007.
74. Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
75. Edwards, M. I. M., Espinosa, C. R. & Mena, A. M. V. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21.
76. Albright, M. I. & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. En L. Sandra (Ed.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 264-283). Routledge.
77. Romagnoli, C. & Gallardo, G. (2008). *Alianza efectiva familia escuela: para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Documentos Valoras UC.
78. CASEL. (2019). *3 SEL Signature Practices Playbook: A tool that supports systemic SEL*. https://schoolguide.casel.org/uploads/2018/12/CASEL_SEL-3-Signature-Practices-Playbook-V3.pdf.
79. Pancorbo, G., Primi, R., John, O.P., Santos, D. & De Fruyt, F. (2021). Formative Assessment of Social-Emotional Skills Using Rubrics: A Review of Knowns and Unknowns. *Frontiers in Education*, 6, 687661. doi: 10.3389/educ.2021.687661.
80. Griffin, P. & Care, E. (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.
81. CASEL. (2021). *The CASEL Schoolwide SEL Essentials. A printable compilation of key activities and tools for school teams*. <https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/>.
82. Murano, D., Way, J., Martin, J., Walton, K., Anguiano-Carrasco, C. & Burrus, J. (2019). The need for high-quality

- pre-service and inservice teacher training in social and emotional learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12, 111-113. doi: 10.1108/JRIT-02-2019-0028.
83. Dusenbury, L. A., Newman, J. Z., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E. & 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 & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 532-548). Guilford.
84. Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Universitaria.
85. Kroeger, P. (1993). *Phrase Structure and Grammatical Relations in Tagalog*. Center for the Study of Language and Information (CSLI) Publications.
86. Klein, I. (2017). Work Forms and Social Forms. En M. Schneider- Landolf, J. Spielmann & W. Zitterbarth (Eds.), *Handbook of Theme-Centered Interaction* (pp. 159-164). Vandenhoeck & Ruprecht.
87. Brenifier, O. (2005). *El diálogo en clases*. Idea.
88. Brenifier, O. (2012). *La práctica de la filosofía en la escuela primaria*. Diálogo.
89. Aronson, E. (1971). *History of the jigsaw classroom*. Retrived from The Jigsaw Classroom: <http://www.jigsaw.org/history.htm>.
90. Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1997). EPQ-RS. *Cuestionario revisado de personalidad de Eysenck* (Eysenck Personality Questionnaire-Revised (EPQ-R) and Short Scale (EPQ-RS)). TEA Ediciones.
91. Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., ter Weel, B. & Borghans, L. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *OECD Education Working Papers 110*. OECD Publishing.
92. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2018). *Social and emotional skills: Well-being connectedness and success*. OCDE. [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf).
93. UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>.
94. Mariscal, S. (2008). *Psicología del desarrollo desde el nacimiento a la primera infancia*. Mc Graw Hill.
95. Sroufe, A. (2000). *Desarrollo Emocional*. Oxford University Press.
96. Sorin, R. (2009). Teaching emotional literacy. En B. Meenu (Ed.), *Emotional Literacy: Concept, application and experiences* (pp. 43-52). ICFAI University Press.
97. Lopes, D., Dascanio, D., Ferreira, B. C., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2017). Treinamento de Habilidades Sociais: Avaliação de um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional para Universitários de Ciências Exatas. *Interação em Psicologia*, 21(01), 55-65. doi: 10.5380/psi.v21i1.36210.
98. Taylor, J. & Townsend, M. (2016). Childhood Friendship: Its important and the Educator's Role. Weaving Educational threads. *Weaving Educational Practice*, 17, 19-25.
99. Kohlberg, L. (1982). Moral stages and moralizations. En T. Lickona (Ed.), *Moral Development Behavior: Theory, research and social issues*. (pp. 33-51). Holt, Rinehart & Winston.
100. Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). Wiley.
101. Scharf, M. & Mayselless, O. (2007). Putting eggs in more than one basket: A new look at developmental processes of attachment in adolescence. En M. Scharf, & O. Mayselless (Eds.), *Attachment in Adolescence: Reflections and New Angles: New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 1-22). Jossey-Bass (Wiley).
102. Meeus, W., Akse, J., Branje, S., Ter Bogt, T., Delsing, M. & Van Doorn, M. (2006). *Codebook CONAMORE: Conflicts And Management Of Relationships*. Research Centre Adolescent Development. Unpublished manuscript, Utrecht University.
103. Crimston, D., Bain, P., Hornsey, M.J. & Bastian, B. (2016). Moral expansiveness: Examining variability in the extension of the moral world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111, 636-653. doi: 10.1037/pspp0000086.
104. Gobierno de Colombia. (2022). *Jóvenes en acción*. <https://prosperidadsocial.gov.co/sgpp/transferencias/jovenes-en-accion>.

105. Ministerio de Educación de Chile. (2019). *¿Qué son los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y qué hacen los establecimientos educacionales para promoverlos?* Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-90384_archivo_01.pdf.
106. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2017-2018>.



unesco

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

Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales

Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)

Esta publicación forma parte de un grupo de cinco documentos, uno por cada área evaluada en el Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo, ERCE (lectura, escritura, matemática, ciencias naturales y habilidades socioemocionales), que llevó a cabo en 2019 el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por la OREALC/UNESCO Santiago. Estas publicaciones buscan utilizar los resultados del ERCE para acercar las conclusiones sobre la evaluación de logros de aprendizaje a los docentes y entregarles herramientas para su trabajo en el aula. En 2019 el ERCE evaluó por primera vez las habilidades socioemocionales de los estudiantes de sexto grado de la región, indagando en su apertura a la diversidad, empatía y autorregulación académica. Así, ***Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*** representa una innovación, y busca entregar herramientas conceptuales y prácticas para que escuelas y docentes puedan fortalecer el trabajo que desarrollan en torno a este ámbito.

Esperamos que este texto sea un valioso insumo para que los maestros y las escuelas puedan seguir afianzando el trabajo que desarrollan en torno a la enseñanza de habilidades socioemocionales a todos sus estudiantes. Del mismo modo, confiamos en que contribuya a fortalecer los esfuerzos que se llevan a cabo a nivel de los sistemas educacionales para abordar esta área de la enseñanza, que constituye un elemento clave del desarrollo sostenible y el ejercicio de la ciudadanía.

