



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Orientaciones para el abordaje

Habilidades Socioemocionales

2024



Contenido

Introducción	3
¿Por qué educar en habilidades socioemocionales?	4
Encuadre teórico	6
¿Qué se entiende por habilidades socioemocionales?	9
Habilidades socioemocionales y desarrollo de competencias.....	9
Estrategias y recomendaciones para el abordaje.....	11
HSE vinculadas al aprendizaje	12
Trabajo colectivo e interdisciplinar.....	12
Diseño competencial integral y flexible	13
Metacognición como autoconocimiento	14
Juego y emociones	15
Vínculo pedagógico	16
HSE vinculadas a la regulación de emociones y conductas	17
El docente como modelo de la regulación emocional.....	17
Creación de un ambiente seguro y de confianza	17
Identificación emocional	18
Estrategias de regulación emocional	19
HSE que se ponen en juego en la interacción social	21
Gestión de espacios para la reflexión docente.....	21
El centro educativo como espacio protector.....	22
Práctica de la empatía.....	22
Tutorías.....	23
Orientaciones	24
Referencias bibliográficas.....	28

Introducción

Uruguay se encuentra en un proceso de transformación educativa y en su *Marco Curricular Nacional* (MCN) (ANEP, 2022a) plantea siete principios que apuntan a la centralidad del estudiante, a la inclusión, a la pertinencia, a la flexibilidad, a la integración de conocimientos, a la participación y a la visión ética. En este sentido, propone repensar la educación en función de las necesidades que la sociedad del siglo XXI requiere, reconociendo a la educación como un derecho humano fundamental y entendiéndola como la herramienta principal para generar cambios en la realidad social.

Se entiende que las habilidades socioemocionales (HSE) son herramientas cognitivas, emocionales y sociales cuya función es la inserción del individuo al entorno, facilitando su desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar (INEEd, 2018). Estas habilidades se desarrollan durante toda la vida y a lo largo de las trayectorias educativas de manera dinámica, a través de la interacción con el contexto, experiencias y aprendizajes (INEEd, 2018; Mels et al., 2021).

En este sentido, es necesario reconocer que los estudiantes llegan a las instituciones educativas con distintas condiciones de entrada (Feldman, 2018). Tal como plantea Dubet (2005), las instituciones educativas, especialmente las latinoamericanas, tienen el desafío de neutralizar el impacto de las desigualdades culturales y sociales que favorecen la existencia de desigualdades escolares. Por ello, es importante no simplificar la dimensión emocional de la persona, sino reconocer la integralidad del sujeto inmerso en un contexto en el que es inherente la existencia de conflicto. El rol de la institución es clave para reconocer estos puntos de partida y tender puentes con las familias, de forma tal de acompañar en el proceso de construcción de habilidades socioemocionales que implica, entre otras cosas, tomar conciencia de su realidad para transformarla.

La incorporación de las habilidades socioemocionales en el sistema educativo uruguayo es de suma importancia y continúa consolidándose con la inclusión de esta temática en las líneas estratégicas 2020-2024 de la ANEP, con el objetivo de «mejorar los aprendizajes en lengua, matemática, habilidades socioemocionales y ciudadanía digital en centros de Educación Media Básica con elevados niveles de vulnerabilidad social y educativa» (ANEP, 2020, p. 12).

Asimismo, entre los lineamientos estratégicos detallados en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, la ANEP ha establecido la centralidad del estudiante, la que debe reflejarse en la atención y el fortalecimiento de aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos, en un marco de respeto de derechos y desarrollo integral (ANEP, 2022a).

De esta manera, se establecen una serie de fundamentos a los que debe responder la Transformación Curricular Integrada (TCI), trascendiendo los diferentes niveles educativos en una visión común. Entre estos fundamentos se destaca a «la educación para la salud y el bienestar como eje central para el desarrollo de estilos de vida saludables tanto personales como comunitarios, promoviendo competencias de reconocimiento, respeto y educando para la equidad» (ANEP, 2022a, p. 26). Por lo tanto, el desarrollo del bienestar propio y de los demás, tanto físico

como emocional, es uno de los ejes que el sistema educativo se propone promover a lo largo del trayecto de la educación formal del estudiante, formando parte del perfil de egreso de la educación obligatoria (ANEP, 2022a).

Este documento tiene por finalidad brindar orientaciones a los actores institucionales para desarrollar intervenciones o estrategias educativas, acompañar a los estudiantes y fortalecer el trabajo con la comunidad educativa.

¿Por qué educar en habilidades socioemocionales?

La importancia de su incorporación y tratamiento en la educación ha estado presente desde siempre en diversas propuestas y modelos educativos a lo largo de la historia, y puede afirmarse que dicha importancia radica en que estas habilidades inciden de manera directa en el desarrollo integral de las personas, por lo que su reconocimiento y gestión asertiva resultan esenciales para el bienestar propio y de los demás (Alvarez Bolaños, 2020; Bisquerra, 2003). Al respecto, si bien algunos autores han asociado estas habilidades a los rasgos de la personalidad o formas en las que usualmente las personas reaccionan ante determinadas situaciones (García, 2018; Kyllonen, 2012), diversos autores de forma más reciente coinciden en que la neuroplasticidad del cerebro humano permite desarrollar y educar estas habilidades (Alvarez Bolaños, 2020; Caspi et al., 2005; García, 2018; Roberts et al., 2006). Por lo tanto, incorporar la educación en habilidades socioemocionales en el currículo de las instituciones educativas no solo se ha convertido en una necesidad, sino en una posibilidad real para el desarrollo integral de los sujetos.

Además de su incidencia en el currículo, las habilidades socioemocionales competen a todos los integrantes del centro educativo y a las familias. Los docentes, funcionarios y familias son referentes para los estudiantes en el desarrollo de actitudes y aptitudes, y el desempeño de su rol es clave en la promoción de un clima de convivencia en los centros educativos. Por lo tanto, las habilidades socioemocionales constituyen un tema transversal de indudable importancia para la formación personal y la integración social.

En su Agenda 2030, la Unesco en su objetivo de desarrollo sostenible 4.7 reconoce y se compromete a

garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (Unesco, 2021a, p. 6)

Desde esta óptica, habilidades socioemocionales como la empatía, la tolerancia, el respeto y el aprecio por la diversidad son fundamentales para educar ciudadanos conscientes que comparten un mundo en común. Estas habilidades permiten a las personas trabajar en conjunto,

buscando el bienestar compartido mediante el consenso, centrándose en el respeto a los derechos humanos y a la protección del medioambiente (Unesco, 2021a).

Estas habilidades pueden favorecer además la gestación de ambientes educativos que impactan positivamente en los estudiantes, los enriquecen y los preparan para enfrentar desafíos y vivir experiencias de forma equilibrada y fructífera. Estos elementos cobran especial relevancia en la actualidad, ya que, ante entornos cada vez más complejos, se ha vuelto fundamental la identificación y la comprensión de las emociones personales para conservar el optimismo ante condiciones adversas, asumir los errores como oportunidades y favorecer la toma de decisiones y resolución de conflictos (Repetto y Pena, 2010). Por lo tanto, tal como sostienen Repetto y Pena (2010), las destrezas o habilidades socioemocionales deberían ser desarrolladas de manera deliberada y efectiva a través de la educación, pues existen numerosas razones para hacerlo.

Una de las principales razones para incorporar el trabajo con habilidades socioemocionales en la educación radica en que este enfoque promueve el desarrollo integral de los estudiantes, ya que trasciende la adquisición de conocimientos puramente académicos (Grández, 2016; Mena et al., 2008). Permiten a los estudiantes comprender y gestionar sus emociones, desarrollar relaciones saludables y afrontar diversos desafíos que se suscitan en su cotidianidad dentro y fuera de las instituciones educativas.

Otra de las razones para la puesta en práctica de estas habilidades es que pueden incidir directamente en la mejora del clima escolar, debido a que favorecen la resolución de conflictos de forma respetuosa y comprensiva así como la comunicación efectiva, creando un sentimiento de comunidad que conduce a un clima escolar más propicio, acogedor y seguro para todos, en donde las relaciones interpersonales se enriquecen y se reduce la violencia y el acoso escolar (Cedeño et al., 2022; Goleman, 1996; Hirmas y Eroles, 2008; Rentería Corrales, 2018).

Una tercera razón que apunta a los beneficios de la puesta en práctica del desarrollo de estas habilidades en la educación se basa en la relación directa que existe entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y los aprendizajes (García, 2012; Petrides et al., 2004; Schutte et al., 2001; Zins et al., 2004). Existe amplia evidencia que demuestra la influencia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en la mejora de los desempeños académicos (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2007; Durlak et al., 2011, Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019). En este sentido, estas habilidades posibilitan a los estudiantes sentirse más seguros, comprender más su entorno, estar dispuestos a participar activamente en su propia educación y estar preparados para asumir desafíos en relación con lo que aprenden (Treviño et al., 2019).

Por último, las habilidades socioemocionales son imprescindibles a la hora de prevenir y reducir la incidencia de problemas de salud mental, ya que pueden funcionar como factores protectores ante conductas de riesgo (Cueto et al., 2022; Farrington et al., 2012; Hattie, 2009; Lacunza, 2009; Gutman y Schoon, 2013). Por ejemplo, el aprendizaje de la autorregulación emocional, la búsqueda de apoyo social, el desarrollo de resiliencia y habilidades de afrontamiento frente a situaciones de estrés y adversidad permiten superar obstáculos y recuperarse de situaciones difíciles.

En síntesis, las instituciones educativas no solo son lugares donde se adquieren conocimientos y se desarrollan competencias cognitivas, sino también espacios donde se aprende a interactuar y desarrollarse como individuos. Existen diversas habilidades socioemocionales que es fundamental promover en las instituciones educativas para un desarrollo integral de las personas, así como para lograr ambientes saludables en los que todos puedan participar. Estas habilidades tienen efectos positivos no solo en el ámbito educativo, sino también en la familia, la comunidad y los grupos sociales, promoviendo una mejora en las relaciones interpersonales, la participación ciudadana, la responsabilidad y el compromiso, entre otros aspectos importantes (INEEd, 2019).

Como se explicó anteriormente, las habilidades socioemocionales están orientadas al desarrollo del bienestar subjetivo de los estudiantes y contribuyen con la buena convivencia en los centros educativos. Por lo tanto son una herramienta fundamental para formar individuos conscientes y capaces de enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia y colaboración hacia los demás.

Encuadre teórico

En este apartado se presentan algunos conceptos clave necesarios para abordar el desarrollo de habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. Inicialmente se presenta una definición de emoción y cómo se ha empleado este concepto como base para diferentes enfoques en el desarrollo de estas habilidades. Posteriormente se hace un breve recorrido histórico que permite entender cómo se llega a lo que hoy se consideran habilidades socioemocionales.

La emoción es un proceso complejo en el que interviene un estímulo, interno o externo, que produce cambios en la persona (Presa, 2020). La experiencia de una emoción puede variar según la perspectiva subjetiva de cada sujeto, lo que implica factores cognitivos relacionados con cómo se valora esa emoción, efectos fisiológicos que afectan al sistema nervioso central, así como la forma en la que se expresan y comunican las emociones de manera externa (Elices, 2015; Presa, 2020).

De acuerdo con Escolano (2018), la idea de emoción se encuentra además estrechamente vinculada con aspectos socioculturales y contextuales de las personas. Al respecto, es importante destacar que la cultura y la historia de los individuos son elementos fundamentales que influyen en sus experiencias emocionales y constituyen una parte esencial de su desarrollo. Por lo tanto, es necesario integrar estos aspectos en el entorno educativo para una formación completa y enriquecedora (Durlak y Weissberg, 2011; Weissberg et al., 2015; Cotrufo, 2016).

En los últimos años se han creado y considerado diversos enfoques para fomentar el desarrollo de habilidades emocionales. De acuerdo con una revisión y sistematización publicada recientemente por Ceibal (Panizza, 2022) y siguiendo antecedentes internacionales, se identificaron cinco grandes marcos de modelos en habilidades socioemocionales (figura 1).

FIGURA 1. Modelos en habilidades socioemocionales



Fuente: Elaboración propia con base en Panizza (2022)

1. Inteligencia emocional

Los antecedentes de las habilidades socioemocionales datan del año 1983, cuando Howard Gardner planteó su tesis sobre la existencia de diversas inteligencias, diferenciando siete formas distintas: lingüístico-verbal, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapersonal e interpersonal. Estas dos últimas se vinculan a lo que actualmente se concibe como habilidades socioemocionales.

El concepto de inteligencia emocional en sí mismo fue acuñado por primera vez en 1990 en un artículo que publicaron Peter Salovey y John Mayer, y lo hicieron integrando las habilidades que componen la inteligencia intrapersonal e interpersonal antes mencionadas.

En 1995, Daniel Goleman, psicólogo estadounidense que se basó en los aportes de Gardner, publicó el libro *Inteligencia emocional*. En esta obra, Goleman define la inteligencia emocional como una habilidad que se enfoca en el manejo y comprensión de la información emocional, integrando las emociones con el razonamiento para mejorar la forma en que las personas manejan su vida emocional y toman decisiones más inteligentes y beneficiosas al respecto.

Los estudios desarrollados por Mayer y Salovey (1997) destacan a la inteligencia emocional como una habilidad interna que es aprendida y mejorada a partir de la práctica, y que tiene incidencia en el rendimiento escolar. El modelo de inteligencia emocional por ellos planteado considera que esta se conceptualiza en cuatro habilidades básicas:

- la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud;
- la habilidad para acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento;
- la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional;
- la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

2. Competencias emocionales

Uno de los principales referentes contemporáneos sobre esta temática es Rafael Bisquerra (2008), quien plantea que existen ciertas competencias emocionales que pueden y deben ser incorporadas en la currícula de las instituciones educativas. El autor define esas competencias como conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2008; Fernández-Berrocal et al., 2004). Propone cinco grupos de competencias en su modelo: conciencia, regulación, autonomía, competencias sociales y habilidades para la vida.

En esta línea se origina el concepto de aprendizaje socioemocional (Social Emotional Learning [SEL] en inglés), propuesto en el año 1994 por el Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (Casel, en inglés), descrito como la adquisición deliberada de diversas habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, el relacionamiento con otros y la toma de decisiones de manera responsable (Elbertson et al., 2010; García, 2018). Casel plantea un marco de referencia en el que el aprendizaje social y emocional es presentado como base de la educación y del desarrollo humano, un proceso en el que se adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar emociones, lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables (Casel, 2020).

3. Conocimiento de sí y bienestar

Relacionado con el bienestar subjetivo, se tiende a vincular el conocimiento de sí con prácticas de autoobservación y concentración en un aspecto específico y en el momento presente. Según Panizza (2022), esta atención no solo fomenta una sensación de tranquilidad, sino que también sienta las bases para desarrollar otras habilidades cognitivas, al tiempo que facilita la comprensión de las emociones y los procesos mentales, como deseos, creencias y recuerdos. Además, propone que es posible educar esta habilidad desde la infancia.

4. Habilidades para la convivencia

Las habilidades para la convivencia abarcan las competencias sociales, las cuales refieren a la capacidad de vincularse e interactuar de manera efectiva en diversos contextos sociales (Selimović y Opić, 2018). Otro aspecto vinculado a la convivencia es el trabajo colaborativo, que implica la participación efectiva en un proceso grupal, para resolver un problema o alcanzar un objetivo específico (Ribosa y Durán, 2017), donde también se pone en juego el pensamiento creativo y el pensamiento crítico.

5. Habilidades socioemocionales

Dentro de los cinco marcos, se entiende que el de habilidades socioemocionales es el que más se ajusta a las metas que el sistema educativo uruguayo se propone alcanzar con respecto a esta temática.

Existe una diversidad de formas de nombrar las habilidades socioemocionales. Algunas de sus denominaciones más habituales son habilidades para la vida, habilidades blandas, habilidades para el siglo XXI, habilidades no cognitivas, habilidades transversales (Chatterjee Singh y Duraiappah, 2020). Debido a esto, es necesario acordar sobre qué marco de referencia se realizan las orientaciones para el abordaje de las habilidades socioemocionales que aquí se proponen.

¿Qué se entiende por habilidades socioemocionales?

En el ámbito internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define las HSE como pensamientos, emociones y acciones que se pueden forjar a través de experiencias de aprendizaje, tanto estructuradas como informales, y que ejercen influencia en los logros socioeconómicos en la vida de los individuos (Unesco, 2016).

De forma similar, a escala regional, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) que desarrolla Unesco en América Latina reconoce a las habilidades socioemocionales como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan a las personas relacionarse de manera saludable con ellos mismos e interactuar con los demás en un mundo socialmente interconectado, actuando como individuos autónomos, responsables y motivados (Unesco, 2021b).

En Uruguay, el Instituto de Evaluación Educativa (INEEd) entiende las habilidades socioemocionales como una «serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como función la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar» (INEEd, 2018, p. 18). Se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con otros y con el contexto, a través de experiencias y aprendizajes, y en ese sentido son consideradas como el resultado de procesos de desarrollo que se extienden a través de todo el ciclo vital (INEEd, 2018).

Con base en el estudio desarrollado por INEEEd (2019), se detallan algunas características particulares de las habilidades socioemocionales, tales como:

- Son maleables, especialmente en los primeros años de vida.
- Son influenciables, especialmente en la etapa de la niñez y la adolescencia.
- Son contextuales.
- Involucran procesos cognitivos, emocionales, intrapersonales y sociales.

Habilidades socioemocionales y desarrollo de competencias

El abordaje de las habilidades socioemocionales se constituye en una línea que atraviesa las intenciones de una política educativa que mira hacia el futuro. El enfoque del *Marco Curricular Nacional* (ANEP, 2022a) es de carácter competencial y, si bien este documento contiene una serie de orientaciones generales para el abordaje de las habilidades socioemocionales de forma transversal en el aula y en el centro educativo, hay algunas competencias que especialmente están vinculadas con el despliegue de estas habilidades en los estudiantes.

La competencia Intrapersonal es una de las diez competencias generales definidas por el MCN como una de las metas del desarrollo educativo del estudiante. El desarrollo de esta competen-

cia sostiene la construcción de un proyecto de vida, aporta al bienestar personal como factor protector frente a situaciones de vulnerabilidad y conductas de riesgo, a la motivación para la búsqueda de la salud integral y a la construcción de una conciencia emocional en vínculo con el otro y con el mundo, siendo trascendental el reconocimiento de la alteridad (ANEP, 2022a, p. 49).

Con respecto a esta competencia, el documento *Progresiones de Aprendizaje* (ANEP, 2022) explicita que el estudiante aprende a identificar y comprender sus emociones, sentimientos, pensamientos, conciencia corporal y acciones, en la búsqueda del autoconocimiento y la autoafirmación como herramientas fundamentales para contactar con el reconocimiento de sus fortalezas, fragilidades, intereses, motivaciones personales e identidad propia (ANEP, 2022b, p. 22).

Las dimensiones consideradas para la competencia intrapersonal son:

- Reflexión y autoconocimiento
- Conciencia corporal
- Proyecto de vida

De esta manera, que los estudiantes puedan reflexionar sobre los sentimientos y las emociones les permite indagar sobre sí mismos para autoconocerse, lo que incide en la conformación de sus expectativas, motivaciones y cómo se proyectan a futuro (ANEP, 2022b).

Del mismo modo, la competencia Relación con los otros apunta a la construcción de vínculos interpersonales asertivos y a la integración de los aportes individuales en el intercambio para la búsqueda de soluciones. Al reconocer y valorar la perspectiva del otro, se desarrolla y manifiesta la empatía. Al entender las vivencias, ideas y emociones de los demás, se interactúa de manera activa y con conciencia, considerándose como interlocutores válidos.

Por otro lado, la sociedad actual demanda la necesidad de adquirir herramientas para gestionar los conflictos y desacuerdos en diversos contextos, lo que implica equilibrar y comprender las diferencias, las coincidencias y las complementariedades que se producen en entornos multi- e interdisciplinarios de diversa índole, incluyendo el de ámbitos educativos (ANEP, 2022a, p. 50).

Tal como se señala en el documento *Progresiones de Aprendizaje*, se puntualizan cuatro dimensiones en las que se promueve el reconocimiento y la valoración del otro en aquellas acciones que favorezcan la convivencia y en aquellas que signifiquen desafíos individuales en los diferentes procesos de intercambio social (ANEP, 2022b, p. 24).

Las dimensiones de la competencia Relación con los otros son:

- Vínculos asertivos
- Reconocimiento del otro
- Búsqueda de acuerdos ante los conflictos
- Valoración de las diferencias, las coincidencias y las complementariedades

En este sentido, se hace necesario que las instituciones educativas den sentido a la existencia común, en la que la presencia del otro desafíe e incluso contradiga las individualidades y provoque nuevos modos de enseñar (Skliar, 2019).

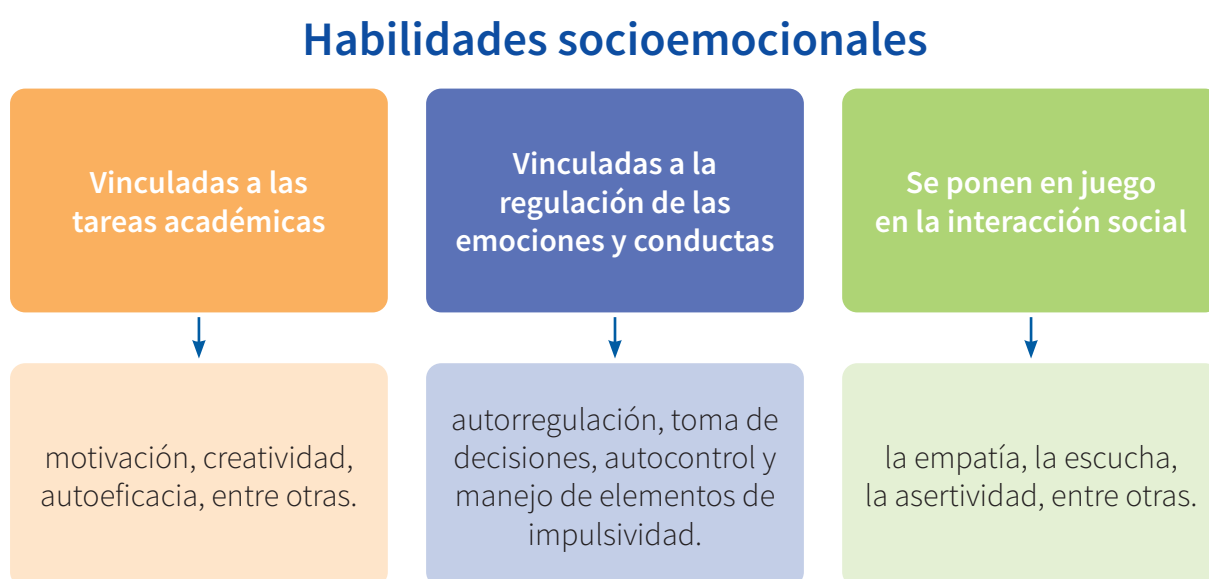
Estrategias y recomendaciones para el abordaje

Para su abordaje en las instituciones educativas, las HSE pueden ser agrupadas en tres categorías que se presentan en la siguiente figura (figura 2). En primer lugar, se mencionan aquellas habilidades socioemocionales vinculadas a las tareas académicas, como son la motivación, la creatividad, la autoeficacia, a las que se suman habilidades para la gestión, superar dificultades y transformar los errores y fracasos en oportunidades.

En segundo lugar, se mencionan aquellas HSE vinculadas a la regulación de las emociones y conductas propias como la toma de decisiones, autocontrol, manejo de elementos de impulsividad y autorregulación, que a su vez incluye la confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación. Estas habilidades en particular se enfocan en alcanzar el conocimiento personal mediante la gestión de sus propias emociones, la valoración sobre riesgos a asumir, la estimulación de la iniciativa y el rol que juega la responsabilidad y la autoconciencia en la toma de decisiones (Cabanillas et al., 2021).

En tercer lugar, se propone el desarrollo de habilidades que se ponen en juego y son necesarias durante la interacción social como, por ejemplo, la empatía, la escucha atenta, la asertividad, a las que se suman la compasión, el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos, la comunicación recíproca, la flexibilidad y el aprovechamiento positivo de las adversidad y diversidad.

FIGURA 2. Habilidades socioemocionales



Fuente: Elaboración propia con base en Ineed (2023), Charquero y Grosso (2023)

Esta clasificación, alineada a las propuestas de Goleman (1995), Ruvalcaba et al., (2017) y Scott (2015), se toma como base para la organización de las propuestas pedagógicas y metodológicas que este documento presenta, de forma tal que las instituciones educativas puedan incluir en sus proyectos educativos diversas habilidades socioemocionales que faculten a los estudiantes para enfrentar desafíos y consolidar un proyecto de vida trascendente para cada uno de ellos durante su trayectoria educativa. Es necesario recordar que todas estas habilidades contribuyen a la formación integral de los estudiantes y posibilitan conectar la razón con la emoción, permitiéndoles desenvolverse de forma saludable en diversos ámbitos.

Las estrategias y recomendaciones que se presentan a continuación surgen de una sistematización y reflexión a partir de distintas propuestas, proyectos, iniciativas existentes desarrolladas a escala nacional e internacional, con la finalidad de orientar a los actores educativos en las diferentes instituciones educativas del país.

Los centros educativos constituyen un escenario crucial para incorporar habilidades socioemocionales en el marco de una formación integral. Las habilidades socioemocionales tienen un componente cultural, son adquiridas de manera experiencial a partir de la relación del sujeto con el entorno y con los demás. En este marco, su inclusión en la vida de los centros educativos resulta de vital importancia en todos los espacios cotidianos: aula, recreos, pasillos, patios, entre otros.

Pensar en el centro educativo desde esta perspectiva implica observar y reconocer las distintas oportunidades de abordaje de las HSE que surgen en su rutina diaria y la manera en la que influyen en su dinámica y funcionamiento. Esto le da sentido al centro y lo transforma en un ambiente educativo con un propósito definido.

HSE vinculadas al aprendizaje

En este apartado se presentan diversas orientaciones que posibilitan incorporar las HSE en el desarrollo de actividades académicas regulares, dado que complementan y fortalecen el desarrollo de las competencias generales del marco curricular. Estas estrategias se basan en la experiencia directa que los estudiantes puedan experimentar en su proceso formativo, como, por ejemplo, proyectos prácticos, actividades para la resolución de problemas reales, debates, juegos de roles, entre otros.

Trabajo colectivo e interdisciplinar

El trabajo colectivo e interdisciplinario en los centros educativos es una estrategia fundamental a la hora de acompañar a los estudiantes en el desarrollo de HSE. De acuerdo con Consejo de Educación Secundaria (2016), la interdisciplinariedad surge de la interacción de los enfoques únicos presentes en diversas unidades curriculares, tanto con su objeto de estudio específico como entre sí.

Para Ander-Egg (1994), se trata de buscar la convergencia hacia la comprensión unificada del conocimiento, considerando la complejidad de la realidad en su totalidad, lo que muchas ve-

ces implica abordar problemas complejos que no pueden resolverse desde una sola perspectiva disciplinaria. Esto también abarca las distintas formas de pensar y actuar de los estudiantes, así como las perspectivas y valores que caracterizan a cada disciplina. Las habilidades socioemocionales como la creatividad y la adaptabilidad son esenciales para abordar estos desafíos de manera efectiva, ya que requieren la capacidad de pensar creativamente y ajustarse a diferentes enfoques y soluciones.

La interdisciplinariedad, a su vez, implica estar dispuesto a recibir y realizar críticas en todas las direcciones. Cuando se aborda un problema, situación o proyecto de forma interdisciplinaria y colaborativa, se requiere que los estudiantes colaboren con compañeros que tienen diferentes perspectivas y habilidades. Este enfoque demanda que los participantes mantengan una actitud abierta y permeable hacia otras perspectivas, además de romper con las estructuras rígidas que son propias de cada unidad curricular. El desarrollo de habilidades socioemocionales como la comunicación efectiva y la resolución de conflictos es esencial para que los estudiantes trabajen juntos de manera productiva y construyan relaciones positivas en entornos de aprendizaje colaborativos.

Desde el Departamento Integral del Estudiante (DIE) de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) se sugiere que, si bien todas las unidades curriculares pueden trabajar interdisciplinariamente para el desarrollo de las HSE, es necesario reconocer que todas aquellas unidades curriculares vinculadas al arte y la educación física cuentan con un potencial privilegiado a la hora de expresar y canalizar las emociones de manera adecuada, por lo que se sugiere que se asegure su integración en los proyectos institucionales y de aula (ANEP-DGES, 2021).

Tanto el arte como la educación física ofrecen medios efectivos para expresar emociones de manera no verbal. Además ofrecen formas constructivas de canalizar y gestionar emociones, lo que puede contribuir a una mejora en el bienestar emocional y mental. Al conectar el cuerpo y la mente a través del movimiento, los individuos pueden llegar a comprender mejor sus emociones y aprender a regularlas de manera más efectiva.

Cuando se fomenta la autoexploración y el autoconocimiento a través de la creatividad artística y la actividad física, las personas pueden descubrir sus propias emociones, identificar áreas de tensión y aprender a abordarlas de manera positiva y saludable. La participación en actividades artísticas puede brindar experiencias estéticas que evocan emociones y sentimientos profundos. La contemplación de obras de arte, por ejemplo, puede generar reflexiones emocionales y proporcionar una plataforma para discutir y explorar estas reacciones.

Diseño competencial integral y flexible

Otra forma de favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales radica en el diseño e implementación de planificaciones flexibles, que puedan construirse en diferentes escenarios (presenciales o virtuales), entre diferentes actores. Esto conlleva una estructuración flexible del currículum que implica el diseño de una amplia variedad de propuestas por parte de los docentes que posibiliten llegar a un resultado final sin seguir una rutina rígida con un solo procedimiento (Herrera y Didriksson, 1999). Al mismo tiempo, es recomendable que los estudiantes

participen abierta y activamente en ese diseño de propuestas de aula de acuerdo a sus perspectivas, necesidades e intereses.

Un diseño innovador y flexible se orienta al dominio de competencias que habiliten a los estudiantes a prepararse para adaptarse a diferentes situaciones y desafíos, así como hacer frente a los imprevistos, anticiparlos y prevenirlos. Incluir a las habilidades socioemocionales en el diseño competencial implica que los estudiantes estén mejor equipados para enfrentar situaciones inesperadas o emergentes (Herrera y Didriksson, 1999). La incorporación de la resiliencia, la creatividad y la adaptabilidad a las propuestas del aula y del centro educativo permite a los estudiantes ajustar su enfoque, gestionar el estrés y encontrar soluciones innovadoras frente a la complejidad y la incertidumbre.

Este diseño competencial flexible puede incorporar como estrategia simulaciones, juegos de roles y escenarios hipotéticos que requieran el uso de habilidades socioemocionales en diferentes contextos. Mediante estas experiencias simuladas, los estudiantes pueden practicar la toma de decisiones, la empatía y otras habilidades en situaciones variadas, haciendo foco en la anticipación de cómo responder a desafíos y cambios en la vida real.

Abordar las habilidades socioemocionales a partir del diseño competencial flexible implica también una evaluación continua que favorezca el ajuste de las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes. En el contexto de las habilidades socioemocionales, esto implica observar cómo los estudiantes están desarrollando estas habilidades en situaciones reales y proporcionar retroalimentación y apoyo. Incluir elementos que promuevan la autoevaluación de las habilidades socioemocionales también les permite reflexionar sobre sus propias respuestas emocionales, cómo manejan diversas situaciones, la anticipación de reacciones y la planificación de respuestas adecuadas en el futuro.

Metacognición como autoconocimiento

Además de las experiencias anteriormente mencionadas, es necesario propiciar experiencias de aprendizaje donde se fomente la metacognición de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

Por un lado, es necesario habilitar a los estudiantes a responderse preguntas relativas a cómo aprenden, qué estrategias les resultan más eficaces, qué recursos emplean para seguir aprendiendo, de qué manera pueden regular sus procesos de aprendizaje y evaluar sus propios resultados, entre otras.

Una investigación con gran reconocimiento académico desarrollada por Zins et al. (2004) expresa que aquellos estudiantes que indicaron tener más conciencia de sus habilidades a la hora de aprender se esforzaron más y estaban más motivados en clase. También lograron establecer metas, manejar el estrés de forma óptima y organizarse de forma tal de poder abarcar las tareas educativas, lo que los llevó a superar diversos obstáculos.

Por otro lado, puede resultar importante desarrollar la metacognición institucional (MI) entendida como un proceso de reflexión en conjunto dentro de una institución educativa, donde

todos los actores educativos trabajen como una entidad única para desarrollar la comprensión de sí mismos y regular sus acciones con otros a través de un enfoque consciente, planificado y colaborativo. Esto incluye involucrarse en intercambios para una mejor comprensión de cómo interactúan, enfrentan conflictos, superan dificultades y aprovechan sus potencialidades (Aristegui et al., 2005).

Juego y emociones

La importancia del juego en la infancia radica en que es el denominador común de los niños, nace con ellos, es su «herramienta de trabajo», su forma de comunicarse, de descubrir y de aprender.

El juego sienta las bases para el desarrollo de conocimientos y competencias sociales y emocionales clave. A través del juego, los niños aprenden a forjar vínculos con los demás y a compartir, negociar y resolver conflictos, además de contribuir a su capacidad de autoafirmación. (Unicef, 2018, p. 8)

El vínculo entre juego, aprendizaje y educación es una constante ya desde la psicología cognitiva, siendo un elemento destacado en las construcciones teóricas de los principales referentes de esta disciplina.

La generación de espacios lúdicos en el centro educativo y en el aula resulta trascendental para el desarrollo de habilidades socioemocionales (ANEP-DGETP, 2021). Estas actividades son generalmente vinculadas a la infancia, pero poseen igual relevancia tanto en la adolescencia como en la adultez. El juego habilita interpretar diversas realidades en un espacio seguro, lo que le va otorgando sentido a la realidad propia y al desarrollo de la personalidad. Dada su función inherente en el manejo emocional de elementos positivos y negativos, se vuelve fundamental a la hora de desarrollar relaciones y vínculos sociales (ANEP-DGETP, 2021). Como expresan Bach y Darder (2008), «educar emocionalmente es plantear situaciones de vida y crear a la vez un clima humano que facilite la conversión de las vivencias en aprendizajes» (p. 47).

El juego proporciona un espacio valioso para que niños y adolescentes puedan explorar y comprender sus emociones de manera abierta y constructiva. Actúa como un catalizador en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, permitiéndoles forjar su propia identidad y la forma en que se relacionan con el mundo que los rodea. En esencia, el juego desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad y la autonomía de los jóvenes al ofrecerles la oportunidad de expresar y dar sentido a sus emociones y sentimientos a través de la acción y la creatividad.

El juego refuerza vínculos y ayuda a reducir los niveles de estrés. Jugar, cantar, bailar son formas de aliviar el estrés en los niños y en quienes los acompañan. Las relaciones positivas y constructivas que se generan a través del juego con las personas adultas pueden ayudar a amortiguar los efectos del estrés en niños y adolescentes (Unicef, 2018). Al recrear escenarios desafiantes o dolorosos mediante el juego, se produce empatía y comprensión.

Cohen (2001) explica que el juego es una herramienta con la que cuenta el adulto para nutrir relaciones cercanas, resolver temas de comportamiento y fomentar la confianza. Crear una cultura lúdica en el hogar y en el centro educativo fomentará otras formas de comunicarnos, y cuando el niño sea adolescente nos será de gran ayuda. Un adolescente típico tiene sufrimientos y suele presentar la característica de encerrarse en sí mismo o tener formas de comunicación que irritan al adulto. Un juego puede ser un medio de sanación para el adolescente, sin hablar, recibe un cariño y la familia o el grupo se nutre.

En este sentido, jugar es una actividad propicia en todas las etapas de la vida, no solamente en la infancia. En la adolescencia el juego adquiere una relevancia significativa al contribuir al desarrollo de un mayor conocimiento de sí y fortalecimiento de la autoestima. Asimismo, brinda la oportunidad de ensayar y mejorar las habilidades de relacionamiento con los otros, pues jugando colaboramos, trabajamos en equipo, resolvemos problemas, seguimos reglas, respetamos a los demás.

El juego ayuda a fomentar las relaciones de confianza. Resolver problemas e idear soluciones creativas mientras juegan o trabajan, por ejemplo, en un rompecabezas, hace que niñas y niños tengan la sensación de haber logrado algo importante (Unicef, 2018).

Vínculo pedagógico

Ninguna de las sugerencias anteriores puede llevarse a cabo si no se genera un vínculo educativo significativo entre docentes y estudiantes (Frigerio y Diker, 2006). Cualquier estrategia que apunte al desarrollo de HSE requiere de un docente con disponibilidad afectiva que ponga en juego la escucha empática y la comprensión, en un entorno caracterizado por el cuidado, la confianza y el respeto hacia todos los involucrados.

Este documento reivindica el reconocimiento de la escucha como un derecho inherentemente ligado a la construcción y ratificación de la identidad y el sentido de pertenencia. Se trata de un acto que habilita la reflexión, disipa temores y fomenta la aceptación, al mismo tiempo que está estrechamente relacionado con la participación en la sociedad (Carballeda, 2015). La perspectiva de estar dispuestos a escuchar sin conocer de antemano lo que se va a oír permite la aparición de lo imprevisible en el otro, con una función que influye en lo subjetivo (Muñoz, 2018).

La acción atenta de escuchar las necesidades y puntos de vista de los diversos estudiantes, de manera consciente y constante, integrada en las actividades habituales, es esencial para abordar los aspectos emocionales de manera efectiva (ANEP-DGETP, 2021). Se habla aquí de un rol docente que pone énfasis en el potencial educativo que se genera cuando se establece un vínculo pedagógico y afectivo entre aprendiente y enseñante, de forma tal que ambos se vayan transformando a medida que ese vínculo se consolida.

Núñez (2005) reivindica la importancia de este vínculo y lo define como la interrelación intergeneracional de un sujeto de la educación (estudiante o familia) y un agente de la educación, mediatizados por los contenidos. Sostiene que este vínculo no es del orden de lo estable, sino que se trata más bien de un instante en el que se reconoce al otro y se le brinda confianza, un momento en el que el docente habilita al tiempo que deja una marca.

De esta manera, el vínculo es indispensable para la supervivencia, un modo humano de vivir en el encuentro con el otro (Bernal, 2010). Es mucho más que una interacción, se trata de una estructura compleja en la que además interviene la cultura y la producción de las representaciones mutuas (Muñoz, 2018).

HSE vinculadas a la regulación de emociones y conductas

En este apartado se hace especial énfasis en algunas estrategias para enseñar a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones, en un ambiente de apoyo donde exista confianza para compartir las emociones que se experimentan.

El docente como modelo de la regulación emocional

Tal como ocurre en otros ámbitos de la vida cotidiana, los estudiantes aprenden mucho al observar cómo los adultos que los rodean manejan sus emociones. Pekrun (2014) sostiene que las emociones que un docente experimenta y exhibe en el entorno del aula son «contagiosas», ya que pueden producir un impacto significativo en las emociones que los estudiantes experimentan. Esto es válido tanto para emociones positivas, como el placer, el entusiasmo y el disfrute durante el proceso educativo, como para emociones negativas, como la ira, la ansiedad y la frustración. Por lo tanto, el docente tiene la capacidad, a través del reconocimiento y gestión de sus propias emociones, de promover el disfrute del aprendizaje y eso es lo que le da valor real a lo que el estudiante percibe como aprendizaje, pues tiene efectos duraderos hacia el acto de aprender y hacia un campo del saber determinado (García Cabrero, 2018).

Los docentes pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar HSE mediante sus propios actos, reconociéndose como personas que sienten, hacen sentir, se comunican a través de sus propias emociones y establecen relaciones interpersonales en el centro educativo (Cejudo et al., 2015). Por ello, es necesario que los docentes aprovechen todas las oportunidades posibles para desarrollar sus propias habilidades emocionales que los ayuden a contribuir de forma positiva en su rol docente (Cabello, 2011). El profesor debe dirigir su atención hacia dos aspectos fundamentales: primero, formar a los estudiantes en HSE, y segundo, emprender su propio desarrollo en estas habilidades, ambos aspectos esenciales para cultivar su bienestar personal y garantizar que sus estudiantes también experimenten bienestar (Vaello y Vaello, 2018).

De acuerdo con Brito et al. (2022), un educador emocionalmente competente, que ha desarrollado habilidades socioemocionales sólidas, se convierte en un promotor activo del proceso de aprendizaje y en fuente de inspiración para sus estudiantes. Cuando los estudiantes reconocen este respaldo caracterizado por el cuidado, la atención y el compromiso de sus docentes, se sienten motivados y dedicados a sus tareas académicas y se responsabilizan por sus acciones (Laudadío y Mazzitelli, 2019).

Creación de un ambiente seguro y de confianza

El desarrollo de HSE involucra un proceso en dos direcciones. Por un lado, requiere de la generación de un ambiente de aprendizaje cálido y protector donde los estudiantes se sientan seguri-

ros para expresar sus emociones sin temor a ser juzgados y, al mismo tiempo, son esas mismas HSE desarrolladas las que favorecen un buen clima institucional y de aula (Mena et al., 2008).

El buen clima de trabajo tiene efectos directos sobre los docentes, quienes tienden a desarrollar prácticas más innovadoras y establecen mejores vínculos educativos con el resto de los actores institucionales (Bryk y Schneider, 2002). Esto incide en la asistencia regular de los estudiantes y en la inversión en un mayor esfuerzo al enfrentarse a tareas complejas (Casel, 2007). De acuerdo con Zins et al. (2004), este tipo de ambientes incide en la mejora de actitudes, comportamientos y desempeños de los estudiantes, aumenta las relaciones de cuidado mutuo entre docentes y estudiantes y fomenta el compromiso y contacto de la familias con la institución.

En suma, aquellos ambientes que promueven relaciones positivas producen emociones de bienestar, seguridad, autoestima, curiosidad, entusiasmo, estimulando el compromiso y las ganas de aprender (Department for Education and Skills [DfES], 2006). En cambio, si los contextos en los que los estudiantes se desempeñan promueven emociones desagradables, como la tristeza, la ansiedad, el estrés, esto impide que la información pueda ser manejada y los estudiantes no pueden aprender (Goleman, 1997). Por lo tanto, favorecer el desarrollo de ambientes seguros y de confianza se vuelve indispensable a la hora de desarrollar HSE de manera que los estudiantes valoren su aprendizaje como un elemento positivo y los docentes conserven altas las expectativas con respecto a lo que pueden enseñar (Casel, 2007).

Identificación emocional

Para entender las emociones, es necesario desarrollar cierta conciencia emocional a través de la adquisición de lo que se conoce como vocabulario emocional. Bisquerra y Pérez (2007) definen la conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás y sostienen que esto se logra desarrollando un vocabulario que permita interiorizar esa emoción y comprenderla mejor.

Una de las estrategias que se recomienda con mayor frecuencia es la de poner nombre a las emociones para ampliar el vocabulario e incentivar la materialización de esas emociones mediante diferentes dinámicas (Mels et al., 2021). A su vez, promover que al inicio de la jornada cada estudiante pueda expresar cómo llega ese día al grupo se ha convertido en una de las actividades más reconocida a escala global (Bisquerra y Pérez, 2012, López Cassà, 2003).

Estos autores sostienen que preguntar a los estudiantes cómo se sienten, así como tener un ritual de bienvenida, es una gran oportunidad para facilitar la expresión de sentimientos y emociones. Este ejercicio se convierte en el hábito de conocerse y reconocerse cada día, ayudando a tomar contacto con diversos estados anímicos, sensaciones y ampliar el repertorio de afectos y emociones, para identificar y buscar la mejor manera de expresarlas. Puede realizarse en diversos momentos de la jornada, mediante un lenguaje verbal o gestual. Lo importante es que los docentes faciliten esa expresión sin forzarla y se transformen en vehículo de expresión cuando los estudiantes aún no cuentan con el vocabulario necesario para poder expresarse apropiadamente.

Asimismo, mirar una película o escuchar una canción recomendada por los propios estudiantes y mencionar o reflexionar sobre las emociones que genera en cada uno, además de fortalecer la valoración de sus intereses, constituye un recurso valioso para cada estudiante y para el grupo (DGTP, 2021). Esos mismos recursos pueden ser empleados para rememorar emociones que se despertaron en otros momentos de su vida, en el pasado, y a ellos pueden sumarse otras herramientas que permitan aumentar el vocabulario con respecto a las formas en que puede nombrarse una emoción e incluso propuestas que favorezcan la explicación de esa emoción al resto de los compañeros. Estas actividades también se pueden realizar de forma individual y escrita, reconociendo a partir de varios nombres de emociones aquellos que han experimentado o no, los que les han resultado más placenteros y los que no les gustaría tener (Bisquerra y Pérez, 2012).

Una propuesta muy habitual consiste en aprender a expresar la ira de manera constructiva (Bisquerra et al., 2011). Evitar las respuestas impulsivas, lograr canalizar la agresividad y aprender a comunicarse asertivamente son metas que todo centro educativo debería buscar desarrollar en sus estudiantes. Para ello, los autores sugieren describir lo más detalladamente posible la situación, expresar al otro lo que se siente y cómo le gustaría que lo hubieran tratado, así como identificar el beneficio mutuo que las dos partes podrían obtener resolviendo el conflicto de otra manera. Además, se pueden utilizar recursos como el lenguaje corporal, gestos y representaciones dramáticas (role playing), lo mismo que nombrar las emociones y reflexionar sobre los roles que habitualmente se vivencian o sobre aquellos que se necesita o se desea desarrollar (DGTP, 2021).

Finalmente, es esencial ayudar a que los estudiantes revisen su propio pensamiento para poder regular sus acciones y comportamientos en diversas situaciones. Reconocer los pensamientos y creencias irracionales para contrastarlos con los racionales es una actividad a abordar especialmente con adolescentes. En este sentido, Bisquerra y Pérez (2012) proponen que los estudiantes escriban en una tabla aquellos pensamientos irracionales como «esto es espantoso» o «no puedo soportar esta situación» para luego transformarlos en expresiones del tipo «esto que me sucede es un contratiempo, una contrariedad» o «puedo tolerar esto que me ocurre, aunque no me guste».

Estrategias de regulación emocional

La regulación emocional se entiende como la habilidad para gestionar las emociones propias y las de los demás, equilibrando las que se identifican como negativas con aquellas que se reconocen como positivas, haciendo una interpretación real y cabal de la información que comunican (Mayer y Salovey, 1997). A pesar de que la regulación emocional se manifiesta en múltiples formas desde los primeros meses de vida, su presencia ayuda a adaptarse al entorno y a responder de manera efectiva a los desafíos cotidianos que se enfrentan (Mestre et al., 2011). Por tanto, es aconsejable fomentarla en todas las áreas de la vida diaria, convirtiéndola en una rutina habitual y parte integral del estilo de vida de las personas.

La siguiente tabla sintetiza una clasificación elaborada por Bisquerra (2016) con respecto a los tipos de emociones que se pueden experimentar.

TABLA 1. Clasificación de emociones

Emociones		
Negativas	Positivas	Ambiguas
Miedo, ira, tristeza, asco y ansiedad	Alegría, amor, felicidad	Sorpresa, emociones sociales (vergüenza, timidez, pudor, etc.) y emociones estáticas (experimentadas frente a obras de arte y a la belleza)

Fuente: Elaboración propia con base en Bisquerra (2016)

La regulación de estas emociones se vincula con una mejora en las relaciones sociales y con una experiencia de bienestar subjetivo (Gross et al., 2006; John y Gross, 2004; Leible y Snell, 2004; Salovey, 2001).

Según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), la regulación emocional implica reconocer la conexión entre emoción, pensamiento y acción (p. 71). Siguiendo esta premisa, es posible sostener que para manejar y transformar las emociones de manera efectiva es esencial ser conscientes de ellas. Esto se logra mediante la práctica de la autoobservación y la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto implica entender la distinción entre pensamientos, acciones y emociones, así como comprender las razones y resultados de las emociones. Además, involucra evaluar la intensidad de las emociones y ser capaz de identificar y utilizar el lenguaje emocional, tanto en la comunicación verbal como en la no verbal (Bisquerra, 2011). En consecuencia, a medida que se aumenta la conciencia emocional, se adquiere una mayor capacidad para gestionar las emociones.

La regulación emocional y el desarrollo de la conciencia emocional también están relacionadas con la expresión corporal. Ponce de León et al. (2009) sostienen que la expresión corporal es un medio mediante el cual una persona «puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse» (p. 85). A este respecto, Maquieira (2007) explica que el movimiento o acción del cuerpo es la primera herramienta de comunicación que tienen las personas. Estos movimientos brindan la oportunidad de tener un mejor entendimiento de sí mismo, ya que en ocasiones se puede expresar algo verbalmente pero actuar de manera diferente. Por lo tanto, tomar conciencia de las acciones propias y reconocer las emociones que llevaron a dichas acciones resulta fundamental para promover una comunicación efectiva entre las emociones, movimientos y pensamientos. Además, la expresión corporal es una práctica que contribuye al desarrollo de la imaginación, la creatividad, la sensibilidad y la comunicación entre seres humanos, además de la confianza en el control y el conocimiento del propio cuerpo en movimiento.

El desarrollo de habilidades emocionales demanda una práctica constante. Para lograr la automatización de respuestas emocionales adecuadas en diversas situaciones, se necesita un entrenamiento prolongado. Por lo tanto, se sugiere y alienta la creación de gimnasios emocio-

nales, donde el ejercicio emocional sea tan común como la actividad física. Un gimnasio emocional es un concepto metafórico utilizado inicialmente por Bisquerra (2011) para describir un entorno o una serie de prácticas destinadas a mejorar y fortalecer las habilidades emocionales y la inteligencia emocional de una persona. Aunque no existen gimnasios emocionales físicos como los gimnasios de ejercicio, el término se usa para resaltar la importancia de entrenar y desarrollar nuestras habilidades emocionales de manera sistemática y regular.

HSE que se ponen en juego en la interacción social

En este último apartado se presentan algunas sugerencias para diseñar actividades en las que diversos actores educativos trabajen juntos para lograr objetivos comunes. Es sabido que una interacción saludable promueve la construcción de relaciones significativas y el aprendizaje entre pares. Para ello es necesario tener como eje el fomento de la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. En función de estas afirmaciones, se proponen las siguientes orientaciones para trabajar las HSE vinculadas a la relación con otros.

Gestión de espacios para la reflexión docente

Para que el abordaje de las HSE se efectivice, también es fundamental que en las instituciones educativas se propicien espacios de encuentro entre los diversos actores educativos en los que se planifiquen, implementen, evalúen y mejoren constantemente los esfuerzos destinados a fomentar el desarrollo de HSE. De acuerdo con Casel (2020), es imprescindible que estos espacios permitan establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo. Esto requiere generar un clima escolar en el que tanto los estudiantes como los adultos se sientan respetados, respaldados y comprometidos, considerando que la escuela abarca diversos contextos, como aulas, pasillos, patio de recreo, entre otros.

De esta manera, las instituciones pueden crear un ambiente que infunda las HSE en todas las facetas de la experiencia educativa de los estudiantes, lo que a su vez promueve resultados positivos en términos de desarrollo social, emocional y académico para todos los involucrados. Para ello, los docentes y distintos actores de los centros se presentan como facilitadores, guías y modelos, por lo que se requiere un abordaje coherente y consistente de la convivencia que incluya a toda la comunidad educativa. Esto implica examinar y ajustar las prácticas educativas para instalar una cultura institucional que promueva la participación auténtica y las habilidades socioemocionales necesarias para lograrla (PICA, 2021, p. 9).

En este sentido, también resulta indispensable que los docentes puedan colectivizar sus prácticas innovadoras en el desarrollo de HSE como una forma de reconocimiento entre pares, pero además como una oportunidad para potenciar aquellas estrategias exitosas que ya se han llevado a la práctica. Son los equipos de gestión los encargados de propiciar espacios donde se puedan sistematizar estas prácticas y compartirlas con el colectivo. Crear oportunidades para que los miembros de las comunidades educativas (estudiantes, docentes y familias) puedan reflexionar juntos, recibir y dar apoyo y coordinar acciones tanto dentro como con otras instituciones es sin dudas una de las mejores opciones para generar impactos positivos en las comunidades educativas (ANEP-DGES, 2021).

El centro educativo como espacio protector

Otro aspecto fundamental al abordar las HSE es promover una cultura de respeto mutuo que incluya acciones específicas destinadas a cuidar y respetar a todos los involucrados en el entorno educativo. La calidad de las relaciones entre los diversos miembros de la comunidad educativa tiene un impacto directo en el bienestar, el proceso de aprendizaje y la motivación tanto de los estudiantes como de los docentes (Espinoza, 2021).

Considerando a las personas como centro, estas acciones pueden abarcar desde el cuidado en la forma en que nos comunicamos (qué decimos, cómo lo decimos y cuándo lo decimos) hasta el diseño y la implementación de procesos de seguimiento y apoyo para estudiantes, familias e incluso docentes que puedan requerir una asistencia que la institución educativa pueda proveer o derivar (ANEP - DGES, 2021).

En relación con esto, la resolución de conflictos es una de las formas fundamentales para promover esa cultura de cuidado. El desarrollo de habilidades vinculadas con la resolución de conflictos en los estudiantes es esencial para promover un ambiente escolar saludable y prepararlos para enfrentar desafíos en la vida cotidiana. Resolver conflictos de manera constructiva, centrándose en la comunicación y búsqueda de soluciones, da herramientas para enfrentar situaciones emocionales difíciles.

Desde el centro educativo, promover una cultura en la que se valore la resolución de conflictos de manera pacífica y constructiva puede incluir campañas de sensibilización, talleres y actividades que destaquen la importancia de esta habilidad. Establecer canales de comunicación abierta en el centro para que los estudiantes, docentes y padres puedan informar sobre preocupaciones y conflictos de manera segura.

En el aula, a través de juego de roles, ejemplos y situaciones de la vida real, se puede ilustrar y practicar cómo se pueden aplicar estrategias de resolución de conflictos. Enseñar habilidades de comunicación, como escuchar activamente, expresar pensamientos y sentimientos de manera clara y respetuosa, y hacer preguntas abiertas para comprender mejor las preocupaciones de los demás puede ayudar a identificar y manejar situaciones conflictivas.

Práctica de la empatía

En la misma línea del abordaje de las HSE que se viene planteando hasta el momento, fomentar la empatía es una necesidad clave a atender, ya que enseña a los estudiantes a ponerse en el lugar de los demás y comprender otras perspectivas. Hoy en día, el desarrollo de la empatía es esencial para la humanidad, especialmente debido al aumento de la población, la mala distribución de recursos y políticas que perpetúan desigualdades. Factores como el hambre, la escasez de recursos energéticos, el cambio climático y los extremismos ideológicos y religiosos ilustran la necesidad apremiante de mejorar la situación actual y evitar un posible empeoramiento (Carpena, 2016). Este autor sostiene que la empatía humana debe evolucionar y adquirir una conciencia global de la biosfera, reconociendo que todos los elementos y formas de vida están interconectados como parte de un sistema integral. Reconocer la importancia de educar en la empatía es el primer paso para hacerlo de manera deliberada, porque de una u

otra manera se está influyendo en el desarrollo de la empatía en los niños y jóvenes, ya sea a través de acciones u omisiones.

Por otro lado, la empatía resulta indispensable a la hora de resolver conflictos de manera constructiva. Se trata de un elemento del desarrollo humano que favorece el bienestar y la resolución positiva de problemas (Álvarez et al., 2010), y se ha relacionado el desarrollo de la empatía con la prevención de *bullying* (Overgaauw et al., 2017). En este sentido, Mestre et al. (2002) proponen que a la hora de resolver conflictos la empatía permite, por ejemplo, mejorar la capacidad de controlar la agresividad mediante el desarrollo de la prosocialidad.

Por lo tanto, es fundamental promover la empatía en los estudiantes durante su proceso de socialización a través de diversas estrategias, como exponer a los estudiantes a las perspectivas de los sentimientos de los demás, utilizar el razonamiento como herramienta educativa, explicar las posibles consecuencias de su comportamiento en relación con los demás y presentar modelos a seguir que sean empáticos (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006).

Para su abordaje en las instituciones educativas, es necesario considerar que la empatía posee dos componentes, uno cognitivo y otro emocional (Jolliffe y Farrington, 2006, Merino-Soto et al., 2019). El componente cognitivo refiere a cómo las personas pueden interpretar y comprender las emociones de los otros; mientras que el componente afectivo se vincula con cómo los sujetos reaccionan emocionalmente frente a la experiencia emocional de otras personas, lo que puede desencadenar conductas positivas o negativas (Davis, 1980).

Como sugerencia, a través de juegos de roles, historias ficticias o situaciones reales, los docentes pueden desarrollar actividades que ayuden a los estudiantes a comprender cómo se sienten los demás. Asimismo, se puede promover la práctica y desarrollo de la empatía involucrando a los estudiantes en actividades que benefician a la comunidad. Esto puede incluir proyectos de aprendizaje, servicio o colaboración con organizaciones locales o instancias de sensibilización.

Tutorías

La implementación de tutorías o mentorías puede ser una estrategia efectiva para fortalecer las habilidades socioemocionales y promover un ambiente escolar más solidario y comprensivo. La tutoría es entendida como un espacio de formación, tanto individual como en pequeños grupos, a cargo de docentes, profesionales o pares (Cappelletti et al., 2023).

De acuerdo con Aristimuño et al. (2010), las tutorías representan el pilar fundamental para apoyar a los estudiantes en situación de riesgo, al mismo tiempo que ofrecen una ocasión única para alcanzar un aprendizaje más efectivo. Estos autores destacan la importancia de adaptar la relación educativa de la tutoría y establecer conexiones de confianza para fortalecer la autoestima de los estudiantes, requisito fundamental para el progreso académico. Además, se busca realzar el papel de la institución educativa como un entorno de orientación y respaldo, brindando a los estudiantes la oportunidad de distanciarse de las a menudo difíciles circunstancias de vida que enfrentan fuera de la escuela (Aristimuño et al., 2010).

En la misma línea, la evidencia muestra que las tutorías han logrado mejorar significativamente los aprendizajes de los estudiantes, especialmente porque no solo implican apoyo en el aprendizaje, sino también porque favorecen el desarrollo socioemocional y la atención más personalizada de acuerdo a las necesidades individuales como forma de acompañamiento a las trayectorias educativas (Cappelletti et al., 2023; Nickow et al., 2020). En este sentido, Cohen et al. (1982), en un meta análisis de 65 artículos sobre la temática, identificaron que las tutorías mejoran la autoconfianza, motivación y visión sobre el control de ciertas habilidades a la hora de aprender.

Robinson y Loeb (2021) mencionan que las tutorías pueden destinarse a diversos estudiantes, ya sea aquellos con bajo desempeño como otros que estén atravesando momentos críticos o situaciones específicas. Sin embargo, su uso puede ser universal, destinado a todos los estudiantes en sesiones uno a uno o con una mayor cantidad de estudiantes por tutor. Los autores también destacan que los tutores pueden ser diversos: docentes, profesionales o incluso pares, ya sea entre estudiantes de las mismas edades o entre estudiantes más experimentados y aquellos más jóvenes. En todos los casos se fomenta el aprendizaje mutuo y el desarrollo de habilidades sociales clave en el que la construcción de un vínculo sólido es de gran relevancia. Asimismo, Bloom et al. (2008) mencionan que las tutorías tienen mayor impacto cuanto antes se incluyen en la trayectoria educativa de los estudiantes, por lo que recomiendan introducir tutorías ya desde la educación básica.

Orientaciones

La educación emocional debe ser una parte integral de la política educativa y en todas las etapas de la educación, desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida. Con respecto a esto, es fundamental considerar el proceso de desarrollo emocional de niños y adolescentes, así como las valiosas contribuciones de la investigación neurocientífica aplicada a la educación (Pérez y Filella, 2019).

De acuerdo a este abordaje por ciclo vital, según las edades se elegirá la utilización de recursos y dinámicas, como pueden ser imágenes, fotografías, música, cuentos, juegos, videos, objetos familiares o extraños, títeres, noticias de prensa, dibujos, casos simulados, actividades de relación, entre otras. Actividades variadas que permitan alternar momentos de reflexión personal con espacios de trabajo en grupo, en las que compartir, expresar y contrastar los puntos de vista, son excelentes para favorecer el desarrollo emocional (Bisquerra et al., 2009).

Una de las estrategias de acción y abordaje de las emociones en el ámbito escolar suelen ser los **programas de intervención en educación emocional**. Por estos entendemos un conjunto de actividades y experiencias planificadas sistemáticamente, que se diseñan en torno a un marco conceptual y en las que se proponen determinados objetivos, atendiendo a una aplicabilidad sostenida. Los programas suelen abarcar los contenidos, las actividades, las estrategias de evaluación y un marco conceptual en el cual se fundamentan.

Las siguientes tablas (tabla 2, tabla 3 y tabla 4) resumen algunas de estas experiencias obtenidas de un compendio del banco de experiencias de INEEd (s.f.).

TABLA 2. Experiencias sobre HSE desarrolladas en Uruguay en Educación Inicial y Primaria

Experiencia	Institución	Tipo de proyecto	Áreas de trabajo	Población objetivo
Creciendo Juntos	Fundación Escuelas Vinculadas	Intervención educativa	Inteligencia emocional y habilidades socioemocionales	Inicial y Primaria
Educación Responsable	Asociación Civil Emocionarte y Ceibal		Inteligencia emocional, social y de la creatividad	Preescolar, Primaria y Ciclo Básico
Inventario de desarrollo infantil (INDI)	Universidad de la República- Facultad de Psicología y Centro en Cognición para la Enseñanza y el Aprendizaje	Investigación y extensión universitaria	Evaluación del desarrollo infantil; desarrollo socioemocional, entre otras temáticas	Educación Inicial. Primer grado de Educación Primaria
Habilidades socioemocionales como facilitadoras de la transición en primer ciclo y su contribución con la disposición para la escolarización en lectoescritura a partir de los resultados del INDI.	CEIP	Investigación, intervención y formación	Habilidades socioemocionales	Niños de Educación Inicial y primer grado de la DGEIP y privados
Modelo Quinta Dimensión	Facultad de Psicología, Universidad de la República	Herramienta para la inclusión y para la gestión de la diversidad que utiliza las tecnologías orientadas a usos significativos	Inclusión educativa y social, colaboración, participación, comunicación, aprendizaje colaborativo	Niños y niñas de escuelas públicas y centros comunitarios
Simiente	Centro Espigas	Intervención educativa	Habilidades ejecutivas favorecedoras de la trayectoria	Niños y niñas que cursan 5.º y 6.º grado de las escuelas públicas de la zona

Fuente: Elaboración propia con base en el banco de experiencias del INEEd (s.f.)

TABLA 3. Experiencias sobre HSE desarrolladas en Uruguay en educación media

Experiencia	Institución	Tipo de proyecto	Áreas de trabajo	Población objetivo
Líder en Mí	Franklin Covey - Educación Uruguay	Modelo educativo de liderazgo personal e interpersonal	Enseña a los estudiantes las competencias de liderazgo y de vida para el siglo XXI	Preescolares (4 y 5 años), primaria, secundaria y bachillerato, con material adaptado a cada grupo etario
PICA (Programa de Intervención en Convivencia Adolescente)	Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay	Investigación e intervención	Resolución de problemas, regulación emocional, resolución de conflictos, estrategias de afrontamiento, convivencia	Estudiantes de Ciclo Básico, adolescentes, educadores de Educación Media, Educación Técnico Profesional o educación no formal.
Creciendo Fuertes	Jóvenes Fuertes	Investigación e intervención psicoeducativa	Educación emocional, del carácter y para el bienestar	Secundaria
Futuros Egresados	Asociación Civil América - Cimientos Uruguay	Intervención	Orientación y continuidad educativa, construcción de proyecto vocacional, organización del tiempo, toma de decisiones, relaciones interpersonales, entre otras	Estudiantes de Educación Media Básica de liceos públicos y escuelas técnicas

Fuente: Elaboración propia con base en el banco de experiencias del INEEd (s.f.)

TABLA 4. Experiencias sobre HSE desarrolladas en Uruguay que incluyen trabajo con docentes y equipos directivos

Experiencia	Institución	Tipo de proyecto	Áreas de trabajo	Población objetivo
Nosotros mismos	Fundación Desem - ReachingU	Intervención educativa	Habilidades socioemocionales	Docentes, estudiantes de 3, 4 y 5 años y sus familias
PICA (Programa de Intervención en Convivencia Adolescente)	Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay	Investigación e intervención	Resolución de problemas, regulación emocional, resolución de conflictos, estrategias de afrontamiento, convivencia	Estudiantes de ciclo básico, adolescentes, educadores de Educación Media, Educación Técnico Profesional o educación no formal.
Red Global de Aprendizajes - Uruguay	ANEP - Ceibal	Intervención / Investigación.	Desarrollo de competencias, habilidades no cognitivas	Directores, docentes y estudiantes de primaria, secundaria y formación docente
Siento, luego aprendo	Gurises Unidos - ReachingU	Intervención en centros educativos Evaluación y monitoreo de las acciones realizadas	Educación emocional	Docentes, niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grado escolar

Fuente: Elaboración propia con base en el banco de experiencias del INEEd (s.f.)

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de desarrollo educativo 2020-2024*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022a). *Marco Curricular Nacional*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022b). *Progresiones de Aprendizaje*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]-DGES. (2021). *Aportes para contribuir al desarrollo socioemocional y acompañamiento psicoafectivo en las comunidades educativas de secundaria*. DGES. https://liceoencasa.ces.edu.uy/images/pdf/inicio2021/Aportes_contribuir_al_desarrollo_socioemocional.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]-DGETP. (2021). *Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales en la etapa de educación combinada*. DGETP. <https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/noticias/archivos/2021/06/orientaciones-aspectos-socioemocionales-en-etapa-de-educacion-combinada.pdf>
- Alvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.
- Álvarez, P., Carrasco, M. y Fustos, J. (2010). Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipos de establecimientos educacionales. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* (3), 27-36.
- Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata.
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psykhé*, 14(1), 137-150.
- Aristimuño, A., Rodríguez, F., Lasida, J. y Musselli, S. (2010). *Las tutorías como herramienta clave de la inclusión educativa, en el marco de la política de universalización de la educación media en Uruguay*. Biblioteca Digital Mineduc.
- Bach, E. y Darder, P. (2008). *Sedueix-te per seduir: Viure i educar les emocions*. 5.^a ed. Edicions 62.
- Bernal, H. (2010). *Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Riviére. Una sistematización del texto Teoría del vínculo de Pichón*. <http://www.elcentroargentino.com.ar/centroar/BernalHernando%20-%20Apunte%20Sobre%20Teoria%20Del%20Vinculo%20De%20P%20Riviere.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía: El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.

- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros* (337), 5-8. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?s>
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Universidad San Jorge Ediciones. https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/UNIVERSO-DE-EMOCIONES-R_BISQUERRA-1.pdf
- Bisquerra, R. (coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* (10), 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa* (16). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>
- Bloom, H. S., Hill, C. J., Black, A. R. y Lipsey, M. W. (2008). Performance trajectories and performance gaps as achievement effect-size benchmarks for educational interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(4), 289-328.
- Brito, A., Vargas, R., Castillo, M. y Berra, E. (2022). La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 4(3), 651-663. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/272>
- Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Cabanillas, M., Rivadeneyra, R. R., Palacios, C. y Hernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1-17.
- Cabello, M. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía Magna* (11), 178-188.
- Cappelletti, G., Orlicki, E. y Sáenz Guillén, L. (2023). *Política educativa basada en evidencia: tutorías*. Observatorio de Argentinos por la Educación. Buenas Prácticas en Política Educativa. Serie n.º 2.
- Carballeda, J. (2015). *La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social*. https://www.edumargen.org/docs/2020/curso58/unid02/apunte07_02.pdf
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*. Desclée de Brouwer.
- Caspi, A., Roberts, B. W. y Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 453-484. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>

- Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, J. y Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Chatterjee Singh, N. y Duraiappah, A. K. (eds.). (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. Unesco MGIEP.
- Cohen, L. J. (2001). *Playful Parenting: A Bold New Way to Nurture Close Connections, Solve Behavior Problems, and Encourage Children's Confidence*. Ballantine Books.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. y Kulik, C. L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [Casel]. (2007). Background on Social and Emotional Learning (SEL). Casel briefs. University of Illinois at Chicago. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505362.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [Casel]. (2020). *Marco de 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>
- Consejo de Educación Secundaria. (2016). *Interdisciplinariedad. Coenseñanza. Aportes para la reflexión y la implementación en aulas de enseñanza media*. Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, CES. https://liceoencasa.ces.edu.uy/images/pdf/_Recursos/Interdisciplinariedad_y_coenseanza.pdf
- Cotrufo, T. (2016). *En la mente del niño: El cerebro en sus primeros años*. Salvat.
- Cueto, C. A. N., Peña, M. R. F., Reyes, P. G. y Cobos, O. U. (2022). Salud mental y el desarrollo de habilidades socioemocionales en tiempos de Pandemia de la COVID-19 en estudiantes de Nivel Medio Superior y Superior. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(52), 1-20.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- DfES. (2006). *Excellence and Enjoyment: Social and emotional aspects of learning*. Primary National Strategy. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/20444/1/54f2cd72a654efd3eff053e6cfda4b37.pdf>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elbertson, N., Brackett, M. y Weissberg, R. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.). *Second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). Springer.
- Elices, M. (2015). Emoción y cognición. En A. Vázquez Echeverría (ed.), *Manual de introducción a la psicología cognitiva* (pp. 223-248). Universidad de la República.
- Escolano, A. (2018). *Emociones y educación: La construcción histórica de la educación emocional*. Visión Libros.
- Espinoza, C. (2021). *Cuidado mutuo en la comunidad docente. Herramientas para fortalecer el vínculo entre educadores*. OEI. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/09/Cuidado-mutuo-en-la-comunidad-docente.pdf>
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D. W. y Beechum, N. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in academic performance. A critical literature review*. Consortium on Chicago School Research.
- Feldman, D. (2018). Dos problemas actuales para la didáctica. *Revista de Educación* (IX)14.2, 129-146.
- Fernández-Berrocal, P., Pérez, J.C., Repetto, E. y Extremera, N. (2004). Una comparación empírica entre cinco medidas breves de inteligencia emocional percibida. En *Proceedings of VII European Conference on Psychological Assessment* (p. 61). European Association of Psychological Assessment.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2006). *Educar: figuras y efectos del amor*. Del Estante.
- Garaigordobil, M. y De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o «blandas»: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria* 19(6), 1-17. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García Retana, J. Á., (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
- Goleman, D. (1996). La Inteligencia Emocional del clima socioescolar en estudiantes de Enseñanza Media de Galicia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(3), 367-376.

- Grández, L. G. J. (2016). Las habilidades socioemocionales en los jóvenes: una propuesta de desarrollo humano integral. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 21(2), 67-81. <https://www.revistaccinformacion.net/index.php/rcci/article/view/44>
- Gross, J. J., Richards, J. M. y John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. En D. K. Sneyder, J. A. Simpson y J. N. Hughes (eds.). *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health*. American Psychological Association.
- Gutman, L. M., Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. A literature review. Education Endowment Foundation.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- Herrera, A. y Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 10(2), 29-52.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC - Unesco).
- INEEd. (s.f.). *Espacio socioemocional*. <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/banco.html>
- INEEd. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de Educación Primaria*, INEEEd.
- INEEd. (2019). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de Educación Media*. INEEEd.
- INEEd. (2023). *Aristas. Informe de resultados de tercero de educación media*. INEEEd.
- Jakiwara Grández, L. G. (2016). Las habilidades socioemocionales en los jóvenes: una propuesta de desarrollo humano integral. *Revista De Ciencias De La Comunicación E Información*, 21(2), 67-81. [https://doi.org/10.35742/rcci.2016.21\(2\).67-81](https://doi.org/10.35742/rcci.2016.21(2).67-81)
- John, O. P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
- Kankaraš, M. y Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment Framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD Education Working Paper n.º 207. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2019\)15/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2019)15/En/pdf)
- Kyllonen, P. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core standards. En *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments*. https://oei.org.ar/ibertec/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/11_measurement_of_21stcenturyskills.pdf

- Lacunza, A. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate 10, Psicología, Cultura y Sociedad*, 231-248. https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/586/10Psico_13.pdf?sequence=1&isAl
- Laudadio, J., y Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 853-869.
- Leible, T., & Snell, W. (2004). Borderline Personality Disorder and Multiple Aspects of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 37, 393-404. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.09.011>
- López Cassà, È.(2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. 1.^a ed. Ciss-Praxis.
- Maquieira, L. (2007). *El desarrollo emocional del niño pequeño. Observar, escuchar y comprender. 0 a 5 la educación en los primeros años*. Noveduc.
- Mayer, Y. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L. y Collazzi, G. (2021). *PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia. Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos*. Universidad Católica del Uruguay. <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1546>
- Mena, I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2008). *¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela*. Mineduc. https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55652/Formacion_Integral%201%20cu%C3%A1nto%20y%20dónde%20impacta.pdf?sequence=1
- Merino-Soto, C., López-Fernández, V. y Grimaldo-Muchotrigo, M. (2019). Invarianza de medición y estructural de la Escala Básica de Empatía Breve (bes-b) en niños y adolescentes peruanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(2), 15-32.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232. <https://www.psicothema.com/pdf/713.pdf>
- Mestre, M.V., Tur, A.M., Samper, P. y Malonda, E. (2011). *Programa de educación de las emociones: La con-vivencia*. Tirant lo Blanch Humanidades.
- Muñoz, E. C. (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. *Educación y vínculos*, 1(1), 60-75.
- Nickow, A., Oreopoulos, P. y Quan, V. (2020). *The impressive effects of tutoring on prek-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence*. National Bureau of Economic Research, Working Paper 27476.

- Núñez, V. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A. y Güroglu, B. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the empathy questionnaire for children and adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in Psychology* (8), 870.
- Panizza, M. E. (2022). *Ceibal. Revisión y sistematización de modelos en habilidades socioemocionales*. <https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/info/revision-y-sistematizacion-de-modelos-en-habilidades-socioemocionales-00021788>
- Pekrun R. (2014). *Emotions and Learning*. Unesco.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Petrides, K., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences* (36), 277-293.
- Ponce de León, A., Alonso, R., Fraile, A., Valdemoros, M. y Palomero, J. (2009). *La educación motriz para niños de 0 a 6 años*. Biblioteca Nueva.
- Presa Rodríguez, T. (2020). Habilidades socioemocionales, lectura y escritura en la transición de educación inicial a primer año escolar. *Cuadernos Del Claeh*, 39(111), 117–134. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1056>
- Rentería Corrales, J. (2018). *Habilidades sociales para mejorar la convivencia escolar en docentes y estudiantes de la institución educativa «Santa Lucía» de Ferreñafe* [Tesis de grado académico de Doctor en Educación]. Escuela de Postgrado Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/30090/Renteria_CJ.pdf?se
- Repetto, E. y Pena, M. P. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>
- Ribosa, J.; Durán, D. (2017). Cooperación, juego y matemáticas: análisis de la aplicación del Tridio Cooperativo con el estudiantado de primaria. *PNA*, 11(3): 205-231. <http://hdl.handle.net/10481/45500>
- Roberts, B., Walton, K. y Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1-25.
- Robinson, C. D. y Loeb, S. (2021). High-impact tutoring: State of the research and priorities for future learning. *National Student Support Accelerator*, 21(284), 1-53.

- Ruvalcaba, N., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 77-90.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy and wise. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (eds.). *Emotional Intelligence in Everyday Life* (pp. 168-184). Psychology Press.
- Schutte, N., Malouff, J., Bobik, Ch., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, Ch., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), (523-536).
- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiva en educación*. Documentos de trabajo. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Selimović, Z. y Opić, S. (2018). Development of social skills among elementary school children. (*IJCRSEE*) *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(1), 17-30.
- Skliar, C. (2019). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Treviño, D., González, M. y Montemayor, K. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en estudiantes de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-18332019000100032
- Unesco. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción española del original OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. UIS.
- Unesco. (2021a). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina*. Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019. OREALC - Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- Unesco. (2021b). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). OREALC-Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Unicef. (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Unicef. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/Unicef-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Vaello, J. y Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 95-104. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178710/Vaello_Competencias_Socioemocionales.pdf?sequence=1

-
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. y Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. Teachers College Press.

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de relevancia para el trabajo del equipo coordinador de este documento. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia de ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, aclarando que todas las menciones en tal género en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353, 8 de diciembre de 2021).