

Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina

Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019

Documento de programa
Junio de 2021

Resumen

Las habilidades socioemocionales son muy relevantes para el desarrollo de los estudiantes, el fortalecimiento de las comunidades educativas y las sociedades del siglo XXI. Contribuyen a un mejor ejercicio de la ciudadanía, actúan como un factor protector contra la violencia, favorecen al establecimiento de relaciones positivas con adultos y pares, contribuyen a dar un sentido de propósito, benefician la permanencia en la escuela y están asociadas a mejores resultados escolares.

Todavía hay muchas lagunas en la evidencia empírica sobre estas habilidades, su impacto y los caminos para desarrollarla. Existen distintos enfoques que pueden servir como marco referencial para la conceptualización de las HSE. El presente documento busca difundir los resultados de una extensa tarea de revisión de algunos marcos preponderantes, para incentivar la discusión y la construcción de una perspectiva latinoamericana respecto a la educación socioemocional. A su vez, destaca los beneficios tanto sociales como individuales de trabajar habilidades socioemocionales en el aula, y se revisan iniciativas para promoverlas y evaluarlas en América Latina y el Caribe.

La UNESCO: Líder mundial en educación

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

La Agenda Mundial de Educación 2030

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



Documento de programa publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile, a través de su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).



Este documento se realizó con el apoyo de Unicef.

© UNESCO 2021



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

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

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

Edición y diagramación: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO Santiago

Agradecimientos

Este documento de programa es parte del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), coordinado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), a través de su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

La elaboración de este documento estuvo a cargo del consultor Manuel Sepúlveda y el equipo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Paulina Valenzuela, Carlos Cayumán, Francisco Gatica y Carlos Henríquez, y se basó en el trabajo de la consultora Catalina Caro. También agradecemos los valiosos comentarios y aportes a este documento de Romina Kasman y Mary Guinn Delaney de la OREALC/UNESCO Santiago.

Asimismo, damos gracias por los constantes aportes de los coordinadores nacionales y contrapartes de cada uno de los países que participan del LLECE y en este estudio: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

También agradecemos la contribución y apoyo de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe (UNICEF LACRO). Esta alianza estratégica permite priorizar la primera infancia y poner en marcha apoyos para generar información que insume las decisiones para proteger y priorizar a cada niña y niño.

Este documento se realizó bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la OREALC/UNESCO Santiago, y la coordinación de Carlos Henríquez Calderón, coordinador general del LLECE.

Este texto ha sido posible gracias al esfuerzo colectivo de todas y todos los que participaron en su edición y diseño.

Índice

1	Introducción	6
2	Definición de las habilidades socioemocionales: aproximaciones conceptuales	7
2.1	National Research Council	7
2.2	Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional	8
2.3	Modelo de los Cinco Grandes Factores	9
2.4	MGIEP, UNESCO.....	9
2.5	UNICEF.....	10
3	Importancia de las HSE en la formación de niños, niñas y adolescentes	13
3.1	Beneficios a nivel social.....	13
3.2	Beneficios a nivel individual	14
4	HSE en la formación de niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe	15
4.1	Evaluación de logros y procesos más allá de las habilidades cognitivas	17
4.2	Desafíos para los currículos en América Latina y el Caribe.....	18

1 Introducción

Las habilidades socioemocionales (HSE) son el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a las personas relacionarse consigo mismas y con los demás de manera saludable, navegando en un mundo social interconectado como individuos autónomos, responsables y motivados. Así, y a pesar de que por largo tiempo no se tomaron en cuenta en los ámbitos tradicionales de educación, hoy se consideran uno de los temas claves de abordar para lograr una educación de calidad (Elias et al., 1997; Hollingsworth et al., 2003; Malti y Noam, 2016).

La importancia de desarrollar las HSE se reconoció y fortaleció con su inclusión en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Allí, en la resolución de la Asamblea General 70/1 (2015)¹ el ODS 4.7 se compromete a “garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y 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” Desde esta perspectiva, habilidades socioemocionales como la empatía, la tolerancia, el respeto y la valoración de la diversidad son esenciales para formar ciudadanos que comprendan que habitan un mundo compartido, y puedan trabajar en una búsqueda consensuada del bien común, con un foco en el respeto a los derechos humanos y en el cuidado del medioambiente.

Además de su rol en la construcción de un mundo sostenible y cooperativo, las habilidades socioemocionales son muy relevantes para el desarrollo positivo de los estudiantes. Mediante el autoconocimiento, la perseverancia y el refuerzo de la autoestima, los niños, niñas y jóvenes obtienen las bases que les permitirán construir una vida con sentido, realizarse, y participar como ciudadanos activos del siglo XXI, construyendo relaciones sanas y significativas con otros. Esto es particularmente importante en América Latina, donde persisten problemas como la desigualdad, la violencia y la marginación, También, como lo demuestra cada vez más la investigación, es un elemento importante para el éxito académico y la vida laboral. Nuevamente, el panorama regional realza la necesidad de fortalecer este tipo de habilidades, ya que, a pesar de la mejora en el acceso a la educación, se observa que los trabajadores muestran desventajas importantes en términos de habilidades blandas, como el liderazgo, el trabajo en equipo o la organización del tiempo, en comparación con sus contrapartes en regiones más desarrolladas (Cunningham et al., 2016; Fiszbein y Stanton, 2018).

Todavía hay muchas lagunas en lo que respecta a la evidencia empírica sobre estas habilidades, su impacto y sobre cómo desarrollarlas (UNESCO, 2016; UNICEF, 2017). Las herramientas para la evaluación de las HSE están dispersas y frecuentemente asociadas a intervenciones particulares, lo que dificulta la comparabilidad. Además, a menudo son inexistentes según el grado escolar o el país que se esté analizando (Coryn et al., 2009;

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

Denham et al., 2010; Morán y Olaz, 2014). América Latina no es una excepción, y aunque existen algunas evaluaciones socioemocionales, son incipientes y específicas de cada país.

El desafío de aunar la enorme variedad de marcos existentes dentro de uno que logre abarcarlos a todos, u optar por uno dentro de ellos, es inconmensurable. Ya por el solo hecho de que la diversidad cultural existente hace que ciertas actitudes y disposiciones sean más relevantes en ciertos contextos que en otros, es difícil pensar en un marco único y universal. A eso se suma el hecho de que todo marco proviene de visiones particulares de la educación y del mundo, que influyen en las decisiones que los investigadores toman al decidir qué elementos incluir y cuáles excluir. A pesar de esto, al revisar diversas perspectivas de educación socioemocional, está claro que son más los factores comunes que los divergentes: temas como la importancia del autoconocimiento, la empatía y valoración del otro, y la capacidad de enfrentarse al mundo con una mentalidad crítica y resolutiva, se repiten una y otra vez. Recopilar estos puntos en común contribuye a la tarea de promover su enseñanza a niños, niñas y adolescentes.

El presente documento en ningún caso busca agotar la discusión respecto a la educación socioemocional en nuestro continente, sino difundir los resultados de una extensa tarea de revisión de algunos marcos preponderantes, para incentivar la discusión y la construcción de una perspectiva latinoamericana respecto a la educación socioemocional. Esta conversación será esencial en el contexto del lanzamiento de los resultados del ERCE 2019, la primera experiencia regional de evaluación de habilidades socioemocionales entre los estudiantes. Con ese afán, se presentan algunos aspectos relevantes para abordar los desafíos de la evaluación de las HSE, indagando sobre su importancia en el desarrollo individual y social de los estudiantes y entregando algunas definiciones conceptuales al respecto.

2 Definición de las habilidades socioemocionales: aproximaciones conceptuales

Existen distintos enfoques que han establecido un marco referencial para la conceptualización de las HSE. Muchos de ellos hacen mención a competencias muy similares, por lo que hay un gran listado que tiende a generar confusión al momento de definir a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de estas habilidades. En este capítulo se intentarán abordar algunos de los enfoques principales en esta discusión.

2.1 National Research Council

Un primer enfoque que debe tenerse en cuenta es el propuesto por el National Research Council de Estados Unidos, que plantea que las habilidades del siglo XXI contemplan **dominios cognitivo, intrapersonal e interpersonal**.

Se considera que el **dominio cognitivo** involucra pensamiento y habilidades relacionadas al razonamiento, resolución de problemas, memoria, pensamiento crítico, toma de decisiones, creatividad e innovación. En este dominio, el conocimiento y las habilidades generalmente se miden con pruebas de capacidad cognitiva general o con pruebas más específicas centradas en el rendimiento en materias académicas o contenido relacionado con el trabajo.

El **dominio intrapersonal** incorpora las propias emociones, sentimientos, regulación emocional y la capacidad de establecer y alcanzar objetivos, e incluye habilidades como apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía y estabilidad emocional.

Por último, el **dominio interpersonal** se refiere a las competencias destinadas a expresar e interpretar adecuadamente información desde y hacia los otros. Entre ellas se encuentran la colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión y liderazgo.

2.2 Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional

El enfoque propuesto por el proyecto Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) ha identificado cinco conjuntos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales: **consciencia de sí mismo, autogestión, toma de decisiones responsable, consciencia social y habilidades de relación.**

La **consciencia de sí mismo** es la capacidad de reconocer con precisión las propias emociones y pensamientos y saber cómo influyen en el comportamiento personal. Esto incluye evaluar correctamente las ventajas, fortalezas y limitaciones que se tienen para actuar en las distintas dimensiones de la vida. Por lo tanto, tener consciencia de sí mismo implica identificar las emociones, tener una correcta autopercepción, confianza en sí mismo, reconocer fortalezas y eficiencia personal.

La **autogestión** es la capacidad de regular las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos. Esto incluye manejar el estrés, el control de los impulsos, motivarse a sí mismo y trabajar hacia las metas personales y académicas. La autogestión también incluye autorregulación emocional, disciplina personal y habilidades organizativas.

La **toma de decisiones responsable** se refiere a la capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas en lo que respecta al comportamiento personal y la interacción social. Es un proceso a nivel individual y social, por lo que puede considerarse tanto entre las habilidades intrapersonales como interpersonales.

La **consciencia social** se relaciona con la capacidad de entender y respetar el punto de vista de los demás y de aplicar esto a interacciones sociales con personas de diferentes ámbitos, incluyendo la toma de perspectiva subjetiva del otro. Por lo tanto, los pilares de la consciencia social son la empatía, el respeto hacia los demás y el aprecio a la diversidad.

Finalmente, las **habilidades de relación** están dirigidas hacia la capacidad para establecer y mantener relaciones gratificantes con amigos, familiares, personas significativas y otros pertenecientes a diferentes ámbitos. Para ello es fundamental la comunicación, el compromiso social, la motivación para la construcción de relaciones y el trabajo en equipo.

CASEL propone que estas competencias deben comenzar a trabajarse desde la etapa preescolar y continuar hasta la secundaria, recalcando la importancia de proporcionar programas basados en evidencia a todos los estudiantes en todos los niveles.

2.3 Modelo de los Cinco Grandes Factores

Roberts, Martin y Olaru (2015) señalan que este modelo se basa en los cinco grandes factores de personalidad: **extraversión**, **agradabilidad**, **meticulosidad**, **estabilidad emocional** y **apertura**, que han demostrado ser relativamente universales en diferentes edades y consistentes en diversos países y culturas.

La **extraversión** se asocia a la capacidad de una persona para acercarse a otros o de participar en una interacción social, ya sea iniciando o conservando las conexiones sociales. Refiere a la capacidad de expresar opiniones, necesidades y sentimientos de forma segura y de abordar la vida diaria con entusiasmo y espontaneidad. Por lo tanto, la extraversión incluye habilidades como la asertividad, la alegría, la comunicación, la simpatía, el liderazgo, la vivacidad y la sociabilidad.

La **agradabilidad** es un rasgo que influye principalmente en la interacción con los demás. Una persona agradable puede ser descrita como amigable, servicial y empática, e implica una tendencia a la colaboración, la colegialidad, la generosidad, la honestidad, la integridad, la amabilidad y la confiabilidad. Por lo tanto, incluye la preocupación por los demás y su bienestar, e implica confiar en las buenas intenciones de los demás y el intento por vivir en armonía con otros y valorar la interconexión entre todas las personas.

La **meticulosidad** describe los rasgos relacionados con el cumplimiento de logros, objetivos, responsabilidad y el desempeño de tareas. Una persona con alta meticulosidad tiende a la organización, a la persistencia, a la planificación, a la puntualidad, a la responsabilidad y a la diligencia. Por lo tanto, esta habilidad incluye la capacidad de cumplir con los compromisos, de evitar distracciones y enfocarse en una tarea específica y perseverar en ella hasta que se complete.

La **estabilidad emocional** es la capacidad para hacer frente a situaciones y emociones estresantes, logrando mantener el equilibrio a pesar de una alteración. La estabilidad emocional incluye la efectividad para modular la ansiedad y el estrés al resolver conflictos, el despliegue de estrategias efectivas para regular el temperamento y la ira ante frustraciones, junto con el mantenimiento de expectativas optimistas para sí mismo y la vida en general.

Finalmente, la **apertura** se puede definir como el interés de una persona por nuevas ideas, por la comprensión y la exploración intelectual, la apertura a diferentes puntos de vista y la valoración de la diversidad. Además, incluye la generación de nuevas formas de hacer y/o pensar las cosas mediante la exploración, la reflexión y la planificación. Por lo tanto, cuando se habla de apertura se hace referencia a una apertura mental o a la experiencia, basada en la consciencia global, la mentalidad de crecimiento, la imaginación e innovación.

Es importante señalar que este enfoque ha sido tomado como referencia para el *Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales*, de la OCDE, una encuesta internacional que pretende evaluar las HSE de estudiantes de entre 10 y 15 años de edad en varias ciudades y países alrededor del mundo y que comenzará su aplicación en 2019 (OCDE, 2015).

2.4 MGIEP, UNESCO

Un cuarto enfoque que debe destacarse es del Instituto de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible Mahatma Gandhi (MGIEP), de la UNESCO, proyecto que tiene como principal objetivo impulsar un plan de estudios basado en el concepto de Ciudadanía Global, el aprendizaje de HSE y el desarrollo sostenible. Las habilidades a las que se refiere este proyecto son **empatía, compasión, mindfulness y pensamiento crítico**.

La **empatía** incluye compartir el estado emocional o sentimiento del otro, así como también acceder al control ejecutivo para regular la experiencia emocional que acompaña esta conexión. Por lo tanto, el control ejecutivo o la toma de perspectiva cognitiva es importante para diferenciarse de otro en el proceso de resonancia emocional (UNESCO-MGIEP, 2018).

La **compasión** es una construcción compleja multidimensional que comprende cuatro componentes claves: 1) una conciencia de sufrimiento (componente cognitivo), 2) una preocupación comprensiva relacionada con ser movilizado emocionalmente por el sufrimiento de un otro (componente afectivo o empatía), 3) un deseo de ver el alivio de ese sufrimiento (componente intencional) y 4) una capacidad de respuesta o disposición para ayudar a aliviar ese sufrimiento.

La metodología de **mindfulness** o atención plena es una técnica que apunta a la atención y a la regulación emocional. Desde la perspectiva del MGIEP, tiene como objetivo trabajar sobre cinco facetas de la atención plena: observando, describiendo, actuando con consciencia, sin juzgar la experiencia interna y no reactivando a la experiencia interna.

Por último, el **pensamiento crítico** implica ampliar el acceso de los niños a la literatura, dando curso libre a su capacidad de autoexpresión y a la creación de nuevas soluciones, permitiendo así el desarrollo de una ciudadanía autónoma y comprometida requerida por las sociedades sostenibles.

2.5 UNICEF

Desde UNICEF se promueve que la escuela debe proporcionar herramientas para que los niños, niñas y adolescentes puedan enfrentar las situaciones y retos que afrontarán a lo largo de la vida. De esta manera, se promueve una educación basada en el desarrollo de habilidades para la vida, un grupo de competencias psicosociales y habilidades interpersonales que ayudan a las personas a tomar decisiones informadas, resolver problemas, pensar críticamente y creativamente, comunicarse de manera efectiva, construir relaciones saludables, empatizar con los demás, y hacer frente y gestionar sus vidas de manera saludable y productiva (UNICEF, 2019).

Aunque UNICEF propone que no existe una lista definitiva de todos los conocimientos y actitudes que deben considerarse como habilidades para la vida, y más bien lo aconsejable es adaptarse a cada contexto y a las circunstancias sociales y culturales, establece tres dimensiones de habilidades como guía: **capacidad de tomar decisiones y mantener un pensamiento crítico, capacidad de autogestión y hacer frente a los problemas, y capacidad de comunicación interpersonal** (UNICEF, 2019).

La **toma de decisiones** se relaciona con la capacidad de obtener información, la evaluación de las consecuencias futuras que pueden tener las acciones presentes para uno mismo y para los demás, poder decidir soluciones sustitutivas de los problemas, y la capacidad de análisis respecto a la influencia que tienen los valores y actitudes de cada uno y de los demás en la motivación. En cuanto al **pensamiento crítico**, implica analizar las influencias que ejercen los pares y los medios de comunicación, analizar las actitudes, los valores, las normas y creencias sociales y los factores que las afectan, e individualizar la información y las fuentes de información pertinentes.

La **autogestión** refiere a la capacidad para adquirir autoestima, confianza en uno mismo, conciencia de sí mismo, fijarse metas, valorarse, evaluarse y monitorearse. Implica la capacidad de hacerse cargo de los propios sentimientos; es decir, controlar adecuadamente la cólera, la capacidad de hacer frente al dolor y la ansiedad, hacer frente a las pérdidas, el abuso y las situaciones traumáticas.

Por último, las habilidades para una **comunicación interpersonal** adecuada implican conocimientos de negociación del conflicto y conocimientos sobre el rechazo; empatía, es decir, la capacidad de escuchar y comprender las necesidades de los demás y de manifestar esa comprensión; expresar respeto por las aportaciones y los estilos de vida de los demás, evaluar la capacidad propia y contribuir con el equipo, persuadir e influenciar a otros, establecer y aprovechar las redes de contacto y de motivar a los demás.

Tabla 1. Marcos de referencia: Dimensiones y habilidades propuestas

Marco de referencia	Institución / Organización	Dimensión	Habilidades
Habilidades para el siglo XXI	National Research Council (Estados Unidos)	Cognitivo	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad, innovación
		Intrapersonal	Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional, autorregulación
		Interpersonal	Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión, liderazgo
		Consciencia de sí mismo	Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficacia, autopercepción precisa
		Autogestión	

Aprendizaje socioemocional	CASEL	<p>Toma de decisiones responsable</p> <p>Consciencia social</p> <p>Habilidades de relación</p>	<p>Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro, automotivación</p> <p>Identificación de problemas, evaluación, responsabilidad ética</p> <p>Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad, respeto por otros</p> <p>Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos, trabajo en equipo</p>
Cinco Grandes Factores (Big Five)		<p>Extraversión</p> <p>Agradabilidad</p> <p>Meticulosidad</p> <p>Estabilidad emocional</p> <p>Apertura</p>	<p>Sociabilidad, asertividad, energía</p> <p>Empatía, confianza, colaboración</p> <p>Orientación al logro, responsabilidad, autocontrol y persistencia</p> <p>Resistencia al estrés, optimismo, control emocional</p> <p>Curiosidad, tolerancia y creatividad</p>
Educación para la paz, Ciudadanía Global y Aprendizaje socioemocional	<p>Instituto de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible Mahatma Gandhi</p>	<p>Ciudadanía Global</p> <p>Sustentabilidad</p>	<p>Empatía</p> <p>Compasión</p> <p><i>Mindfulness</i></p> <p>Pensamiento crítico</p>

Habilidades para la vida	UNICEF	Tomar decisiones y mantener un pensamiento crítico	Evaluar situaciones Determinar problemas y sus causas Reflexión y análisis
		Autogestión y hacer frente a los problemas	Confianza, autovaloración, fijación de metas, autoevaluación y consciencia de sí mismo Responsabilidad por los propios sentimientos Manejo de la tensión
		Comunicación interpersonal	Negociación, manejo del rechazo, empatía, cooperación y trabajo en equipo, persuasión, establecer y mantener redes de contacto

3 Importancia de las HSE en la formación de niños, niñas y adolescentes

La evidencia ha mostrado que cuando los estudiantes crean relaciones positivas tanto con sus compañeros como con sus maestros, se sienten más motivados para participar en la escuela y lograr objetivos académicos (Bresciani y Lea, 2018). Asimismo, cuando los estudiantes son capaces de poner atención, de gestionar y regular sus emociones, de establecer relaciones positivas con sus pares y sus maestros, y de enfrentar desafíos con resiliencia, los resultados académicos tienden a ser más positivos y obtienen mejores calificaciones (Ladd, Birch y Buhs, 1999; Raver, 2005, en Bresciani y Lea, 2018).

De esta manera, el aprendizaje socioemocional implica procesos a nivel individual y social, los que se comprenden como procesos complementarios en tanto el aprendizaje es relacional.

3.1 Beneficios a nivel social

El ODS 4.7 de la Agenda 2030 refuerza los conceptos de Ciudadanía Mundial y Desarrollo Sostenible. Desde la perspectiva de la UNESCO (2015), la educación en estas materias incluye características como consciencia, tolerancia, apertura, respeto a la diversidad, interculturalidad, comprensión, capacidad para resolver conflictos, participación cívica y política y respeto por el medioambiente. De esta manera, existe un vínculo claro entre las HSE y la formación de ciudadanos del siglo XXI comprometidos con la creación de una ciudadanía mundial y sociedades sostenibles.

El desarrollo de los aspectos cognitivos y actitudinales que consideran los diversos marcos antes mencionados juegan un papel fundamental en la promoción del cuidado del medioambiente y estilos de vida saludables, y el fomento de sociedades más tolerantes, democráticas y seguras (OCDE, 2016). Estos son esenciales para el buen funcionamiento de la sociedad, pues facilitan la participación ciudadana, la cohesión social, el sentido de ciudadanía y la solución a las problemáticas del siglo XXI. Por ejemplo, se ha observado que el aprendizaje socioemocional contribuye a un mejor ejercicio de la ciudadanía y actúa como un factor protector contra la violencia (Swartz, 1999; OCDE, 2016).

Al pensar en el impacto social del aprendizaje socioemocional, se debe tener en cuenta que la eficacia y valoración de un conjunto particular de HSE puede variar según la cultura. Así, lo fundamental, más que la construcción de un “currículo socioemocional” que prescriba y entrene un conjunto particular de habilidades blandas, es la creación de ambientes de aprendizaje socioemocional; es decir, pensar en las escuelas como comunidades de práctica para el aprendizaje social, por el hecho de que en ellas se generan vínculos que otorgan la oportunidad para ejercitar la escucha activa, la empatía, el compañerismo y el respeto. Así, la adquisición y entrenamiento de competencias sociales debiese ser una prioridad que se plantee desde un foco pedagógico explícito, surgido a partir de la reflexión de los actores de la comunidad educativa, de manera que se favorezca la flexibilidad y la pertinencia con el contexto.

Una de las principales metas de la educación socioemocional es el establecimiento de relaciones positivas entre pares. Se ha visto que aquellos niños que disfrutan de relaciones positivas con sus pares han experimentado altos niveles de bienestar emocional, son más seguros de sí mismos y en general valoran el comportamiento prosocial en sus interacciones sociales (Lacunza, 2010).

En el caso de los adolescentes, las investigaciones sugieren que en esta etapa se percibe que las amistades brindan un apoyo similar o incluso mayor que los padres (Scharf y Mayseless, 2007). Los compañeros juegan un papel importante en proporcionar seguridad en momentos difíciles y ayudar en la regulación emocional, y como consecuencia de esto, los adolescentes se sienten más seguros para explorar el mundo en compañía de sus amistades.

Las relaciones positivas con los adultos con los que los estudiantes comparten en la escuela también son muy importantes para un mayor bienestar socioemocional, así como para un mejor rendimiento académico. Al respecto, se ha observado que los maestros que establecen relaciones cercanas, de respeto y de confianza con sus estudiantes obtienen mejores resultados de enseñanza (Malecki y Eliot, 2002). En este sentido, se ha observado que las relaciones seguras entre profesores y alumnos predicen un mayor conocimiento, puntajes más altos en los exámenes, mayor motivación académica e incremento en la competencia social de los niños, niñas y adolescentes (Bergin y Bergin, 2009).

3.2 Beneficios a nivel individual

Las primeras y más relevantes experiencias de educación socioemocional durante el desarrollo ocurren en la familia. La relación de un niño con sus padres o cuidadores principales y la forma en que ellos lo tratan ha demostrado ser un elemento de vital importancia en el desarrollo

emocional a lo largo de la infancia (Di Bártolo, 2005). Los estilos de apego que se desarrollan en el seno de la familia se consideran importantes no solo para el establecimiento de relaciones positivas con los adultos y con los pares, sino que también son relevantes para el propio bienestar emocional, que incluye aspectos de las HSE tales como la extraversión, la consciencia de sí mismo y la apertura (Karreman y Vingerhoets, 2012).

Las experiencias relacionales de los niños se van ampliando a medida que avanzan en su desarrollo, de manera que el ingreso al sistema escolar se vuelve fundamental para su formación integral. Es en la escuela donde los niños suelen establecer sus primeras relaciones con pares fuera de su círculo familiar, y donde aprenden a internalizar normas, que son aspectos fundamentales para la socialización y el desarrollo de la personalidad.

La experiencia demuestra que es relevante contar con programas de aprendizaje socioemocional en la escuela. Estos tienen un rol fundamental para lograr actitudes positivas hacia uno mismo y hacia otros, realización de tareas que incluyen mayor autoeficacia, confianza, persistencia, empatía, conexión y compromiso con la escuela, y un mayor sentido de propósito. Adicionalmente, estos programas se han asociado a comportamientos sociales más positivos y mejores relaciones con compañeros y adultos, reducción de problemas de conducta y comportamientos de riesgo, disminución de la angustia emocional y mejores puntajes en las pruebas, calificaciones y asistencia a la escuela (Durlak et al., 2011; Malecki y Elliot, 2002).

Para que estos programas sean exitosos, es necesario que el aprendizaje socioemocional se enmarque en una reforma escolar integral que incluya las diferencias y necesidades individuales (McCombs, 2004; Greenberg, Kusché y Riggs, 2015). Lo anterior implica atender a las experiencias, las perspectivas, los aspectos identitarios, el género, los talentos, los intereses, las capacidades y las necesidades particulares en el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Asimismo, es importante que las evaluaciones estandarizadas hagan más que documentar las capacidades cognitivas de los estudiantes, proporcionando pistas sobre cómo están aprendiendo (Darling-Hammond, 2013). De esta manera, observar el progreso del aprendizaje es fundamental para un proceso integral (McCombs, 2004).

El aprendizaje socioemocional puede actuar como factor protector para diferentes conductas de riesgo y comportamientos negativos. Por ejemplo, puede ser una herramienta importante para erradicar las altas cifras de maltrato infantil y los distintos tipos de violencia en el futuro. Así, la educación socioemocional puede actuar como un gran soporte para las familias que requieren de una red de apoyo más sólida, además de ser un factor protector para una relación adecuada tanto con quienes se establece un vínculo significativo como con la sociedad en general.

4 HSE en la formación de niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe

Con base en la creciente evidencia que muestra la importancia de las HSE en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, los estándares de enseñanza actual exigen la inclusión del

aprendizaje socioemocional en los currículos a nivel internacional (Zins et al., 2004; Durlak et al., 2011). El aprendizaje socioemocional posibilita que los niños, niñas y adolescentes desarrollen habilidades que les permitirán enfrentar los diferentes desafíos de la vida, además de tener efectos positivos en el rendimiento académico. Sin embargo, la mayoría de la evidencia sobre programas de aprendizaje socioemocional se concentra fuera de América Latina y el Caribe.

Aunque en los últimos 20 años se ha observado una mejora considerable en los niveles de educación en las personas de la región, el panorama general que la caracteriza es que existe una importante brecha entre las habilidades que se enseñan en los sistemas educativos y aquellas requeridas para desenvolverse en la realidad actual, habiendo evidencia consistente sobre el desarrollo inadecuado de competencias socioemocionales, ciudadanas y laborales en América Latina (UNESCO, 2017; Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016).

Al respecto, ciertas evaluaciones dan cuenta de una creciente desvalorización de la democracia. En ICCS, por ejemplo, el estudio internacional más amplio y único dedicado por entero a temáticas de ciudadanía y educación cívica, se observó que un promedio de sobre el 70% de los estudiantes de la región que consideran que una dictadura es justificable si provee seguridad y crecimiento económico. También se registran ciertos hallazgos alarmantes en lo que se refiere a la violencia escolar, con, por ejemplo, porcentajes por sobre el 50% de los estudiantes que señalan que los han llamado por un apodo ofensivo, en todos los países de la región. Estos datos contrastan con proporciones altas de valoración de la paz y el diálogo, o tolerancia a la diversidad, apuntando a que hace falta reforzar los vínculos entre los aspectos cognitivos y actitudinales de la educación socioemocional, favoreciendo un enfoque de respeto irrestricto a los derechos humanos, y un profundo énfasis en la empatía y el manejo adecuado del conflicto. En el plano laboral, encuestas de empleadores a nivel global, tales como la realizada por Manpower en 2015 y la Encuesta de Competencias Profesionales en 2014, sugieren que la falta generalizada de HSE entre los postulantes es un factor clave que explica las dificultades para llenar las vacantes en las empresas (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016).

El contexto anterior indica que los sistemas educativos en América Latina en general no abordan con suficiente profundidad el desarrollo de las HSE en la educación primaria y secundaria, enfocándose mayormente en las habilidades cognitivas y en el éxito académico. A pesar de esto último, los resultados en pruebas estandarizadas de evaluación internacional muestran que todos los países de la región se encuentran al menos a un año de escolaridad por detrás de países que integran la OCDE que sí dedican parte del currículo al aprendizaje socioemocional, y que el 51% de los estudiantes presentan bajo rendimiento (Bos, Viteri y Zoido, 2019).

Algunos países, como Brasil, Chile y México, incluyen el desarrollo de las HSE como objetivo en sus sistemas de educación, aunque solo Chile y México las incorporan en sus planes de estudios (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). No obstante, se está avanzando en reconocer la importancia de impulsar las HSE en la región, también llamadas “competencias blandas”, “competencias no cognitivas” o “competencias transversales y socioemocionales” (CTSE).

A nivel de políticas públicas, se ha promovido el desarrollo de las CTSE, principalmente con el objetivo de superar la brecha de habilidades antes mencionada, y ampliar oportunidades de inclusión laboral entre la escuela secundaria y el mercado de trabajo. En general, existen programas que promueven el desarrollo, fortalecimiento y certificación de competencias para la formación profesional con una mirada integral. Algunos ejemplos de estos son el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, en Chile; la Mesa Intersectorial de Competencias Laborales, en Colombia; el Programa Jóvenes con Todo, en El Salvador; el Programa Empléate, en Costa Rica, y Programas con más y mejor Trabajo, en Argentina.

4.1 Evaluación de logros y procesos más allá de las habilidades cognitivas

Junto con la incorporación ampliamente aceptada de las habilidades del siglo XXI en el sistema educativo actual, y la consecuente necesidad de incluirlas en los contenidos curriculares nacionales, surge también la necesidad de monitorearlas. Respecto a esto, en algunos países latinoamericanos la evaluación de los resultados de aprendizaje ha sido progresivamente acompañada por la medición de otras variables que indican la calidad de la educación.

En Chile, por ejemplo, a través de la Ley General de Educación se establece la evaluación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, anteriormente llamados Otros Indicadores de Calidad Educativa. Estos son un conjunto de índices que dan información relevante a los establecimientos educacionales sobre el desarrollo social y personal de los estudiantes que va más allá del conocimiento académico, con el objetivo de entregar pistas sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para la formación integral (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Respecto a otros países de la región que también están en proceso de incorporar la evaluación de las HSE en sus sistemas educativos, es posible ver el caso de Argentina. Desde 2016, a través de los cuestionarios de contexto de la prueba nacional de evaluación *Aprender*, han explorado condiciones y percepciones en torno a enseñanza y aprendizaje, ahondando en aspectos como el desarrollo emocional y el clima de aprendizaje (INEEd, 2018). En el caso de Uruguay se realiza la prueba *Aristas*, que es una evaluación del sistema educativo con carácter multidimensional que no solo busca producir información sobre el desempeño de los estudiantes en lectura y matemática, sino también conocer sus HSE y sus opiniones sobre el clima escolar, la convivencia y la participación (Berganza, Mercedes y Rucci, 2019). A su vez, en Colombia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación evalúa las competencias ciudadanas de estudiantes a partir del cuestionario de acciones y actitudes, el cual está alineado con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, incluyendo elementos como la empatía y la capacidad de regular y expresar emociones de manera constructiva para uno mismo y la sociedad (Berganza, Mercedes y Rucci, 2019).

A nivel regional, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) midió por primera vez habilidades socioemocionales en el ERCE 2019. Allí, se consultó a estudiantes de sexto grado sobre situaciones de su vida escolar para medir su empatía, valoración de la diversidad y autorregulación. La inclusión de estos aspectos no solo entregará los primeros datos comparables en América Latina sobre estas dimensiones del aprendizaje, sino que dan cuenta del compromiso de los países miembros por avanzar hacia un modelo de educación más integral. La información permitirá dar recomendaciones basadas en evidencia,

que orienten la política pública en torno al aprendizaje socioemocional y entreguen herramientas didácticas a los docentes para trabajar habilidades socioemocionales en el aula.

4.2 Desafíos para los currículos en América Latina y el Caribe

La Agenda de Educación 2030 propone un giro en la definición de los aprendizajes fundamentales en los currículos actuales, guiado por la idea de que actualmente la adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y aritmética no es suficiente para definir una educación de calidad (UNESCO, 2017). Hace falta revisar y actualizar el currículo actual, incluyendo contenidos y objetivos de aprendizaje de vital importancia, como son las habilidades del siglo XXI y los enfoques de Educación para la Ciudadanía Mundial y de Educación para el Desarrollo Sostenible.

Lo anterior tiene el objetivo de elaborar un sentido de pertenencia e interdependencia política, económica, social y cultural con toda la humanidad, y de emplear acciones destinadas al cuidado del medioambiente (UNESCO, 2015). De esta manera, los aprendizajes que se promuevan deben ser transformadores y favorecer la inclusión social, especialmente la equidad de género y la aceptación de la diversidad, aun considerando el desafío que conlleva que estos contenidos se agreguen como un contenido más a un currículo academicista ya recargado (UNESCO, 2017).

Otros de los desafíos que enfrentan los currículos en el marco de la Agenda 2030 son promover una visión integral del conocimiento y su conexión con los nuevos sentidos y demandas de los estudiantes. En este sentido, la UNESCO plantea que el aprendizaje debe entenderse como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, en múltiples estructuras de aprendizaje, que incluye tanto ámbitos formales como informales. Por lo tanto, es importante que se reconozcan los saberes que eventualmente se adquieren fuera de la escuela para su articulación con la educación formal.

Finalmente, es importante que los profesores en la región se preparen en didácticas y en metodologías de trabajo que respondan a una visión amplia y global de la formación para la convivencia y la ciudadanía, ya que juegan un rol clave en la formación de habilidades del siglo XXI.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2017). Informe técnico: Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) medidos a través de cuestionarios.
- Berganza, M., Mercedes, M. y Rucci, G. (2019). El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-futuro-yaest%C3%A1-aqui-Habilidades-transversales-de-America-Latina-y-el-Caribe-en-el-siglo-XXI.pdf>
- Bergin, C. y Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Bos, M., Viteri, A. y Zoido, P. (2019). PISA 2018 en América Latina. Recuperado de: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_PISA_18_PISA_2018_en_Am%C3%A9rica_Latina_C%C3%B3mo_nos_fue_en_lectura_es.pdf
- Bresciani, M. y Lea, T. (2018). How Mindful Compassion Practices can Cultivate Social and Emotional Learning. India: UNESCO MGIEP.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of Human Development. Cambridge, Harvard University Press.
- CASEL (2017). Competencias del aprendizaje social y emocional (SEL). Recuperado de <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-wheel-competencies-Spanish.pdf>
- CEPAL (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/ods4_c1900792_web_0.pdf
- Coryn, Chris L. S.; Spybrook, Jessaca K.; Evergreen, Stephanie D. H.; Blinkiewicz, Meg (2009): Development and Evaluation of the Social-Emotional Learning Scale. En: *Journal of Psychoeducational Assessment* 27 (4), pp. 283–295.
- Cunningham, W., Acosta, P. y Muller, N. (2016). Minds and Behaviors at Work: Boosting Socioemotional Skills for Latin America’s Workforce: The World Bank. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/290001468508338670/pdf/106671-PUB.pdf>
- Darling-Hammond, L., Herman, J., Pellegrino, J., et al. (2013). Criteria for high-quality assessment. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Denham, S., Ji, P. y Hamre, B. (2010). Compendium of Preschool Through Elementary School Social-Emotional Learning and Associated Assessment Measures. CASEL. Recuperado de: <http://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-14-compendium-of-preschool-through-elementary-school-social-emotional-learning-and-associated-assessment-measures.pdf>

Di Bártolo, Inés (2005). Factores de riesgo para la salud mental en la niñez: estudio de campo. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-051/118.pdf>

Durlak, J. A. et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), pp. 405-432.

Durlak, J. A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. y Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York, NY: Guilford Press.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fiszbein, A. y Stanton, S. (2018). The Future of Education in Latin America and the Caribbean. Possibilities for United States Investment and Engagement. Recuperado de http://www.observatorioeducacion.org/sites/default/files/usaid-layout-6.12.2018-final_pdf.pdf

Fiszbein, A., C. Cosentino, y B. Cumsille (2016). *El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina: Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública*. Washington, DC: Diálogo Interamericano y Mathematica Policy Research.

Greenberg, M., Kusché, C. y Riggs, N. (2015). The PATHS Curriculum: Theory and Research on Neurocognitive Development and School Success. En J. Zins, R. Weissberg, M. Wang y H. Walberg (eds), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research Say?* New York: Teachers College Record Press, pp. 170-187.

Hollingsworth, L., Didelot, M. y Smith, J. (2003). REACH Beyond Tolerance: A Framework for Teaching Children Empathy and Responsibility. En: *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development* 42 (2), pp. 139-151.

Huerta, M. del C. (2019). Evaluación de HSE y transversales: un estado del arte. Caracas: DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF. Recuperado de <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1419>

INEED (2018). *Aristas. Marco de HSE en sexto de educación primaria*, INEEEd, Montevideo.

Karreman, A. y Vingerhoets, A. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, in press.

Lacunza, A. B. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/295099656_Las_habilidades_sociales_como_recurso_para_el_desarrollo_de_fortalezas_en_la_infancia

Malecki, C. K. y Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17 (1), 1-23.

Malti, T. y Noam, G. G., (2016): Social-emotional development: From theory to practice. En: *European Journal of Developmental Psychology* 13 (6), pp. 652-665.

McCombs, B. (2004). The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social-Emotional Learning Outcomes. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang y H. Walberg (eds), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research Says?* New York: Teachers College Record Press, pp. 23-59.

Morán, Valeria E. y Olaz, Fabián O. (2014): Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología* 23(1).

National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.

OCDE (2015). *Habilidades sociales y emocionales. Bienestar, conectividad y éxito*. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/516609/Habilidades%20socioemocionales%20oe.cd.pdf>

OCDE (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris, France: OECD.

OCDE (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. UNESCO Institute for Statistics, Paris. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292es.pdf?expires=1588082606&id=id&accname=guest&checksum=95527013AD0B0EDD8F71CF6C0B88357C>

Roberts D. R., Martin, J. y Olaru, G. (2018). *A Rosetta Stone for Noncognitive Skills Understanding, Assessing, and Enhancing Noncognitive Skills in Primary and Secondary Education*. Recuperado de: https://asiasociety.org/files/A_Rosetta_Stone_for_Noncognitive_Skills.pdf

Scharf, M. y Mayseless, O. (2007). Putting eggs in more than one basket: A new look at developmental processes of attachment in adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 117, 1-22.

UNESCO (s.f.). *Guía de soporte socioemocional*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_3_web_educacion_emergencias.pdf

UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje. París: UNESCO.

UNESCO (2015). Informe de resultados TERCE: Factores asociados. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.

UNESCO (2015). Transversal competencies in education policy and practice. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2016). Education for people and planet: Creating sustainable futures for all, global education for monitoring report. Second edition. París: UNESCO.

UNESCO (2017). E2030: Educación y habilidades para el siglo 21. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Habilidades-SXXI-Buenos-Aires-Spa.pdf>

UNESCO (2019). Mapa regional de educación socioemocional en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Orientaciones-Mapa-Educacion-socioemocional-ESP.pdf>

UNESCO MGIEP (2017). Rethinking schooling for the 21st century. New Delhi: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), UNESCO.

UNICEF (2017). Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Recuperado de: https://www.unicef.org/mena/media/6151/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_EN.pdf%20.pdf

UNICEF (s.f.). Cartilla maltrato infantil en Chile. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/18/Cartilla%20Maltrato%20infantil.pdf

UNICEF (2019). Seamos amigos en la escuela: una guía para promover la empatía y la inclusión. Quito, Ecuador: Santillana.

Universidad de los Andes (2019). Aulas en Paz. Recuperado de <https://aulasenpaz.uniandes.edu.co/index.php/com-docman-submenu-config/aulas-en-paz>

Zins, J., R. Weissberg, M. Wang y H. Walberg (eds) (2004). Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research Says? New York: Teachers College Record Press.