

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Modelos que sustentan el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la formación inicial docente en Perú, Chile y México.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Filosofía y Ciencias Sociales que presenta:

Yanet Roxana Peralta Ruiz

Asesora:

Dany Marisol Briceño Vela

Lima, 2023

Informe de Similitud

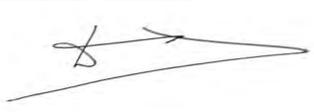
Yo, Dany Marisol Briceño Vela, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado **Modelos que sustentan el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la formación inicial docente en Perú, Chile y México.**

de la autora **Yanet Roxana Peralta Ruiz**

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 10/10/2023
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 10 de octubre de 2023

| | |
|---|---|
| Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Briceño Vela, Dany Marisol | |
| DNI: 09129834 | Firma  |
| ORCID: 0000-0003-1544-2373 | |

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis preciosas hijas, Ana Lucía y Mariana, por inspirarme y despertar mi deseo de perseverar, a pesar de lo adverso. A mi querida madre y hermanos, por su amor y apoyo incondicional. A mi familia, amigos y amigas por sus innumerables muestras de aprecio y por sus palabras de aliento, pues este trabajo llega a su fin, luego de una larga travesía. A mis profesoras de la Facultad de Educación que cultivaron en mí, la firme convicción de crecer siempre como persona y profesional. A mi asesora Dany Briceño, por sus comentarios y entusiasmo durante el proceso de investigación. A mis estudiantes, por plantearme desafíos constantes para convertirme en una mejor maestra.

Especialmente te agradezco tanto, hijo mío, Sol de mis ojos, siempre te llevo en mis recuerdos y en los latidos de mi corazón.

RESUMEN

La presente Tesina, titulada “Modelos que sustentan el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la formación inicial docente en Perú, Chile y México”, responde al siguiente problema de investigación: *¿Qué modelos sustentan el desarrollo de competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales en la actual Formación Inicial Docente (FID) en Perú, Chile y México?* Se trata de una investigación de carácter documental, para lo cual se revisaron y seleccionaron fuentes nacionales como extranjeras, de los últimos diez años. El objetivo general del estudio es analizar los modelos que sustentan el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la actual formación inicial docente en Perú, Chile y México. Para cumplir con este objetivo, el capítulo primero explica los fundamentos que sustentan el desarrollo de las competencias o habilidades socioemocionales en la Formación Inicial Docente (FID). El capítulo segundo compara, a partir de ciertos aspectos, los modelos que sustentan el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la actual FID, en los países seleccionados. A modo de conclusiones, se puede señalar que no existe un consenso respecto a la delimitación de los constructos competencias socioemocionales y habilidades socioemocionales; sin embargo, se reconocen aspectos comunes (autorregulación, empatía, asertividad, toma de decisiones, etc.) y pueden utilizarse como términos equivalentes. Asimismo, se requiere fortalecer la formación inicial docente en los países analizados, respecto al desarrollo de las competencias o habilidades socioemocionales en los futuros docentes, pues ello se vincula directamente con el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: competencias socioemocionales, habilidades socioemocionales, Formación Inicial Docente

ABSTRACT

The present dissertation, entitled "Models that support the development of socioemotional competencies or skills in initial teacher education in Peru, Chile and Mexico", seeks to answer the following research problem: What models support the development of socioemotional competencies or socioemotional skills in the current Initial Teacher Education (ITE) in Peru, Chile and Mexico? This is a study that uses the documentary research method, for which national and foreign sources from the last ten years were reviewed and selected. In this sense, the general objective guiding the work carried out is to analyse the models that support the development of socioemotional competencies or skills in current initial teacher training in Peru, Chile and Mexico. In order to meet this objective, the first chapter explains the foundations that provide the development of socioemotional competencies or skills in Initial Teacher Education. The second chapter compares, the models that reinforce the development of socioemotional competencies or skills in ITE that are happening now in the selected countries. To conclude, it can be noted that there is no consensus regarding the delimitation of the constructs of socioemotional competencies and the socioemotional skills. However, common aspects (self-regulation, empathy, assertiveness, decision making, etc.) are recognized and they can be used as equivalent terms. Likewise, it is necessary to strengthen initial teacher training in the countries analyzed, regarding the development of socioemotional competencies or skills in future teachers, since this is directly linked to the learning and comprehensive training of students.

Key words: socioemotional competencies, socioemotional skills, Initial Teacher Education

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|------|
| AGRADECIMIENTOS | 2 |
| RESUMEN | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| ÍNDICE | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| | |
| CAPÍTULO I: Fundamentos que sustentan el desarrollo de las competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales en la Formación Inicial Docente (FID) | 10 |
| 1.1 Delimitación de los constructos: competencias socioemocionales y habilidades socioemocionales | 11 |
| 1.2 Modelos de inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales | 30 |
| 1.2.1 Modelo de Salovey y Mayer | 31 |
| 1.2.2 Modelo de Daniel Goleman | 34 |
| 1.2.3 Modelo de Reuven Bar-On | 35 |
| 1.3 Marco de trabajo de instituciones u organismos internacionales | 36 |
| 1.3.1 Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional | 36 |
| 1.3.2 National Research Council | 38 |
| 1.3.3 Modelo de los Cinco Grandes Factores | 38 |
| 1.3.4 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) | 39 |
| | |
| CAPÍTULO II: Alcances respecto al tratamiento del desarrollo de competencias y/o habilidades socioemocionales en la FID en Perú, Chile y México | 42 |
| 2.1 Las políticas de formación inicial docente (FID) | 42 |
| 2.2 Comparación de los modelos que sustentan el desarrollo de competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales en la FID en Perú, Chile y México | 47 |
| 2.3 Nuevos desafíos en el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la FID: Perspectivas en el futuro | 57 |
| | |
| CONCLUSIONES | 62 |
| | |
| REFERENCIAS | 65 |

INTRODUCCIÓN

En un mundo complejo y en constante cambio, sobreviviente de una reciente pandemia; el profesorado debe conocer las implicancias del desarrollo de las competencias o habilidades socioemocionales para sí mismo y en sus estudiantes; pues posibilitan autogestionarse y gestionar su aula considerando las demandas, intereses, necesidades planteadas por cada uno de ellos y por el grupo al que pertenecen, así como por el contexto en el que están inmersos.

Regresar al aula, luego de muchos años de trabajo en otros ámbitos educativos, ha llevado a la investigadora a interrogarse respecto a por qué los docentes no siempre resuelven de manera oportuna, adecuada y justa, situaciones que requieren movilizar sus competencias o habilidades socioemocionales, y pensar que la dificultad no radica en que no tienen interés en hacerlo; sino, principalmente, que no saben cómo hacerlo, dado que su formación inicial o en servicio no les ha permitido desarrollar las competencias o habilidades mencionadas. Asimismo, observar los vacíos en el trabajo colegiado, para abordar las problemáticas asociadas al aprendizaje socioemocional, han motivado el interés por investigar en este campo.

El docente, como referente para los estudiantes no solo enseña u orienta conductas y procedimientos, sino también porta valores y actitudes; por ello es necesario que desarrolle estas competencias o habilidades socioemocionales, que le permiten no solo identificar las emociones propias, sino las de los demás, así como aprender a gestionarlas, de tal modo que ayude a sus estudiantes a transitar este camino, contribuyendo a generar en un entorno o clima de aula, la escuela que favorezca el desarrollo y bienestar personal y colectivo (Bisquerra et al., 2015).

Esta tarea requiere acciones educativas claramente planificadas con tal propósito, dirigidas a potenciar aprendizajes de calidad en el espacio escolar, por lo que promover y afianzar el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la formación docente inicial es fundamental, dado que el profesorado cumple el importante papel de ser mediador en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Sanz, 2021).

De allí que el problema que se plantea en la presente tesina, se formula a través de la siguiente interrogante: *¿qué modelos sustentan el desarrollo de competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales en la actual formación inicial docente en Perú, Chile y México?*

En ese sentido, el objetivo general de la presente investigación es analizar los modelos que sustentan el desarrollo de competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales en la actual Formación Inicial Docente (FID), en Perú, Chile y México. En esta línea, el primer capítulo busca explicar los fundamentos que sustentan el desarrollo de las competencias o habilidades socioemocionales en la FID, por lo que se desarrolla la delimitación de los constructos: competencias socioemocionales y habilidades socioemocionales para, posteriormente, distinguir los modelos que sustentan el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la formación inicial docente y el marco de trabajo de instituciones u organismos internacionales.

A continuación, en el capítulo segundo, para comparar los modelos que sustentan el desarrollo de competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales en la actual FID en Perú, Chile y México, se presentan las políticas de formación inicial docente en estos tres países. Asimismo, se desarrolla la comparación en los países seleccionados, de los modelos que sustentan tal desarrollo para luego, plantear los nuevos desafíos en el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la FID.

El nuevo escenario pospandemia demanda de los docentes la reflexión sobre el rol que les corresponde como formadores y la revisión de sus propias competencias o habilidades socioemocionales (Montero y Florentino Santisteban, 2023). Este papel que debe cumplir el profesorado en el aula, necesariamente, lleva a preguntarnos si durante su formación inicial ha vivenciado tales aprendizajes o si tuvo el soporte suficiente que le permita comprender su propio proceso socioemocional y el de sus estudiantes futuros (Marcelo y Vaillant, 2018). Así también, aprender a sobrellevar frustraciones, contratiempos e incertidumbres de

sus primeros intentos en la docencia y aceptar las certezas e incertidumbres que sustentan su desarrollo profesional y la profesión docente (Caires et al., 2023).

El trabajo realizado es una investigación cualitativa y reposa en la revisión de documentos respecto al tema tratado. Se ha revisado los trabajos de Bisquerra et al. (2007, 2015, 2019), Cuenca (2015), Marcelo y Vaillant (2018), Arias et al. (2020), Vecchione (2020), que han conllevado a profundizar aún más en la investigación realizada. En ese sentido, el método aplicado es el documental. Este permite una aproximación y una comprensión del tema Modelos que sustentan el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la formación inicial docente en Perú, Chile y México, a partir del uso de distintos tipos de fuentes bibliográficas, tanto en idioma español como en inglés y correspondientes al periodo 2013-2023. Por un lado, se realizó una revisión y análisis exhaustivo de documentos oficiales nacionales e internacionales; y, por otro, se revisaron artículos académicos, libros y tesis de maestría y doctorado. Para el tratamiento de la información se usaron matrices de identificación de fuentes, de análisis individual y de análisis temático.

Se trabajó con el máximo rigor y apegados a la naturaleza de las fuentes bibliográficas, documentos de trabajo, entre otros, haciendo uso correcto del formato APA 7ma. edición en las citas y paráfrasis, respetando en todo momento la propiedad intelectual. Se utilizó la colección principal de Google Académico, SCOPUS, ERIC y Scielo como base de datos bibliográfica para identificar los documentos requeridos en el periodo antes indicado. La búsqueda se realizó por palabras clave a fin de generar la base inicial de datos.

El tema de investigación se inscribe dentro del área académica Formación y desarrollo profesional docente, perteneciente al Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, porque se aborda el desarrollo de competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales, especialmente en el contexto de la FID en Perú, Chile y México.

A partir del tratamiento y análisis respectivo se concluye que, no existe un consenso respecto a la delimitación de los constructos competencias

socioemocionales y habilidades socioemocionales; aunque, se reconocen aspectos comunes; como autorregulación, asertividad, empatía, toma de decisiones y pueden utilizarse como términos equivalentes. Se observa también que, en la elección de qué término usar, ejercen mayor influencia los organismos internacionales, quienes, principalmente, utilizan el constructo de habilidades socioemocionales. Sin embargo, de acuerdo con la revisión de los planes curriculares también se observa que, la aplicación de los constructos obedece a criterios pedagógicos. Por ejemplo, en el caso del Perú la definición de competencia integra a las habilidades socioemocionales que se concretan en el currículo. Asimismo, se requiere fortalecer la formación inicial docente en cada uno de los países analizados, respecto al desarrollo de dichas competencias o habilidades en los futuros docentes, pues estas tienen una directa relación con la formación integral y los aprendizajes de los próximos estudiantes de la educación básica a quienes han de atender.

CAPÍTULO I

Fundamentos que sustentan el desarrollo de las competencias socioemocionales o habilidades en la Formación Inicial Docente (FID)

La escuela es un escenario formativo y de socialización de las personas (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019); un microcosmos de la sociedad, que brinda a los estudiantes oportunidades para experimentar el éxito, construir relaciones de confianza, así como experiencias de aprendizaje que pueden resultar no tan gratificantes y más bien de presión, frustración y, ocasionalmente, fracaso y rechazo (OECD¹, 2023). En este escenario, corresponde a los docentes llevar adelante la mediación pedagógica para crear un entorno escolar que promueva el desarrollo pleno, tanto en el ámbito social como en el emocional, de los estudiantes. Sin embargo, a pesar del consenso respecto de la necesidad del desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la escuela, que se ha puesto en mayor evidencia durante la pandemia desatada por el COVID-19 y que ha merecido que en diversos países desde los órganos rectores gubernamentales encargados de la política nacional educativa, se desarrollen programas dirigidos a cumplir este propósito; no se ha avanzado al mismo ritmo en la atención y formación de los docentes, quienes aplican los programas propuestos en el aula y que, en principio, deberían haber tenido la oportunidad de desarrollar las competencias o habilidades socioemocionales durante su formación inicial o en el ejercicio de su docencia en servicio.

En este capítulo, se pretende analizar los fundamentos que permitan delimitar mejor los constructos sobre competencias o habilidades socioemocionales y su relación con la inteligencia emocional, dado que ello orientará la comparación de tales conceptos a nivel de la FID en Perú, Chile, y México, para aproximarnos a comprender algunos de los marcos teóricos al respecto, con los que se prepara al futuro docente, que luego, ha de responder a los desafíos que plantea el desarrollo

¹ En inglés, la sigla OECD se refiere a 'Organization for Economic Co-operation and Development'. La traducción al español es 'Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos' que resulta en la sigla OCDE.

de tales competencias o habilidades en los estudiantes de la Educación Básica, específicamente en la modalidad regular.

1.1 Delimitación de los constructos competencias socioemocionales y habilidades socioemocionales

En la actualidad, el aprendizaje de las competencias o habilidades socioemocionales ha cobrado gran relevancia en el contexto educativo. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) muestra en su Informe *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* cómo la crisis sanitaria produjo el cese generalizado de las actividades presenciales en el ámbito educativo, en 190 países; se hizo evidente la urgente tarea de los docentes de introducir ajustes y transformaciones en la implementación del currículo, para enfrentar el desafío de llevar adelante un proceso de enseñanza aprendizaje virtualizado para un contexto de confinamiento, con el objetivo de desarrollar competencias o habilidades socioemocionales, para disminuir el efecto de la situación de emergencia sanitaria en la población escolar.

Este nuevo escenario pospandemia, a partir de las lecciones aprendidas; por ejemplo, la afectación del confinamiento entre los adolescentes, quienes desarrollaron síntomas de tristeza, miedo, así como aparición o incremento de síntomas de ansiedad y depresión (Silva et al., 2022) revela la necesidad de que el aprendizaje socioemocional sea el centro de la repuesta educativa, dado que contribuye a mitigar los efectos de la crisis y, al mismo tiempo, es condición para el aprendizaje. Asimismo, se trata de una oportunidad, a pesar de todo, para desarrollar en este tiempo un currículo más integral y humanista que facilite la incorporación de dimensiones fundamentales del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, enfocado a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos/todas hacia el año 2030. Para concretar esta tarea CEPAL, 2020 destaca que es de vital importancia atender el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales de los docentes, quienes están a cargo de la implementación y ejecución curricular; una labor que tiene como finalidad principal, la formación integral de los estudiantes.

Si bien el profesorado es el motor del aprendizaje socioemocional en la escuela y sus competencias socioemocionales inciden en el desarrollo de las competencias socioemocionales de sus estudiantes; la profesión docente es una de las más exigentes emocionalmente; si el docente establece relaciones cálidas con sus estudiantes repercute en el aprendizaje profundo y el comportamiento de estos; si por el contrario, no puede gestionar lo que siente, tendrá una repercusión negativa en quienes orienta (Schonert-Reichl, 2017). Como destaca López-López et al. (2020), el aula es un lugar de encuentro no solo de saberes, sino, también de sentires y emociones diversos que requieren de la mediación pedagógica del docente para que pueda orientar la enseñanza y el modelado de las competencias o habilidades socioemocionales, un importante instrumento de influencia social que permite generar cambios profundos y duraderos a nivel cognitivo, actitudinal y comportamental (Vaello, 2005 como se citó en López-López et al., 2020). Diversos autores coinciden además en señalar que, el desarrollo de las competencias o habilidades socioemocionales del profesorado constituye un factor que protege, permite la adaptación, ayuda a afrontar situaciones de estrés (Bisquerra et al., 2015, Mikulic et al., 2015, Schonert-Reichl, 2017) y contribuye a la prevención del síndrome de *burnout* (Bisquerra et al., 2015, Ansley et al., 2021, Datu et al., 2022, Sánchez-Pujalte et al., 2021, Agyapong et al., 2023), con un nivel de desgaste emocional de los profesores que aumenta según se avanza en el nivel educativo (Torres Hernández, 2020). Asimismo, dichas competencias o habilidades promueven el sentido de autoeficacia en sus estudiantes (Carmen et al., 2022), un mejor del clima de aula, una superior relación interpersonal entre estudiantes y profesores (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019), asimismo, disminuyen problemas psicosociales y conductas de riesgo (Bisquerra et al., 2015). Las consecuencias positivas del desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales de los docentes contribuyen al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes (Amutio et al., 2020, Arias et al., 2020, Verhaeghen, 2023).

La idea de la importancia de que el aprendizaje en particular y, en general, la vida necesita de competencias o habilidades socioemocionales tiene su origen en

ciertas escuelas de Psicología del Siglo XX (Huerta, 2019). No obstante, aún no se ha llegado a delimitar con claridad los constructos competencias socioemocionales y habilidades socioemocionales, pues no existe un consenso entre los investigadores. En la literatura académica puede encontrarse que se utilizan indistintamente los términos competencia emocional, competencia socio-emocional, o su plural: competencias emocionales o socio-emocionales. (Bisquerra, 2000). Así también, las competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales, son términos controversiales y que pueden utilizarse de forma indistinta en la literatura académica (Lozano-Peña et al., 2021, 2022, Zhang et al., 2023).

Un estudio reciente desarrollado por Lozano-Peña et al., 2022, muestra que, se puede identificar un determinado interés por el desarrollo del constructo competencias socioemocionales, el mismo que presenta un avance lineal en el tiempo. El devenir histórico que se plantea corresponde a cuatro fases del concepto centradas consecutivamente en el componente social; el componente emocional, la integración de los componentes social y emocional, y en su desarrollo como competencia.

El trabajo pionero en el estudio del concepto de inteligencia social fue realizado en 1920, por el psicólogo estadounidense Edward Thorndike. Definió a este tipo de inteligencia como aquella capacidad que tienen las personas para relacionarse con efectividad con otros y comportarse con sabiduría socialmente (Pablo Fernández Berrocal, 2021). Más adelante, Howard Gardner en 1983, postuló la teoría de las inteligencias múltiples. Sus estudios se centraron en distinguir el ámbito intrapersonal del ámbito interpersonal. El primero, se relaciona con el conocimiento de sí mismo, lo que permite a la persona identificar los propios sentimientos y emociones y reconocerlos como un medio para interpretar y orientar su comportamiento. El segundo, se refiere al reconocimiento de los otros, distinguir sus estados de ánimo, motivaciones e intenciones (Fernández -Berrocal, 2015). Tales estudios, pusieron en evidencia la presencia necesaria de la competencia emocional y sirvieron de base para que, en 1990, Peter Salovey y John Mayer sean considerados pioneros en relacionar las competencias socioemocionales con el

constructo inteligencia emocional (Lozano-Peña et al., 2021). Años después, en 1995, Goleman daría difusión a este constructo del cual nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

De acuerdo con la propuesta de Lozano Peña et al., 2021 y 2022, entre los distintos modelos teóricos relacionados con las competencias socioemocionales destaca el trabajo desarrollado por la Asociación Colaborativa de Aprendizaje Social Emocional (CASEL, 1997), que ha tenido un reconocimiento relevante entre los países de la OCDE, sobre todo en Estados Unidos. CASEL propone la integración de los componentes social y emocional, mediante la cual se adquieren y aplican saberes, y, al mismo tiempo, se aprende aquello que es necesario para comprender y manejar las emociones de forma empática para, luego, establecer relaciones interpersonales positivas y poder optar por decisiones con responsabilidad. Finalmente, en ese mismo año, Maurice Elías et al. (1997), formula la primera definición de competencias socioemocionales y propone delimitarla como el conjunto de conocimientos, habilidades y motivación necesarias para comprender y manejar las situaciones sociales y emocionales, para constituir relaciones exitosas entre pares, resolver problemas y adaptarse a las exigencias del contexto.

Ante la controversia de la distinción entre competencia y habilidades socioemocionales, Lozano Peña et al., 2022, manifiesta que las capacidades se relacionan directamente con aquellos recursos fundamentales que posee un individuo biológicamente. En cambio, las habilidades son capacidades desarrolladas, se definen como en base a la potencialidad para aprender a nivel cognitivo, afectivo o psicomotor y pueden traducirse en comportamientos. De manera que, las competencias son aquellas habilidades que son empleadas con flexibilidad, corrección y pertinencia en diferentes situaciones (Acosta & Vasco, 2013 como se citó en Lozano Peña, et al., 2022). Siguiendo esta lógica, las competencias incluyen a las habilidades.

Los estudios de Bisquerra Alzina y Escoda (2007) establecen una definición integral del concepto de competencia, que busca una aplicación más allá del ámbito profesional, del campo laboral específico. Se plantea como un aspecto constitutivo

de aprender a vivir, y es entendida como la capacidad de movilizar, de forma adecuada, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, para llevar adelante actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Se entiende así que la competencia puede ser aplicada de forma individual o colectiva; implica integrar tanto conocimiento, habilidades, como actitudes y conductas; incluye las capacidades y los procedimientos; integra desarrollo, aprendizaje continuo y experiencia; establece un capital o potencial de acción; y se ciñe a un contexto específico considerando referentes de eficacia y cuestionando su generalización (Bisquerra Alzina y Escoda, 2007). El mismo autor distingue entre competencias técnico-profesionales y socio-personales y ubica en estas últimas, como un subconjunto, a las competencias emocionales o socioemocionales.

A tales competencias las define como una agrupación necesaria para la comprensión, la expresión y la regulación emocional de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes en contextos de las relaciones sociales (Bisquerra y Mateo, 2019).

De acuerdo con Bisquerra y Mateo (2019), los conceptos competencia, capacidad y habilidad son empleados con poca precisión. Una capacidad puede ser innata, si se trata de aptitudes con las que las personas nacen o, también puede ser aprendida, si se adquiere en el ámbito formal o no formal del aprendizaje a través de la instrucción. A diferencia de la habilidad, que si bien, también puede ser innata, esta está relacionada con un grado de destreza o maestría asociada a una acción, actividad o proceso. Suele ejecutarse bien incluso con el paso del tiempo. Por ejemplo, una habilidad sería bailar o tocar un instrumento. La competencia de saber bailar o tocar un instrumento, en cambio, se aprende realizando acciones y actuaciones específicas. De igual modo, una niña puede tener al nacer una capacidad grande para bailar ballet con habilidades para realizar ciertos movimientos, pero si no ensaya constantemente y alguien no le enseña a perfeccionar esos movimientos, por ejemplo, pararse en puntas o bailar una pieza musical en grupo; no podrá desarrollar la competencia de aprender a bailar ballet. Es decir, la capacidad y habilidad pueden ser innatas y se vinculan con el talento;

en cambio, la competencia se aprende mediante la educación y guarda relación con el proceso de aprendizaje y la propia experiencia (Bisquerra y Mateo, 2019). Se deduce entonces, que las competencias incluyen capacidades y habilidades necesariamente.

Mikulic et al. (2015), en una revisión bibliográfica exhaustiva concluyen que no existe un consenso respecto a la delimitación del constructo competencias socioemocionales ni de las competencias que la conforman. Apoyándose en la definición de competencia de Bisquerra propuso, una definición operacional del concepto como un constructo multidimensional conformado por diversas escalas en la que coinciden las propuestas de los expertos y a partir de esta revisión, plantearon que se componía de varias dimensiones: asertividad, autoeficacia, autonomía, conciencia emocional, expresión emocional, empatía, optimismo, prosocialidad y regulación emocional, con las cuales se propuso el inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE), que permite evaluar tales dimensiones en diferentes contextos.

En consecuencia, para poder delimitar mejor los constructos competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales y dilucidar con mayor claridad, cuál de ellos utilizaremos en el desarrollo del presente trabajo, es necesario observar que, en los años recientes, ha merecido una mayor atención el desarrollo de las competencias o habilidades socioemocionales por los organismos internacionales, pero centrándose principalmente en la necesidad de su aprendizaje de parte de los estudiantes. Aunque con definiciones distintas, diferentes organizaciones internacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han mostrado un creciente interés por el aprendizaje socioemocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales como elementos clave en el desarrollo a lo largo de la trayectoria de vida y el buen desempeño de los estudiantes en su futuro mercado laboral (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2023).

En el *Informe Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales* de la OECD (2016) se las reconoce como factores clave para el avance económico y social; y, al mismo tiempo, las define como capacidades individuales que pueden manifestarse a través de patrones de pensamientos, sentimientos y comportamientos, que se desarrollan por medio de experiencias de aprendizaje diversas y en ese sentido, pueden impulsar a que las personas a lo largo de su vida alcancen buenos resultados socioeconómicos.

Adicionalmente, para la OCDE estas habilidades tienen origen biológico y ambiental (entorno social), involucran componentes cognitivos, emocionales y conductuales y se aprenden a lo largo de la vida. El análisis y medida de las habilidades socioemocionales, para la OCDE se ha basado, principalmente, en la taxonomía de los cinco grandes factores, postulada por Costa y MacGree (Costa y MacGree 1992 citado en OECD, 2016), en la psicología positiva, en el marco del aprendizaje social y emocional, entre otros. Las cinco dimensiones propuestas son: apertura a la experiencia, meticulosidad, extroversión, amabilidad y estabilidad emocional, las cuales han sido adaptadas por la OCDE (2021) de la siguiente forma: apertura mental, desempeño en la tarea, compromiso con otros, colaboración y regulación emocional. El documento *El Marco Mundial de habilidades Transferibles* del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2019, se inspira en el Informe Delors (1996), paradigma de cambio que buscaba abrir el paso al desarrollo de las competencias en el campo educativo. Este documento pretende ser una referencia que contribuya a orientar programas dirigidos a promover el progreso de los estudiantes y propone las siguientes cuatro categorías de habilidades que necesitan los niños y adolescentes para tener éxito académico, vital y laboral:

- habilidades fundamentales (relacionadas con la alfabetización y la aritmética),
- habilidades digitales,
- habilidades para el trabajo y
- habilidades blandas.

Considera a estas últimas como “el pegamento mágico” que conecta a todas las habilidades mencionadas y plantea una definición práctica de las habilidades transferibles, socioemocionales o blandas, como el conjunto de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Entiende las habilidades cognitivas como aquellas que involucran el “pensar” e incluyen capacidades como la resolución de problemas, la concentración, la toma de decisiones y el establecimiento de planes y metas. Las habilidades sociales como aquellas que suponen la interacción de una persona con los demás, en este sentido, comprenden capacidades como la comunicación, colaboración, negociación y resolución de conflictos y las habilidades emocionales como aquellas que implican la comprensión de las propias emociones y las del resto, su autorregulación y la capacidad de empatizar con los otros. De acuerdo con la propuesta, estas habilidades se interrelacionan entre sí y desarrollan a lo largo de la vida.

Por otra parte, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Organización de la UNESCO (OREALC/UNESCO, 2021a), que tiene como encomienda principal el análisis y evaluación de la calidad en el contexto educativo de su ámbito geográfico, llevó a cabo el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) sobre Habilidades socioemocionales. En sus más de 25 años, el Laboratorio ha realizado cuatro estudios regionales, pero por primera vez el ERCE realizó y aplicó un instrumento de medida, para estudiar las habilidades socioemocionales en niños y niñas 1ero a 6to. grado y proporcionar un diagnóstico completo sobre el desarrollo de los estudiantes.

Ante la necesidad de emprender el ERCE se identificó que no existía claridad en la definición de habilidades socioemocionales, pues se utiliza términos diversos como, entre otros, competencias del siglo XXI, habilidades no cognitivas o blandas o aprendizaje socioemocional. Por ello, se elabora en primer lugar una definición que permita medir las habilidades a través del ERCE, 2019. Una revisión del estado del arte llevada a cabo con este objetivo, pone de manifiesto la importancia del aporte de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), quien

distingue entre los términos de inteligencia interpersonal e intrapersonal. Así mismo, los trabajos de Goleman (2000), proponen una inteligencia emocional que incluye la motivación, la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la gestión de las relaciones interpersonales (Berger, 2017 como se citó en OREALC/UNESCO, 2021a). Evidentemente, el ERCE no entra a discutir la delimitación entre los constructos competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales, sino que decide clarificar la última definición tomando como referentes a Gardner y Goleman; sin mencionar a Salovey ni Mayer; y sistematiza las definiciones presentadas por los organismos internacionales para poder elaborar el instrumento que luego utiliza para realizar el estudio comparativo. Es así que selecciona como habilidades socioemocionales a ser evaluadas, la apertura a la diversidad, la empatía y la autorregulación escolar.

En la *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina, Marco para el trabajo del cuestionario de ERCE 2019* (OREALC/UNESCO, 2021b), se destaca la importancia de la relación estrecha entre las habilidades socioemocionales y el desarrollo social e individual. Respecto a la primera dimensión, se considera central contribuir a la formación de la ciudadanía global y al desarrollo de una sociedad sostenible en el contexto del siglo XXI, dado que es necesario promover estilos de vida saludables, la resolución de conflictos, la interculturalidad, la convivencia democrática, la participación política crítica y comprometida, y la protección por el medioambiente. En cuanto a la segunda dimensión, se destaca el papel que cumple la familia como el primer espacio donde se desarrollan estas habilidades y el rol que cumple la escuela para promover el aprendizaje socioemocional, teniéndose que hacer cargo de atender las particularidades de sus estudiantes; como por ejemplo, las experiencias y perspectivas diversas, la identidad étnico-cultural, el género, los intereses y necesidades en el mundo actual, con el propósito de ser un factor protector para una relación adecuada consigo mismos y con los demás.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el documento *Habilidades del siglo 21* (BID, 2019) plantea la iniciativa “Desarrollo de Habilidades

Transversales en América Latina y el Caribe” ante una realidad compleja y cambiante, marcada por el avance de la tecnología, los procesos de migración, los cambios en la demografía y en el clima, una mayor esperanza de vida; pero en contraste, una escasez de recursos públicos, una productividad laboral baja y unas tasas de dependencia más altas, que ponen en peligro el crecimiento y la sostenibilidad de tanto los sistemas de salud, como de los sistemas de protección social. Esta iniciativa busca combinar sectores público y privado para que los ciudadanos en Latinoamérica y el Caribe puedan desarrollar habilidades transversales, que les permitan progresar con rapidez para alcanzar mayores niveles de bienestar. En las últimas décadas, se ha hecho evidente que, si bien se requieren habilidades técnicas, el desarrollo de habilidades transversales socioemocionales como; la creatividad, el pensamiento crítico, la flexibilidad y la comunicación, entre otras; tienen un impacto más allá del mercado laboral, pues contribuyen al bienestar de las personas en distintos ámbitos. Para el BID las habilidades transversales son necesarias durante el desarrollo de cada individuo; permiten transitar vidas saludables, productivas y felices; pueden aplicarse en ámbitos diversos y en otros contextos. Es así que ante el avance de la digitalización es fundamental aprender permanentemente a adaptarse a un mundo laboral cambiante y a convivir con personas diversas en contextos diferentes.

De acuerdo con *la Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: un estado del arte*, realizada por María del Carmen Huerta en el año 2019, no se ha llegado a un consenso a nivel regional o global respecto a cómo definir las habilidades blandas, también llamadas cognitivas o competencias transversales y socioemocionales (CTSE) como decidió denominárselas para el estudio realizado, tal como acordaron los integrantes de la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS). De hecho, no se presenta una definición de las CTSE al no estar disponible un consenso a nivel regional, algo que la Oficina de la Medición de Calidad del Perú reconoce indicando que las diferentes propuestas teóricas no son absolutamente opuestas, ni totalmente distintas (Huerta, 2019, Ministerio de Educación, 2023). La afirmación manifestada por los especialistas peruanos coloca

en el centro a las habilidades socioemocionales y no a las competencias, como señala el estudio de Huerta. Cabe añadir que la MESACTS está integrada por diversos países latinoamericanos entre ellos Perú, Chile y México y otras entidades entre las que destacan el BID y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y del quehacer conjunto de sus representantes han surgido iniciativas para definir, medir y promover las CTSE; no obstante, los métodos de evaluación propuestos difieren entre países en cuanto a las competencias evaluadas, la población objetivo, los instrumentos de medición y los fines evaluativos (Huerta, 2019).

El desarrollo del constructo de habilidades socioemocionales por los organismos internacionales presentados muestran que parten de otros referentes para construir sus definiciones, o si bien comparten algunos de estos referentes como Gardner (en el año 1983), Goleman (en el año 1995), la teoría del aprendizaje social emocional (en el año 1997), entre otros; se toman sus aportes considerando su propia perspectiva, principalmente centrada en la necesidad de que pueda tener una aplicación en el campo educativo y sea susceptible de ser evaluada para medir su desempeño a nivel internacional. Es así que, ante la pandemia, las políticas educativas se interesaron por integrar las habilidades socioemocionales, para lo cual diferentes organismos internacionales publicaron diversos materiales y guías, inicio de una tendencia en diversos países para la incorporación de materiales didácticos digitales que sirvieran de orientación a los docentes de la educación básica en el desarrollo de habilidades socioemocionales de sus estudiantes.

En el Perú, el *Currículo Nacional de la Educación Básica* (Ministerio de Educación, 2016) hace una somera mención a la relevancia de desarrollar estas habilidades como parte del desarrollo de las competencias. Solo se menciona lo siguiente “Ser competente es combinar también determinadas características personales con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros” (MINEDU, 2016, p. 29). Sin embargo, debido al impacto de la pandemia, recién en el año 2021, se ha puesto en marcha el Programa de Habilidades Socioemocionales, que el profesorado ejecuta en el aula. De manera que, en base a experiencias de aprendizaje desde el área de Tutoría, los estudiantes puedan

desarrollar positiva e intencionalmente sus habilidades socioemocionales para toda la vida. El informe *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa* recoge el aporte de especialistas como Bisquerra, así como, principalmente, de los informes de la OCDE, y define las habilidades socioemocionales como, las aptitudes o las destrezas de las personas orientadas a la identificación, expresión y gestión de las emociones que experimentan, la comprensión de las emociones de los demás, la demostración de empatía, la toma de decisiones responsables y el establecimiento de relaciones satisfactorias y saludable con los demás (Ministerio de Educación, 2021).

Esta definición de habilidades socioemocionales, estaría tomando en cuenta la necesidad de que se amalgame con la definición de competencia planteada en el currículo. Por lo tanto, no utiliza, preferentemente, el constructo competencias socioemocionales, dado que es necesaria su aplicación pedagógica; es decir, las habilidades según el currículo peruano son parte de las competencias, no al revés.

Como se mencionó anteriormente, el desarrollo de habilidades socioemocionales, a partir de la pandemia se ha centrado, principalmente, dentro de la Orientación Educativa y la Tutoría, estando vinculadas especialmente con las competencias del currículo (Tabla 1).

Tabla 1.

Las habilidades socioemocionales (HSE)² priorizadas en el desarrollo de las competencias para todos los ciclos de la Educación Básica Regular

| Competencia | HSE |
|---|--|
| Construye su identidad (1) | Autoconcepto Autoestima Conciencia social Conciencia emocional Comunicación asertiva Regulación emocional Toma de decisiones responsables Empatía Autocuidado |
| Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad (2) | Autoconcepto Comunicación asertiva Creatividad |
| Asume una vida saludable (3) | Autocuidado Toma de decisiones responsables |
| Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices (4) | Comunicación asertiva Resolución de conflictos Conciencia social Trabajo en equipo |
| Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común (16) | Empatía Conciencia social Comportamiento prosocial Toma de decisiones responsables Regulación emocional Comunicación asertiva Resolución de conflictos Creatividad Trabajo en equipo |
| Gestiona su aprendizaje de manera autónoma (29) | Toma de decisiones responsables Autoconcepto Autoestima Regulación emocional |

Nota. Tomado de Ministerio de Educación del Perú, 2021, pp. 7 y 8. Las 13 HSE se desarrollan en los 11 grados de Educación Básica Regular. El documento fue elaborado para orientar el trabajo de los docentes en la Tutoría y la Orientación Educativa y fomentar el desarrollo de HSE en los estudiantes.

En Chile, durante los últimos años, el proceso de desarrollo curricular ha llevado a plantear las Bases curriculares para los diferentes ciclos escolares de la Educación Básica, en los cuales se formulan los Objetivos de Aprendizaje

² Para abreviar habilidades socioemocionales en las tablas resumen se utiliza (HSE)

Transversales (OT) para cada ciclo y los Objetivos de Aprendizaje para cada curso y asignatura (OA). Los OT son generales, están vinculados al desarrollo personal de los estudiantes y a su conducta moral y en la sociedad. Por ello, abarcan toda la Educación Básica y no están asociados a ninguna asignatura en particular. Su consecución incumbe a todos los componentes que suponen una experiencia escolar plena, en ambiente formal o informal de aprendizaje. Los OA, son más específicos; integran los conocimientos, las habilidades y las actitudes y buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. (Ministerio de Educación de Chile, 2018, 2019). Las últimas Bases Curriculares de 3° y 4° medio (Ministerio de Educación de Chile, 2019) presentan *las habilidades para el siglo XXI* entendidas como habilidades centrales, que fomentan la formación ciudadana de los estudiantes y que se relacionan estrechamente con las actitudes.

Estas habilidades responden a los requerimientos del mundo de hoy, buscan promover la formación de ciudadanos con juicio crítico, que se comuniquen de manera efectiva y eficaz, con capacidad de adaptación y flexibilidad, con manejo de la tecnología, dispuestos a crear, participar, respetando la diversidad, empoderados de sí mismos y con un buen nivel de autoestima, entre otros. A lo largo del documento antes indicado, no se mencionan de forma explícita ni las competencias socioemocionales, como tampoco las habilidades socioemocionales.

Sin embargo, luego de la crisis sanitaria, se ha difundido el documento *Estrategias para el Aprendizaje Socioemocional desde el Currículum Nacional*, que se basa en el aprendizaje socioemocional y hace alusión al desarrollo de las competencias socioemocionales, para permitir la percepción y comprensión de las emociones propias, buscar su regulación reflexiva y emplearlas como ayuda para poder crecer emocional e intelectualmente (Mayer y Salovey, 1997 como se citó en Ministerio de Educación de Chile, 2021). Considerando esto, ha propuesto un marco conceptual con áreas de competencias que agrupan habilidades que se desarrollan progresivamente, tanto en la escuela, es decir en la niñez y adolescencia, como posteriormente en la adultez (CASEL, 2020).

De manera similar al Perú, en Chile se propone incluir dentro de los planes de estudio y en función de las Bases curriculares, un tiempo exclusivo para que se desarrollen las competencias socioemocionales en la asignatura de Orientación, de manera que los estudiantes puedan aprender los conocimientos fundamentales que involucran el desarrollo de esta competencia, poner en práctica las habilidades e incorporar las actitudes necesarias para un desarrollo socioemocional efectivo (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

De este modo, se busca que las competencias socioemocionales³ se integren mejor al currículum escolar vigente. En las tablas 2 y 3 se presentan los objetivos propuestos.

Evidentemente, en Chile se ha seguido un criterio similar al del Perú, al buscar integrar en el currículum el despliegue de estas competencias; ya que las Bases curriculares se desarrollan en función de Objetivos de aprendizaje transversales o por curso o asignatura; se amalgaman con estos el desarrollo de competencias socioemocionales y se sigue el modelo propuesto por CASEL.

En México, con el planteamiento de “Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación”, elaborado por la Secretaría de la Educación Pública (SEP), se estableció un enfoque competencial, que integra habilidades conocimientos y actitudes. En este documento, se presenta el Currículo para la Educación Básica y la Educación Media. Un aporte de este currículum es el reconocimiento del importante papel en el progreso personal completo juegan estas habilidades no cognitivas.

³ Para abreviar competencias socioemocionales en las tablas resumen se utiliza (CSE)

Tabla 2.

Las CSE en las Bases Curriculares de Orientación de 1º a 6º Básico

| Eje socioemocional | Eje temático Orientación | Área organizativa | Área de CSE CASEL | HSE |
|--------------------------|----------------------------|--|---|---|
| Intrapersonal Conmigo | Crecimiento personal | Conocimiento de sí mismo y valoración personal | Autoconciencia | Autoconocimiento Autovaloración Mentalidad de crecimiento Determinación |
| | | Afectividad y sexualidad | Autoconciencia Autogestión | Autoconocimiento Autovaloración Determinación Autocontrol Autocuidado |
| | | Desarrollo emocional | Autogestión Conciencia social | Autoconocimiento Autoaceptación Autocontrol Toma de perspectiva Empatía |
| | | Vida saludable y autocuidado | Autogestión | Autocontrol Autocuidado Manejo del estrés |
| | Trabajo escolar | Trabajo escolar | Autogestión | Autocontrol Determinación Perseverancia Autonomía |
| Interpersonal Contigo | Relaciones interpersonales | Convivencia | Conciencia social Habilidades relacionales | Toma de perspectiva Empatía Relaciones respetuosas Comunicación Valoración de la diversidad |
| | Relaciones interpersonales | Resolución de conflictos interpersonales | Conciencia social Habilidades relacionales | Empatía Resolución de conflictos interpersonales Comunicación |

| | | | | |
|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--|---|
| Ciudadano con el mundo | Participación y pertenencia | Participación y pertenencia | Habilidades relacionales Toma de decisiones responsables | Trabajo en equipo Comunicación Liderazgo Resolución de conflictos Sentido de pertenencia Participación Toma de decisiones constructivas |
|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--|---|

Nota. Tomado de Ministerio de Educación de Chile, 2021, pp. 11, 12 y 13. El planteamiento de la organización de estas competencias recién se ha organizado ante la urgencia de desarrollar CSE en el contexto de la pandemia. Antes de esta crisis dichas competencias no se hacían explícitas en el currículo.

Tabla 3.

Las CSE en las Bases Curriculares de Orientación de 7º Básico a IIº Medio

| Eje socioemocional | Eje temático Orientación | Área de CSE (CASEL) | HSE asociadas |
|---------------------------|--|---|---|
| Intrapersonal Conmigo | Crecimiento personal | Autoconciencia Autogestión | Autoconocimiento Autovaloración Determinación Autocontrol Autocuidado |
| | Bienestar y autocuidado | Autogestión | Autocontrol Manejo del estrés Autocuidado Determinación |
| | Gestión y proyección del aprendizaje | Autoconciencia Autogestión | Autoconocimiento Determinación Autodisciplina Perseverancia |
| Interpersonal Contigo | Relaciones interpersonales | Conciencia social Habilidades relacionales | Toma de perspectiva Empatía Relaciones respetuosas Comunicación Valoración de la diversidad Resolución de conflictos |
| Ciudadano Con el mundo | Pertenencia y participación democrática | Habilidades relacionales Toma de decisiones responsables | Trabajo en equipo Liderazgo Resolución de conflictos Comunicación Sentido de pertenencia Participación Valoración a la diversidad Toma de decisiones constructivas Toma de perspectiva |

Nota. Tomado de Ministerio de Educación de Chile, 2021, pp. 12 - 13. El planteamiento de la organización de estas habilidades se ha organizado ante la urgencia de desarrollar CSE en el contexto de la pandemia. Antes de esta crisis dichas competencias no se hacían explícitas en el currículo.

Desde el año 2014 el programa Construye T, puesto en marcha por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), fomenta el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de la Educación Media Superior para que puedan, enfrentando sus retos académicos y personales de forma exitosa, mejorar su bienestar.

Este prestigioso programa plantea el aprendizaje de seis habilidades socioemocionales organizadas en tres dimensiones (SEP, 2017), que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4.

El desarrollo de las HSE en el Programa Construye T

| Semestre | Dimensión | HSE |
|----------|------------------------------|--|
| Primero | Conoce T (conócete) | Autoconocimiento |
| Segundo | | Autorregulación Conciencia social Colaboración Toma de decisiones responsable |
| Tercero | Relaciona T (relaciónate) | Conciencia social |
| Cuarto | | Colaboración |
| Quinto | Elige T (elígete) | Toma de decisiones responsable Perseverancia |

Nota. Adaptado de Hernández et.al., 2018. Organización del Programa Construye T desarrollado solo para estudiantes de la Educación Media Superior, aplicado desde el año 2007.

El trabajo desarrollado por el Instituto de la competitividad (2023) destaca que México empezó a integrar las habilidades socioemocionales en el currículo el año 2004; sin embargo, lo hizo de forma somera. Entre los años 2018 y 2019, se decidió desarrollar, en este país, las habilidades socioemocionales a lo largo de toda la formación de la educación básica, incorporando una asignatura nueva denominada Educación Socioemocional. En la actualidad, sigue vigente el currículo del año 2017, pero se viene preparando una reforma educativa denominada “Nueva Escuela Mexicana”, que lo esperable es que se concrete el año 2024. De acuerdo

con el análisis realizado por esta Institución, aún, no se ha definido en esta nueva propuesta qué son las habilidades socioemocionales.

Por lo descrito, no existe un consenso respecto a la delimitación de los constructos competencias socioemocionales y habilidades socioemocionales; sin embargo, se reconocen aspectos comunes como autorregulación, empatía, asertividad, toma de decisiones, etc. y pueden utilizarse como términos equivalentes.

Si bien antes de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 se hicieron avances importantes en promover el desarrollo de las competencias o habilidades socioemocionales para fomentar una formación integral de los estudiantes; la pandemia ha significado un punto de inflexión en este proceso, pues ha puesto en mayor evidencia la urgencia a nivel internacional del aprendizaje socioemocional, para afrontar la incertidumbre de la crisis y sus efectos (Perry, 2022, Robinson et al., 2023, Sokal y Trudel, 2022). Esto ha conllevado a que los distintos gobiernos, desde sus órganos rectores encargados de dirigir la política educativa, busquen integrar de forma acelerada y explícita las competencias o habilidades socioemocionales en sus programas curriculares. Se observa que en la elección de qué término usar, ejercen mayor influencia las instituciones u organismos internacionales, quienes, principalmente, utilizan el constructo habilidades socioemocionales. Sin embargo, de acuerdo la revisión de los planes curriculares; también se observa que la aplicación de los constructos obedece a criterios pedagógicos, pues las habilidades o competencias socioemocionales deben, combinarse con las definiciones curriculares clave que se utilizan en ámbito educativo, en cada uno de los países seleccionados.

Tanto en el Perú como en México, en los que a nivel de currículo se aplica un enfoque competencial, utilizan el constructo habilidades socioemocionales, pues deben amalgamarse para desarrollar las competencias propuestas. A diferencia de Chile, cuyo currículo es por objetivos y se sigue la propuesta planteada por CASEL, modelo que propone el desarrollo del aprendizaje social para el desarrollo de las competencias socioemocionales.

1.2 Modelos de inteligencia emocional y las competencias socioemocionales

Cuando revisamos las distintas investigaciones y propuestas respecto a los constructos competencias socioemocionales, permanentemente, encontramos que se relacionan con el constructo inteligencia emocional. De acuerdo con Bisquerra et al., 2015; la inteligencia emocional es única y es una característica psicológica general, estable relativamente, que provee información sobre el potencial de las personas para desenvolverse inteligentemente; a diferencia, de las competencias emocionales o socioemocionales que son varias y muestran el grado de maestría con la que en una situación concreta un individuo realiza de forma óptima tareas emocionales. Por lo tanto, no se tratan de constructos equivalentes. Esta postura es compartida por Rocío Fragoso-Luzuriaga (2015) quien manifiesta que es necesario, para poder tener una mejor intervención en la escuela, conocer el marco conceptual sobre el cual se promueve el desarrollo de competencias socioemocionales.

De acuerdo con Mayer, el constructo inteligencia emocional siguió un proceso de desarrollo (2001 citado en Fragoso-Luzuriaga, 2015). Entre los años 1900 y 1970, se desarrollan los conceptos inteligencia y emoción por separado; entre los años 1970 y 1990, Howard Gardner crea la teoría de las inteligencias múltiples, mientras Robert Sternberg concibe la teoría trídica de la inteligencia con base en el procesamiento de información; entre 1990 y 1993. Mayer y Salovey plantean el constructo inteligencia emocional para explicar el procesamiento de información emocional y se propone un primer modelo compuesto por tres habilidades: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional; entre los años 1994 y 1997, Daniel Goleman da una amplia divulgación al concepto. Mestre, Guil, Brackett y Salovey (2008 citado en Fragoso-Luzuriaga 2015) señalan que como consecuencia de esta difusión se evidencian las críticas a la inteligencia emocional y aparecen perspectivas que ponen énfasis en los rasgos de la personalidad y no en las habilidades cognitivas.

Otra implicación de esta difusión es que varios de los modelos que surgieron en este periodo, posiblemente influidos por un enfoque conductual-organizacional,

integran inteligencia emocional con las “competencias”, (Tobón, Pimienta y García, 2010 como se citó en Fragoso-Luzuriaga, 2015). Según Fragoso-Luzuriaga, estos modelos influyen en la confusión entre los conceptos.

Finalmente, a partir de 1998, se inicia la institucionalización del modelo de habilidades e investigación. En este último periodo, que se extiende hasta hoy, Salovey y Mayer, además de las tres habilidades propuestas en 1990; la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional, la utilización de la inteligencia emocional; añaden una más denominándola, regulación reflexiva de las emociones.

La clasificación conceptual más difundida de inteligencia emocional distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad, los cuales basan sus diferencias en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey & Caruso, 2000 como se citó en Fernández Berrocal et al., 2015). El modelo mixto concibe la inteligencia emocional como una mezcla de los rasgos de personalidad, con las competencias socio-emocionales, los aspectos motivacionales y los elementos cognitivos.

A diferencia del modelo de habilidad, esta una visión más limitada defendida por los autores Salovey y Mayer, que creen que la inteligencia emocional se basa en el uso adaptativo de las emociones y se aplica el procesamiento de la información emocional. Bisquerra, considera superada la distinción entre modelos mixtos y por habilidad, por lo que se inclina a distinguir entre los modelos estructurales, que son aquellos que explican los componentes de la inteligencia emocional, a diferencia de los modelos dinámicos que explican el funcionamiento de la inteligencia emocional. Respecto a estos últimos, la limitación que se tiene es que requieren de mayores estudios. Siguiendo la clasificación que propone Bisquerra, hemos seleccionados tres modelos en el presente trabajo, de Mayer y Salovey (1990, 1997), de Goleman (1995, 2000) y de Bar-On (1997).

1.2.1 Modelo de Salovey y Mayer

Salovey y Mayer definen la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con precisión; la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensar las emociones; la capacidad para comprender

las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones de manera que puedan solucionarse problemas y adaptarse al contexto (Salovey y Mayer, 1997 como se citó en Bisquerra et al., 2015). De esta definición se desprenden las cuatro habilidades básicas:

1. *Percepción, valoración y expresión de las emociones.* Esta habilidad supone la identificación de las propias emociones y su diferenciación en otras personas. Abarca la identificación de los mensajes emocionales, la observación de cambios tonales de voz, expresiones del rostro, los movimientos y posturas corporales, etc. Incluye las siguientes sub habilidades:

- a) identificar emociones en los propios indicadores fisiológicos, de pensamiento, y conductuales;
- b) identificar emociones, lenguaje, sonidos y comportamiento en otras personas;
- c) expresar emociones de forma adecuada y las necesidades relacionadas con esos sentimientos;
- d) discriminar la expresión de los sentimientos adecuada o inadecuada.

Tanto la percepción como la expresión se dan a nivel no verbal (Mestre et al., 2008 como se citó en Fragoso-Luzuriaga, 2015; Fernández Berrocal, 2015).

2. *Facilitación emocional del pensamiento.* Consiste en emplear las emociones a fin de facilitar nuestro pensamiento, procesar información, tomar decisiones y resolver problemas, sabiendo que los estados emocionales influyen en la atención que se presta a un estímulo que pueda ser considerado relevante o irrelevante. Así mismo, permite conectar con los demás, porque entendemos su estado emocional. Presenta las siguientes sub habilidades:

- a) priorización y ajustes en el pensamiento basado en la información que ofrecen los estados emocionales;
- b) empleo de emociones para facilitar la memoria y el juicio; utilización del conocimiento de cambios asociados a los estados emocionales para permitirnos cambios de enfoque y acoger los puntos de vista que surgen;

- c) consciencia y uso de diversos estados emocionales para plantear maneras propias de acometer una situación problemática. (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008 como se citó en Fragoso-Luzuriaga 2015; Fernández Berrocal, 2015).

3. *Comprensión de las emociones*. Implica conocer el procesamiento de las emociones y su influencia en los procesos cognitivos de su uso, incluyendo su clasificación, sus interrelaciones, así como su evolución; antecedentes, significados emocionales y consecuencias. La proyección respecto a cómo nos podemos sentir en el futuro contribuye a tomar mejores decisiones en determinado contexto. Incluye las siguientes sub habilidades:

- a) clasificar emociones y observar sus interrelaciones,
- b) expresar emociones de acuerdo con estas relaciones,
- c) comprender aquellas emociones complejas que se mezclan sentimientos simultáneos y examinar evoluciones probables entre diferentes (Mestre et al., 2008 como se citó en Fragoso-Luzuriaga, 2015, Fernández Berrocal, 2015).

4. *Regulación reflexiva de las emociones*. Implica estar dispuesto a diversos estados emocionales, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que contienen es útil para la regulación emocional. Incluye cuatro sub habilidades:

- a) saber permanecer abiertos a emociones agradables como a las que no lo son,
- b) aprender a afrontar o evitar de forma reflexiva una emoción de acuerdo con su utilidad o información,
- c) monitorear con prudencia las emociones propias y de los demás advirtiendo que tan razonables son y las estrategias que se necesitan;
- d) manejar en uno mismo y otros las emociones, para conseguir los objetivos y metas planteadas (Mestre et al., 2008 como se citó en Fragoso-Luzuriaga, 2015; Fernández Berrocal, 2015).

1.2.2 Modelo de Daniel Goleman

En el año 1995, Daniel Goleman difunde el concepto inteligencia emocional, sin llegar a delimitar tal constructo. Sostiene que el aprendizaje de la competencia emocional está basado en la inteligencia emocional y que es un antecedente de esta; además, que da lugar al buen desempeño laboral (Bisquerra et al., 2015). Así también, considera que la inteligencia emocional está ligada al carácter (Bisquerra, et al. 2015; Fernández Berrocal, 2015) y la concibe como un conjunto de características que utilizamos para resolver con éxito los problemas en la vida diaria. Para alcanzar tal fin, son necesarias la habilidad de automotivación y perseverancia sobre las decepciones; el manejo de impulsos para demorar la gratificación; la regulación del humor; la evitación de trastornos que disminuyan las capacidades cognitivas; la muestra de empatía, y la generación de esperanza. Este modelo está integrado por cuatro dimensiones conformadas por diversas competencias:

- a) El conocimiento de uno mismo. Conocimiento propio de las emociones, que requiere las facultades para ser consciente de las auto señales internas; el reconocimiento del efecto que en la vida laboral tienen los sentimientos; reconocer como sentimientos afectan el desempeño laboral; la atención a la intuición, y el ser capaz de hablar de las emociones para estas sean una guía de acción.
- b) La autorregulación de emociones. Organización del mundo interior para beneficio interno y externo, basada en el manejo de adaptabilidad, autocontrol emocional, optimismo y orientación a los resultados.
- c) La conciencia social. Establecimiento de óptimas relaciones entre personas basadas en la empatía y la conciencia organizacional.
- d) La regulación de relaciones interpersonales. Sugestión y persuasión en otras personas basada en la influencia, la inspiración de liderazgo, el manejo de conflicto, el trabajo en equipo y la colaboración.

Finalmente, para Goleman (2000), un buen nivel de inteligencia emocional en una persona no implica que esta aprenderá una variedad de competencias

emocionales, porque lo primero solo muestra que tiene el potencial de utilizar la interacción interpersonal y las habilidades internas.

1.2.3 Modelo de Reuven Bar-On

En el año 1997, Bar-On, presentó su modelo de inteligencia socioemocional. Lo concibe como una amalgama de competencias y habilidades que permiten determinar si los individuos pueden entenderse entre sí, comprender y expresar sus emociones de manera adecuada y afrontar situaciones cotidianas. Luego de un estudio exhaustivo, determinó que la inteligencia socioemocional tiene las siguientes dimensiones básicas (Bar-On, 2010, 2006, como se citó en Fragoso-Luzuriaga, 2015).

- a) Intrapersonal. Relacionada con la autoconciencia de emociones, lo que implica reconocerlas, comprenderlas y expresarlas. Está conformada por la asertividad, autoactualización, autoconciencia emocional, el autorreconocimiento y la independencia.
- b) Interpersonal. Tiene en cuenta la conciencia social y las relaciones entre personas como el centro del desarrollo de la empatía y el manejo de relaciones interpersonales satisfactorias, además de la responsabilidad social.
- c) Manejo del estrés. Referida al manejo y la regulación de las emociones, y la tolerancia al estrés.
- d) Adaptabilidad. Control de situaciones de cambio que se presentan a lo largo de la vida, conformada por el análisis de lo que acontece en la realidad, la flexibilidad y la resolución de problemas.
- e) Estado de ánimo general. Relacionada con el estímulo individual para manejarse a diario; conformada por la felicidad y el optimismo.

Posteriormente en el año 2000, Bar-On concluyó que factores como la autorrealización, independencia, felicidad, el optimismo y la responsabilidad social, propician la inteligencia socioemocional (Bisquerra, et al. 2015).

Los modelos mixtos han permitido, sin lugar a dudas, la divulgación de la inteligencia emocional, pero son considerados por algunos autores como de difícil de aplicación (Hedlund y Sternberg, 2000 como se citó en Frago-Luzuriaga, 2015), a diferencia del modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey. Asimismo, Bisquerra et al. (2015) considera que estos modelos pueden actualmente no contar con evidencia empírica suficiente, pero con el tiempo podrían desarrollar un cuerpo teórico que tenga mayor solidez.

De acuerdo con Bisquerra et al (2015), es necesario distinguir entre aquellos modelos o enfoques que se fundamentan en el constructo de inteligencia emocional, de aquellos que no pertenecen a este campo teórico desarrollado por la psicología, pues en función de ello es posible avanzar en hipótesis explicativas sobre el desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional, necesario para orientar la educación emocional o socioemocional.

1.3 Marco de trabajo de instituciones u organismos internacionales

La *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019*, la OREALC/UNESCO (2021b) presenta diversos enfoques que utilizan, principalmente, las instituciones u organismos internacionales y que plantean distintas aproximaciones a la conceptualización de habilidades socioemocionales. Los considerados son (OREALC/UNESCO, 2021b): el modelo de la asociación Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional; el modelo de la National Research Council; el modelo de los Cinco Grandes Factores; el modelo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. A continuación, se describe cada uno de ellos, aunque no se presentan definiciones de habilidades socioemocionales propiamente; se destaca cuáles son las habilidades socioemocionales que cada modelo prioriza.

1.3.1 Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional

Este enfoque propuesto por la Asociación Estadounidense Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) hace referencia al

aprendizaje social y emocional y es definido como un proceso mediante el que las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar una identidad saludable, manejar adecuadamente sus emociones, alcanzar sus metas, sentir y mostrar empatía, establecer y mantener relaciones de interpersonales positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020 como se citó en Ministerio de Educación, 2021). Esta definición propuesta por CASEL se centra en dos aspectos fundamentales: en su desarrollo está implicado un proceso de adquisición y tiene varios beneficios para diferentes aspectos de la vida de las personas (Ministerio de Educación del Perú, 2021). Este modelo ha identificado cinco conjuntos de competencias desarrolladas a través de diversas capacidades, que Fragoso-Luzuriaga (2015) resume de la siguiente manera.

- La conciencia de sí mismo, entendida como la capacidad de reconocer las propias emociones y pensamientos y saber cómo influyen en el comportamiento.
- La autogestión; se trata de regular las emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones y contextos. También, comprende la disciplina personal y las habilidades organizativas. La toma de decisiones constructivas y respetuosas en lo que respecta al comportamiento personal y la interacción social.
- La conciencia social, se refiere a comprender y respetar el punto de vista de los demás y de llevar a la práctica esto en las diversas interacciones sociales, considerando la toma de perspectiva subjetiva del otro.
- Las habilidades de relación, hace alusión a establecer y mantener relaciones satisfactorias con amigos, familiares, personas significativas o de diferentes ámbitos.

Bisquerra et al. (2015) considera que el enfoque propuesto por el proyecto Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), que promueve el aprendizaje de competencias socioemocionales; y abarca aspectos sociales, emocionales e incluso, morales; no es un término equivalente a la inteligencia emocional, pues no se basa en una teoría científica concreta. Esta

postura no es compartida por Fernández Berrocal (2015), pues, considera que CASEL desarrolla el aprendizaje socioemocional para proponer un marco integrador, que permita llevar a la escuela una educación que promueva el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.

1.3.2 National Research Council

La National Research Council de Estados Unidos plantea que las habilidades del siglo XXI reúnen necesariamente los dominios cognitivo, intrapersonal e interpersonal. El primero, implica el desarrollo del pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y creatividad. El segundo, involucra la identificación de sentimientos y emociones propios, la autorregulación y la capacidad de establecer y alcanzar objetivos, e incluye habilidades como apertura, la adaptabilidad, la responsabilidad individual y social, la curiosidad y la perseverancia. Finalmente, el dominio interpersonal se refiere a las habilidades que expresan e interpretan adecuadamente información desde y hacia los otros, tales como la colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión y liderazgo.

1.3.3 Modelo de los Cinco Grandes Factores

Según Roberts, Martin y Olaru (2015 citado en OREALC/UNESCO,2021b) este se basa en cinco factores o dimensiones importantes de personalidad humana: extraversión, agradabilidad, meticulosidad, estabilidad emocional y apertura, que han demostrado ser relativamente comunes en diferentes edades y diversas culturas; es decir, pretende determinar una estructura común. Estos cinco factores representan pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados entre sí (OREALC/UNESCO, 2021b).

1. La extraversión permite a un individuo a interactuar socialmente en su vida diaria con otras personas, expresando sus opiniones, sus sentimientos y sus necesidades de forma espontánea y entusiasta.

2. La agradabilidad, rasgo que influye en la interacción con los otros. Destaca en las personas que son amigables, serviciales y empáticas, e implica tener disposición a colaborar, ser generoso, honesto, íntegro, amable y confiable.
3. La meticulosidad requiere organización, planificación, resiliencia, responsabilidad y supone cumplir logros y objetivos, ser responsable en el desempeño de tareas. Implica mantener el equilibrio en situaciones límite.
4. La estabilidad emocional permite, en situaciones conflictivas, regular la ansiedad, el estrés y asumiendo procesos que moderen sentimientos negativos ante contextos adversos, adoptando una visión positiva para la propia persona y su entorno.
5. La apertura dispone, a través de la exploración, la reflexión y la planificación, que la persona esté presta a la escucha activa del otro, valorando lo diverso y sus diferentes puntos de vista.

1.3.4 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)

Desde UNICEF, se propone el desarrollo de habilidades para la vida, es decir un conjunto de competencias psicosociales y habilidades interpersonales que conducen a la toma de decisiones, a la resolución de problemas, a pensar crítica y creativamente, a comunicarse de manera efectiva, a empatizar con otros, construir relaciones saludables y a gestionar la vida saludable y productivamente (2019 citado en OREALC/UNESCO 2021b).

Si bien UNICEF plantea que no existe una única lista de los conocimientos y actitudes que deban considerarse habilidades para la vida, considera que lo aconsejable es adaptarse a los contextos, las circunstancias sociales y culturales; establece tres dimensiones de habilidades como guía: tomar decisiones y mantener un pensamiento crítico, autogestión y aprender a enfrentar los problemas, y comunicación interpersonal (2019, citado en OREALC/UNESCO 2021b). La tabla 5 muestra un resumen de las habilidades socioemocionales en los diferentes modelos presentados.

Tabla 5.

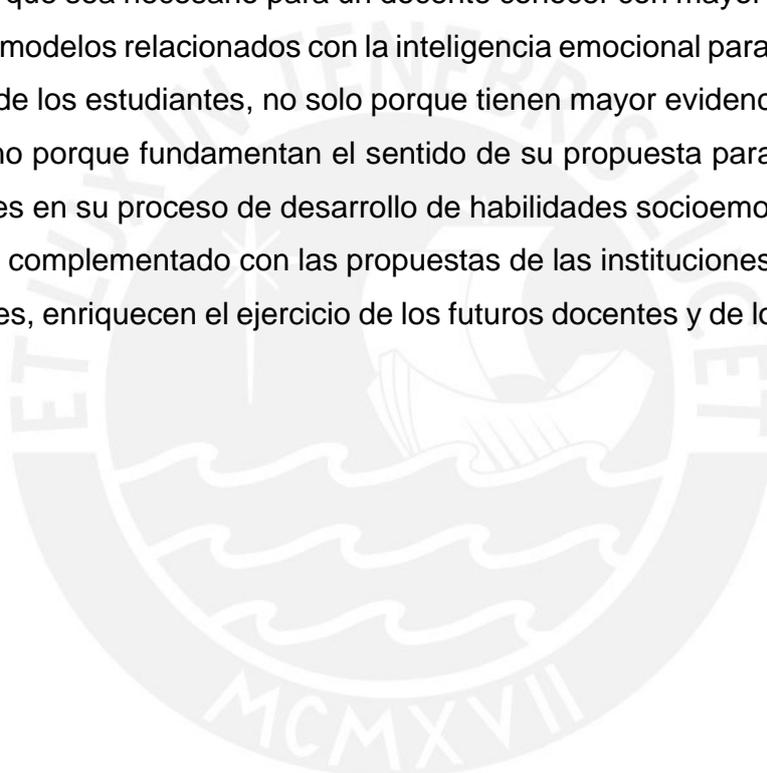
Resumen de las habilidades socioemocionales (HSE)

| Clasificación | Institución/ organización | Dimensión | HSE |
|-------------------------------|--|---|--|
| Cinco Grandes | | Apertura a la experiencia Responsabilidad Extraversión Estabilidad Emocional | Orientación al logro, responsabilidad, autocontrol y persistencia. Curiosidad, tolerancia y creatividad. Resistencia al estrés, optimismo, control emocional. Sociabilidad, asertividad, energía. Colaboración Empatía, confianza, cooperación. |
| Aprendizaje socioemocional | Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) | Autoconciencia autoconfianza, Autorregulación Conciencia social Relaciones sociales Toma de decisiones | Identificación de emociones, autoeficacia, autopercepción precisa. Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro, automotivación. Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad, respeto por otros. Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos, trabajo en equipo. Identificación de problemas, evaluación, responsabilidad ética. |
| Habilidades socioemocionales | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) | Logro de metas Trabajo con otros Manejo de emociones | Perseverancia, autocontrol, pasión por cumplir las metas. Sociabilidad, respeto, cuidado de otros. Autoestima, optimismo, autoconfianza. |
| Habilidades para el siglo XXI | National Research Council | Cognitivo Intrapersonal Interpersonal | Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad, innovación. Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional, autorregulación. Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión, Liderazgo. |
| Habilidades transferibles | Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) | Cognitiva Instrumental Individual Social | Creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas. Cooperación, negociación y toma de decisiones. Manejo de sí mismo, resiliencia y comunicación. Respeto por la diversidad, empatía y Participación. |

Nota. Tomado de: Arias et al., 2019 (Arias et al., 2019, como se citó en Arias et al., 2020, p. 10) y OREALC/UNESCO, 2021b, pp. 11 - 12. En la tabla se toman los aportes del trabajo desarrollado por el equipo de Arias (BID) y por la UNESCO, pues presentan los modelos a los que hacemos referencia en el texto.

Este tipo de investigaciones, si bien son muy valiosas porque permiten conocer los modelos y sus particularidades y su aporte en el progreso socioemocional de los estudiantes; no permiten clarificar el camino que orienta a los educadores como expertos en el campo educativo, para tomar mejores decisiones como especialistas que no solo aplican una metodología específica, sino que enriquecen su formación entendiendo el sentido de el para qué de su intervención en el aula, como docentes o como equipo colegiado.

De allí que sea necesario para un docente conocer con mayor profundidad el aporte de los modelos relacionados con la inteligencia emocional para orientar mejor la formación de los estudiantes, no solo porque tienen mayor evidencia empírica de su aporte, sino porque fundamentan el sentido de su propuesta para acompañar a los estudiantes en su proceso de desarrollo de habilidades socioemocionales; cuyo conocimiento complementado con las propuestas de las instituciones u organismos internacionales, enriquecen el ejercicio de los futuros docentes y de los docentes en servicio.



CAPÍTULO II

Alcances respecto al tratamiento del desarrollo de competencias y/o habilidades socioemocionales en la FID en Perú, Chile y México

El nuevo escenario pospandemia pone en mayor evidencia como los diversos contextos, las instituciones y los sujetos de la enseñanza, como señala Vezub (2016) trasmutan con mayor rapidez que la formación docente. De allí que, desde una perspectiva de formación global, el docente requiera movilizar conocimientos, sentimientos, actitudes y valores que le permitan mantener el equilibrio personal y emocional en situaciones desafiantes en el espacio escolar, desconocidas durante el proceso de formación inicial (Marcelo y Vaillant, 2018); pero que encuentren en esta etapa, los conocimientos y la disposición necesaria para afrontarlas en favor de la formación integral de los estudiantes y del desarrollo personal y profesional del docente. Por lo que se requiere promover la reflexión sobre el rol que les corresponde a los docentes como formadores e incentivar la revisión de sus propias competencias o habilidades socioemocionales (Montero y Florentino Santisteban, 2023).

A continuación, en este capítulo segundo, para comparar los modelos que sustentan el desarrollo de competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales en la actual FID en Perú, Chile y México, se presentan las políticas de formación inicial docente en estos tres países. Asimismo, se desarrolla la comparación en los países seleccionados, de los modelos que sustentan tal desarrollo para finalmente, plantear los nuevos desafíos en el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la FID.

2.1 Las políticas de formación inicial docente (FID)

De acuerdo con Cuenca (2015), en los primeros años del siglo XXI, la formación profesional del docente se asoció a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y a la necesidad del carácter permanente de esta formación para favorecer el desarrollo de la práctica laboral. No obstante, la preocupación mayor,

en estos años, se centró en la formación en servicio y en la capacitación que esta requería para cumplir con su objetivo, un proceso de formación permanente, dentro y fuera del aula, continuado en el tiempo, y que va desde la formación inicial previa a la formación continua posterior durante los años de ejercicio (Delannoy, 2000 como se citó en Cuenca, 2015). Sin embargo, la articulación entre ellas, es fundamental, pues conforman un sistema más amplio que favorece el desarrollo profesional (Marcelo y Vaillant, 2018).

En América Latina, el desarrollo profesional docente, concepto acuñado por una reflexión educativa anglosajona, dio lugar a discusiones en el ámbito educativo y orientó los cambios en las políticas de formación docente, tomando como punto de partida el análisis de los resultados de las reformas educativas introducidas en los años noventa. La discusión latinoamericana conllevó a tratar temas sustanciales como, la revalorización de la profesión docente, el acompañamiento de los cambios en la función docente, la carrera docente, entre otros, dándole mayor relevancia a “lo formativo”. Por otro lado, sociológicamente, se entiende el desarrollo profesional como, el proceso dinámico en constante cambio, dado el impulso de las demandas sociales, así como por los cambios internos que experimentan las profesiones en sí (Cuenca, 2015).

Un estudio comparativo realizado por Elacqua et al., (2018), antes de la pandemia, financiado por el BID, en siete países de América Latina; tuvo como sus principales hallazgos que entre los años 1960 y 1980 ante la acelerada expansión de la cobertura escolar, se desatendió la calidad de la FID y se deterioró las condiciones de trabajo del profesorado. Asimismo, ante el avance de oportunidades para las mujeres, la docencia dejó de ser una alternativa laboral importante para este sector de la población. Por ello, estos autores, manifiestan la necesidad de transformar la FID para que los estudiantes alcancen su máximo potencial. De modo que, esta formación ofrezca a los futuros docentes las herramientas necesarias para promover los aprendizajes que requieren los estudiantes para tener éxito en el siglo XXI. De acuerdo con el estudio, Perú, Chile, México, Ecuador y Colombia, han impulsado reformas recientes para revertir la situación identificada. Estos países

fueron seleccionados por ser en Latinoamérica aquellos que han sido capaces de llevar a cabo reformas basadas en el mérito.

Entre los temas investigados por Elacqua et al. (2018), se recoge y compara información sobre las propuestas legislativas que pretenden mejorar la formación del docente novel en los países seleccionados. Un aspecto crucial para contribuir a la mejora de su formación es el establecimiento de lo básico y fundamental respecto de los contenidos y resultados definidos para los programas de FID. Según Meckes, (2014, citado por Elacqua et al., 2018) la regulación de la formación de profesores puede ser planteada del siguiente modo:

- O bien orientada a regular el currículo, y en ese caso, son las autoridades educativas quienes establecen propuestas básicas de contenidos y, a veces, aprueban los currículos para aquellas instituciones educativas forman a los profesores, las cuales deben adaptar sus programas a la regulación oficial.
- O bien poniendo un énfasis en los resultados y fijando perfiles para los futuros profesores.

Como señalan Marcelo y Vaillant (2018), la FID es compleja, porque, como en cualquier otro asunto de debate social, hay tendencias políticas que buscan influir en cómo se forma a los profesores. Además, está enmarcada dentro de un sistema educativo específico y responde al contexto en la que está inmersa; acontecimientos, culturas, valores; así como a las orientaciones hegemónicas en cada sociedad particular. Como menciona el estudio realizado por Elacqua et al. (2018), en los países desarrollados la regulación se centra más en alcanzar los resultados previstos; como los conocimientos y las habilidades de los egresados, y en menor medida en el diseño curricular o los insumos (infraestructura, docentes, etc.). A diferencia; de la mayoría de los países de América Latina, donde debido al gran número de instituciones y a la diversidad en la calidad de los programas, se enfocan, primero, en asegurar las condiciones básicas de calidad y establecer programas que deben seguir las orientaciones curriculares planteadas por los entes educativos rectores. El establecimiento de los sistemas basados en resultados exige tener mecanismos para determinar el logro de los estándares.

Otro aspecto necesario, es el componente práctico, dado que los futuros docentes no solo requieren formación en conocimientos de diversas disciplinas, así como de orden pedagógico, sino también la experiencia en el aula. Para Zabalza (2011) es necesario distinguir entre práctica y *practicum* pues, la primera alude a añadir un elemento independiente dentro de la carrera, a diferencia del *practicum* que obedece a una perspectiva curricular de la formación profesional, en la que se convierte en un eje de estructuración del perfil; dado que busca integrar diversas materias dentro de un plan de estudios y cumplir una función formativa en el proceso de aprendizaje del estudiante; en ese sentido colabora al objetivo de alcanzar el perfil profesional complementando los aprendizajes académicos con la experiencia en contextos determinados. Es así que, el futuro docente tiene la oportunidad de intervenir en un contexto de aprendizaje real, donde su ejercicio profesional le exige establecer un diálogo enriquecedor entre la teoría y la práctica (Ponce Díaz y Camus Galleguillos, 2019).

Es predominante en América Latina el enfoque regulador del currículo, con una aplicación heterogénea. Por ejemplo, en México y Perú existen mallas o diseños curriculares obligatorios que se aplican en instituciones no universitarias para aquellas carreras profesionales de Educación. En México, la regulación se aplica en aquellos centros que forman a los profesores que enseñan hasta el noveno grado, las denominadas escuelas normales. A diferencia del Perú, donde la regulación se pone en marcha solo en los Institutos o Escuelas de Educación Superior Pedagógicas (ISP/EESP), pues las universidades son autónomas a la hora de diseñar sus planes de formación.

En el Perú, entre los años 2019 y 2020, se presentaron los últimos Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) para las carreras de Educación (Inicial, Primaria, Ciencias Sociales y Ciudadanía, Educación Religiosa, Comunicación, Ciencia y Tecnología, Matemática, Inglés, Educación Física) por parte del Ministerio de Educación y específicamente por la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID). Los DCBN incluyen el marco teórico, el perfil de egreso, el plan de estudios, la descripción de los cursos y módulos. La duración de los programas de

estudios que es de cinco años, estructurados en Formación general, Formación específica y Formación en la Práctica e investigación. Los dos últimos semestres se dedican con mayor tiempo a las prácticas en aula, aunque desde el inicio de la carrera se plantea vincular la práctica con la investigación, a través de lo que se denomina módulos que se desarrollan durante todo el plan de estudios.

Por su parte, en México, la Secretaría de Educación actualizó, en el año 2022, los Planes de Estudio de Licenciaturas a aplicarse por las Escuelas normales. Se estableció que los programas, organizados en cinco, duren cuatro años. Estos son fundamentos de la educación, bases teóricas y metodológicas de la práctica docente, práctica profesional y saber pedagógico, formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar y lenguas, lenguajes y tecnologías digitales. Estos lineamientos se dan en el marco de la nueva reforma denominada Nueva Escuela Mexicana, que anunciara a inicios del año 2019, el presidente López Obrador, luego de promulgar una nueva ley de Educación que eliminó las evaluaciones que determinaban la permanencia laboral de los profesores, pero mantuvo en parte los lineamientos del proyecto educativo impulsados durante el Gobierno de Peña Nieto. Esta reforma educativa se concretará en el 2024 con un nuevo Programa Curricular.

Por otra parte, en Chile se aplica un enfoque más centrado en los resultados, a diferencia de México y Perú. Entre los años 2021 y 2022 se presentaron los Estándares de la Profesión Docente para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica y para cada disciplina. Es así que se publicaron los estándares para la FID en Biología, Física, Química, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en Lenguaje, Música, Educación Técnico Profesional, Música, Educación Física y Artes Visuales, dado que precisan los conocimientos pedagógicos y disciplinares que los futuros profesionales de la Educación deberían poseer una vez que finalicen su formación superior en un promedio entre 4 y 5 años. Por ello, todos los documentos mencionados incluyen los antecedentes generales, estándares pedagógicos organizados por dominios y estándares disciplinares que incluyen la presentación de los conocimientos y las nociones de didáctica disciplinar.

A modo de resumen, se presenta la siguiente tabla, que precisa dónde estudian los futuros docentes en los países seleccionados y los lineamientos generales de la FID que implican.

Tabla 6.

Oferta de instituciones formadoras

| Países | Instituciones formadoras | Lineamientos FID |
|--------|---|---|
| Perú | Institutos Superiores Pedagógicos (IESP) y Universidades (públicas y privadas). | Entrega de orientaciones a partir de Diseños Curriculares Básicos Nacionales Da prerrogativas a las instituciones para definir sus propuestas. |
| Chile | Universidades públicas y privadas | Establece estándares orientadores, pero se otorga a las instituciones formadoras libertad para los diseños curriculares. |
| México | Escuelas Normales y Universidades públicas y privadas | Presenta perfil general. Coexistencia de distintas instituciones, en los que predomina la institucionalidad pública. |

Nota. Adaptado de OREALC/UNESCO, 2018. La tabla evidencia la oferta formadora para docentes de Educación Básica en cada uno de los países seleccionados. Permite observar que cada país decide cómo llevar adelante su propuesta formativa.

2.2 Comparación de los modelos que sustentan el desarrollo de competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales en la FID en Perú, Chile y México

Marcelo y Vaillant (2018) plantean varios cuestionamientos que nos orientan a pensar la FID como un campo complejo. Dos de estos cuestionamientos guardan mayor relación con la necesidad de que los docentes en formación desarrollen competencias o habilidades socioemocionales. El primero, se refiere al planteamiento de la pregunta, ¿qué debe conocer el maestro al egresar para poder ejercer la docencia y continuar aprendiendo? Ante esta interrogante no hay una única respuesta; sin embargo, la división tradicional que distingue la formación disciplinar, la formación psicopedagógica y el componente de las prácticas de enseñanza ya no responde a la necesidad de formación del docente actual, pues en el presente siglo se privilegia el conocimiento y en diversos países se ha buscado

establecer estándares de FID que oriente hacia aquello que se desea alcanzar, integrando la teoría y la práctica. El segundo cuestionamiento pone el énfasis en la necesidad de movilizar a lo largo del ejercicio docente tanto conocimientos, como actitudes, valores, sentimientos y afectos, debido a que resulta difícil mantener el equilibrio personal y emocional ante situaciones estresantes, desafiantes y emocionalmente desgastantes, de allí la necesidad de incorporar la dimensión emocional. Es así que Marcelo y Vaillant (2018) proponen que, en la FID, el eje articulador sea el estudiante, quien se desarrolla en un contexto educativo específico.

La construcción del saber del docente es al mismo tiempo una tarea individual y colectiva, que comienza incluso antes de la FID, ya que como estudiante está ya el docente expuesto a incorporar determinados modelos de ejercer la docencia (Marcelo y Vaillant, 2018), que se da de forma continua a lo largo de la carrera y del ejercicio profesional en servicio. El análisis de cómo se promueve el desarrollo de las competencias o habilidades socioemocionales es fundamental para responder a los desafíos del siglo XXI que se plantea a los docentes, respecto a la formación de los estudiantes.

En la Tabla 7 observamos de qué manera se han incluido tales competencias o habilidades en los principales documentos orientadores de la FID y de la formación de docentes en servicio, para observar la relación que se plantea entre ambos, pues la pandemia aceleró que se divulguen materiales para promover el desarrollo de las competencias o habilidades socioemocionales en los estudiantes en tan difícil contexto, aunque no se puso el mismo interés en el profesorado.

En la Tabla 7 se evidencia, además, cómo cada país ha buscado vincular la FID con las exigencias que se establecen para los docentes en servicio. En el Perú, en el Marco del Buen Desempeño Docente del 2012, no se hizo explícito las competencias ni de habilidades socioemocionales; sin embargo, el documento menciona aspectos relevantes para su desarrollo, aunque el énfasis se coloca en el aspecto emocional de los estudiantes. El marco propuesto no se encuentra, totalmente, alineado con los últimos Diseños Curriculares Nacionales de Formación

Inicial Docente publicados entre los años 2019 y 2020, pues son muy posteriores al primer documento mencionado y presentan una sola competencia específica (competencia 10) respecto al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los futuros docentes, en la se enfatiza en la importancia de su desarrollo personal para trabajar colaborativamente y poder desempeñarse en un contexto laboral en el que prima la diversidad.

En el caso de Chile, el Marco para la Buena Enseñanza del 2022, se encuentra alineado con los estándares establecidos en la FID, publicados entre los años 2021 y 2022; por lo tanto, buscan orientar mejor el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de la Educación Básica, las cuales se relacionan estrechamente con el desarrollo de competencias socioemocionales para el ejercicio de la ciudadanía. Aunque, se enfatiza en el desarrollo individual y social de los estudiantes en un contexto diversos, se adolece de una mayor claridad respecto a cómo promover el desarrollo de estas competencias en los futuros docentes. Cada institución formadora decide como hacerlo siguiendo los estándares planteados.

En el caso, de México, en el contexto de la reforma educativa en marcha, los rasgos propuestos hasta el momento son generales y combinan el promover el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes y de los futuros docentes, aunque no sea haga propiamente explícito el término. Se pone el centro en trabajar en comunidades de aprendizaje que incorporen el desarrollo socioemocional como parte de su quehacer pedagógico, el cuidado de sí y de los otros en vistas del bien común.

La tabla 8 nos permite comparar las definiciones que utiliza cada país sobre competencias o habilidades socioemocionales, los referentes principales de los que parten, los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes, los rasgos del perfil de egreso de los docentes de formación inicial y las asignaturas que se incorporan en la FID para promover el desarrollo de dichas competencias o habilidades.

Tabla 7.

Identificación de las CSE o HSE

| Países | Documento de desempeño docente | Inclusión del desarrollo de CSE y HSE | Documento FID | Inclusión específica HSE o CSE |
|---|---|---|---|--|
| Perú Ministerio de Educación (Minedu) | Marco del Buen desempeño Docente (2012) | Dimensión relacional Dimensión pedagógica Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes No se alude ni a CSE ni a las HSE de forma específica | Diseño Curricular Básico de la FID (2019-2020) | Dominio 4: Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad (Diseño Curricular Básico de la FID, 2019, p.27) |
| Chile Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) | Marco para la Buena Enseñanza (2022) | Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje Estándar 6 Desarrollo personal y social Hace alusión al desarrollo de CSE de los estudiantes | Estándares de la profesión docente carreras de pedagógica en Educación General Básica (2021-2022) | Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje Estándar 6 Desarrollo personal y social Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad. Hace alusión al desarrollo de CSE de los estudiantes (Ministerio de Educación Chile, 2022, p.24) |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| México Secretaría de Educación Pública (SEP) | Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (Reforma Educativa Nueva Escuela Mexicana. Nov.-2022) | En el micro normativo se alude a que el docente debe desarrollar HSE Dominio II Ambientes favorables para el aprendizaje En ningún dominio se refiere a las HSE del maestro, pero sí se explicita en función del estudiante. | Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica (agosto 2022) | El futuro docente está preparado para crear, recrear e innovar en las relaciones y el proceso educativo al trabajar en comunidades de aprendizaje e incorporar en su quehacer pedagógico teorías contemporáneas y de frontera en torno al aprendizaje y al desarrollo socioemocional. Ejerce el cuidado de sí, de su salud física y psicológica, el cuidado del otro y de la vida desde la responsabilidad, el respeto y la construcción de lo común, actuando desde la cooperación, la solidaridad, y la inclusión. (Secretaría De Educación Pública, 2022b, pp.8 y 9) |
|--|---|---|--|---|

Nota. Elaboración propia en función de los documentos mencionados en la tabla. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2021, 2022; MINISTERIO DE EDUCACIÓN PERÚ, 2014, 2019, 2020, Secretaría de Educación Pública, 2022a, 2022b

En la Tabla 8 se observa de qué manera cada uno de los países seleccionados para el análisis ha definido las habilidades o competencias socioemocionales. En el caso del Perú, el principal referente es la OCDE, organismo que replantea la Big Five, de modo que incorpora el desarrollo de las habilidades socioemocionales, principalmente a partir de la pandemia, a través del servicio de Tutoría y Orientación Educativa. Por su parte, Chile, ha optado por seguir la propuesta de CASEL, y plantea el desarrollo de las competencias socioemocionales, tal como propone este modelo, asimismo ha centrado su formación a través de la asignatura de Orientación. En el caso de México, se encuentra aún en proceso de definir las habilidades socioemocionales en el marco de la reforma educativa denominada “Nueva Escuela Mexicana”.

Cabe destacar, como ya se mencionó, que, a partir de la pandemia, se ha priorizado el desarrollo de las competencias o habilidades socioemocionales de los estudiantes para enfrentar el confinamiento y así poder disminuir el impacto de la situación de emergencia sanitaria en la población escolar, lo que ha motivado a valorar el papel que cumplen en favor del bienestar de las personas.

Tabla 8.

Cuadro comparativo de las experiencias de Perú, Chile y México para fomentar el desarrollo de habilidades o competencias socioemocionales en la FID

| Aspectos a comparar | Perú | Chile | México |
|--|--|--|---|
| ¿Qué son las HSE o CSE? | Las HSE como, las aptitudes o las destrezas de las personas orientadas a la identificación, expresión y gestión de las emociones que experimentan, la comprensión de las emociones de los demás, la demostración de empatía, la toma de decisiones responsables y el establecimiento de relaciones satisfactorias y saludable con los demás (Ministerio de Educación del Perú, 2021) Se plantean tomando en cuenta, principalmente los aportes de la OCDE. | Las CSE permiten percibir y comprender las emociones, regularlas reflexivamente y utilizarlas para ayudar al pensamiento, promoviendo el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997 como se citó en Ministerio de Educación Chile, 2021). Se definen siguiendo el marco propuesto por aprendizaje socioemocional CASEL | Las HSE son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona. Son fundamentales para el desarrollo de las personas porque se asocian con trayectorias escolares, personales y laborales más exitosas y con mejor aprendizaje. (Modelo Educativo 2017 como se citó en Instituto mexicano para la competitividad A.C). |
| ¿Cuáles son los rasgos específicos relacionados con las CSE o HSE del Perfil de egreso de los estudiantes? | Se reconoce a sí mismo como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos. Gestiona proyectos de emprendimiento económicos o sociales de manera ética, que le permiten articular el mundo del trabajo con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno. Desarrolla autonomía en el aprendizaje. (Adaptado Diseño Curricular Nacional, 2017 pp.14 y 17) | Muestra ser capaz de alcanzar sus metas académicas y laborales, y de construir un proyecto de vida de acuerdo con sus necesidades e intereses, actuando con autonomía, responsabilidad y libertad. Es asertivo, trabaja en equipo y participa en la sociedad. Integra las habilidades de pensamiento crítico, creatividad y comunicación en el mundo laboral, para su realización personal y aportar al desarrollo del país. Comparte puntos de vista con apertura y empatía. Comprende que el aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida. (Adaptado Ministerio de Educación Chile, 2019, p. 29) | Se reconoce como ciudadana y ciudadano que puede ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades consigo mismo y con su comunidad. Interactúa dialógicamente con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Es capaz de aprender a su ritmo y respetar el de las demás personas, adquiere nuevas capacidades, construye nuevas relaciones y asume roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos. (Adaptado Secretaría de Educación Pública, 2022c, pp. 86 - 87) |

| | | | |
|--|---|--|---|
| ¿Cómo se organiza la Educación Básica? | Se organiza en niveles, grados y ciclos Inicial (0-5años/ciclo I y II) Primaria (ciclo III, IV y V) Secundaria (ciclo VI y VII) | Se organiza Educación parvularia (0-6 años) Básico (de 1ero a 8avo) Media (de 1ero a 4to) | Preescolar (tres grados) Primaria (6 grados) Secundaria (3 grados) |
| ¿Qué asignatura se ha potenciado a partir de la pandemia para desarrollar las CSE o HSE? | Servicio: Tutoría y Orientación Educativa | Asignatura: Orientación | Asignatura: Educación socioemocional |
| ¿Qué rasgos de la FID se focalizan en desarrollar CSE o HSE? | Dominio 4: Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad. (Ministerio de Educación del Perú, 2019 p. 27) | Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje Estándar 6 Desarrollo personal y social Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad. (Adaptado Ministerio de Educación Chile, 2022, p.24 y 25) | Perfil general El futuro docente está preparado para crear, recrear e innovar en las relaciones y el proceso educativo al trabajar en comunidades de aprendizaje e incorporar en su quehacer pedagógico teorías contemporáneas y de frontera en torno al aprendizaje y al desarrollo socioemocional. Pone en práctica el cuidado de sí, de su salud física y psicológica, el cuidado del otro y de la vida desde la responsabilidad, el respeto y la construcción de lo común, actuando desde la cooperación, la solidaridad, y la inclusión. (Secretaría De Educación Pública, 2022b, p. 8 y 9) |
| ¿Qué asignaturas o cursos se incorporan en la FID para promover CSE o HSE? | Inicial, primaria y secundaria: Desarrollo Personal I, Desarrollo Personal II Inicial: Desarrollo personal y social en la primera infancia Primaria: Construcción de la identidad y ejercicio de la ciudadanía Secundaria cursos por Área | No propone propiamente cursos dado que plantea estándares pedagógicos y disciplinares. Colocando el énfasis en la necesaria relación entre la teoría y la práctica. | Inicial: Estrategias de Desarrollo Socioemocional en la primera infancia. Neurociencia en la Primera infancia. Preescolar: Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia Primaria: Desarrollo socioemocional y aprendizaje Secundaria: en parte de las disciplinas, Desarrollo socioemocional y aprendizaje, y Neurociencia y aprendizaje |

Nota. Elaboración propia en función de los documentos mencionados en la tabla. Ministerio de Educación Perú, 2017, 2019 y 2020; Ministerio de Educación de Chile, 2019 y 2022; Secretaría de Educación Pública, 2022c.

El perfil de egreso de los estudiantes en los países seleccionados evidencia el énfasis del desarrollo de las habilidades o competencias socioemocionales. En el caso del Perú, se explicita el rasgo del perfil relacionado con el conocimiento de sí mismo, el desarrollo de la autonomía, el futuro laboral y su contribución desarrollo del país en diversos ámbitos. En Chile, los rasgos del perfil del egresado ponen énfasis en competencias socioemocionales, aunque no se refieran, así en el documento. Se enfatiza en su importancia en el mundo laboral, el desarrollo autonomía y su aporte al desarrollo del país. Se destacan de manera específica la importancia de la empatía, asertividad y apertura. En México, se refieren al necesario desarrollo socioemocional; y al enunciar los rasgos del perfil se pone principalmente el énfasis en la formación de ciudadanos, que reconocen y respetan la diversidad, ponen en práctica el diálogo, aprenden a trabajar de manera cooperativa y emprenden proyectos personales y colectivos, no se subraya su importancia para el desempeño laboral. Tanto en Perú, Chile como en México se enuncian los rasgos destacando la importancia de la contribución individual para el desarrollo social; es decir ciudadanos que se sientan implicados en construir un lugar mejor para vivir con otros; sin embargo, en México se coloca un mayor énfasis en este aspecto y se remarca la construcción de la identidad individual y colectiva. En los tres países se han incorporado servicios o asignaturas específicas que tienen el propósito de desarrollar las competencias o habilidades socioemocionales, a las que se ha dado un mayor impulso a partir de la pandemia.

Tanto en el caso del Perú, como de México las instituciones formadoras proponen el desarrollo de cursos para promover las habilidades socioemocionales entre los estudiantes de Educación. En el Perú se ofrecen algunos cursos relacionados con el desarrollo personal, social y el ejercicio de la ciudadanía, que buscan enriquecer la formación docente para promover el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, aunque se atiende prioritariamente, la formación de los estudiantes que tendrán a cargo. Con la reforma educativa, México ha planteado cursos relacionados con la neuroeducación y el desarrollo socioemocional. En Chile, dado que se plantean estándares pedagógicos y disciplinares, las instituciones formadoras deciden qué cursos implementar de acuerdo con lo

propuesto, pero la centralidad evidencia estar en los estudiantes. Para observar su aplicación se revisó la página web de la Universidad de Chile. Esta ofrece cursos relacionados con el desarrollo y el aprendizaje. Por ejemplo, se identifica a la Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Básica, el curso Corporalidad, salud y bienestar en la infancia, aunque no se pudo revisar su contenido.

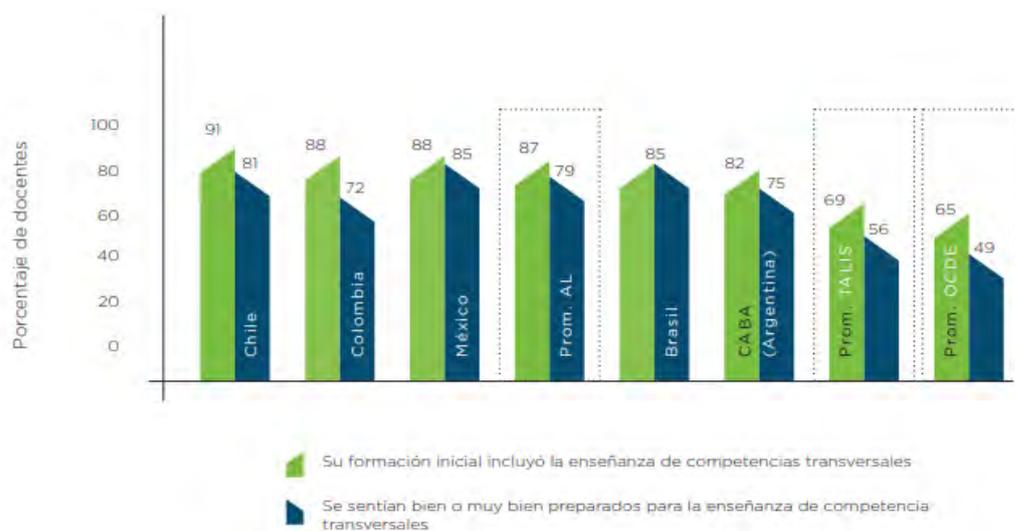
Resulta interesante observar cómo cada país busca orientar la formación inicial de sus futuros docentes, aunque el centro, principalmente, está en la formación de los estudiantes que tendrán a cargo. Como ya se mencionó, Perú y México han optado por la regulación, a diferencia de Chile, que ha decidido plantear estándares que orienten a las instituciones formadoras. Cabe destacar que la propuesta de la FID de México, ha incorporado cursos exclusivos relacionados con la neuroeducación, dado que los estudios respecto al cerebro, a partir de los años 90 del siglo pasado, muestran la importancia de conocer los hallazgos de la neurociencia, en general y de la neurociencia afectiva, en particular, pues constituyen un aporte al campo educativo para orientar la formación de los futuros docentes y estudiantes (Bisquerra et al., 2015). Esto no significa, necesariamente, que en los otros países no se incluyan como parte de los contenidos que ofrecen determinados cursos, pero no se evidencia su tratamiento exclusivo, como en el caso de México.

La encuesta TALIS, desarrollada por la OCDE, sobre las prácticas de enseñanza en las escuelas, el año 2018, fue aplicada a docentes de secundaria; entre los 48 países evaluados, participaron Chile y México. De acuerdo con Arias et al., 2020, en esta evaluación el término competencias transversales, alude a las formas de pensar, a herramientas para el trabajo y aspectos de la vida en el siglo XXI. Asimismo, fueron consideradas como parte de estas competencias, la creatividad e innovación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, entre otras. Los resultados obtenidos en la encuesta muestran que un 13% en promedio, de los docentes de los países de América Latina afirmaron que, a pesar de haber recibido la formación inicial, no se sentían preparados para enseñar en torno a las

competencias transversales. Según Arias et al. (2020), estos resultados pueden estar relacionados con la baja calidad de algunos programas de FID o a la falta del componente práctico durante la formación. En los gráficos siguientes se observan las percepciones de los docentes de Chile y México al respecto.

Figura 1.

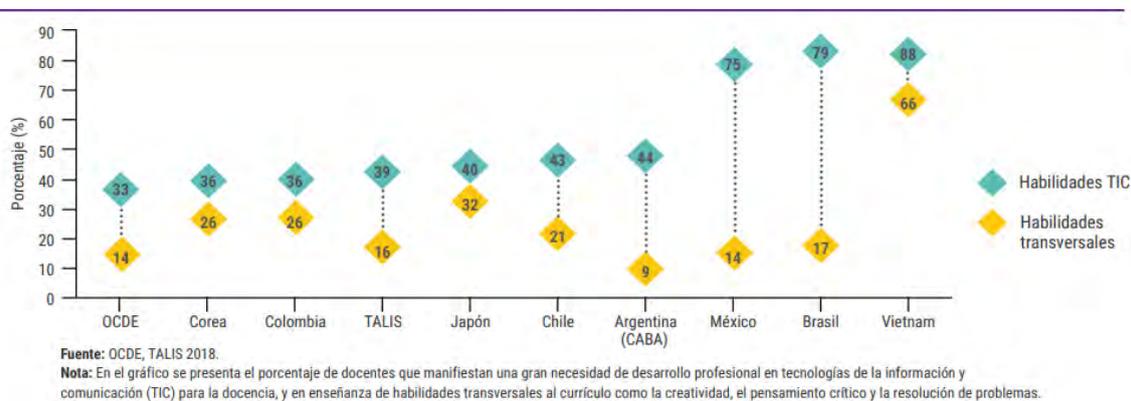
Las competencias transversales en la FID y la percepción de estar preparados para su enseñanza



Nota. Tomado de Arias et al., 2020, p.37.

Figura 2.

Necesidad de los docentes en servicio de de formación en competencias transversales



Nota. Tomado de Centro de Formación para la mejora del Aprendizaje, 2018, p.4.

El análisis comparativo de Centro de Formación para la mejora del Aprendizaje, CIMA (2018) sobre los resultados de TALIS 2018; muestra las diferencias respecto a las percepciones de los docentes de Japón o Vietnam y los países latinoamericanos como Chile y México. Asimismo, pone el énfasis en otros resultados como la percepción de los docentes respecto a motivar a sus estudiantes, pues un 85% en nuestra región en promedio lo considera una práctica común, en contraste a lo reportado por los docentes de la OCDE (68%). Así mismo, el 93 % de los docentes de la región considera que enseña a pensar a sus estudiantes, en contraste con el conjunto de países que integran la OCDE (81%). Sin embargo, los resultados presentados por los docentes países latinoamericanos contrastan con los resultados que obtienen los aprendizajes de los estudiantes, que son considerablemente más bajos en Latinoamérica que en la OCDE.

2.3 Nuevos desafíos en el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales en la FID: Perspectivas en el futuro

Arias et al. (2020) en el informe *Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes* plantea que, ante los recientes cambios sociales y tecnológicos, los estudiantes de América Latina y el Caribe, necesitan desarrollar habilidades socioemocionales para poder enfrentar los retos de la vida moderna. A partir del estudio realizado menciona cuatro aspectos centrales que constituyen desafíos para llevar adelante esta labor en el ámbito educativo: definir qué habilidades socioemocionales se deben desarrollar y los niveles de logro esperados; desarrollar evaluaciones que permitan establecer un diagnóstico claro sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, y monitorear los avances a lo largo del tiempo; establecer orientaciones y estrategias para apoyar al profesorado en la implementación de los lineamientos curriculares (planificación, evaluación, y propuestas pedagógicas y didácticas) relacionados habilidades socioemocionales en el ámbito escolar; y prestar apoyo al profesorado para que desarrollen habilidades socioemocionales y pongan en marcha prácticas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes.

Los desafíos planteados hacen evidente que no es posible, promover las habilidades o competencias socioemocionales de los estudiantes, si el docente no las ha desarrollado de manera suficiente, pues si bien hay avances en los años recientes respecto la definición de habilidades o competencias socioemocionales de los estudiantes y en la realización de mediciones de estas; en los países elegidos en el presente trabajo, Perú, México y Chile; una vez conocidos los resultados el desafío es saber cómo monitorear dichas habilidades o competencias para promover su desarrollo, pues no requiere solamente de conocimientos generales de herramientas pedagógicas propuestas en los manuales; sino de vivenciar estas habilidades o competencias como docentes para orientar la formación de los estudiantes en contexto específicos en situaciones complejas y diversas, así como de un conocimiento especializado como profesionales de la educación. De allí que la FID, sea de vital importancia, pues debe promover el desarrollo de las habilidades o competencias socioemocionales de los futuros docentes, no solo en función de su desarrollo personal y de los estudiantes que tendrán a cargo; sino también del trabajo colegiado que corresponde realizar con este fin.

Para Arias et al. (2020), en relación con la FID, es necesario una adecuada y oportuna regulación y alineamiento con las necesidades del sector educativo, para evitar que se genere un desajuste entre las habilidades socioemocionales que desde los órganos rectores se promueve entre los estudiantes de educación básica y las competencias o capacidades que los futuros docentes necesitan para desarrollar dichas habilidades en sus estudiantes. Recientemente, tanto en México, Perú, como Chile se han establecido nuevos lineamientos para la FID. Los dos primeros, tal como se mencionó, se inclinan por la regulación, a diferencia del tercero que ha optado por el planteamiento de estándares. De acuerdo con el análisis realizado en el presente trabajo, se observa que a pesar de los avances el mayor énfasis está puesto en lo que debe hacer el docente para promover las habilidades o competencias socioemocionales en los estudiantes. Sin embargo, considerando los aportes de Arias et al. (2020), el reto en estos países será lograr que las instituciones privadas implementen estos lineamientos de la FID que incorporan el desarrollo de habilidades socioemocionales. Asimismo, consideramos

que a la luz de la experiencia vivida en la reciente pandemia se incorporen mayores cambios en estos lineamientos curriculares, de modo que contribuya a la formación de los futuros docentes, una fuente de datos relevantes son las mediciones de las habilidades o competencias socioemocionales realizadas a los estudiantes y a los docentes en servicio, las investigaciones que puedan desarrollarse sobre dichas competencias y habilidades en las que el centro sean los futuros docentes y la experiencia cotidiana en la escuela.

Otro desafío que consideramos debe tenerse presente en la FID, es incorporar el aporte de la neurociencia a la educación, la neuroeducación, y a la didáctica en concreto. Para Sanz (2021) el profesorado no solo debe tener competencias emocionales o habilidades socioemocionales que les permita desarrollar conciencia emocional, identificar sus propias emociones y las de los demás; gestionarlas adecuadamente; sino también, es necesario que dichas competencias se apliquen en el ámbito de su actividad docente. Es necesario tener presente que las emociones inconscientes, como su gestión consciente, que significa pensar la emoción y tomar decisiones para orientar su comportamiento considerando las consecuencias de lo que se decide, tienen un origen neuronal y una base biológica que tiene como centro el cerebro (Bueno, 2021). Por lo tanto, el docente necesita aprender a reconocer e identificar las emociones de cada estudiante y del grupo en general, saber cómo orientar la resolución de conflictos o la creación de un clima positivo en el aula. Así como, responsabilizarse de elegir los procedimientos didácticos más adecuados para potenciar el aprendizaje del estudiante, pues las emociones son la puerta por donde llegamos al cerebro del estudiante. Los procesos de aprendizaje diseñados deben tener una alineación didáctica constructiva, ser variados, novedosos; suponer el trabajo sobre las funciones ejecutivas del cerebro que permiten darle cauce a lo que sentimos, despertar el interés y motivación por aprender, promover el trabajo colaborativo y utilizar recursos y materiales que estimulen sus sentidos.

Hallazgos como el descubrimiento de las neuronas espejo que hacen posible la comprensión de los estados emocionales de otras personas, muestran con

claridad la importancia del papel del docente en el desarrollo de habilidades o competencias socioemocionales. Este mecanismo es similar al de los espejos, pues se replica la imagen vista (Bisquerra et al., 2015), de modo que si expresamos emociones desagradables en el aula como enojo o ira la veremos reflejada en los demás; en cambio al demostrar emociones agradables como la alegría, los otros de nuestro entorno imitarán lo que observan, y además será un referente para entender lo que le ocurre a quienes están en nuestro alrededor. Estos estudios realizados por la neurociencia revelan lo importante que es el modelo que transmite el docente respecto a las competencias y habilidades socioemocionales. Es así que, profundizar en el estudio de la inteligencia emocional y su relación con las competencias o habilidades socioemocionales, implica atender el estudio del cerebro para favorecer una actitud positiva ante los estímulos del aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia cognitiva para aprender y vivir mejor.

Vecchione (2020), aporta al planteamiento de los desafíos respecto al desarrollo competencias socioemocionales en la formación de los futuros docentes, la implementación de un programa y de acciones de tutoría y bienestar estudiantil de manera que los estudiantes de educación desarrollen el conocimiento de sí mismos y su autoestima; así como, la empatía y asertividad, el manejo del estrés y la tolerancia a la frustración, el liderazgo, la solución de conflictos para promover un clima emocional positivo. Estos aspectos resultan imprescindibles para generar interacciones educativas entre los actores que promuevan el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, Vezub (2016) refuerza este planteamiento enfocándose en la necesidad de tener presente el *practicum* como la oportunidad que tiene el estudiante de educación de reflexionar en la acción, experiencia que requiere de la intervención tutorial para convertirse en fuente de conocimiento que impacta en la acción misma en favor del futuro docente y de los estudiantes a cargo. Para Vezub uno de los obstáculos para establecer de manera precisa los saberes, capacidades o competencias que debe desarrollar el estudiante de educación se centra en las características de la labor docente y de los ambientes escolares en los que laborará dada su gran complejidad, las múltiples dimensiones

que abarcan, lo imprevisible de las situaciones que se afrontan en lo cotidiano, la diversidad y la singularidad, así como la inmediatez y la incertidumbre constantes.

Para Merellano-Navarro et al. (2019), los planteamientos más recientes en relación a la labor del docente en el aula y en el sistema escolar, colocan el énfasis en el rol que cumple como profesional reflexivo, lo que implica que no se limite a replicar pautas o soluciones ensayadas por otros docentes para resolver las situaciones que se plantean en su propia práctica pedagógica. La idea es que la reflexión lo conduzca a la indagación permanente, al planteamiento de soluciones creativas y pertinentes vinculadas al contexto particular de sus estudiantes, de manera que su acción implique la activación tanto de conocimientos teóricos adquiridos en la FID, como de aquel conocimiento que surge de su experiencia individual y colectiva de enseñanza.

De lo anterior, se entiende la importancia de poner énfasis de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es así como, el impacto de la pandemia en el ámbito educativo haya promovido en la gran mayoría de países, un interés aún mayor en el desarrollo de las competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales, pues no solo son de vital importancia para enfrentar un mundo cambiante en el que el futuro laboral es incierto, razón por la cual en un principio, los organismos internacionales promovieron su incorporación; sino que la crisis provocada por la pandemia ha conducido a reforzar el papel fundamental que tienen en la formación integral de los estudiantes y de los propios docentes para enfrentar los embates de lo adverso.

Finalmente, además de los desafíos mencionados, Arias et al. (2020) señala otros aspectos que pueden considerarse como retos importantes relacionados con la FID. La importancia de sumar a otros actores en el aprendizaje socioemocional, dado que las habilidades o competencias, necesariamente, se desarrollan en un contexto social más amplio que incluye a las familias y a las comunidades. Si bien los futuros docentes no suelen intervenir frente a estos actores, si es necesario idear formas en las que puedan analizar escenarios en las que interactúan con ellos.

CONCLUSIONES

1. No existe consenso respecto a la delimitación de los constructos competencias socioemocionales (CSE) y habilidades socioemocionales (HSE); sin embargo, se reconocen aspectos comunes y, por lo general, pueden utilizarse como términos equivalentes. Se observa que en la elección de qué término usar, ejercen mayor influencia los organismos internacionales, quienes, principalmente, utilizan el constructo habilidades socioemocionales (HSE). De acuerdo a la revisión de los planes curriculares; también se observa que la aplicación de los constructos obedece a criterios pedagógicos, pues las CSE o HSE deben combinarse o amalgamarse con las definiciones curriculares clave, que permiten concretar en la práctica educativa, las intenciones del currículo en Chile, Perú y México.
2. El desarrollo del constructo HSE por los organismos internacionales presentados muestran que parten de otros referentes para formular sus definiciones, o bien, comparten algunos de los referentes provenientes de Gardner (en el año 1983), Goleman (en el año 1995), la teoría del aprendizaje social emocional (en el año 1997), entre otros. Se toman los aportes de tales autores y autoras considerando su propia perspectiva, principalmente centrada en la necesidad de que puedan tener una aplicación en el campo educativo y sean susceptibles de ser evaluadas. Es así que la pandemia producida por el COVID-19, aceleró la integración de las CSE o HSE en las políticas educativas. Varios organismos internacionales publicaron materiales y guías que significaron el punto de partida para la acción de las instituciones educativas y, en particular, de los docentes. Asimismo, diversos países las incorporaron como materiales digitales para usarse en el aprendizaje y brindar orientaciones a los docentes de la Educación Básica, en el desarrollo de HSE de sus estudiantes.

3. Los estudios realizados por los organismos internacionales como el informe denominado *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina, El Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019* (UNESCO, 2021) o la investigación realizada por Arias et al. (2020) financiada por el BID, presentan diversos enfoques que promueven el desarrollo de las HSE, sin hacer alusión explícita a ningún referente relacionado con los modelos de inteligencia emocional, que presentan mayor evidencia empírica. En el segundo caso, Salovey es mencionado en la bibliografía, como parte del equipo de investigadores de varios estudios, pero no se desarrolla, propiamente, el modelo que propone. Si bien, este tipo de investigaciones, resultan muy valiosas, porque permiten conocer los modelos, sus particularidades y aportes en el desarrollo de HSE de los estudiantes; pues presentan de forma muy organizada la información; adolecen de no clarificar de forma suficiente el camino que orienta a los educadores como expertos en el campo educativo, para tomar mejores decisiones para promover el desarrollo de CSE o HSE. Como especialistas requieren enriquecer su formación entendiendo el sentido del para qué de su intervención en el aula, como docentes o como equipo colegiado. De allí que sea necesario para un docente, conocer el aporte de los modelos relacionados con la inteligencia emocional, así como de otras investigaciones relacionadas como los avances en la neurociencia y en la neuroeducación, no solo porque tienen una mayor evidencia empírica, sino porque plantean los fundamentos de su propuesta para acompañar a los estudiantes en su proceso de desarrollo de las CSE o HSE.

4. A partir de la revisión de la FID de Perú, Chile y México, se concluye que, cada país determina cómo orienta los procesos formativos para desarrollar en los futuros docentes, las competencias o habilidades socioemocionales que requiere cada sociedad. Si bien en la actualidad se ha puesto en evidencia la urgente necesidad de su tratamiento en la escuela, los documentos oficiales revelan una mayor preocupación de trabajar con los

estudiantes de la educación básica. El desarrollo de dichas habilidades o competencias en la FID implica un gran desafío que es necesario asumir. Perú, Chile y México presentan experiencias interesantes sobre cómo se ubica el desarrollo de CSE o HSE, en el marco de su política educativa de formación docente. Tanto México como Chile han optado por la regulación, a diferencia de Chile que sigue la desregulación, planteando estándares relacionados con el desarrollo de dichas competencias o habilidades. Cualquiera sea el modelo adoptado la regulación o desregulación, se trata de asegurar un desempeño y actuación idónea del docente con respecto a la atención, soporte y desarrollo continuado y progresivo de las CSE o HSE de los niños y adolescentes, lo cual requiere una reflexión, ajustes o cambios en las políticas educativas vigentes, en cada país orientados a promover en los futuros docentes el desarrollo de CSE o HSE que le permitan asumir el rol que les corresponde.

5. Es necesario que cada país busque alinear mejor los documentos orientadores de la FID y la docencia en servicio, en función de lo que se necesita en la dinámica de la formación del futuro docente, del docente en ejercicio, como también del aula de la educación básica, respecto al desarrollo de las CSE o HSE. En tal sentido, urge vincular la teoría con la práctica; de allí la importancia de promover la reflexión de los futuros docentes sobre su intervención en el aula, con miras a obtener mejores resultados respecto a cada estudiante, al grupo de clase y a su propia formación. La reciente pandemia muestra la gran relevancia de este diálogo constante entre la teoría y la práctica que permite responder a los desafíos que ofrecen las diversas situaciones que se deben enfrentar en la escuela en un mundo en constante cambio. Las CSE o HSE, que cobraron un mayor impulso en los años 90 en el ámbito educativo para orientar mejor a los estudiantes considerando su futuro desempeño laboral, se han ido enriqueciendo, pensando en el papel fundamental que cumplen para promover el ejercicio de una ciudadanía responsable y cada vez más como el soporte que requieren las personas para disfrutar de bienestar.

REFERENCIAS

- Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burbach, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(9), 5625. <https://doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Ansley, B. M., Houchins, D. E., Varjas, K., Roach, A., Patterson, D., & Hendrick, R. (2021). The impact of an online stress intervention on burnout and teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103251>
- Amutio, A., López-González, L., Oriol, X. y Pérez-Escoda, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.prat>
- Arias, E., Hicapié D. y Paredes D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. BID <https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori editorial S.L.
- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 47–61. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.6>
- Caires, S., Alves, R., Martins, Â., Magalhães, P., & Valentec, S. (2023). Promoting socio-emotional skills in initial teacher training: an emotional educational programme. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 21-33. <https://doi.org/10.56300/VcJW9231>
- Carmen, R. G., Olga, B. G., & Beatriz, M. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>

- Centro de Formación para la mejora del Aprendizaje (2018). TALIS 2018: ¿están preparados los docentes para enseñar en el siglo 21? file:///C:/Users/HP/Downloads/Nota_CIMA_18_TALIS_2018_Est%C3%A1n_preparados_los_docentes_para_ense%C3%B1ar_en_el_siglo_21_es.pdf
- Cepal, N. U. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Datu, J. A. D., Lee, A. S., Fung, W. K., Cheung, R. Y. M., & Chung, K. K. H. (2022). Prospering in the midst of the COVID-19 pandemic: The effects of PROSPER-based intervention on psychological outcomes among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, 94, 66-82. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.08.003>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., & Paredes, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/es/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdido-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo>
- Fernández- Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional. Aprender a gestionar emociones*. Bonal letra Alcompás S.L.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722015000200006&script=sci_arttext
- Gobierno de México (2022). *Planes de Estudio 2022*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- Goleman, D. (2000), *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*, Barcelona, Kairos.
- Gutiérrez-Torres, A. y Buitrago-Velandia, S. Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 2019, vol. 10, no 24, p. 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hernández, M., Trejo, Y. y Hernández, M. (2018). *El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo*. Instituto Nacional

- de Evaluación Educativa. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AIDia.pdf>
- Huerta, M. (2019). *Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: Un estado del arte*. DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1419>
- Inter-American Development Bank (2019). *21st Century skills* <http://dx.doi.org/10.18235/0001574>
- Instituto Mexicano para la competitividad A.C. (2023). Trascender el A-B-C y el 1-2-3: Habilidades socioemocionales para los líderes del futuro https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2023/02/Habilidades-Socioemocionales_Documento.pdf
- López-López, V., Zagal Valenzuela, E., & Lagos San Martín, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149–160. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 01- 22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social–Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32. https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A. y Oyarce, M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146>
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272015000200007&script=sci_arttext
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2342/mon-o-1003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º medio*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14364/bases%203%c2%b0%204%c2%b0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2020). *Estándares de la profesión docente* <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2021). *Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el Currículo Nacional*. https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-256275_recurso_pdf.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2022). *Estándares de la profesión docente carreras de pedagógica en Educación General Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Pedagogicos-Basica.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica* <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2019). *Diseño Curricular Nacional Básico de Formación Inicial Docente*. Programa de Estudios Educación Primaria [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dise%C3%B1o%20Curricular%20B%C3%A1sico%20Nacional%202019%20-%20Educaci%C3%B3n%20Primaria%2009082019%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dise%C3%B1o%20Curricular%20B%C3%A1sico%20Nacional%202019%20-%20Educaci%C3%B3n%20Primaria%2009082019%20(1).pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2020). *Diseño Curricular Nacional Básico de Formación Inicial Docente*. Programa de Estudios Educación Secundaria [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dise%C3%B1o%20Curricular%20B%C3%A1sico%20Nacional%202020%20-%20CCSS%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dise%C3%B1o%20Curricular%20B%C3%A1sico%20Nacional%202020%20-%20CCSS%20(9).pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2021). *Programa de Habilidades Socioemocionales*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2023). *Habilidades socioemocionales de los estudiantes de 2.º grado de secundaria y sus factores contextuales. Aproximaciones desde el Estudio Virtual de Aprendizajes 2021 (Estudios Breves N° 9)*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://repositorio.minedu.gob.pe>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2023). *Estudio sobre habilidades sociales y emocionales (sres)* OCDE

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9016/Estudio%20sobre%20Habilidades%20Sociales%20y%20Emocionales%20%28SES%29%20OCDE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Montero, M. del P. & Florentino Santisteban, B. (2023). Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa. *Revista Psicológica Herediana*, 15(2), 61-76. <https://doi.org/10.20453/rph.v15i2.4413>
- Silva, M. V. Ñ., Valdez, G. R. L., Díaz, R. L. G., & Paredes, R. G. S. (2022). El Covid-19 en la salud mental de los adolescentes en Lima Sur, Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 219-231. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1081>
- OECD (2015). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills* UNAIDS Institute for Statistics, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.
- OECD (2023). *Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?* OECD Education Spotlights, No. 4, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>
- OREALC. UNESCO (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina Análisis comparado de siete casos nacionales*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17604>
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa
- OREALC. UNESCO (2021a). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- OREALC. UNESCO (2021b). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina, Marco para el trabajo del cuestionario de ERCE 2019*. Documento de programa <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- Perry, E. (2022). Teacher professional development in changing circumstances: The impact of COVID-19 on schools' approaches to professional development. *Education Sciences*, 13(1), 48. <https://doi.org/10.3390/educsci13010048>

- Ponce Díaz, N., & Camus Galleguillos, P. (2019). La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 113-128. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
- Robinson, L. E., Valido, A., Drescher, A., Woolweaver, A. B., Espelage, D. L., LoMurray, S., ... & Dailey, M. M. (2023). Teachers, stress, and the COVID-19 pandemic: A qualitative analysis. *School mental health*, 15(1), 78-89. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09533-2>
- Sokal, L., & Trudel, L. E. (2023). Effects of a school-based, post-pandemic recovery intervention on Canadian educators. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100298. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100298>
- Torres Hernández E. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 163-179. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939torres9>
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D. N., Etchezahar, E., & Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability*, 13(13), 7259. <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Sanz, B. U. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neuro didácticas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 79(154), 271-305. <https://doi.org/10.14422/mis.v79.i154.y2021.009>
- Schonerl-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The future of Children*, 27(1), 137-155. <http://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- SECRETARÍA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA (2022a) *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar* http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- SECRETARÍA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA (2022b). *Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica.* https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_2_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- SECRETARÍA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA (2022c). *Plan y Programas de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria* https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secundaria.pdf

- Vecchione, C. D. M. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 83-98. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.282>
- Verhaeghen, P. (2023). Mindfulness and Academic Performance Meta-Analyses on Interventions and Correlations. *Mindfulness*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02138-z>
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80892/00820113011632.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S., & Tian, J. (2023). How Teacher Social-Emotional Competence Affects Job Burnout: The Chain Mediation Role of Teacher-Student Relationship and Well-Being. *Sustainability*, 15(3), 2061. <https://doi.org/10.3390/su15032061>

