

Recibido: 16/03/2022

Aceptado: 01/04/2022

LEGISLACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN AMÉRICA LATINA

Legislation of socioemotional education in Latin America

Mixcela Elizabeth Salazar Vásquez

Universidad de Panamá

mixela.salazar@up.ac.pa

Panamá

RESUMEN

Se requiere que las universidades asuman un papel protagónico en la formación del ciudadano, lo cual implica la inclusión del potencial emocional-social. De este modo, una legislación en educación socioemotional debe considerar el aporte de la Educación Superior para promover las competencias sociales-emocionales en la sociedad. Esta educación necesita ser entendida como proceso sistemático, continuo y permanente en la vida de la persona para el aprendizaje de dichas competencias. Dada la importancia de estos tipos aprendizajes en tiempos de Covid 19, se realizó un estudio mixto que implicó el análisis documental de normas jurídicas aprobadas o proyectos sobre este tópico entre 2011 a 2022. A los fines de conocer las iniciativas de legislación existentes en Educación Socioemotional, y cuáles han incluido el liderazgo de la Educación Superior en la planificación, coordinación y evaluación de políticas públicas para el fortalecimiento de las competencias socioemotional. La muestra fue seleccionada intencionalmente, por conveniencia. Estuvo conformada por: México, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá. Se elaboró una matriz estructurada en categorías para obtener la información de los distintos países. Los datos fueron tabulados y analizados mediante tablas y figuras. Los resultados demuestran que cinco de las siete naciones, presentaron iniciativas de este tipo de legislación. Demostrándose la necesidad de impulsar el papel protagónico de las universidades en el aprendizaje de las competencias socioemotional.

Palabras clave: Competencias emocionales, competencias sociales, gaceta oficial, universidad, educación emocional.

ABSTRACT

Universities are required to assume a leading role in the formation of citizens, which implies the inclusion of emotional-social potential. Thus, legislation on socio-emotional education must consider the contribution of Higher Education to promote social-emotional skills in society. This education needs to be understood as a systematic, continuous and permanent process in the life of the person for the learning of said competences. Given the importance of these types of learning in times of Covid 19, a mixed study was carried out that involved the documentary analysis of approved legal regulations or projects on this

topic between 2011 and 2022. In order to know the existing legislation initiatives in Socio-emotional Education, and which ones have included the leadership of Higher Education in the planning, coordination and evaluation of public policies for the strengthening of socio-emotional competencies. The sample was intentionally selected for convenience. It was made up of: Mexico, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Argentina and Panama. A matrix structured in categories was developed to obtain information from the different countries. Data were tabulated and analyzed using tables and figures. The results show that five of the seven nations presented initiatives of this type of legislation. Demonstrating the need to promote the leading role of universities in the learning of socio-emotional skills.

Key words: Emotional competencies, social competencies, official gazette, university, emotional education

INTRODUCCIÓN

Los grandes cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos han generado transformaciones y avances en la educación de América Latina, con muchos desacuerdos e insatisfacciones, sin lograr la calidad y el ritmo necesario en las agendas educativas (Escribano Hervis, 2017). En ese sentido, la educación socioemocional presenta estrategias para el desarrollo de competencias específicas con condiciones de bienestar que permiten afrontar dichos problemas (Nobile, 2017).

La autora arriba señalada indica la existencia de numerosos estudios en diferentes países, los cuales han demostrado la promulgación de la educación socioemocional, y entre los que se destacan: Bisquerra y Pérez Escoda, (2007); Casassus, (2007); Cohen, (2001); Fernández Berrocal, (2008); Fragozo-Luzuriaga, (2015); Mikulic, (2013), a través de los programas SEAL “Socio-Emotional Aspects of Learning Programme” en el Reino Unido, “Illinois Social Emotional Learning Standards” en Estados Unidos, CASEL “Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning” en Brasil (Nobile, 2017). Al respecto, López López et al., (2020), resaltan el interés de la comunidad científica hacia el estudio de la dimensión social y emocional, desde una perspectiva sistémica, la cual debe incluir no solo los actores educativos, sino los contextos que le dan sentido a ambas dimensiones.

Al intentar definir la educación socioemocional, Álvarez Bolaños (2020), hace referencia a un proceso formativo, integral y holístico que contribuye a mejorar la calidad de vida en los ciudadanos. Asimismo, Cebriá Alegre (2016) propone el inicio de este proceso en la educación primaria, extendiéndose a lo largo de la vida. Por otra parte, Presa (2019), sugiere un proceso gradual del desarrollo emocional, indispensable desde las

edades tempranas, independientemente de cuáles sean los intereses de organismos económicos propulsores.

Desde la premisa de la educación socioemocional como estrategia educativa que promueve el bienestar emocional y social de las personas, se enfatiza en la importancia de educar a los ciudadanos en valores, diseñar programas pedagógicos para la construcción de una personalidad ética-moral, promover el uso de herramientas que faciliten la gestión de las emociones e incluya la aceptación de límites y normas saludables (Gallego, 2016).

A pesar de la existencia de literatura sobre educación socioemocional y su importancia, desde hace más de dos décadas esta ha sido una necesidad aplazada a segundo orden de prioridad por los países de la región de América Latina (Colunga Santos y García Ruiz, 2016) e ignoradas, tradicionalmente, por la educación superior (Martinez-Agut, 2019). Algunos autores como Sáenz López y Medina Medel (2021), consideran escaso el tema de educación socioemocional en la legislación educativa.

Este abordaje relacionado con las emociones ha inspirado a diversos autores debido a deficiencias en los sistemas educativos de la región, adquiriendo mayor complejidad dicha situación durante el COVID-19 (Riberio et al., 2020; Valero-Cedeño, et al., 2020, Jiménez-Sánchez, 2020, Sánchez Mendiola, 2020). Se ha observado signos y síntomas de una sociedad, potencialmente, enferma en todos los países de América Latina y del mundo, relacionados con la problemática socioemocional (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2020), aunado a la urgencia del desarrollo de habilidades vitales de resiliencia emocional en las familias y comunidades (Francesc, 2020; Peraza de Aparicio, 2021). Al respecto, Heredia Escorza (2020), enfatiza en preparar a los ciudadanos en la gestión de sus emociones para afrontar de forma adecuada las situaciones que surgen como resultado de esta pandemia.

En relación con el liderazgo que debe asumir la educación superior en cuanto a la legislación emocional, Chávez Reinoso et al., (2021), propone estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las competencias y habilidades socioemocionales. Bonhomme Manríquez (2020), sugiere la realización de estudios sobre herramientas efectivas en el aula de clases, la delimitación de roles de los actores educativos y la institución, como principal desafío para lograr el desarrollo socio-afectivo en los ciudadanos.

Una revisión exhaustiva de diferentes estudios sobre el tópico de educación socioemocional, aporta una serie de tareas relevantes que pueden ser de carácter fundamental en la constitución de una ley, entre estas:

- Transformar los estándares de universalidad del currículo sobre la base de principios de flexibilidad y resiliencia social, para la construcción de una cultura de cambio y cooperación (González Glaudiano, 2020);

- Crear políticas públicas para la promoción de competencias socioemocionales, desde la academia (Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020; Mora Miranda et al., 2022);

- Tomar en cuenta a los diversos actores que interviene en el proceso educativo (Aguilar Reyec y Quiñones Pech, 2022);

- Promover una formación basada en competencias socioemocionales, desde la universidad (Campbell, 2014; Fernández- Berrocal et al., 2017; Martínez Lirola, 2019);

- Incremento de iniciativas de innovación e investigación educativa relacionadas con las competencias socioemocionales (Fiusa Asorey y Sierra Martínez, 2014; Rodríguez Peralta, 2017);

- Enfocar la educación socioemocional sobre la base de un enfoque de interacción social, sustentado en las buenas relaciones humanas y en la formación integral del ser humano en todas las etapas del desarrollo (Rodríguez y Bueno, 2016; Álvarez Bolaños, 2020);

- Integrar la información en lenguas nativas de las diversas comunidades (Riquelme Mella et al., 2016; Ceballos-Robalino et al., 2021);

- Realizar investigaciones para el análisis de algunas variables relacionadas con la educación socioemocional: edad, sexo, nivel inicial, género nivel de competencias requeridas, entre otros aspectos (Pérez-Escoda et al., 2018).

La siguiente investigación tiene como objetivo conocer las iniciativas de legislación sobre educación socioemocional, que incluyen el papel protagónico de la Educación Superior en la formulación de políticas públicas, planes, programas y proyectos para la formación de personas con competencias socioemocionales en los países de la región de América Latina.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio mixto con dos fases: Cualitativa y cuantitativa. Se utilizó el análisis documental de normas jurídicas aprobadas o proyectos que regulan la Educación Socioemocional, en un periodo entre 2011 y 2022. Las leyes y normas se obtuvieron de sitios web oficiales.

La población objeto de estudio estuvo constituida por siete países de la región de América Latina: México, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá seleccionados, intencionalmente, por conveniencia. Se elaboró una matriz estructurada en categorías para obtener la información de los distintos países. Los datos obtenidos fueron tabulados y analizados, mediante tablas y figuras.

La tabulación y análisis de datos se realizó mediante la codificación selectiva de seis temas centrales: A. Evidencias de iniciativas para legislar la educación socioemocional; B. Estado actual de iniciativas existentes para legislar la educación socioemocional; C. Año de presentación de la normativa o proyecto de ley sobre educación socioemocional; D. Papel protagónico de la educación superior en la iniciativa para legislar la educación socioemocional en cada país; E. Definición operacional de la Educación Socioemocional en la normativa aprobada o en proceso de discusión; F. Clasificación de competencias socioemocionales incluidas en la definición operacional.

La codificación selectiva consistió en relacionar sistemáticamente el fenómeno central de este estudio (Ley de Educación Socioemocional) con otros códigos, que permitieron simplificar los datos o amplificar las dimensiones de análisis o conceptos de manera creativa (Borda *et al.*, 2017). De este procedimiento se extrajeron los datos cuantitativos, proporcionándole el valor relativo de “1” a cada país identificado dentro de una categoría y en código respectivo; luego se obtuvo el valor total, producto de la suma de los valores relativos asignados al código (1+1+1+1=4), tal como se señala en la Tabla 1.

Tabla 1. Ejemplificación de la obtención de datos cuantitativos a partir de los datos cualitativos

Categoría A (iniciativas para legislar la educación socioemocional)	Valor equivalente a “1” para cada país que se identifica dentro del marco de un código específico	Valor total
Código 1 (países con iniciativas)	1+1+1+1+1 (Argentina, México, Costa Rica, Colombia y Panamá)	5

Código	2	(países sin iniciativa)	1+1 (Honduras y Nicaragua)	2
--------	---	-------------------------	-------------------------------	---

Nota: se asigna el valor de “1” a cada país identificado dentro de un código y la suma de este valor, que se observa en la segunda columna, ofrece el total de la muestra identificada dentro de este código.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La conversión de datos cualitativos a datos cuantitativos es un proceso sistemático y sencillo que implicó una tarea creativa y personal del investigador. Dicha tarea significó analizar y agudizar los sentidos del investigador para establecer similitudes, desechar información e interpretar los datos, no solo en función de sus marcos conceptuales sino desde su propia posición y la de los actores (Schettini y Cortazo, 2015).

El procedimiento utilizado conllevó seis pasos bien definidos: a. Determinación de categorías como objetos de análisis; b. Identificación de códigos dentro de una categoría, durante la lectura analítica de leyes o proyectos en la muestra estudiada (países); c. Agrupación de la muestra en los códigos establecidos; d. Asignación de valor relativo a “1” para cada país identificado dentro de un código; e. Suma de los valores relativos asignados a cada código para obtener el valor total; f. En algunos casos, se obtienen porcentajes según el valor total obtenido.

En la Figura 1, se observan cinco países con iniciativas de carácter normativo para legislar la educación socioemocional, lo cual representa el 71 % del total de la muestra; mientras que el 29 %, correspondiente a dos países, no presentan este tipo de hallazgos (Figura 1).

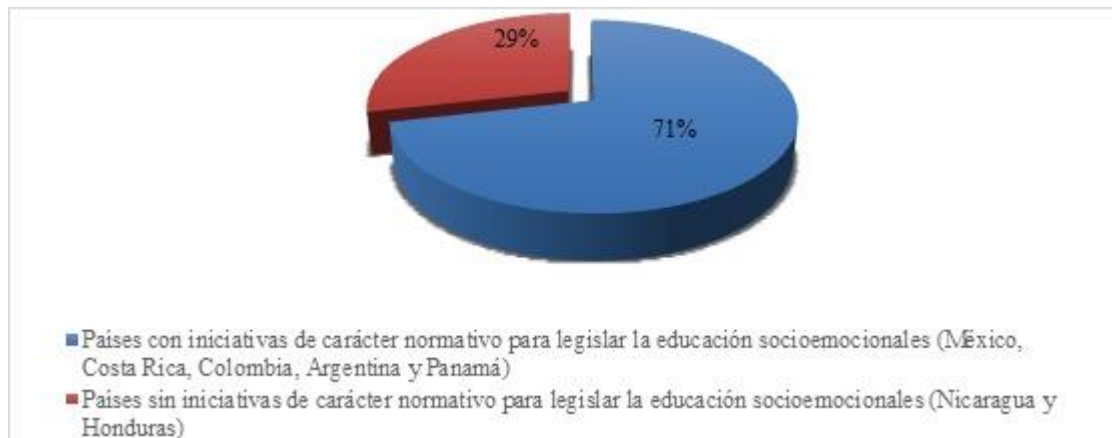


Figura 1. Evidencias de iniciativas para legislar la educación socioemocional en México, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá (Categoría A)

Nota: Los contenidos fueron adaptados y obtenidos de publicaciones en sitios web oficiales de México, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá.

Los países que incluyen este tipo de iniciativas de legislación en educación socioemocional son: México, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá. Estas iniciativas representan un primer paso para armonizar estrategias de intervención, evaluación y sostenibilidad para el desarrollo de las competencias socioemocionales en mejora de la calidad de la educación.

En sentido opuesto, Honduras y Nicaragua no presentan evidencias al respecto. Así mismo, los sistemas educativos de Honduras y Nicaragua, se encuentran confrontando situaciones de inestabilidad e insuficiencia durante el Covid-19, relacionadas con problemas de gestión de las emociones. Esto permite apuntalar hacia el supuesto de una necesidad sentida para legislar sobre la educación socioemocional.

En el caso de Honduras, la política educativa durante la pandemia se caracterizó por la carencia de un marco escolar adecuado a los diferentes contextos escolares, con afectaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje y el afloramiento de emociones entre los agentes educativos (Mejía- Elvir, 2021; Salomón, 2022). En tanto que la política educativa de Nicaragua, presentó una situación aún más crítica, con altos niveles de ineficiencia y calidad, así como dificultades relacionadas con los afectos (Gutiérrez Gutiérrez, 2020).

Por otra parte, el estudio reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021), publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), sobre habilidades socioemocionales en estudiantes de 6° grado de diferentes países de la región de América Latina, aporta los siguientes resultados:

- En Nicaragua se presentó una marcada diferencia de socialización de roles de género, entre hombres y mujeres, relacionada con aspectos culturales, así como datos significativos que muestra el nivel de empatía más bajo de la región. Se constató la existencia de disrupciones en el aula con efectos negativos en la autorregulación escolar y en la empatía. En concreto, se estima problemas de gobernabilidad con afectaciones en el sector educación, aunado a un elevado nivel del endeudamiento y un alto índice de pobreza (Meaki, 2022).

- En Honduras, los datos son más alentadores a los obtenidos en Nicaragua, sin embargo, se encontraron diferencias significativas entre las mediciones de las habilidades socioemocionales con respecto a las pruebas de logros de aprendizaje en PISA. De este modo, el estudio propone relevar la importancia de las habilidades socioemocionales, incorporándolas de manera sistemática a las políticas educativas de la región (Gatica Eguiguren, 2022).

En ese mismo contexto, el Banco de Desarrollo Interamericano (BID, 2017) propone la formulación de marcos normativos en los países de la región de América Latina sobre la base del consenso entre los actores de la comunidad educativa para definir las competencias que deben promoverse desde los sistemas educativos. De igual manera recomienda utilizar como marco de referencia, el diseño y escalamiento de buenas prácticas reconocidas para el establecimiento de las estrategias de implementación y evaluación de las competencias socioemocionales.

En consecuencia, es de carácter prioritario que algunos países de la región cuenten con una legislación en educación socioemocional con el propósito de promover el bienestar personal y social de los ciudadanos, así como comunidades resilientes y sostenibles.

Con respecto al estado actual de las normativas identificadas sobre educación socioemocional, se encontró que el 80 % de los países estudiados (México, Costa Rica, Colombia y Panamá) presentaron proyectos para normar la Educación Socioemocional; mientras el 20 %, representado por Argentina, cuenta con Legislación en Educación Socioemocional (Figura 2).

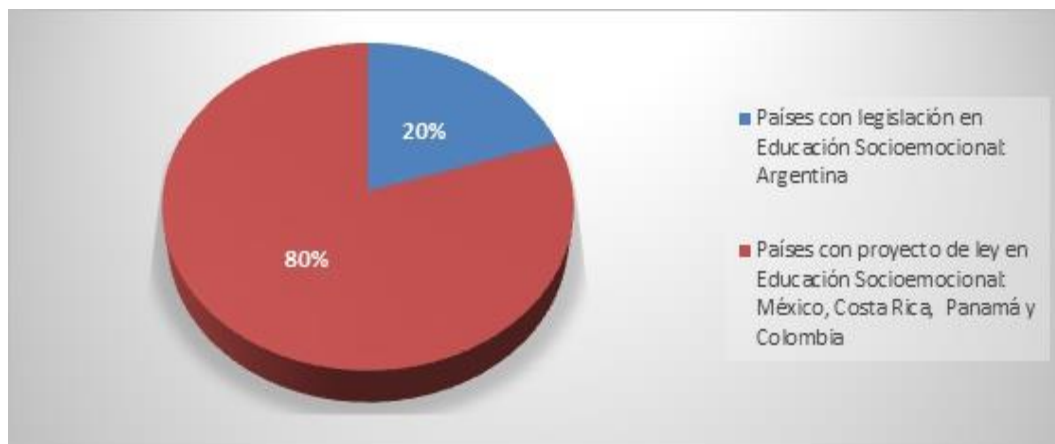


Figura 2. Estado actual de iniciativas existentes para legislar la educación socioemocional en los países estudiados (Categoría B)

Nota: Los contenidos fueron adaptados y obtenidos de publicaciones en sitios web oficiales de México, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá.

A pesar que México, Costa Rica, Colombia y Panamá presentan propuestas de legislación de educación socioemocional, aún estas se encuentran en proyecto sin haber cumplido el proceso de promulgación para concebirse ley. Por otro lado, solo Argentina inició el proceso de legislación, en Provincia de Corrientes, primeramente, y en Provincia de Misiones, posteriormente (Sorondo y Abramowski, 2022). Se estima que el resto de las provincias siguen el camino de creación de su propia legislación.

Aunado al tema de legislar sobre educación socioemocional, la UNESCO describe algunas competencias transversales (competencias socioemocionales) que deben poseer los ciudadanos en todos los países del mundo, tales como: autonomía, creatividad, intereses y disposiciones afectivas, habilidades de comunicación, entre otras. Se suman a dicho planteamiento, la denominación de “ciudadanos de sostenibilidad” a las personas con estas competencias (Rieckmann, 2017).

Dentro de este marco de exposición de la relación entre educación socioemocional y ODS, Martínez Agut (2018), le atribuye el sinónimo de educación para la sostenibilidad, en su participación en el XXXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, en la Universidad de la Laguna en España, por concebirla un modelo de gobernanza basado en la anticipación a cualquier crisis. En líneas generales, la iniciativa de legislar la educación socioemocional en los países de la región de América Latina, contribuye al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS).

A partir de lo expuesto, Abramowski (2019), recomienda que antes de formular cualquier tipo de iniciativa sobre educación socioemocional, como es el caso de legislar sobre este tópico, se requiere preguntar ¿de qué son capaces los afectos?, ¿y cómo se pueden movilizar y transformar a personas y comunidades? La respuesta a estos planteamientos, permite a los países de la región legislar sobre cómo educar para la gestión de las emociones y el desarrollo de relaciones sanas y sostenibles entre los ciudadanos, desde una perspectiva más contextualizada.

En paralelo, Villanueva Ulfgard (2019), puntualiza en la conformación de instrumentos legales y políticas públicas que contribuyan hacia el logro de los ODS, sobre la base de tres pilares esenciales: paz, justicia e instituciones. De este modo, contar con una normativa que regule la educación socioemocional asegura la formación de ciudadanos

con competencias de autonomía, autorregulación, autogestión, comunicación asertiva, empatía, toma de decisiones, entre otras. Dichas competencias facultan a las personas y a sus comunidades, a través de estos tres pilares, para alcanzar al unísono los ODS.

Recapitulando, se propone el desarrollo de políticas públicas o iniciativas encaminadas a promover la educación socioemocional en todos los niveles educativos, tanto en el sistema regular como no regular, y desde las edades más tempranas, con el propósito de viabilizar un modelo de gobernanza que faculte a los países de la región de América Latina hacia el logro de los ODS. De este modo, es importante estimular a los países sin políticas públicas o legislación sobre este tópico, para que establezcan la prioridad de formularlas.

En la Figura 3, se expone el estatus de cada país en orden ascendente, de acuerdo al año de promulgación o formulación de la ley o proyecto: México presenta su primera iniciativa de proyecto de ley el 9 febrero de 2016; Argentina promulga la primera ley en la provincia de Corrientes, el 10 de noviembre de 1916, y la segunda en la provincia de Misiones, el 16 de agosto de 2018; Costa Rica, propone su proyecto de ley el 4 de julio de 2019 y cuenta con un informe de solicitud de reformulación de la propuesta por el Departamento de Estudio, Referencias y Servicios Técnicos, fechado el 25 de noviembre de 2019; Colombia presentó una primera iniciativa el 12 de mayo de 2020 y, posteriormente; la segunda, el 21 de mayo de 2021; Panamá remite su proyecto de ley a segundo debate en el pleno legislativo, el 29 de noviembre de 2021; y por último, México presenta una segunda propuesta el 18 octubre de 2021 (Figura 3).

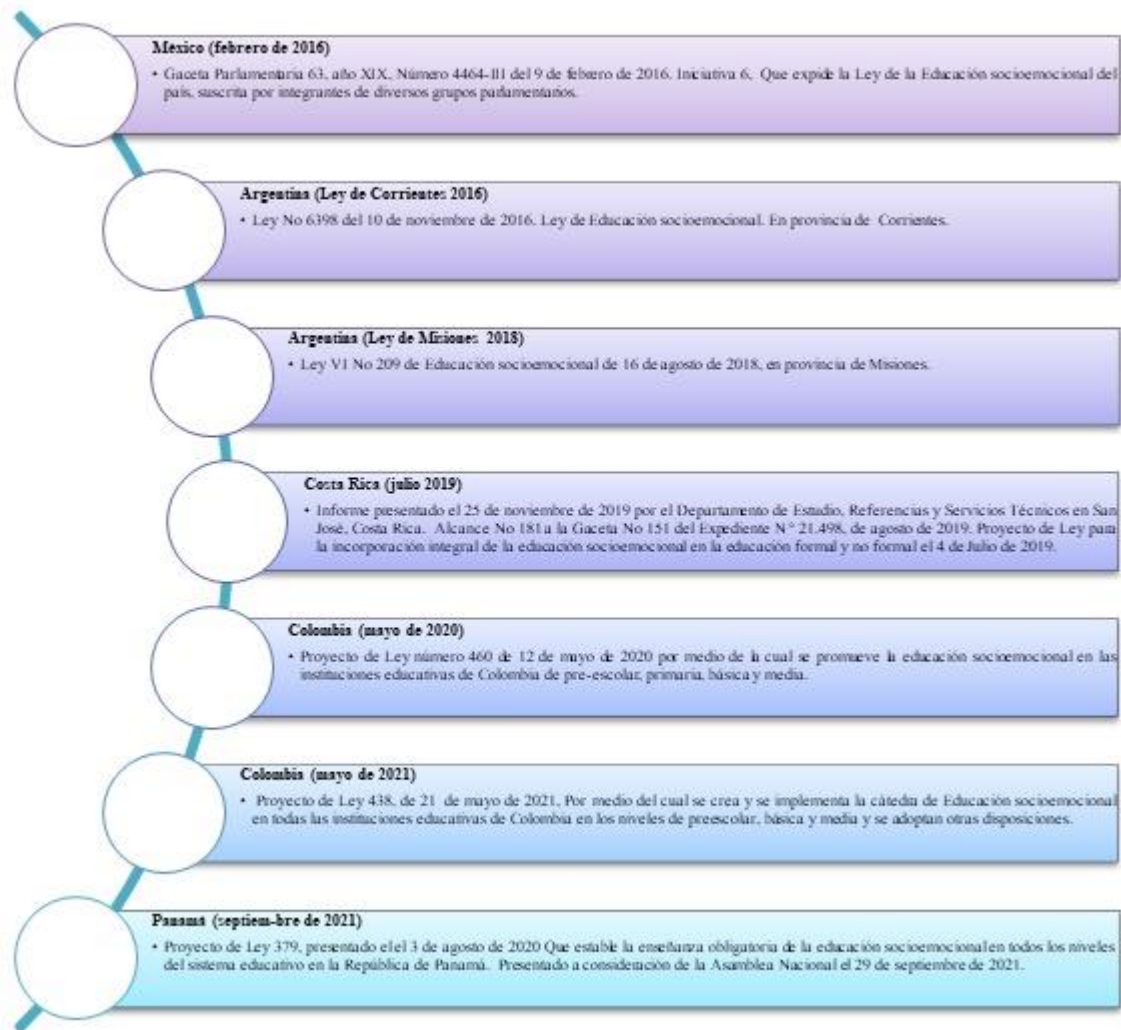


Figura 3. Año de presentación de la normativas o proyectos de ley sobre educación socioemocional en México, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá (Categoría C)
Nota: Los contenidos fueron adaptados y obtenidos de publicaciones en sitios web oficiales de México, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá.

Al establecer una línea de tiempo, antes y durante la pandemia, solo Argentina contó con disposiciones legales para regular la educación socioemocional, anterior al Covid-19. Asimismo, México presentó su primera iniciativa sin lograr ser aprobada en el Parlamento.

Por otra parte, se observó la presentación de varios proyectos entre los países estudiados para normar la educación socioemocional después de la aparición del Covid-19. Se identificaron iniciativas en Costa Rica (2019), Colombia (2020), Panamá (2021) y México (2021), sin que ninguna de estas propuestas lograra constituirse en ley aprobada.

Es pertinente destacar información obtenida de una entrevista realizada por la Red Internacional de Educación socioemocional y Bienestar a Bisquerra y Malaisi (2020), en conmemoración al Día de la Educación Socioemocional. En dicha entrevista, ambos especialistas proponen la Ley de Corrientes como la primera en normar este tipo de educación, considerándola un hito a nivel mundial y un precedente para impulsar este tipo de iniciativa en otros países del mundo.

En esta actividad académica, Bisquerra y Malaisi plantean la necesidad de legislar la educación socioemocional para naturalizar el proceso de gestión de las emociones, como algo cotidiano y propio de las personas, sustentándose en el hecho que existe un marco amplio de investigaciones que relacionan el desarrollo de competencias socioemocionales con una disminución de las conductas disruptivas en el aula.

Recapitulando algunos puntos a favor de legislar la educación socioemocional, se pueden enumerar los siguientes:

- Involucra un análisis socio geográfico previo con una mirada multidimensional (Véliz-Burgos et al., 2020);
- Incluye el aprendizaje de las habilidades socioemocionales en el currículo escolar para formar a todos los miembros de la comunidad educativa con competencias socioemocionales, según el nivel educativo; así como, la evaluación constante y efectividad de estrategias, utilizando un modelo educativo a largo plazo (Bosada, 2020; Granda Granda y Granda Carrión, 2021);

- Garantiza la formación inicial y continua de docentes y directivos en competencias socioemocionales (Milicic y Marchant, 2020; Dendasck, 2022).

Al mismo tiempo que se presenta una variedad de estudios con puntos a favor sobre legislar la educación socioemocional, en otras investigaciones, hay argumentos en contra:

- Constituye un discurso hegemónico encaminado hacia una mirada competitiva, individualista y descontextualizada de la educación que nos condiciona a transformar, reduciendo los aspectos emocionales al aprendizaje, así como ciertas competencias individuales, deseables y estandarizadas con indicadores claves (Cornejo-Chávez et al., 2021);

- Carece de un marco teórico uniforme que sustente la educación socioemocional a pesar del surgimiento de diversos estudios (Abramowski, 2019);

- Representa una versión modernizada de la educación moral más adornada y carente de neutralidad (Menéndez Álvarez-Hevia, 2018; Abramowski, 2019);

- Promueve un abordaje clínico, instrumental y psicológico (Menéndez Álvarez-Hevia, 2018; Álvarez Bolaños, 2020; Cornejo Chávez, et al., 2021).

En consecuencia, surgen señalamientos que visualizan la educación socioemocional como un peligro para la sociedad, frente a una serie de bondades descritas por algunos estudiosos del tema. Estos puntos de vista divergentes, permiten divisar la existencia de evidencia poco clara o insuficiente sobre educación socioemocional; no obstante, sería conveniente evaluar los procesos de implementación de la legislación en Argentina para contar con evidencias basadas en criterios de científicidad y parcialmente incursionar a replicar esta estrategia en otros países de la región.

En la Figura 4, se observa que el 50 % de la muestra, representada por México, Costa Rica y Colombia, presentaron hallazgos de proyectos de ley que incluye el papel protagónico de las universidades en la educación socioemocional, mientras el 25 % representado por Panamá, no lo incluyen. Por otra parte, no se encontraron evidencias de integración de la educación superior, como gestora de este tópico, en el contexto de las leyes aprobadas identificadas, siendo Argentina el único país que muestra esta condición, el cual representa el 25 %.

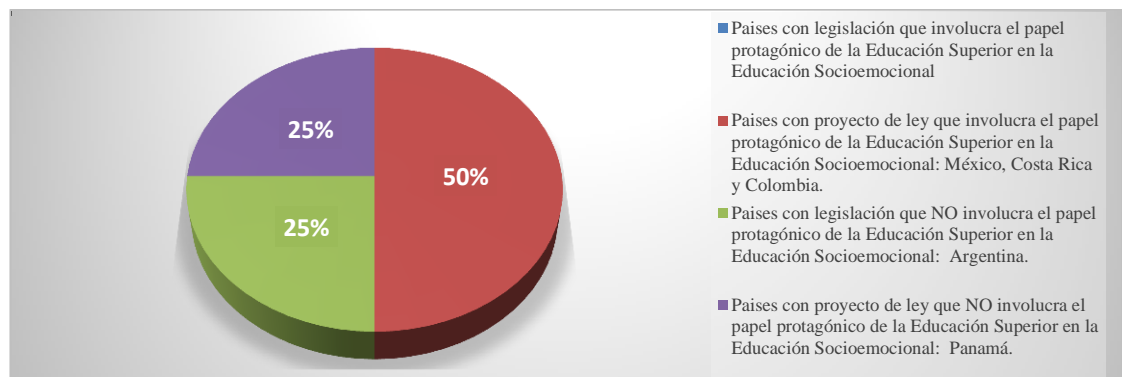


Figura 4. Papel protagónico de la educación superior en la iniciativa para legislar la educación socioemocional en cada país (Categoría D)

Nota: Los contenidos fueron adaptados y obtenidos de publicaciones en sitios web oficiales de México, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá.

En las normativas estudiadas se observa, mayormente, la inclusión de la educación superior en diferentes ámbitos de intervención y atribución, como es el desarrollo de políticas públicas, planes, programas y proyectos para el desarrollo socioemocional. De igual manera, la participación activa de las universidades en los procesos de medición y

seguimiento de las competencias socioemocionales que deben ser parte de la formación de los ciudadanos, en contextos diversos.

En consecuencia, la proliferación del tópico de la educación socioemocional, con puntos a favor y en contra. No obstante, con respecto al interés de las universidades para el abordaje de este tópico, Martínez-Agut (2019), sostiene que se trata de un tema tradicionalmente ignorado en la educación superior y sugiere la puesta en práctica de programas en la formación previa del docente con las competencias socioemocionales necesarias. De manera similar, Longueira Matos et al., (2018), destacan la importancia de promover el liderazgo de las universidades como agentes de cambios del desarrollo sostenible y de situaciones de emergencia, a través de la educación.

Al vincular el liderazgo de la educación superior con el sistema científico de las emociones y teorías que postulan la importancia de la gestión de los afectos, Rita Paoline (2014), recomienda a las universidades, constituirse en suelos fértiles de investigaciones.

De este modo, es preponderante hacer mención del valor sociocultural que pueden ofrecer las universidades en la discusión, formulación, monitoreo y evaluación de iniciativas, tanto presentes como futuras, para el abordaje socioemocional, tomando en cuenta la identidad cultural de los países de la región de América Latina, así como la formación de personas y comunidades resilientes con capacidad de afrontamiento ante cualquier crisis, mediante estrategias de contingencia para reducir el impacto de factores adversos.

En la Tabla 2, se observan cinco elementos claves en la definición operacional de educación socioemocional, asentada en la normativa aprobada por Argentina, y en los proyectos presentados por México, Costa Rica, Colombia y Panamá: establecimiento de estándares de competencias socioemocionales, formación para educadores, creación de planes, programas y políticas educativas para promover el aprendizaje estas competencias, escuela para padres, creación de una unidad técnica encargada y con criterios bien definidos. Con respecto al elemento denominado “inclusión del concepto en el currículo escolar”, México, Costa Rica y Colombia proponen una asignatura o curso para el aprendizaje emocional, mientras Argentina y Panamá apunta a ofrecerla como eje transversal.

Tabla 2. Definición operacional de la educación socioemocional en la normativa aprobada o en proceso de discusión (Categoría E)

País	Establecimiento de estándares de competencias socio-emocionales	Formación para educadores	Creación de planes, programas y políticas públicas educativas para promover el aprendizaje de las competencias socio-emocionales	Escuela para padres en educación socio-emocional	Creación de una unidad técnica encargada y con criterios bien definidos	Inclusión de la educación socio-emocional en el currículo escolar	Asignatura	Transversal
Costa Rica	X	X	X	X	X	X		
Colombia	X	X	X	X	X	X		
México	X	X	X	X	X	X		
Argentina	X	X	X	X	X			X
Panamá	X	X	X	X	X			X

Nota: Los contenidos fueron adaptados y obtenidos de publicaciones en sitios web oficiales de México, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá.

Se coloca una “X” en cada recuadro para indicar que ese elemento es considerado en la definición operacional de educación socioemocional que contempla la ley o proyecto de los países estudiados.

Al revisar el constructo educación socioemocional según las normativas revisadas, se encuentran similitudes conceptuales, a pesar de tratarse de un tópico cuya delimitación ha sido objeto de debate entre los expertos (Cebriá Alegre, 2016-2017). En ese sentido, Gutiérrez Morel y Ibáñez Martínez (2017), sugieren el diseño de metodologías flexibles para el aprendizaje de las competencias socioemocionales, la evaluación sistemática, así como la formación de profesores y estudiantes. Por otra parte, Bisquerra Alzina y Hernández Paniello (2017) apuestan a una formación teórica-práctica con procesos de sensibilización del docente, programas complementarios o propuestas de aula en diferentes etapas educativas, estrategias metodológicas eficaces, trabajo continuo familia-escuela, planes personalizados, así como criterios de actuación bien definidos.

Mientras Hurtado (2015), citado por Espinosa Moreno y Gregorio Olivares (2018), plantea la eficacia de programas de educación socioemocional sobre la base de un equipo directivo comprometido en la puesta en marcha del mismo, la coordinación con el orientador y los equipos psicopedagógicos, sobre la base del trabajo continuo con el grupo aula y la inclusión de la familia de los alumnos. Los autores, también, enfatizan en establecer estrategias de intervención, objetivos, contenidos con orientaciones

metodológicas sobre educación socioemocional, así como procesos de formación docente y a padres de familia.

Asimismo, Valero Aroca (2018), sugiere elegir un modelo para trabajar las emociones como conocimiento básico, formación continua del docente, diseño de programas y prácticas educativas que promuevan el desarrollo de las competencias socioemocionales en diversos contextos e involucramiento de todos los miembros de la comunidad educativa en general para establecer un clima emocional positivo. Por otra parte,

En relación a la forma de integrar la educación socioemocional en el currículo escolar, los autores difieren en sus planteamientos. Edo Agustín y Domingo Cebrián (2020), destacan la necesidad de concebir la educación socioemocional no solo como un trabajo transversal de los docentes sino como un proceso educativo colaborativo entre el profesorado, las familias y el alumnado. González Gaudiano (2020), sugiere la construcción de proyectos educativos sustentados en las características del entorno escolar o académico. Jasso-Gaona (2020), propone la inclusión de la educación socioemocional dentro del currículo, con una función desarrolladora con respecto a los fines de la educación, al igual que Valero Aroca (2018), quien recomienda enseñarla a lo largo de la vida, desde edades tempranas hasta la vida adulta.

En síntesis, la educación socioemocional es un proceso sistemático para el aprendizaje de las competencias socioemocionales a lo largo de la vida. Una definición operacional adecuada debe incluir: énfasis en el acompañamiento del docente con formación permanente en el abordaje de las emociones; hincapié en las competencias socioemocionales como parte de la vida y para toda la vida; creación de planes, programas y políticas públicas encargadas de fortalecer estas competencias; inclusión de este abordaje dentro del programa de escuela para padres; conformación de una unidad técnica encargada de su monitoreo y seguimiento; evaluación continua sobre los procesos, acciones, programas y proyectos, con indicadores claramente definidos.

También, se requiere involucrar a los orientadores, en conjunto con los equipos psicopedagógicos, en la coordinación de programas y proyectos contextualizados a las necesidades individuales del estudiante, del grupo clase y del centro escolar en general, incluyendo el abordaje a todos los actores de la comunidad educativa. Por último, la creación de un comité técnico o equipo interdisciplinario encargado de los procesos de

estudios de necesidades, planificación, coordinación, evaluación, análisis y asesoramiento, a nivel regional, nacional y de intercambio internacional.

Por último, para el establecimiento de la educación socioemocional en el diseño curricular base es importante aclarar que, al concebirla como curso o asignatura debe incluir objetivos sobre este abordaje en dicho diseño curricular base, mientras como eje transversal involucra la organización de estos contenidos en las diferentes materias. Al momento de incluirla en el diseño curricular se requiere que los países de la región de América Latina evalúen la manera más amigable de garantizar el desarrollo de las competencias socioemocionales que va más allá de un mero aprendizaje y asegurar la sostenibilidad a través del tiempo como parte vital de la vida de las personas y de la comunidad. En el caso particular de México, Pérez (2017), lo señala como país puntero en la implantación de la educación socioemocional como parte del currículo escolar.

En la Tabla 3, se exponen cinco competencias socioemocionales en la clasificación propuesta por México, Costa Rica y Colombia, seis en el proyecto de ley de Panamá, y siete instituidas en Argentina mediante ley.

En relación a la denominación de las competencias, según la clasificación establecida por cada país, estas se presentan agrupadas de la siguiente manera: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal y habilidades para la vida, en México; b. Autoconciencia, regulación emocional, habilidades de comunicación, toma de decisiones y responsabilidad social, en Costa Rica; c. Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida, en Colombia; d. Autoestima, autoconocimiento, autoconciencia, empatía, motivación, autorregulación o autocontrol, perseverancia y habilidades sociales, en Argentina; e. Autoestima, autoconciencia, empatía, perseverancia, autoconocimiento, autocontrol y el arte de escuchar, en Panamá.

En cuanto al modelo de clasificación de competencias socioemocionales, se observa la aplicación de un modelo mixto en México, Costa Rica, Argentina y Panamá. El concepto “mixto” se refiere a la característica de un modelo que engloba diferentes tipologías de competencias sin que se identifique su origen a una clasificación propuesta por un autor específico. En sentido contrario, Colombia presenta la clasificación del modelo propuesto por Bisquerra (Fragoso Luzuriaga, 2015).

Tabla 3. Clasificación de competencias socioemocionales incluidas en la definición operacional (Categoría F)

País	Competencias socioemocionales incluidas en la definición operacional	Modelo de Socioemocionales	Competencias
México	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional - Regulación emocional - Autogestión - Inteligencia interpersonal - Habilidades de vida y bienestar 	Mixto	
Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia - Habilidades de comunicación - Toma de decisiones - Responsabilidad social - Regulación emocional 	Mixto	
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional - Regulación emocional - Autonomía emocional - Competencia social - Competencias para la vida y el bienestar 		
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> -Autoestima -Autoconocimiento - Autoconsciencia - Empatía - Motivación - Autorregulación o autocontrol - Perseverancia - Habilidades sociales (arte de escuchar, entre otros). 	Mixto	
Panamá	<ul style="list-style-type: none"> -Autoestima -Autoconciencia -Empatía -Perseverancia -Autoconocimiento - Autocontrol -El arte de escuchar 	Mixto	

Nota: Los contenidos fueron adaptados y obtenidos de publicaciones en sitios web oficiales de México, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá.

En la columna correspondiente al modelo de competencias socioemocionales, se coloca el concepto "mixto" cada vez que se trate de una clasificación rebuscada entre diversos autores. Se omite colocar cualquier concepto cuando el modelo está claramente definido en la propuesta o ley de educación socioemocional.

Recapitulando, se observan similitudes entre los países estudiados en cuanto a la clasificación de competencias socioemocionales. La conciencia emocional o

autoconciencia y regulación emocional, autocontrol o autorregulación son competencias tipificadas en el total de los países que conforman la muestra. Autoestima, empatía, autoconocimiento y perseverancia en Argentina y Panamá. Competencia social o inteligencia interpersonal y competencias o habilidades para la vida, en México y Colombia. Toma de decisiones o autogestión, en México y Costa Rica. Las habilidades de comunicación y el arte de escuchar, en Costa Rica, Argentina y Panamá. No obstante, el arte de escuchar se considera una habilidad de comunicación. Por último, autonomía emocional y responsabilidad social son competencias agrupada en la clasificación propuesta por Colombia. Se considera la responsabilidad social dentro de las competencias sociales, siendo este último concepto más abarcador.

En cuanto a los criterios que se deben considerar al establecer un modelo de clasificación de las competencias socioemocional, García Navarro (2017), propone la inclusión de dos criterios básicos, planteados por Bisquerra: a. El carácter intrapersonal o interpersonal de las competencias; b. El proceso emocional que conlleva cada competencia.

Los hallazgos de este estudio ilustran a la comunidad científica sobre el marco conceptual dominante en la legislación de la educación socioemocional en los países de la región de América Latina, el cual comprende definición operacional de educación socioemocional y la clasificación de las competencias socioemocionales que deben desarrollarse entre los ciudadanos. De igual modo, sirve de guía para generar investigaciones encaminadas a establecer los fundamentos teóricos-conceptuales para la creación de futuras legislación que normen la educación socioemocional y la revisión de las legislaciones actuales. Por otra parte, analizar la viabilidad o no de institucionalizar la educación socioemocional mediante ley o mediante otro tipo de políticas públicas.

CONCLUSIONES

La postura de los países de la región de América Latina sobre legislar o no la educación socioemocional parece encontrarse en un momento crucial en tiempos donde los ciudadanos de los países de la región de América Latina se han visto afectados por la pandemia del COVID-19.

La mayoría de los países estudiados presentaron iniciativas de legislación en educación socioemocional (México, Costa Rica, Colombia, Argentina y Panamá). De estos países, solo Argentina posee leyes para regular la educación socioemocional, antes de la COVID-19, en dos provincias: Corrientes y Misiones. Por otra parte, se encontraron países

sin este tipo de iniciativa (Honduras y Nicaragua), a pesar de las necesidades de sus contextos escolares.

Hay poca o ninguna vinculación de la educación superior con respecto al tópico de la educación socioemocional, a pesar de su papel protagónico en la formación integral de los ciudadanos. Esta es la principal razón por la cual se requiere que las universidades asuman un liderazgo más activo en el desarrollo de investigaciones sobre diferentes tópicos relacionados con la dimensión emocional y social de las personas.

México, Costa Rica y Colombia son países con propuestas de ley de educación socioemocional, sin aprobación, que proponen entre otros aspectos, la participación de la educación superior en la planificación, implementación y evaluación de aprendizajes de este tipo, así como su inclusión en el currículo escolar. Mientras Argentina y Panamá apuntan hacia una educación socioemocional como eje transversal en el currículo escolar sin incorporar a las universidades en el campo de intervención.

En las iniciativas revisadas se observan cinco elementos claves en la definición operacional de educación socioemocional: énfasis en el acompañamiento del docente con formación permanente en el abordaje de las emociones; hincapié en las competencias socioemocionales como parte de la vida y para toda la vida; creación de planes, programas y políticas públicas encargadas de fortalecer estas competencias; inclusión de este abordaje dentro del programa de escuela para padres; conformación de una unidad técnica encargada de su monitoreo y seguimiento; evaluación continua sobre los procesos, acciones, programas y proyectos, con indicadores claramente definidos.

Los hallazgos de este estudio ilustran a la comunidad científica sobre el marco conceptual dominante en la legislación de la educación socioemocional de los países de la región de América Latina, lo cual permite generar un mayor número de investigaciones encaminadas a establecer los fundamentos teóricos-conceptuales para la creación de futuras legislación, sino la revisión de proyectos propuestos y legislaciones existentes. Por otra parte, analizar la viabilidad o no de institucionalizar la educación socioemocional mediante ley u otro tipo de política pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, A. (2019). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación socioemocional. A. Abramowski, y S. Canevaro, *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*, 251-271). Obtenido

de:

https://www.academia.edu/44267229/Legislar_los_afectos_Apuntes_sobre_un_proyecto_de_ley_de_Educaci%C3%B3n_Emocional

Aguilar Reyes, J. A. y Quiñones Pech, S. H. (2022). Repercusiones de la pandemia como factor del desempeño universitario en entornos virtuales. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 8(15), 161-283. Obtenido de: <https://antropica.com.mx/ojs2/index.php/AntropicaRCSH/article/view/344/497>

Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación Socioemocional. *Asociación Latinoamericana de Sociología*, 11(20), 338-408. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

Anteproyecto de Ley 024 y Proyecto de Ley 379: Que establece la enseñanza obligatoria de la Educación socioemocional en todos los niveles del Sistema Educativo en la República de Panamá. Panamá, República de Panamá: Comisión de Educación, Cultura y Deportes. Asamblea Nacional, Secretaría General. (Trámite Legislativo 2021-2021). Obtenido de:

https://asamblea.gob.pa/APPS/SEG_LEGIS/PDF_SEG/PDF_SEG_2020/PDF_SEG_2020/2020_P_379.pdf

Asamblea Legislativa. (2019). Proyecto de Ley para la incorporación integral de la educación socioemocional en la educación formal y no formal. San José, República de Costa Rica: Expediente No 21.498. Obtenido de <http://proyectos.conare.ac.cr/asamblea/21498.pdf>

Banco Interamericano de Desarrollo. (19-20 de mayo de 2020). Publicaciones. La educación superior en tiempos de Covid-19. Obtenido de:

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>

Bisquerra Alzina, R. y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación socioemocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 57-69. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/journal/778/77849972006/77849972006.pdf>

Bonhomme Manriquez, A. A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria*, 38 (1), 85-100. Obtenido de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v38n1/1668-7027-interd-38-01-00100.pdf>

Borda, P., Dabanigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/332972015 ESTRATEGIAS_PARA_EL_ANALISIS_DE_DATOS_CUALITATIVOS

Bosada, M. (30 de julio de 2020). *educaweb*. La educación socioemocional, clave para la enseñanza-aprendizaje en tiempos de coronavirus.: Obtenido de: <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/educacion-emocional-clave-ensenanza-aprendizaje-tiempos-coronavirus-19205/>

Cámara de Diputados. (9 de febrero de 2016). *Gaceta Parlamentaria* 63, año XIX, número 4464-III, Iniciativa 6: Que expide la Ley de Educación socioemocional del País, suscrita por integrantes de diversos grupos parlamentarios. Obtenido de: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/63/2016/feb/20160209-III.html#Iniciativa31>

- Campbell M., Z. (Junio de 2014). La inteligencia emocional como factor clave en el perfil de competencias docentes: El caso de formadores de docentes universitarios. *Revista Anual, Acción y Reflexión Educativa*, 36, 77-107. Obtenido de https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/download/2032/1844/
- Cebriá Alegre, N. (2016-2017). Educación socioemocional. evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela primaria. Memoria del trabajo de fin de grado. Islas Baleares, España: Universitat de les Illes Balears. Obtenido de: <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/3955>
- Ceballos-Robalino, D., Reyes-Morales, N. y Rubio Neira, M. (2021). Evolución e impacto de la infodemia en la población infantil en tiempos de Covid-19. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 45(38). <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2021.v45/e38/es>
- Colunga Santos, S. y García Ruiz, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335. Obtenido de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1727-81202016000200010
- Congreso de la Ciudad de México. (31 de octubre de 2019). Iniciativa con proyecto de decreto que crea la Ley de Educación socioemocional para la Ciudad de México.. Obtenido en: https://consulta.congresocdmx.gob.mx/consulta/webroot/img/files/iniciativa/In_245_31_10_19_16.pdf
- Congreso de la Ciudad de México. (21 de noviembre de 2021). Noticias. Obtenido de Congreso capitalino aprueba expedir Ley de Educación de la CDMX: <https://congresocdmx.gob.mx/comsoc-congreso-capitalino-aprueba-expedir-ley-educacion-cdmx-2518-1.html>
- Cornejo-Chávez, R., Vargas-Pérez, S., Araya-Moreno, R. y Parra-Moreno, D. (2021). La educación socioemocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos* 6 (enero-junio), 01-24. Obtenido de: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60681>
- Chávez Reinoso, J. P., Chávez Guevaraz, J.E., Flores Andino, V.M. y Guayanlema Chávez, I.G. (2021). Educación virtual en época de Covid-19: perspectiva de los educandos a nivel superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(7), 59-76. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2616-79642021000100059
- Dendasck, C. (18 de enero de 2022). Educación. (M. S. Journal, Ed.) doi:DOI: [10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/socioemocionales](https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/socioemocionales)
- Edo Agustín, E. y Domingo Cebrián, V. (2020). Instituciones educativas unidas por una educación más emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 207-216. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Educación socioemocional Virtual (11 de noviembre de 2021). Qué es educación socioemocional: Lucas Malaisi [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=1y4O34Rp-mg>

- Escribano Hervis, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 355-377. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032017000200355
- Espinoza Moreno, C., Gregorio Olivares, M. (2018). La Educación socioemocional en educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, 100, 84-91. Obtenido de: <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/100032/articulo-pdf>
- Francesc, P. (2020). Covid 19: Respuesta. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Obtenido de Covid 19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Fernández- Berrocal, P., Cabello, R. y Gutierrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 15-25. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/316280713_Avances_en_la_investigacion_sobre_competencias_emocionales_en_educacion
- Fiusa Asorey, M. J. y Sierra Martínez, S. (2014). Un camino para facilitar las transiciones educativas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 109-118. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851785012.pdf>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI (16), 110-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Fundación Educación socioemocional. (18 de enero de 2019). Ley de Educación socioemocional. Obtenido de: <https://despabilate.com/ley-educacion-emocional/>
- Gallego, R. (2016). La Educación socioemocional: un reto educativo. Trabajo de grado de la Universitat de les Illes Balears. Obtenido de: https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3964/de_Celis_Gallego_Rebeca.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García Navarro, E. (2017). Formación del profesorado en educación socioemocional: Diseño, aplicación y evaluación. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Programa de Doctorado: Educación y Sociedad. Obtenido de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/117225>
- González Gaudiano, E.J. (2020). La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. *Semejanzas de Familia. Perfiles Educativos*, México, 42 (170), 54-62. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n170/0185-2698-peredu-42-170-es8.pdf>
- Gutiérrez Gutiérrez, J. M (2020). COVID-19, el caso de Nicaragua. Aportes para enfrentar la pandemia. *Serie Ciencia, Técnica y Sociedad*. Huete-Pérez, Jorge. Academia de Ciencias de Nicaragua: Managua, 2020. Anuario de Estudios Centroamericanos, 46 , 694-704. <https://dx.doi.org/10.15517/aeca.v46i0.41826>
- Gutiérrez Moret, M., y Ibañez Martínez, R. (2017). El profesor de educación física y la inteligencia emocional. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la*

- Educación, 3 (1), 419-424. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853365042>
- Heredia Escorza, Y. (29 de 6 de 2020). Instituto Para el Futuro de la Educación. Observatorio. El desarrollo emocional es tan importante como el académico, Obtenido de: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes>
- Gatica Eguiguren, F. A. 2022. Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los educandos hondureños de 6° grado; Honduras. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Obtenido de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380412>
- Granda Granda, T. y Granda Carrión, J. (2021). Educación socioemocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. Orientación y Sociedad, 21(1), 1-23. Obtenido de: <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/download/12313/11123/>
- Jasso-Gaona, C. A. (2020). Hacia una nueva normalidad: Los retos de la educación socioemocional en México. Educiencia, 6(10), 32-44. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7990016>
- Jiménez-Sánchez, C. (2020). Impacto de la pandemia por Sars-CoV2 sobre la educación. Revista Electrónica Educare, 24 (Suplemento Especial), 1-3. Obtenido de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24s1/1409-4258-ree-24-s1-1.pdf>
- Longueira Matos, S., Bautista-Cerro Ruiz, M. y Rodríguez Hernández, J. (2018). Ponencia: La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente. En C. Barroso, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Educación en la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible (pág. 424). Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Laguna. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6694667>
- López López, V., Zagal Valenzuela, E. y 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. Obtenido de: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4508/25>
- Llorent, V., Zych, I., y Varo-Millán, J. (2020). Competencias socioemocionales en el profesorado universitario en España. Educacion XXI, 23(1), 297-318. doi:10.5944/educXX1.23687. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23687>
- Martínez-Agut, M. P. (2018) Educación y competencia socioemocional en la educación para la sostenibilidad socioemocional. Ponencia en el XXXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Educación en la sociedad de conocimiento y el desarrollo sostenible. Universidad de la Laguna. Obtenido de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11662>
- Meaki, G. (2022). Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los educandos nicaragüense de 6° grado; Nicaragua. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

- Ciencia y la Cultura [UNESCO].
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380413>
- Mejía Elvir, P. E. (2021). Reflexiones de la respuesta educativa ante la Covid-19, caso Honduras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(Especial), 293-312. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/journal/270/27067721004/html/>
DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.389>
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269, 7-23). Doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Mira Argulló, J., Parra Meroño, M., y Beltrán Bueno, M. (2017). Educación socioemocional en la Universidad: Propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivas Academia*, 138, 1-17. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/journal/5257/525754431001/>
- Milicic M., N., y Marchannt O. , T. (2020). Educación socioemocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. 51-76. Obtenido de: <https://repsi.cl/wp-content/uploads/2020/04/Educacion-emocional-en-el-sistema-escolar-2.pdf>
- Moench, E. y López Ruiz, O. (2020). El Management de las conductas socioemocionales. Una aproximación teórica y empírica desde el caso de los agentes de Contact Centers. *Arxius de Sociología*, 42, 33-47. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7674030>
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero P., Valentín, Santander Trigo, S. y Gaeta González, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 53-77. DOI: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
Obtenido de: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292022000100053yscript=sci_arttext
- Comisión Económica para América Latina [CEPAL (2018), **La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe** (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. Obtenido de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>
- Nobile, M. (2017). Sobre la ‘Educación socioemocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, n.º 20, págs. 22-33. UOC y UdeA. [Fecha de consulta: dd/mm/aa] <<http://dx.doi.org/107238/d.v0i20.3089>>. Obtenido de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87401>
- Odarba, M. (2020). Proyecto de ley que crea el programa Nacional de Educación socioemocional. María Magdalena Odarda. *Revista- el Arcón de Clio. La Educación como meta*. doi:ISSN 2718-7969. Obtenido de: <https://revista.elarcondeclio.com.ar/proyecto-de-ley-que-crea-el-programa-nacional-de-educacion-emocional-maria-magdalena-odarda/>
- Organización Panamericana de la Salud [OMS]. (10 de 9 de 2020). Noticias. Obtenido de *Pandemia por Covid-19 exacerba los factores de riesgo de suicidio*: <https://www.paho.org/es/noticias/10-9-2020-pandemia-por-covid-19-exacerba-factores-riesgo-suicidio>

- Peraza de Aparicio, C. X. (2021). Educación socioemocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Medisur*, 19 (5), Obtenido de: <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5150>
- Pérez- Escoda, N., Berlanga Silvente, V. y Alegre Rosselló, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del Posgrado en Educación socioemocional. *Sociedad Española de Pedagogía*, 71(1), 97-113. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/162056/1/696524.pdf>
- Pérez, S. (30 de Mayo de 2017). La Mirada de la Academia. (I. C. México, Editor) Obtenido de México podría ser país puntero en educación socioemocional: investigador: <https://ibero.mx/prensa/mexico-podria-ser-pais-puntero-en-educacion-emocional-investigador>
- Poder Legislativo, Provincia de Corrientes. (10 de noviembre de 2016). Ley No 6398 de Educación socioemocional. Información Legislativa. Obtenido de: <http://www.hcdcorrientes.gov.ar/Leyes-texto/Ley6398.pdf>
- Rapley, T. (2014). Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. Madrid. Obtenido de: <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/dpp-libro-los-analisis.pdf>
- Red Internacional de Educación socioemocional y Bienestar [RIIEEB]. (14 de Diciembre de 2020). Día de la educación socioemocional en Argentina [Archivo de Video]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=9W1XMdur_tUyt=270s
- Rieckmann, M. 2017. Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].
Obtenido de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Riberio, B. M., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020) Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre salud mental. *Index de Enfermería*, 29 (3), 137-141. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008
- Riquelme Mella, E., Quilaqueo Rapimán, D., Quintriqueo Millán, S. y Loncón Antileo, E. (2016). Predominancia de la educación socioemocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología escolar e educacional*, SP., 20 (3), 523-532. Obtenido de: <https://www.scielo.br/j/pee/a/SZwBKxdPYXPc4JtQgkdY95j/?format=pdf&lang=es>
- Rita Paolini, V. (2014). Emotions in Academic Contexts. Theoretical perspectives and implications for educational practice in college. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (3), 567-596. Available in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293132659002>
- Rodríguez Peralta, D. (2017). Contribución de las competencias emocionales a mejorar la calidad del rendimiento académico. Managua, Nicaragua. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/8727/1/2Texto%20del%20art%20C3%ADculo-561-1-10-20180912.pdf>
- Rodríguez, R. y Bueno, B. (2016). Humanizando la vejez y el envejecimiento con educación socioemocional. *Atenas*, 2(34), 68-80. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/journal/4780/478054643006/>

- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte Nava, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>
- Sáenz López P. y Medina Mendel A. (2021). La Educación socioemocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, (104), 28-39. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/15391>
- Salomón, L. (2022). Honduras 2022: Los retos de la gobernabilidad en el contexto poselectoral. Análisis Carolina, Cooperación Española. Obtenido de: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2022/03/AC-06.-2022.pdf>
- Sánchez Mediola, M. (2020). Educación en Línea y la pandemia: ¡no más onfaloskepsis!. *Investigación en educación médica*, 9(36), 5-7. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isorefypid=S2007-50572020000400005&lng=es&lng=es
- Schettini, P. y Cortazo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. D - Editorial de la Universidad de La Plata. <https://elibro.net/es/ereader/upanama/66451?page=5>
- Secretaría de Educación. (2015). *Leyes Sistema Educativo Honduras*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/leyeseducativasdehonduras/>
- Secretaría de Educación. (2020). Secretaría de Educación y USAID lanzan programa de aprendizaje socioemocional para los estudiantes del país. Tegucigalpa, Honduras. Obtenido de: <https://www.se.gob.hn/detalle-articulo/1504/>
- Senado y Cámara. (XXX-No 376. De 4 de mayo de 2021). Proyecto de Ley Número 438 de 2021 Senado: por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación socioemocional en todas las instituciones. Bogotá, República de Colombia: Gaceta del Congreso. http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicalados/Ponencias/2021/gaceta_376.pdf
- Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación. (11 de febrero de 2016). Que expide la Ley de Educación socioemocional del País, suscrita por integrantes de diversos grupos parlamentarios. Palacio Legislativo, México. Obtenido de http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf
- Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación. (18 de octubre de 2021). Iniciativa que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Inteligencia Emocional, suscrita por integrantes del Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional. Palacio Legislativo, México. http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2021/10/asun_4237989_2021018_1634235335.pdf
- Sorondo, J. y Abramowski, A. L. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación socioemocional, tensiones y encruzamientos en el marco de un ethos

- epocal emocionalizado. Revista Educación, 25 (1), 29-62.
https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827
- Telenica (10 de septiembre de 2020). Nacionales. Doi:<https://tn8.tv/nacionales/518135-nicaragua-integra-educacion-emocional-como-factor-clave-en-aprendizaje/>
- Valero Aroca, L. (2018). Inteligencia emocional y educación socioemocional. Publicaciones Didácticas, 99, 337-340. Obtenido de:
<https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/099111/articulo-pdf>
- Valero Aroca, L. (2018). Educación socioemocional en la escuela y su práctica en educación infantil. Publicaciones Didácticas, 100, 162-167. Obtenido de:
<https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/100045/articulo-pdf>
- Valero-Cedeño, N., Castillo-Matute, A., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M. y Cabrera-Hernández, M. (2020) Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. Dominio de las Ciencias, 6(4), 1201-1229.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1530>
- Veliz Burgos, A., Dörner Paris, A., Soto Salcedo, A. y Toledo, A. (2020). Gobernanza universitaria en tiempos de crisis sociosanitaria: experiencias de directivos chilenos. Hallazgos, 18 (35), 31-53. Obtenido de:
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/5454>
- Villanueva Ulfgard, R. (2019). La Implementación del ODS 16 y los compromisos de la cooperación internacional ¿Hacia dónde vamos con la paz, la justicia y las instituciones en América Latina? Documentos de Trabajo 2020/ 2019, México. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7171369>