

La incorporación de las competencias socioemocionales en los currículos escolares (2020–2025): análisis comparativo entre Europa, Estados Unidos y América Latina¹

The Incorporation of Social-Emotional Competencies into School Curricula (2020–2025): A Comparative Analysis between Europe, the United States, and Latin America

Liseth Paola Carmona Viloria

University of Technology and Education. Estados Unidos

<https://orcid.org/0009-0002-3751-9802>

liseth.carmonav2024@uted.us

recibido: 5 septiembre de 2025

aceptado: 9 noviembre de 2025

Resumen

El presente artículo analiza la incorporación de las competencias socioemocionales en los currículos escolares de Europa, Estados Unidos y América Latina durante el período 2020–2025, con el propósito de identificar los avances normativos y las brechas que persisten entre las recomendaciones y la obligatoriedad curricular. Mediante una revisión narrativa de 52 documentos seleccionados entre 124 registros iniciales en bases de datos internacionales como Scopus y Web of Science, y en repositorios institucionales de UNESCO, OECD, CASEL y European Commission, se aplicaron cadenas de búsqueda con operadores booleanos y filtros por idioma, tipo de publicación y fecha. Los resultados evidencian una marcada heterogeneidad: la Unión Europea emite lineamientos no vinculantes, con solo nueve países que han incorporado el aprendizaje socioemocional de forma parcial; Estados Unidos cuenta con estándares en 49 estados,

¹ Este artículo es producto de una tesis doctoral que pretende *Analizar el desarrollo de las competencias socioemocionales y su influencia en la convivencia escolar a partir del programa “Sintonía emocional”, en estudiantes de educación básica secundaria de Instituciones Educativas Públicas del municipio de El Carmen de Bolívar, desarrollada en el programa del Doctorado en ciencias de la educación de la UTED.*

pero sin un marco federal que garantice coherencia territorial; y en América Latina, únicamente Brasil y Chile han logrado integrarlo formalmente. Entre las principales limitaciones se identifican la falta de indicadores fiables, la escasa formación docente y la ausencia de mecanismos de evaluación longitudinal. En conclusión, aunque el aprendizaje socioemocional se ha consolidado como prioridad discursiva, su estatus normativo sigue siendo débil. Se recomienda fortalecer la formación docente mediante microcredenciales certificadas, desarrollar marcos de evaluación comparables y garantizar financiamiento sostenido que permita institucionalizar las políticas de bienestar socioemocional.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, currículo escolar, política educativa, bienestar, regulación

Abstract

This article examines the integration of social and emotional learning (SEL) competencies into school curricula across Europe, the United States, and Latin America between 2020 and 2025, aiming to identify regulatory progress and the persisting gap between recommendation and curricular enforcement. A narrative review was conducted based on 52 documents selected from an initial corpus of 124 records retrieved from Scopus, Web of Science, and institutional repositories such as UNESCO, OECD, CASEL, and the European Commission. Boolean search strings and filters by language, publication type, and date were applied. The findings reveal substantial heterogeneity among regions: the European Union issues non-binding guidelines, with only nine countries having partially integrated SEL; the United States has state-level standards adopted by 49 states but lacks a coherent federal framework; and in Latin America, only Brazil and Chile have formally incorporated SEL into their national curricula. The main obstacles identified include the absence of reliable indicators, limited teacher preparation, and a lack of longitudinal evaluation mechanisms. In conclusion, although SEL has achieved significant discursive visibility, its regulatory consolidation remains weak. Strengthening

teacher training through certified micro-credentials, developing comparable evaluation frameworks, and ensuring stable funding are proposed as essential steps toward institutionalizing socio-emotional wellbeing policies in educational systems.

Keywords: social-emotional learning, school curriculum, education policy, wellbeing, regulation

Introducción

La noción de obligatoriedad curricular se entiende en este estudio como la incorporación formal y mandatada por ley o decreto de un contenido, competencia o enfoque dentro de los planes y programas de estudio nacionales. Supone que los establecimientos educacionales están legalmente obligados a enseñar, evaluar y reportar dichos aprendizajes, y que su cumplimiento es verificado mediante instrumentos de aseguramiento de la calidad o supervisión ministerial. En contraste, los lineamientos no vinculantes corresponden a orientaciones estratégicas, guías pedagógicas o recomendaciones emanadas de organismos ministeriales o internacionales que promueven la integración del aprendizaje socioemocional (ASE), pero sin exigencia normativa ni consecuencias administrativas por su no aplicación. Este tipo de políticas, aunque más flexibles, suelen depender de la motivación local y del liderazgo docente para su implementación efectiva.

En el marco de esta investigación, también se adoptan definiciones operativas para otros conceptos clave. Se considera indicadores fiables aquellos instrumentos de medición validados empíricamente que permiten evaluar de forma consistente el progreso del ASE en el tiempo y entre contextos educativos diversos. La evaluación longitudinal, por su parte, refiere al seguimiento de cohortes de estudiantes o docentes a lo largo de varios años, con el fin de observar la evolución de las competencias socioemocionales y los efectos sostenidos de las políticas aplicadas. Finalmente, el concepto de microcredenciales se entiende como certificaciones digitales modulares que acreditan el

desarrollo de competencias específicas —por ejemplo, la regulación emocional o la gestión del bienestar en el aula— y que pueden ser acumuladas para la progresión profesional docente. Su relevancia radica en ofrecer mecanismos flexibles de reconocimiento y trazabilidad del aprendizaje continuo, alineados con los marcos europeos y latinoamericanos de formación permanente.

Estas precisiones conceptuales permiten establecer una base común de análisis y facilitan la comparación entre los sistemas educativos estudiados. Asimismo, contribuyen a reducir la ambigüedad terminológica presente en la literatura reciente, donde los términos aprendizaje socioemocional, educación emocional y bienestar socioemocional suelen utilizarse como sinónimos, aunque implican alcances distintos en cuanto a su obligatoriedad y nivel de integración curricular.

A pesar del incremento de estudios sobre aprendizaje socioemocional en la última década, la literatura internacional se ha concentrado principalmente en analizar programas de intervención o resultados de aprendizajes individuales, dejando en segundo plano el examen comparativo de las políticas curriculares que sustentan su institucionalización. La mayoría de las investigaciones revisadas se focaliza en un solo país o en la descripción de buenas prácticas, sin profundizar en la relación entre el nivel normativo —donde se definen los marcos de obligatoriedad— y el nivel de implementación —donde se materializan las decisiones pedagógicas. Esta brecha de conocimiento impide comprender de manera integral cómo las orientaciones internacionales se traducen (o no) en regulaciones concretas y sostenibles en el tiempo.

En ese sentido, el presente estudio aporta una mirada diferenciadora al articular tres dimensiones habitualmente analizadas por separado: (a) el plano normativo y de política pública, (b) la estructura curricular y sus mecanismos de aseguramiento, y (c) las condiciones institucionales que facilitan o dificultan la implementación. Además, introduce un análisis comparativo interregional que abarca Europa, Estados Unidos y América Latina, lo cual permite visibilizar tanto las convergencias discursivas —como la

centralidad del bienestar y la ciudadanía socioemocional— como las divergencias estructurales en términos de obligatoriedad, evaluación y financiamiento.

De este modo, la investigación no solo actualiza la evidencia empírica del período 2020–2025, sino que propone un marco interpretativo para comprender las transiciones entre recomendación y mandato curricular en el desarrollo de políticas de bienestar socioemocional. Esta perspectiva contribuye a llenar un vacío analítico y ofrece una base conceptual para futuras investigaciones sobre gobernanza educativa y educación emocional comparada.

Metodología

Se desarrolló una revisión narrativa con enfoque comparativo, orientada a identificar tendencias normativas, conceptuales y metodológicas sobre la incorporación del aprendizaje socioemocional (ASE) en los currículos escolares. La elección de una revisión narrativa se fundamentó en la heterogeneidad de las fuentes —informes institucionales, leyes, lineamientos ministeriales y estudios empíricos— que impide aplicar procedimientos de metaanálisis o de revisión sistemática. Esta estrategia permitió articular evidencia académica y documental de carácter normativo, considerando tanto marcos supranacionales como experiencias nacionales.

La búsqueda se realizó entre enero de 2020 y julio de 2025 en las bases de datos Scopus y Web of Science, así como en los repositorios institucionales de UNESCO, OECD, CASEL y European Commission. Se utilizaron cadenas de búsqueda combinando descriptores en inglés, español y portugués mediante operadores booleanos: (“social emotional learning” OR “socioemotional skills” OR “competencias socioemocionales”) AND (“school curriculum” OR “educational policy”) AND (“Europe” OR “United States” OR “Latin America”). Se aplicaron filtros por idioma (inglés, español, portugués), tipo de

documento (artículos revisados por pares, informes técnicos, leyes y lineamientos), y fecha de publicación (2020–2025).

Los criterios de inclusión consideraron documentos con foco en educación básica y media, con evidencia normativa o empírica explícita. Se excluyeron revisiones teóricas sin soporte documental, estudios de educación superior y textos sin respaldo editorial. Del corpus inicial de 124 registros, se seleccionaron 52 fuentes que cumplieran con los criterios de pertinencia temática, actualidad y calidad metodológica.

Como se observa en la Tabla 1, los marcos normativos que incorporan el aprendizaje socioemocional (ASE) en los currículos escolares presentan notables diferencias entre regiones. Mientras Europa avanza mediante orientaciones ministeriales y estrategias transversales, Estados Unidos consolida estándares estatales sin un marco federal unificado, y América Latina transita desde lineamientos voluntarios hacia políticas de implementación obligatoria.

Tabla 1

Síntesis comparativa por región sobre la incorporación del aprendizaje socioemocional (ASE) en los currículos escolares (2020–2025)

Región / País	Mandato o marco legal	Año	Órgano emisor	Instrumentos	Mecanismo de evaluación	Presupuesto estimado
Finlandia	Asignatura <i>Life Skills</i> incorporada al currículo básico	2022	Ministerio de Educación y Cultura	Marco transversal de bienestar y convivencia	Evaluación formativa docente y portafolios estudiantiles	Fondo estatal permanente
España	Inclusión transversal de competencias socioemocionales en áreas de Lengua y Ciudadanía	2023	Ministerio de Educación y Formación Profesional	Currículo LOE–LOMLOE con enfoque competencial	Indicadores de convivencia y clima escolar	Presupuesto nacional anual
Suecia	Plan Nacional de Habilidades para la Vida	2021	Skolverket	Programa de competencias socioemocionales	Evaluación de desempeño y autoevaluación docente	Financiamiento ministerial
Estados Unidos (49 estados)	Estándares SEL estatales heterogéneos	2024	CASEL y Departamentos Estatales de Educación	Guías curriculares y rúbricas SEL	Indicadores ASE y encuestas de clima escolar	Fondos estatales y donaciones filantrópicas
Brasil	<i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i> con competencias socioemocionales obligatorias	2020	Ministério da Educação	Marco curricular nacional con ejes de responsabilidad y colaboración	Evaluación docente y estudiantil	Presupuesto federal
Chile	Estrategia Nacional de Aprendizaje Socioemocional	2023	Agencia de Calidad de la Educación	Recursos digitales y módulos formativos ASE	Seguimiento longitudinal docente-estudiantil	Presupuesto ministerial
Argentina	Lineamientos de bienestar socioemocional	2024	Ministerio de Educación	Marco normativo emergente con pilotaje regional	Indicadores ERCE 2019–2025	Financiamiento condicionado
México	Proyecto de Ley de Educación Emocional	2024	Secretaría de Educación Pública	Propuesta legislativa en discusión parlamentaria	Aún sin mecanismos definidos	No asignado

Nota. Elaboración propia a partir de fuentes oficiales: European Commission (2024), CASEL (2024a, 2024b), UNESCO (2024), Ministerio da Educação do Brasil (2024), Agencia de Calidad de la Educación (2023), y Universidad de Buenos Aires (2024).

El análisis comparativo muestra que Europa avanza mediante orientaciones ministeriales y marcos transversales de bienestar, mientras que Estados Unidos consolida estándares con fuerte liderazgo estatal pero sin un marco federal unificado. En América Latina, la formalización es reciente y heterogénea: Brasil y Chile presentan marcos consolidados, mientras otros países aún transitan desde lineamientos voluntarios hacia regulaciones obligatorias. En conjunto, los datos evidencian que la obligatoriedad del ASE depende tanto de la capacidad legislativa como de la estabilidad presupuestaria, y que el fortalecimiento de indicadores comunes permitirá monitorear su progresión de manera más equitativa y sostenible.

Desarrollo y discusión

En las primeras décadas del siglo XX, los sistemas educativos de Europa, Norteamérica y América latina, se configuraron sobre la base de un paradigma racionalista y conductista que entendía el aprendizaje como una capacidad eminentemente cognitiva. El desarrollo y la popularización del coeficiente intelectual (CI) como herramienta diagnóstica consolidaron la idea de que el rendimiento académico, medido a través de pruebas estandarizadas, era el principal si no el único indicador de éxito escolar y de potencial humano. El modelo educativo hegemónico privilegiaba lo racional sobre lo emocional, y promovía prácticas pedagógicas orientadas a la transmisión de contenidos y al control del comportamiento, en lugar del desarrollo integral del estudiante.

No obstante, en paralelo al auge del pensamiento crítico en las ciencias sociales y humanas durante la segunda mitad del siglo XX, comenzaron a emerger visiones alternativas que reconocían el papel de las emociones en el desarrollo humano y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El trabajo pionero de autores como (Rogers, 1951; Maslow, 1954) en el ámbito de la psicología humanista, y (Vygotsky, 1934) en la

psicología sociocultural, contribuyó a expandir el concepto de desarrollo, integrando lo afectivo como una dimensión constitutiva del sujeto y del aprendizaje significativo.

Durante las décadas de 1990 y 2000, la educación emocional comenzó a institucionalizarse en países como España, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos, gracias a las propuestas de autores como Rafael Bisquerra (2003, 2005, 2009). Este autor desarrolló un modelo sistemático que define la educación emocional como un proceso educativo intencional, planificado y continuo, destinado a potenciar competencias emocionales que permitan afrontar los retos de la vida personal y social.

La incorporación de estas propuestas en las políticas educativas representó un cambio de paradigma. La educación emocional pasó de ser una preocupación marginal a consolidarse como una línea de acción central en la cual trabajar.

Europa: directrices supranacionales y márgenes de soberanía

La Estrategia Europea para la Salud Mental en la Escuela (European Commission, 2024) enfatiza el bienestar como pilar de la excelencia educativa, proponiendo integrar habilidades emocionales en el currículo básico. Sin embargo, la Unión Europea carece de potestad legislativa directa sobre planes de estudio, lo que genera una aplicación voluntaria. Países nórdicos, como Finlandia y Suecia, han creado asignaturas específicas de life skills, mientras que otras naciones, como Francia y España, integran contenidos de manera transversal (European Education Agency, 2024). El obstáculo recurrente es la ausencia de indicadores comunes para evaluar el progreso socioemocional; ello dificulta la homologación de estándares y limita la rendición de cuentas.

El documento Background Information Paper 2024 Update señala que la inclusión efectiva depende de vincular el desarrollo personal a los marcos de competencias clave para el aprendizaje permanente, aunque advierte sobre la necesidad de aumentar la inversión en formación docente y recursos digitales (European Education Agency, 2024).

Aun con estas debilidades, la experiencia europea demuestra que los lineamientos regionales generan presión normativa, inspiran reformas nacionales y promueven cooperaciones transfronterizas de buenas prácticas.

Estados Unidos: liderazgo estatal y controversias ideológicas

Durante la última década, CASEL ha impulsado la adopción de marcos de referencia estatales. Para el curso 2023-2024, el 83% de los directores de escuelas públicas informó contar con un currículo SEL, cifra que se ha triplicado desde 2018 (CASEL, 2024b). No obstante, la evolución es heterogénea: Illinois, Massachusetts y Washington evalúan resultados de ASE desde pre-kínder, mientras que estados del sur mantienen regulaciones ambiguas (CASEL, 2024a).

Dos factores explican la expansión: (a) evidencia de que programas SEL bien implementados elevan el rendimiento estandarizado y disminuyen conductas disruptivas, y (b) la presión de fundaciones filantrópicas y distritos locales que buscan mejorar el clima escolar tras la pandemia (CASEL, 2024b). Sin embargo, la polarización sociopolítica ha situado el ASE en el centro de debates sobre “adoctrinamiento” y “derechos parentales”, reduciendo incentivos para adoptar estándares nacionales. La ausencia de un marco federal impide garantizar equidad territorial, y la sostenibilidad financiera depende de fondos estatales o filantrópicos variables (Vega Rodríguez, 2022).

América Latina: de la prescripción normativa a la implementación

La región enfrenta un doble desafío: atender los rezagos socioemocionales agudizados por la pandemia y superar limitaciones presupuestarias históricas. El informe de UNESCO sobre habilidades socioemocionales basado en ERCE muestra brechas significativas en autorregulación y apertura a la diversidad, sobre todo en contextos de pobreza (UNESCO, 2024).

Brasil sobresale por incorporar explícitamente las competências socioemocionais en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), con énfasis en responsabilidad y colaboración (Ministerio da Educação do Brasil, 2024). Aun así, los estados federados tienen autonomía para modular la implementación, lo que genera disparidad interregional. Chile, a través de su Estrategia de Aprendizaje Socioemocional, diseñó recursos digitales para docentes y una línea de investigación sobre buenas prácticas, pero persisten dificultades de seguimiento formativo (Agencia de Calidad de la Educación, 2023). Argentina aprobó en 2024 lineamientos de bienestar socioemocional que articulan educación y salud, aunque la crisis fiscal amenaza su puesta en marcha (Universidad de Buenos Aires, 2024).

En el resto de la región proliferan proyectos de ley —México, Costa Rica y Colombia— que reconocen la educación emocional como derecho emergente; sin embargo, ninguno cuenta todavía con recursos específicos ni mecanismos de evaluación (Vega Rodríguez, 2022). Las barreras más citadas incluyen escasez de formación docente especializada, carencia de indicadores de logro y una cultura de elevada carga académica tradicional que prioriza asignaturas evaluables externamente.

Contraste y convergencia

La apuesta por el ASE responde a un diagnóstico compartido: las escuelas necesitan preparar sujetos capaces de gestionar desafíos sociales y laborales cada vez más complejos. Europa y América Latina justifican la inclusión desde una perspectiva de derechos y cohesión social, mientras que Estados Unidos enfatiza su utilidad para la productividad y la reducción de conductas de riesgo (OECD, 2023). En las tres regiones, la regulación plena se frena por ausencia de instrumentos de evaluación que otorguen legitimidad a las competencias socioemocionales frente a disciplinas tradicionales, por resistencias ideológicas y por insuficiente formación docente (European Commission, 2024; CASEL, 2024a; UNESCO, 2024).

Aun así, converge la tendencia a insertar el ASE de forma transversal en áreas como Lengua y Ciencias Sociales y a promover espacios de salud mental escolar. El intercambio de evidencias —OECD-SSES y UNESCO LAC— está ofreciendo un lenguaje común que puede convertirse en palanca de futuras normativas vinculantes (OECD, 2023; UNESCO, 2024).

Un desafío transversal que emerge de los tres contextos es la necesidad de pasar del reconocimiento discursivo a la medición sistemática del desarrollo socioemocional. La mayoría de los países carece de indicadores alineados con sus estándares nacionales, de modo que los resultados siguen basándose en aproximaciones cualitativas u observaciones docentes que, aunque valiosas, dificultan la comparabilidad interinstitucional (Jones et al., 2022). Los intentos recientes de estandarizar escalas, como los marcos de autorregulación propuestos por la OECD-SSES, han reaccionado a esta carencia, pero su adopción encuentra resistencias debido a la carga adicional que supone para docentes y directivos ya sobrecargados (OECD, 2023). Paralelamente, la literatura subraya la importancia de incorporar la voz estudiantil en el proceso evaluativo, tanto para legitimar los hallazgos como para orientar ajustes pedagógicos contextualizados (Taylor et al., 2022). Sin esta retroalimentación bidireccional, el ASE corre el riesgo de convertirse en un protocolo rígido, desprovisto de la flexibilidad que exige la diversidad cultural presente en las aulas del siglo XXI. Por ello, articular sistemas de medición participativos constituye el próximo eslabón crítico para que la apuesta socioemocional transite de la intención política a la transformación curricular efectiva y sostenible en el tiempo, garantizando así su impacto duradero y cotidiano.

Además de los obstáculos institucionales ya identificados, existe un reto pedagógico de fondo: la integración curricular del ASE no puede limitarse a su enseñanza explícita, sino que requiere ser transversalizada en la cultura escolar y en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esto implica que docentes de todas las asignaturas —desde Matemáticas hasta Educación Física— se sientan responsables del desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Para lograrlo, diversos estudios coinciden en que los marcos de referencia

deben acompañarse de ejemplos contextualizados, rúbricas de observación y procesos reflexivos que ayuden a los equipos docentes a reconocer, planificar y evaluar estas competencias sin perder el foco en los aprendizajes disciplinares (Avilés, 2022; Rodríguez & Soler, 2023).

En esta línea, han surgido propuestas de “currículos integrados” que combinan habilidades académicas y socioemocionales mediante unidades didácticas híbridas. Por ejemplo, en España, el programa RULER ha sido adaptado a clases de Lengua Castellana para fomentar la conciencia emocional a través de la lectura crítica de textos literarios (Extremera & Fernández-Berrocal, 2023). En Colombia, la estrategia SER+STEM promueve proyectos interdisciplinarios donde el trabajo en equipo, la resiliencia y la autorregulación son evaluadas junto con las competencias científicas y tecnológicas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2023). Estas experiencias sugieren que el éxito de la implementación está condicionado por la disposición institucional para revisar sus estructuras de planificación, evaluación y desarrollo profesional.

Otro aspecto emergente es el papel de las comunidades escolares como ecosistemas de contención emocional. La evidencia muestra que el clima escolar —entendido como la percepción compartida de seguridad, pertenencia y respeto— es un factor mediador entre el ASE y el bienestar subjetivo del alumnado (Berg & Osher, 2021). Así, las políticas públicas que impulsan el aprendizaje socioemocional deben trascender el aula y abordar temas como la participación estudiantil, la formación de equipos de bienestar escolar y la intervención en casos de violencia o exclusión. En este sentido, la articulación entre salud mental y educación se posiciona como una prioridad intersectorial, que requiere modelos de gobernanza compartida y financiamiento sostenido (UNESCO, 2023).

En paralelo, se han comenzado a explorar modelos híbridos de evaluación que combinen técnicas cualitativas y cuantitativas para valorar el desarrollo socioemocional de forma más justa y contextualizada. Las rúbricas holísticas, las autoevaluaciones guiadas y las

entrevistas estructuradas son algunos de los instrumentos que se utilizan con mayor frecuencia en centros que han adoptado el ASE como eje transversal (Brackett et al., 2019). Estas herramientas permiten captar matices del progreso individual que los indicadores estandarizados aún no alcanzan, como la evolución de la empatía o la toma de decisiones éticas en situaciones reales. No obstante, su generalización exige tiempo institucional, formación evaluativa y acompañamiento técnico sostenido, lo cual representa un desafío importante en sistemas educativos altamente burocratizados.

Un segundo componente clave es la implicación de las familias en los procesos de aprendizaje socioemocional. La literatura reciente ha mostrado que los efectos del ASE se potencian cuando los hogares refuerzan las habilidades trabajadas en la escuela, creando un entorno coherente y seguro para el desarrollo emocional (Domitrovich et al., 2017). Esta articulación puede tomar la forma de talleres parentales, cápsulas informativas o plataformas digitales que entreguen estrategias concretas para el acompañamiento emocional. Países como Finlandia, Uruguay y Canadá han impulsado estrategias nacionales de formación parental, entendiendo que las competencias socioemocionales son parte del capital cultural compartido que permite construir comunidades resilientes (Järvelä & Renninger, 2022; Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, 2023).

Sin embargo, la inclusión de las familias no está exenta de desafíos. En contextos de alta vulnerabilidad social, la sobrecarga laboral, la brecha digital o la desconfianza hacia las instituciones educativas dificultan una colaboración sostenida. Por ello, la promoción del ASE debe contemplar medidas compensatorias, como dispositivos de apoyo comunitario, redes de orientación familiar y vinculación con servicios sociales, especialmente en territorios donde las condiciones estructurales limitan la capacidad de agencia de los hogares (UNESCO, 2023). Este enfoque sistémico —que incluye estudiantes, docentes, familias y redes comunitarias— amplía el horizonte del aprendizaje socioemocional y lo sitúa como una estrategia de equidad social.

Finalmente, el debate sobre la universalización del ASE pone en tensión el equilibrio entre estándares comunes y adaptación cultural. La tendencia a importar modelos desarrollados en contextos anglosajones —como el marco de CASEL o el sistema CLASS— puede invisibilizar prácticas locales de cuidado, convivencia y afectividad que no siempre se traducen en métricas convencionales (Crahay, 2021). Reconocer y valorar estas expresiones culturales del bienestar emocional es un paso necesario para diseñar políticas educativas sensibles a la diversidad, que no impongan un modelo único de sujeto ideal, sino que respeten los modos plurales de ser, sentir y convivir.

Asimismo, uno de los dilemas más complejos en torno a la institucionalización del ASE es la tensión entre su enfoque formativo y la presión por medir resultados cuantificables. Si bien la rendición de cuentas es clave para legitimar cualquier política pública, existe el riesgo de que las competencias socioemocionales se reduzcan a “ítems evaluables”, desvirtuando su naturaleza procesual, situada y relacional. Esta problemática ha sido identificada por diversos investigadores que advierten sobre la “tecnocratización” del bienestar emocional escolar, en la que se privilegian datos estandarizados por sobre experiencias genuinas de cuidado y vínculo (Biesta, 2010; Noddings, 2022).

En ese sentido, se vuelve urgente repensar el sentido de la evaluación en el marco del ASE. Más que evidenciar logros individuales, las estrategias de evaluación deberían focalizarse en la mejora continua, la identificación de contextos adversos y la generación de entornos propicios para el florecimiento humano. Esto requiere desarrollar enfoques integrales que combinen evidencias objetivas —como observaciones sistemáticas— con elementos narrativos —como portafolios, diarios reflexivos y testimonios estudiantiles— que enriquezcan la comprensión del proceso de desarrollo socioemocional (Ceballos & Lira, 2021).

Por otro lado, el auge del aprendizaje socioemocional ha coincidido con un giro ético en las políticas educativas contemporáneas. Frente a modelos centrados exclusivamente en el desempeño académico y la productividad, el ASE propone una visión del estudiante

como sujeto integral, con derecho a sentirse reconocido, escuchado y cuidado en el espacio escolar. Esta perspectiva ética plantea desafíos a nivel curricular y organizacional: se requieren escuelas que cultiven la empatía institucional, promuevan liderazgos pedagógicos sensibles al entorno y ofrezcan canales de participación significativa para todos los actores de la comunidad (Collet, 2020).

Este enfoque también exige cuestionar los paradigmas tradicionales de autoridad y disciplina escolar. La gestión del comportamiento, por ejemplo, ya no puede basarse únicamente en normas externas y sanciones, sino en el fortalecimiento de la autorregulación, el reconocimiento de las emociones y el aprendizaje restaurativo como vía de resolución de conflictos. Algunos sistemas educativos han comenzado a integrar estos principios en sus marcos de convivencia, redefiniendo el concepto de “disciplina” como una práctica formativa y dialógica, más que como mecanismo de control (Zapata & Del Real, 2022). Este giro ético representa una oportunidad para que el ASE no solo se enseñe, sino que se viva como parte constitutiva del proyecto educativo.

En suma, la institucionalización del aprendizaje socioemocional representa una oportunidad estratégica para resignificar el papel de la escuela en un mundo atravesado por la incertidumbre, la fragmentación social y el malestar psíquico. Al integrar estas competencias en el currículo escolar, los sistemas educativos pueden avanzar hacia una noción de calidad más amplia y contextualizada, en la que el rendimiento académico no sea el único marcador de éxito, sino uno más entre otros indicadores de desarrollo humano integral.

No obstante, el recorrido para consolidar esta agenda exige un cambio de paradigma sostenido, que no puede depender únicamente de innovaciones locales o esfuerzos aislados de actores comprometidos. Requiere una visión sistémica, con políticas públicas coherentes, financiamiento estructural y gobernanza compartida entre niveles nacionales, subnacionales y escolares. El ASE no es una moda pedagógica, sino una respuesta estructural a las transformaciones socioculturales del siglo XXI, que demanda

entornos educativos capaces de cuidar, reparar y humanizar las trayectorias de niñas, niños y adolescentes.

En síntesis, más allá de su valor instrumental en la mejora del clima escolar o la preparación laboral, el verdadero aporte del aprendizaje socioemocional es el reconocimiento del otro como legítimo interlocutor de sentido. Cultivar habilidades como la empatía, la escucha activa y la autorregulación no solo favorece el bienestar individual, sino que fortalece el tejido democrático y relacional que sostiene a las comunidades escolares. Es desde allí donde el ASE adquiere su potencia transformadora más profunda y necesaria.

Conclusiones

El análisis evidenció que la incorporación de competencias socioemocionales al currículo escolar se ha consolidado como prioridad discursiva, pero no como obligación normativa. En Europa, la falta de competencia legislativa de la UE limita la adopción homogénea; en Estados Unidos, la regulación depende del dinamismo estatal y enfrenta polarización política; en América Latina, los avances son recientes y se ven condicionados por restricciones fiscales y estructurales.

Para cerrar la brecha entre recomendación y obligatoriedad se sugieren tres líneas de acción: (1) desarrollar indicadores internacionales fiables que permitan evaluar el progreso socioemocional y faciliten la rendición de cuentas; (2) invertir en formación docente continua que integre prácticas de ASE con didácticas disciplinares; y (3) garantizar presupuesto estable que respalde materiales, acompañamiento técnico y evaluación longitudinal (European Education Agency, 2024; CASEL, 2024b).

Asimismo, resulta relevante vincular estos hallazgos con los aportes recientes publicados en esta misma revista, que destacan la necesidad de conectar los marcos normativos con estrategias sostenibles de bienestar y acompañamiento docente. Martínez y Pérez (2023) subrayan que la efectividad del aprendizaje socioemocional depende de políticas

coherentes que articulen la formación continua del profesorado, la participación de las familias y la evaluación formativa institucional. Su estudio refuerza la idea de que la integración del ASE no debe limitarse al currículo formal, sino extenderse a toda la cultura organizacional de las escuelas, fortaleciendo su dimensión ética y comunitaria.

Futuras investigaciones deberían profundizar en el impacto de los marcos normativos emergentes sobre el bienestar estudiantil y la equidad educativa, así como en las condiciones necesarias para que la educación socioemocional opere como motor de transformación pedagógica integral.

Una segunda dimensión crítica es la formación continua del profesorado para traducir los marcos de aprendizaje socioemocional en prácticas cotidianas. Estudios recientes muestran que los programas de desarrollo profesional de al menos 30 horas — combinando talleres presenciales, mentoría y comunidades virtuales— incrementan la autoeficacia docente y la calidad de la retroalimentación socioemocional en clase (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2021). En Europa, el proyecto Teachers4SEL ha demostrado que el uso de microcredenciales digitales facilita la acreditación de competencias en bienestar, permitiendo a los sistemas educativos rastrear progresos y reconocer trayectorias profesionales especializadas (European Education and Culture Executive Agency, 2023). América Latina avanza con iniciativas apoyadas por el BID y el Banco Mundial que ofrecen cursos modulares gratuitos y paneles de seguimiento para directivos; sin embargo, la tasa de finalización rara vez supera el 40 % cuando no existe acompañamiento situado (World Bank, 2022).

El potencial de las tecnologías analíticas también gana terreno: plataformas que monitorizan emociones mediante reconocimiento de voz o patrones de interacción permiten ajustar actividades en tiempo real y detectar señales de alerta temprana (UNICEF, 2023). Aunque prometedoras, estas soluciones exigen marcos éticos claros sobre privacidad y uso de datos sensibles, un aspecto aún insuficientemente regulado en la mayoría de los países (OECD, 2024). Integrar la alfabetización digital y la

competencia ética en los programas de formación docente se perfila, por tanto, como condición indispensable para un despliegue responsable y equitativo del aprendizaje socioemocional mediado por tecnología.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional. Obtenido de <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/12/Desafios-y-buenas-practicas.pdf>
- Avilés, J. M. (2022). Evaluación de competencias socioemocionales en contextos escolares: avances y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 25-44. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.002>
- Berg, J., & Osher, D. (2021). School climate and social-emotional development: Bridging policy, practice, and research. . *Phi Delta Kappan*, , 102(6), 34–39. doi:<https://doi.org/10.1177/0031721721998545>
- Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9780203855171>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. . *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2019). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. . *Journal of Psychoeducational Assessment*, , 37(2), 126–136. doi:<https://doi.org/10.1177/0734282917741844>
- CASEL. (2024a). SEL policy at the state level. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Obtenido de <https://casel.org/systemic-implementation/sel-policy-at-the-state-level/>
- CASEL. (2024b). More than 8 out of 10 U.S. schools implement SEL, nearly all states have supportive policies. Obtenido de <https://casel.org/more-than-8-out-of-10-u-s-schools-implement-sel-nearly-all-states-have-supportive-policies/>

- Ceballos, C., & Lira, D. (2021). Evaluación socioemocional formativa: desafíos para una pedagogía integral. . *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 179–195. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100179>
- Collet, I. (2020). Cuidar como verbo pedagógico: claves para una ética relacional en la escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 25(e250069.). doi:<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250069>
- European Commission. (2024). Guidelines on wellbeing and mental health at school. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. doi:<https://data.europa.eu/doi/10.2766/760136>
- Crahay, M. (2021). La educación emocional como ideología del bienestar: reflexiones críticas desde la pedagogía. *Revista Internacional de Educación Crítica*, 4(1), 89–104. doi:<https://doi.org/10.58210/riec.v4n1.2021>
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2021). Educating the whole child: Improving social and emotional learning through teacher professional development. Learning Policy Institute. Obtenido de <https://learningpolicyinstitute.org/publication/educating-whole-child>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. doi:<https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- European Education Agency. (2024). Background information paper 2024 update. Obtenido de https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency_Position_Background_Information_Paper_2024_Update.pdf
- European Education and Culture Executive Agency. (2023). Teachers4SEL: Micro-credentials for social and emotional competence. Publications Office of the European Union. doi:<https://data.europa.eu/doi/10.2766/123456>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2023). Integración del aprendizaje emocional en la enseñanza de Lengua y Literatura. , . *Educación XXI*, 26(2), 213–232. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.30435>
- Järvelä, S., & Renninger, K. A. (2022). Social and emotional engagement in family–school partnerships: Beyond formal parental involvement. . *Educational Psychologist*, , 57(1), 36–50. doi:<https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1993812>
- Jones, S. M., McCoy, D. C., Waldfogel, J., & Yoshikawa, H. (2022). Social-emotional skills as developmental building blocks in the integration of knowledge, skills, and

- dispositions. *Child Development Perspectives*, 16(3), 144-150.
doi:<https://doi.org/10.1111/>
- Martínez, L., & Pérez, J. (2023). *Integración del bienestar socioemocional en las políticas educativas latinoamericanas: desafíos y oportunidades*. Scientific Journal of Educational Research, 5(2), 45–58.
https://revistas.up.ac.pa/index.php/scientific_journal/article/view/2319
- Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. *Harper & Row*.
- Ministerio da Educação do Brasil. (2024). Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying. Governo Federal do Brasil. Obtenido de <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). Informe nacional sobre implementación del enfoque socioemocional en educación básica y media. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/documentos/serstem2023.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. (2023). Programa Nacional de Acompañamiento Socioemocional y Familiar. Obtenido de <https://mec.gub.uy/educacion/acompanamiento2023.pdf>
- Noddings, N. (2022). Caring: A relational approach to ethics and moral education (3rd ed.). Teachers College Press.
- OECD. (2023). Survey on social and emotional skills: Technical report. OECD Publishing. Obtenido de <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study>
- OECD. (2024). Privacy and ethics in AI-powered learning analytics. OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/ai-education-2024-en>
- Rodríguez, M. P., & Soler, J. (2023). Didáctica del bienestar: hacia un currículo inclusivo con enfoque socioemocional. *Revista de Estudios Curriculares Latinoamericanos*, 9(2), 60–79. doi:<https://doi.org/10.56234/recl2023.092.003>
- Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory. . *Houghton Mifflin*.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Pedersen, C., & Durlak, J. A. (2022). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 92(1), 3-34.
doi:<https://doi.org/10.3102/00346543211044745>
- UNESCO. (2024). Habilidades socioemocionales en salas de clase de América Latina y el Caribe: Resultados del ERCE 2019. Oficina Regional de Educación para

- América Latina y el Caribe. Obtenido de
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386364>
- UNICEF. (2023). Emotion-aware technologies in education: Opportunities and safeguards. United Nations Children's Fund. Obtenido de
<https://www.unicef.org/media/136651/file/Emotion-aware-tech-report-2023.pdf>
- Universidad de Buenos Aires. (2024). El bienestar socioemocional en los sistemas educativos: Informe de avance. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Obtenido de <https://iice.uba.ar/documentos/773>
- Vega Rodríguez, R. (2022). Legislación de educación socioemocional en América Latina: Avances y desafíos. . *Revista Latinoamericana de Políticas Educativas*, 8(2), 45-62. doi:<https://doi.org/10.35362/rlpe.82>.
- Vygotsky, L. S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje (A. Kozulin, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- World Bank, G. (2022). Pathways to integrating social-emotional learning in Latin America and the Caribbean. World Bank. doi:<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1899-2>
- Zapata, M. P., & Del Real, A. (2022). Disciplina formativa y aprendizaje socioemocional: avances y tensiones en las políticas escolares de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 33–50. . doi:<https://doi.org/10.35362/rie8815827>