

Chapter 7 / Capítulo 7



The Surnames of Education
ISBN: 978-9915-9928-4-6
DOI: 10.62486/978-9915-9928-4-6.Ch07
Pages: 201-232

© 2026 The authors. This is an open access
book chapter distributed under the terms of
the Creative Commons Attribution (CC BY)
4.0 License.

Social and Emotional Education: Well-Being, Relationships and Coexistence in Educational Contexts

Educación socioemocional: Bienestar, vínculos y convivencia en contextos educativos

Rómulo Esteban Montilla ¹  

Yorkys Santana González ²  

1 St. Mary's University. Texas, Estados Unidos.

2 Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.

ABSTRACT

Social and emotional education has gained an increasingly prominent place in educational systems, but its development requires avoiding both wholesale dismissal and promises of universal solutions. This chapter examines relationships among emotion, learning, well-being, relationships, and coexistence, integrating personal capacities with the social and institutional conditions in which they are expressed. Emotional literacy, self-awareness, self-regulation, empathy, communication, and responsible decision-making are analyzed, emphasizing that these competencies should not be used to individualize problems produced by inequality, violence, or adverse organizational environments. The chapter examines belonging, trust, peer relationships, conflict, restorative practices, bullying, and the institutional responsibility to protect learners. It also defines the boundary between social and emotional education and mental health care: educational institutions can teach emotional language, strengthen relationships, facilitate help-seeking, and activate protection pathways, but they should not assume diagnostic or therapeutic functions that require specialized professionals. Contemporary challenges related to digital environments, cultural diversity, and academic pressures are reviewed, together with criteria for program design, implementation, and evaluation. Available evidence indicates favorable average effects, although outcomes are heterogeneous and depend on context, implementation quality, and population. Overall, the chapter proposes a relational and institutionally situated approach to social and emotional education in which well-being is not reduced to individual skills and evaluation considers capacities, relationships, educational climate, and conditions for participation. The central aim is to connect personal development with environments that make those capacities usable and sustainable. Quality should therefore be judged not only by whether learners regulate emotions more effectively, but also by whether relationships and institutions support learning, safety, and participation.

Keywords: social and emotional education; well-being; self-regulation; coexistence; belonging

RESUMEN

La educación socioemocional ocupa un lugar creciente en los sistemas educativos, pero su desarrollo exige evitar tanto la descalificación general como la promesa de soluciones universales. Este capítulo examina las relaciones entre emoción, aprendizaje, bienestar, vínculos y convivencia, integrando capacidades personales con las condiciones sociales e institucionales en las que se expresan. Se analizan la alfabetización emocional, el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la comunicación y la toma responsable de decisiones, destacando que estas competencias no pueden utilizarse para atribuir a individuos problemas producidos por desigualdad, violencia o entornos organizacionales adversos. El capítulo estudia la pertenencia, la confianza, las relaciones entre pares, el conflicto, las prácticas restaurativas, el acoso y la responsabilidad institucional de protección. También delimita la relación entre educación socioemocional y salud mental: las instituciones educativas pueden enseñar lenguaje emocional, fortalecer vínculos, facilitar la búsqueda de ayuda y activar rutas de protección, pero no deben asumir funciones diagnósticas o terapéuticas que requieren profesionales especializados. Se revisan desafíos contemporáneos vinculados con entornos digitales, diversidad cultural y presiones académicas, así como criterios para diseñar, implementar y evaluar programas. La evidencia disponible muestra efectos promedio favorables, aunque heterogéneos y dependientes del contexto, la calidad de implementación y la población. En conjunto, el capítulo propone una educación socioemocional relacional e institucionalmente situada, donde el bienestar no se reduzca a habilidades individuales y la evaluación considere simultáneamente capacidades, vínculos, clima educativo y condiciones de participación. El criterio de calidad no es solo que el estudiante regule mejor sus emociones, sino que encuentre relaciones e instituciones donde esa regulación pueda sostener aprendizaje, seguridad y participación.

Palabras clave: educación socioemocional; bienestar; autorregulación; convivencia; pertenencia

INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional ocupa hoy un lugar central en la conversación educativa porque aprender, convivir y participar son procesos atravesados por emociones, vínculos y experiencias de pertenencia. Sin embargo, su expansión también ha producido simplificaciones. En algunos discursos, la autorregulación aparece como respuesta casi universal frente a problemas que incluyen violencia, discriminación, precariedad, presión académica o exclusión. Este capítulo parte de una tesis diferente: las capacidades socioemocionales son relevantes, pero su valor depende de las relaciones y de las condiciones institucionales en las que pueden ejercerse.

El aprendizaje social y emocional —conocido internacionalmente por la sigla SEL— reúne marcos diversos, programas escolares, investigaciones sobre desarrollo y propuestas de convivencia. La evidencia acumulada permite afirmar que intervenciones bien diseñadas pueden favorecer habilidades, actitudes, relaciones, clima escolar y resultados académicos promedio. El meta-análisis de Cipriano et al. (2023), que integra 424 estudios de 53 países, actualiza una línea de evidencia iniciada por trabajos como el de Durlak et al. (2011) y confirma que el campo posee una base empírica amplia, aunque heterogénea.

La heterogeneidad es una advertencia metodológica. No existe un único programa SEL, una única forma de medir competencia socioemocional ni un efecto idéntico en toda población. Los resultados varían por edad, contexto, duración, calidad de implementación, formación docente y coherencia institucional. Por ello, la pregunta educativa más útil no es si la educación socioemocional funciona en abstracto, sino qué capacidades se buscan, mediante qué experiencias, para qué estudiantes y bajo qué condiciones de implementación y evaluación.

El capítulo adopta una lectura relacional de persona, vínculo, aula, institución y contexto. La persona desarrolla vocabulario emocional, autorregulación, toma de decisiones y búsqueda de apoyo. Los vínculos permiten cooperación, reconocimiento y reparación cuando corresponde. El aula organiza oportunidades de práctica y participación. La institución define responsabilidades, recursos y rutas de protección. El contexto incorpora desigualdades, culturas y condiciones territoriales que modifican el significado y la posibilidad de ejercer una capacidad. Separar estos niveles facilita precisar qué debe aprender el estudiante y qué condiciones necesitan modificar los actores responsables.

Esta arquitectura evita confundir educación con intervención clínica. La escuela puede enseñar a reconocer emociones, pedir ayuda, sostener conversaciones difíciles y gestionar conflictos; también puede organizar ambientes protectores y activar rutas institucionales. Diagnosticar trastornos, ofrecer tratamiento o sustituir servicios especializados pertenece a otros campos profesionales. La frontera es pedagógicamente importante porque protege a estudiantes y docentes y evita convertir toda dificultad cotidiana en un problema clínico.

La perspectiva del capítulo también es crítica frente a la individualización del bienestar. Jagers et al. (2019) proponen un aprendizaje socioemocional transformador que conecta identidad, agencia, pertenencia y equidad. Esta orientación ayuda a recordar que emociones y comportamientos se producen en relaciones de poder. Pedir autocontrol a quien enfrenta trato discriminatorio sin revisar el entorno puede transformar una capacidad valiosa en una tecnología de adaptación. La educación socioemocional necesita formar recursos personales y, al mismo tiempo, fortalecer la capacidad institucional para reconocer y modificar condiciones dañinas.

La investigación sobre implementación refuerza esta conclusión. Ulla y Poom-Valickis (2023) muestran que el apoyo institucional, las condiciones escolares y las características del profesorado afectan la puesta en práctica de los programas. Jennings y Greenberg (2009) habían señalado, además, que la competencia socioemocional docente y el clima del aula se relacionan con la calidad de las interacciones. Un programa no opera en el vacío: depende de la organización que lo sostiene.

En Iberoamérica, la revisión de Fernández-Martín et al. (2021) muestra un campo creciente y diverso. Su importancia radica en que buena parte de la literatura internacional se ha producido en sistemas escolares con recursos, culturas y tradiciones diferentes. La transferencia de programas debe reconocer esta distancia. Adaptar lenguaje, ejemplos, dinámicas familiares y formas de participación no significa debilitar la intervención; significa comprobar que aquello que se enseña conserva sentido en el contexto de destino.

El capítulo 7 se organiza en seis acápites. El 7.1 examina emoción, cognición, lenguaje y contexto cultural. El 7.2 desarrolla autoconocimiento, empatía, afrontamiento y curso vital. El 7.3 aborda pertenencia, conflicto, protección y cultura organizacional. El 7.4 delimita bienestar, alfabetización en salud mental y funciones docentes. El 7.5 analiza condiciones digitales, incertidumbre, equidad y adaptación de programas. El 7.6 reúne criterios de selección, un caso

curricular completo, evaluación y arquitectura institucional. El recorrido vincula mecanismos, evidencia y decisiones, y conserva separados aprendizaje educativo, apoyo cotidiano y atención especializada.

La tesis que atraviesa el capítulo puede resumirse en una afirmación: educar socioemocionalmente no consiste en enseñar a las personas a sentirse bien todo el tiempo, sino en ampliar su capacidad para comprender lo que sienten, actuar con criterio, relacionarse con otros, pedir apoyo y participar en entornos que también asumen responsabilidad por el bienestar. Esa definición desplaza el foco desde el control emocional hacia la agencia relacional y convierte la convivencia en una tarea compartida entre personas e instituciones.

GUÍA DE USO DEL CAPÍTULO 7

El lector principal es el docente o formador que necesita diseñar una experiencia y revisar sus condiciones de aplicación. Puede comenzar por los acápites 7.1 y 7.6 para relacionar fundamento, caso resuelto y evaluación; después consultar el desarrollo que corresponda al problema observado. Directivos y equipos de apoyo encontrarán en 7.3 y 7.4 criterios sobre protección, responsabilidades y condiciones de trabajo. La tabla de dimensiones, la secuencia de diseño y las preguntas de auditoría organizan decisiones y no constituyen instrumentos diagnósticos.

Antes de aplicar una propuesta, conviene precisar población, propósito, apoyos, medios accesibles y responsables. Elias et al. (1997) y Zins et al. (2004) ofrecen antecedentes para articular aprendizaje socioemocional y vida escolar; este capítulo desarrolla esa relación mediante tareas y decisiones situadas. Los casos nuevos están identificados como ilustrativos: muestran respuestas posibles y necesidades de revisión, sin atribuirse resultados observados. Las referencias completas se reúnen en el apartado Referencias al final de este capítulo.

7.1. COMPRENDER LAS EMOCIONES Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE

Emoción, cognición, autorregulación y contexto

Comprender la dimensión socioemocional del aprendizaje exige superar la separación rígida entre razón y emoción. Las personas interpretan, recuerdan, deciden y participan dentro de estados afectivos y relaciones que condicionan la atención y la seguridad. Educar las emociones no significa eliminarlas ni controlar toda respuesta, sino ampliar la capacidad para reconocerlas, comprender su función y elegir acciones proporcionales a la situación.

EMOCIÓN, COGNICIÓN Y DISPONIBILIDAD PARA APRENDER

Una emoción cambia aquello que una persona considera relevante y la acción que cree posible. Antes de responder una pregunta, el estudiante interpreta si puede equivocarse, si será escuchado y qué consecuencias tendrá su intervención. Por eso, la disponibilidad para aprender no equivale a estar alegre o tranquilo: incluye contar con suficiente seguridad para dedicar atención a una tarea exigente. La relación entre emoción y cognición descrita por Immordino-Yang y Damasio (2007) permite cuestionar su separación, sin concluir que un estado emocional determine inevitablemente el aprendizaje ni que toda dificultad académica tenga una causa afectiva.

En una situación de evaluación, la interpretación de la demanda puede competir con el problema que debe resolverse. Quien anticipa humillación necesita vigilar las reacciones de sus compañeros y dispone de menos oportunidades para explicar una duda. Otra persona puede experimentar nervios y, aun así, organizarse y participar porque conoce las reglas y recibe apoyo. Estas situaciones ilustrativas muestran que la misma emoción admite trayectorias distintas. El análisis educativo debe reconstruir qué ocurrió antes, qué exigía la tarea, qué recursos estaban disponibles y cómo respondió el entorno, en lugar de atribuir el desempeño a una emoción aislada.

Los meta-análisis de Durlak et al. (2011) y Cipriano et al. (2023) respaldan la relevancia de intervenciones socioemocionales escolares, pero sus resultados agregados no identifican por sí solos el mecanismo de una clase particular. Una mejora puede depender de oportunidades de práctica, calidad de las interacciones o cambios en convivencia, además del aprendizaje de una estrategia personal. La pregunta de diseño es más precisa que la promesa de bienestar: ¿qué obstáculo impide ahora participar y qué experiencia permitiría ensayar una respuesta diferente?

Formularla obliga a relacionar el propósito socioemocional con una dificultad observable del aprendizaje.

El docente puede intervenir en el diseño de la tarea antes de pedir al estudiante que cambie su estado interno. Explicar criterios, ofrecer tiempo para preparar una respuesta y permitir una primera conversación en parejas reduce incertidumbre innecesaria. También ayuda diferenciar el error que permite revisar una explicación del incumplimiento que requiere otra respuesta. Estas decisiones no garantizan comodidad, ni eliminan esfuerzo o frustración. Organizan un desafío cuyo sentido resulta comprensible. Jennings y Greenberg (2009) sitúan la calidad de las interacciones docentes dentro de esta relación entre capacidades del profesorado, clima y funcionamiento del aula.

Considérese una discusión de ciencias en la que algunos estudiantes dejan de intervenir después de recibir burlas. Una respuesta insuficiente sería dedicar diez minutos a hablar de confianza y mantener intactas las reglas del intercambio. Una alternativa consiste en revisar cómo se reciben las hipótesis, practicar objeciones dirigidas a argumentos y distribuir turnos con posibilidad de preparación escrita. El objetivo académico sigue siendo comparar explicaciones; el socioemocional consiste en tolerar revisión, expresar desacuerdo y pedir aclaración. La intervención se justifica por su relación con la participación intelectual, no por convertir la clase en una sesión de confesiones.

Para evaluar esa propuesta conviene observar oportunidades y respuestas. Puede registrarse quién consigue formular una pregunta, cómo se responde a los errores y si las objeciones incluyen razones. Una breve consulta sobre previsibilidad permite contrastar lo observado con la experiencia de quienes participan. El aumento de intervenciones no bastaría si las mismas personas continúan concentrando la palabra. Tampoco una clase silenciosa demostraría regulación adecuada. Los indicadores deben vincularse con el problema inicial y revisarse junto con el diseño de la tarea, evitando transformar una conducta momentánea en una descripción permanente de la personalidad.

La responsabilidad educativa consiste en ampliar recursos de interpretación y acción mientras se corrigen condiciones que bloquean su uso. Un estudiante puede aprender a preparar una respuesta y una institución debe impedir que participar lo exponga a humillación. Ambas acciones se necesitan. Desde esta perspectiva, emoción y aprendizaje se relacionan mediante experiencias, expectativas y apoyos concretos. El criterio decisivo es si la propuesta permite sostener una actividad intelectual más exigente, reconocer dificultades y revisar estrategias sin que el cuidado se convierta en exigencia de mostrar un estado afectivo determinado.

ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL: RECONOCER, NOMBRAR Y COMPRENDER

Nombrar una emoción permite distinguir experiencias que, sin vocabulario, pueden expresarse de manera indiferenciada. Frustración, vergüenza, decepción e indignación no son intercambiables: pueden orientar preguntas distintas sobre obstáculos, exposición, expectativas y trato recibido. Esa distinción ofrece hipótesis para interpretar una situación; no revela automáticamente qué ocurre dentro de otra persona. La alfabetización emocional necesita combinar lenguaje, observación y conversación para que una palabra amplíe comprensión en vez de clausurarla. Mayer et al. (2004) ofrecen un marco para estudiar capacidades de percibir y comprender emociones, cuya traducción pedagógica requiere tareas y criterios explícitos.

El primer aprendizaje consiste en separar acontecimiento, interpretación, emoción y respuesta. Dos participantes pueden recibir la misma corrección y atribuirle sentidos diferentes. Uno interpreta que debe revisar su procedimiento; otro entiende que su capacidad fue descalificada. La actividad educativa puede reconstruir ambas lecturas sin declarar que una emoción es correcta y la otra equivocada. La pregunta es qué información sostiene cada interpretación y qué alternativas aparecen al examinarla. Esta forma de análisis evita utilizar el vocabulario emocional como un catálogo que el estudiante debe repetir para satisfacer las expectativas del adulto.

Los relatos ficticios ofrecen un medio adecuado para practicar esa separación sin solicitar datos íntimos. El docente presenta una escena breve, pide identificar qué se sabe y qué se supone, y permite proponer varias emociones compatibles con los hechos. Después se comparan respuestas posibles y sus consecuencias. Una escena de trabajo en grupo puede admitir cansancio, preocupación o enfado sin que el silencio de un personaje demuestre indiferencia. La discusión gana rigor cuando se explica qué pregunta permitiría comprender mejor la situación y cuándo conviene escuchar directamente a la persona antes de interpretar su conducta.

El vocabulario debe construirse con atención a lengua, edad y cultura. Una palabra puede carecer de equivalente exacto en otra lengua o asociarse con experiencias diferentes. Los estudiantes pueden comparar expresiones, metáforas y formas de describir estados sin ordenar sus repertorios de menor a mayor madurez. Paris (2012) invita a sostener recursos culturales y lingüísticos, mientras la revisión iberoamericana de Fernández-Martín et al. (2021) recuerda la diversidad de enfoques del campo. La adaptación exige verificar qué entienden los participantes, no sustituir sus palabras por una terminología supuestamente universal que dificulte comunicar necesidades.

En una aplicación ilustrativa, un grupo analiza la historia de una estudiante cuyo aporte fue omitido en una presentación colectiva. Se propone una primera explicación, se identifican hechos faltantes y se ensayan preguntas respetuosas. La respuesta modelo podría señalar que la estudiante siente indignación por un trato que considera injusto y que necesita aclarar cómo se reconocieron las contribuciones. También podría plantear incertidumbre sobre la intención de sus compañeros. El producto consiste en una descripción razonada y una conversación posible; no exige que los participantes cuenten cuándo fueron excluidos ni que exhiban su propia experiencia.

La evaluación observa precisión y flexibilidad. Una respuesta mejora cuando diferencia una emoción de un juicio sobre la persona, identifica información ausente y evita atribuir intenciones sin fundamento. Puede pedirse que el estudiante revise una interpretación después de recibir un dato nuevo. El cambio razonado constituye evidencia de aprendizaje, aunque no incorpore términos sofisticados. Los instrumentos deben permitir respuestas orales, escritas o visuales equivalentes y registrar necesidades de lenguaje. CASEL (2020) proporciona un marco de competencias; su uso educativo debe acompañarse de evidencias situadas, no de etiquetas que conviertan el marco en clasificación de estudiantes.

El aprendizaje se completa cuando el lenguaje permite actuar: pedir una aclaración, expresar un límite, reconocer una necesidad o escoger una estrategia. Nombrar enfado no resuelve un desacuerdo, pero puede evitar que se confunda con rechazo total a otra persona. Describir cansancio tampoco elimina una carga excesiva; permite discutirla de manera más concreta. La alfabetización emocional vale por esa capacidad de abrir conversaciones y alternativas. El estudiante conserva el derecho a reservar información personal y a reconocer que todavía no sabe cómo describir lo que siente; esa incertidumbre también puede ser una respuesta reflexiva.

AUTORREGULACIÓN SIN PSICOLOGIZAR LA DESIGUALDAD

Autorregularse significa orientar atención y conducta de acuerdo con metas y condiciones, incluso cuando aparecen emociones intensas. No equivale a dejar de sentir ni a responder siempre con calma visible. Gross (1998) distingue momentos del proceso emocional en los que pueden intervenir estrategias, lo que permite reconocer que modificar una situación, reinterpretarla y manejar una respuesta no son la misma operación. En educación, esta distinción ayuda a ampliar el repertorio del estudiante. La elección debe atender a propósito, seguridad y recursos, sin convertir una técnica en solución obligatoria para cualquier dificultad.

Una estrategia de pausa puede ser útil cuando permite recuperar atención antes de contestar; resultaría insuficiente si el problema es una agresión que continúa. El reencuadre puede ayudar a examinar una corrección académica, pero no debería pedir reinterpretar discriminación como oportunidad personal. Planificar una tarea ofrece control sobre pasos y tiempos; pedir apoyo reconoce que algunos obstáculos exceden los recursos disponibles. La regulación madura incluye decidir cuál de estas acciones corresponde y cuándo combinarla con una respuesta institucional. Enseñarla exige conservar el juicio sobre la situación, no premiar la capacidad de tolerar todo.

Los estudios de Gross y John (2003) relacionan diferencias en uso de reevaluación y supresión con dimensiones afectivas y sociales. Su aporte conceptual permite distinguir estrategias; no establece una receta para cada estudiante ni demuestra que el contexto cultural sea irrelevante. En el aula conviene comparar qué logra una estrategia y qué deja pendiente. Callar durante una discusión puede impedir una respuesta impulsiva, pero también ocultar una necesidad que debería comunicarse después. La valoración pedagógica depende de si la elección preserva posibilidades de acción y comprensión, no de si produce una apariencia uniforme de serenidad.

La tesis transformadora de Jagers et al. (2019) obliga a preguntar quién define la conducta deseable. Una institución puede enseñar a reconocer emociones y utilizar después ese lenguaje para deslegitimar una protesta por trato desigual. El estudiante tendría que aprender simultáneamente a comunicar su desacuerdo y a identificar mecanismos para reclamar. El

adulto debe revisar la condición que produjo el problema y reconocer su propia responsabilidad. Esta doble exigencia evita psicologizar desigualdades: una capacidad individual puede fortalecer agencia sin convertirse en mandato de adaptación a reglas o prácticas injustas.

En un caso ilustrativo, una estudiante debe entregar varias tareas el mismo día y teme recibir sanción si solicita un ajuste. La propuesta no comienza pidiéndole que respire mejor, sino reconstruyendo cargas, plazos y canales de comunicación. Después practica una solicitud concreta: describe coincidencias, presenta un plan y pregunta qué alternativas existen. La institución examina si su calendario produjo una exigencia evitable. La planificación personal y la coordinación académica actúan sobre niveles diferentes. Si la solicitud no obtiene respuesta, ese resultado informa sobre el funcionamiento institucional y no demuestra un déficit de autorregulación de la estudiante.

Para evaluar conviene documentar decisiones y condiciones. Se puede observar si la persona reconoce un detonante, explica por qué elige una estrategia y revisa sus efectos. Al mismo tiempo, deben registrarse claridad de instrucciones, posibilidad de pedir apoyo y respuesta a solicitudes. Owens et al. (2022) conectan participación y aprendizaje socioemocional transformador; Ulla y Poom-Valickis (2023) señalan condiciones escolares relevantes para implementar programas. La evidencia permite preguntar por acceso real a alternativas, en lugar de medir solamente declaraciones de autocontrol. Un resultado requiere interpretación conjunta, porque una decisión razonada puede encontrar barreras externas.

El límite de una estrategia forma parte de su enseñanza. Una pausa que nunca conduce a expresar una necesidad puede convertirse en silenciamiento; una conversación sin protección puede aumentar exposición; una planificación imposible por falta de recursos necesita otra respuesta. Por ello, el repertorio debe incluir actuar, esperar, consultar, reclamar y abandonar una situación cuando corresponda. Educar autorregulación significa conservar margen de decisión y reconocer responsabilidades compartidas. Su finalidad no es producir estudiantes dóciles, sino personas capaces de sostener metas, interpretar sus condiciones y utilizar apoyos sin renunciar a dignidad ni criterio.

CULTURA, DESARROLLO E IDENTIDAD EMOCIONAL

La interpretación de una emoción depende de los lenguajes y relaciones en que se expresa. Hablar directamente, guardar silencio, mirar a un adulto o pedir ayuda adquiere sentidos diferentes según edad, historia y normas de interacción. Esas diferencias no permiten jerarquizar automáticamente a estudiantes como más o menos competentes. La perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) y la síntesis relacional de Osher et al. (2020) ayudan a situar el desarrollo dentro de contextos vinculados. La tarea educativa consiste en comprender esa relación antes de convertir un estilo de expresión en indicador de capacidad o problema.

La cultura tampoco es un guion uniforme que determine cada respuesta. Dos personas que comparten lengua o territorio pueden expresar necesidades de manera distinta; una misma persona modifica su comportamiento entre familia, aula y grupo de pares. Las categorías culturales sirven para formular preguntas, no para anticipar identidades completas. Un docente que interpreta reserva como desinterés puede excluir a quien necesita tiempo para preparar su participación. Otro que presume que todos los miembros de una comunidad prefieren trabajo colectivo puede impedir decisiones individuales. La sensibilidad cultural requiere escuchar variaciones y revisar las propias expectativas.

Gay (2002) y Ladson-Billings (1995) permiten relacionar enseñanza, experiencias culturales y altas expectativas, mientras Paris (2012) cuestiona enfoques que reconocen diferencias únicamente para reemplazarlas por la norma dominante. Aplicado al aprendizaje socioemocional, esto exige ampliar formas legítimas de demostrar comprensión. Explicar un desacuerdo por escrito, mediante un relato o en conversación puede evidenciar juicio sin reproducir un único estilo de expresividad. La institución necesita mantener criterios comunes de respeto y protección, pero diferenciar esos criterios de preferencias sobre tono, rapidez para hablar o exposición pública de emociones.

Una adaptación cultural responsable examina también los materiales. Imágenes de familias, situaciones de conflicto y ejemplos de éxito pueden presuponer formas de hogar, consumo o relación que no representan al grupo. Antes de aplicar una actividad, el docente consulta su comprensión y permite proponer escenas reconocibles. No debe solicitar relatos íntimos para obtener esa pertinencia. Puede utilizar situaciones públicas o ficticias y verificar si sus palabras describen lo que pretenden. La revisión de Fernández-Martín et al. (2021) aporta un panorama

diverso; esa diversidad respalda la necesidad de contextualizar, no una afirmación de eficacia de cualquier adaptación.

Considérese una actividad que interpreta mirar a los ojos como prueba de escucha. Algunos participantes pueden atender sin mantener esa mirada, por razones culturales, personales o de accesibilidad. Una revisión del criterio permitiría observar si recuperan la idea del interlocutor, hacen preguntas pertinentes y responden a su argumento. La meta educativa se conserva y cambia la señal elegida para medirla. En otro ejemplo, una intervención puede permitir preparación bilingüe antes de una discusión en la lengua escolar. El apoyo amplía participación sin reducir la complejidad de la tarea ni confundir competencia lingüística con capacidad afectiva.

La evaluación necesita examinar comprensión de consignas, accesibilidad y variación entre informantes. Franco et al. (2024) muestran la diversidad de medidas para estudiar prácticas docentes culturalmente responsivas. Antes de comparar puntuaciones, conviene preguntar si las categorías significan lo mismo para quienes responden y si los indicadores dependen de oportunidades distintas. Un reporte de conducta debe describir situación y frecuencia, evitando conclusiones sobre esencia cultural o familiar. La revisión con participantes puede revelar que una escala valora proximidad expresiva, mientras el propósito declarado era evaluar respeto, cooperación o comprensión de perspectivas.

El principio de equidad exige que adaptar lenguaje y medios no disminuya expectativas de aprendizaje. Todos los estudiantes deben poder argumentar, reconocer derechos y participar con apoyos pertinentes. La cultura ofrece recursos y también relaciones que pueden discutirse; no justifica daño ni obliga a representar una identidad ante el grupo. Una educación socioemocional culturalmente responsable construye repertorios de comunicación y análisis, escucha cómo son recibidos y modifica criterios cuando excluyen. Su resultado deseable es una mayor posibilidad de elegir y comprender, dentro de un marco compartido de dignidad y participación.

7.2. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y DESARROLLO INTEGRAL

Autoconocimiento, empatía, agencia y toma de decisiones

Hablar de competencias socioemocionales solo tiene sentido si las capacidades pueden movilizarse en situaciones reales. El propósito no es construir un inventario de rasgos ideales, sino desarrollar repertorios para interpretar experiencias, regular respuestas, comprender a otros, deliberar sobre consecuencias y actuar con responsabilidad. La competencia se observa en el uso situado del conocimiento, no en la adhesión verbal a valores deseables.

AUTOCONOCIMIENTO, AUTORREGULACIÓN Y AGENCIA

El autoconocimiento se vuelve educativo cuando ayuda a anticipar una dificultad, reconocer recursos y modificar una decisión. Describir una cualidad personal puede ser un punto de partida, pero no demuestra que pueda utilizarse al estudiar, cooperar o pedir apoyo. Bandura (1997) permite relacionar creencias de eficacia con acción, mientras Deci y Ryan (2000) y Ryan y Deci (2017) sitúan autonomía, competencia y vínculo dentro de condiciones que favorecen motivación. Estas perspectivas no convierten confianza en garantía de éxito. Ayudan a preguntar qué experiencia permite comprobar una capacidad y qué apoyo necesita quien todavía no puede movilizarla.

Una descripción útil distingue estados actuales, estrategias y condiciones. Decir que alguien es incapaz de concentrarse transforma una dificultad situada en identidad. Precisar que perdió el hilo durante una instrucción extensa y pudo reconstruirlo con un esquema permite diseñar una respuesta. El estudiante puede aprender a elaborar ese tipo de descripción sobre su propio trabajo, sin presentar un expediente emocional. Reconoce qué intentó, qué obstáculo apareció y qué información le falta. El análisis conserva la posibilidad de cambio y facilita una conversación con el docente que supera la oposición entre sentirse seguro y sentirse inseguro.

La agencia requiere que existan opciones comprensibles. Una institución que pide tomar decisiones, pero sanciona cualquier alternativa al procedimiento previsto, enseña obediencia bajo lenguaje de autonomía. Tampoco ofrecer elecciones irrelevantes demuestra participación: escoger el color de una presentación no equivale a decidir cómo investigar una pregunta. El diseño puede abrir decisiones proporcionales al conocimiento del estudiante, explicar restricciones y permitir discutir sus razones. Jagers et al. (2019) conectan identidad y agencia con equidad; esta perspectiva obliga a observar quién dispone de opciones y quién debe aceptar reglas que otros

pueden negociar.

Los diarios de aprendizaje pueden apoyar ese proceso si se concentran en decisiones sobre una tarea. Un registro breve pide describir una meta, prever un obstáculo, seleccionar una estrategia y revisar su efecto. No necesita solicitar confesiones ni valorar cuán íntimo resulta el texto. El docente responde con preguntas que permitan mejorar el plan, en lugar de interpretar psicológicamente al estudiante. Jones y Bouffard (2012) orientan el campo hacia estrategias incorporadas a prácticas escolares. El registro tiene sentido cuando sirve para elegir un siguiente paso y cuando su uso no añade una carga desproporcionada.

En un ejemplo ilustrativo, un estudiante prepara una exposición y advierte que comprende el tema, pero pierde la secuencia al hablar. Su primer plan consiste en memorizar todo el texto. Al ensayar observa que olvidar una frase le impide continuar. Un segundo plan utiliza tres ideas centrales, un esquema y preguntas previsibles. La respuesta modelo explica por qué cambia la estrategia y solicita una oportunidad de práctica con retroalimentación. El estudiante no necesita declarar que dejó de sentir nervios; demuestra que organizó recursos para actuar a pesar de ellos y reconoció qué condiciones mejoraron su desempeño.

La evaluación observa la calidad del ciclo de decisión. Importa si la meta es concreta, si la estrategia responde al obstáculo y si la revisión utiliza evidencia del ensayo. Taylor et al. (2017) amplían el horizonte hacia resultados de seguimiento en intervenciones SEL, aunque una actividad local no puede atribuirse los mismos efectos. Para valorar crecimiento, conviene comparar decisiones del estudiante en tareas semejantes y registrar apoyos ofrecidos. Una autoevaluación favorable puede coexistir con dificultades de ejecución; una valoración crítica puede mostrar mayor precisión y no deterioro de confianza. La interpretación necesita atender a ambos componentes.

El autoconocimiento fortalece agencia cuando no exige construir una imagen ideal de sí mismo. Una persona puede reconocer incertidumbre, necesitar apoyo y mantener capacidad de elegir. La institución debe hacer posible que esa información produzca ajustes legítimos, en lugar de utilizarla para clasificar. El aprendizaje socioemocional se concreta en una relación entre comprender el propio proceso y disponer de oportunidades para modificarlo. La pregunta de cierre es qué decisión puede tomar ahora el estudiante, con qué razones y qué respaldo, que antes no encontraba disponible o no sabía cómo formular.

EMPATÍA, COMUNICACIÓN Y TOMA RESPONSABLE DE DECISIONES

Comprender la perspectiva de otra persona exige distinguir lo que expresa, lo que puede inferirse y lo que permanece desconocido. La empatía no autoriza a completar una biografía ni obliga a aceptar toda demanda. En educación, su valor aparece cuando mejora preguntas, deliberación y trato, sin borrar derechos propios o ajenos. CASEL (2020) reúne habilidades de relación y decisión responsable dentro de su marco; para enseñarlas conviene definir conductas observables, como reconstruir un argumento, reconocer el impacto de una acción y responder a una necesidad dentro de límites razonables.

La escucha necesita una estructura que permita comprobar comprensión. Repetir las palabras del interlocutor puede ayudar, pero no basta si se omite lo que está pidiendo. Una conversación formativa distingue hechos, interpretación y propuesta: qué ocurrió, cómo lo comprendió cada participante y qué decisión está abierta. El docente puede pedir que una persona reformule la posición de otra y permita que esta la corrija. Esta práctica desplaza la discusión desde ganar un intercambio hacia construir una representación suficientemente justa del desacuerdo. La comprensión no presupone consenso; permite identificar con mayor precisión qué continúa en tensión.

La decisión responsable combina consecuencias, criterios y distribución de cargas. Elegir la solución más rápida puede ser injusto si siempre exige ceder a quienes tienen menos poder. Una respuesta aparentemente amable también puede prometer algo que quien la ofrece no puede cumplir. El análisis debe preguntar quién resulta afectado, qué derechos intervienen, qué alternativas existen y quién tiene competencia para decidir. Westheimer y Kahne (2004) permiten discutir distintas concepciones de ciudadanía; trasladar ese debate al aula evita reducir responsabilidad a bondad individual o cumplimiento de normas sin examen de sus efectos.

Las emociones aportan información sobre relevancia, pero no sustituyen el argumento. La indignación puede señalar un trato que merece revisión y también necesita contrastar hechos. La cercanía afectiva con un compañero no justifica excluir a otro de una oportunidad. La educación puede trabajar estas tensiones mediante dilemas ficticios y decisiones colectivas pequeñas.

Durlak et al. (2011) y Mahoney et al. (2018) respaldan la relevancia general del campo, sin demostrar que cualquier conversación sobre valores produzca transferencia. La actividad debe exigir una decisión fundamentada y mostrar cómo podría cambiar ante información nueva.

Un caso ilustrativo presenta a un grupo que debe distribuir funciones de una investigación. Una integrante solicita trabajar sola porque las interrupciones le dificultan organizarse; otro entiende esa petición como falta de compromiso. La respuesta modelo reconstruye ambas preocupaciones, pregunta qué tareas requieren coordinación y propone un acuerdo de contribuciones verificables. Puede combinar momentos individuales y revisión conjunta sin declarar superior un único estilo. Si aparece una barrera de accesibilidad, el docente debe examinar apoyos; el grupo no puede decidir que la igualdad exige idéntica forma de participación. Escuchar permite definir mejor el problema, no trasladar todas las responsabilidades a los pares.

Para evaluar se puede recoger una primera propuesta, una objeción y una revisión argumentada. Los criterios incluyen fidelidad al describir perspectivas, reconocimiento de consecuencias, uso de información y delimitación de responsabilidades. No debe premiarse acuerdo con la solución preferida por el adulto si otra alternativa está bien justificada. Tampoco la cortesía superficial demuestra comprensión. La observación puede atender a interrupciones, capacidad para pedir aclaraciones y disposición a corregir una interpretación. El registro necesita describir situaciones, porque una intervención poco lograda no permite concluir que una persona carece de empatía como característica permanente.

Las habilidades de relación también incluyen decir que no, retirarse de una conversación dañina y solicitar intervención. Quien acompaña a un compañero no adquiere la obligación de resolver sus problemas ni de guardar secretos que comprometan protección. El cuidado necesita límites para sostenerse. La toma responsable de decisiones madura cuando integra sensibilidad con criterio: comprender sin invadir, colaborar sin sustituir y disentir sin deshumanizar. En ese proceso, el resultado formativo es una alternativa cuya razón y alcance pueden explicarse, revisarse y ponerse en práctica bajo condiciones que todas las partes puedan reconocer.

RESILIENCIA, AFRONTAMIENTO Y LÍMITES DEL DISCURSO INDIVIDUAL

La resiliencia describe procesos de adaptación y recuperación frente a dificultades, no una obligación moral de soportar cualquier condición. Su interpretación educativa necesita observar recursos, relaciones y oportunidades a lo largo del tiempo. El análisis del estrés temprano de Shonkoff y Garner (2012) muestra la importancia de condiciones de desarrollo; la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) ayuda a evitar explicaciones exclusivamente individuales. Estas contribuciones no permiten diagnosticar a un estudiante por su historia ni anticipar una trayectoria inevitable. Orientan preguntas sobre exposición a dificultades, apoyos disponibles y posibilidades de recuperar capacidad de actuar.

Una dificultad académica transitoria y una situación sostenida de violencia no requieren la misma respuesta. En la primera puede ser útil ensayar planificación, revisar un error y recuperar confianza mediante una nueva oportunidad. En la segunda, pedir esfuerzo o reinterpretación sin proteger a la persona desplaza la responsabilidad hacia quien recibe el daño. La intervención debe distinguir qué puede afrontar el estudiante, qué debe modificar la institución y qué requiere apoyos especializados. El aprendizaje de estrategias conserva su valor cuando se acompaña de esa distribución; pierde sentido si se presenta como sustituto de condiciones básicas de seguridad.

Watson y Astor (2025) advierten límites de la evidencia sobre enfoques escolares informados por trauma. La cautela impide suponer que toda experiencia adversa produce la misma necesidad o que una actividad de aula constituye tratamiento. El docente puede reconocer cambios, preguntar por apoyos y activar una ruta sin formular una explicación clínica. Tampoco debe solicitar relatos de sufrimiento para medir fortaleza. Una práctica responsable utiliza situaciones ficticias o información voluntaria y limitada, mantiene expectativas de aprendizaje y consulta a profesionales cuando las decisiones exceden su función. El estudiante conserva identidad y posibilidades que no se reducen a la dificultad vivida.

Los recursos de afrontamiento pueden organizarse por su función. Algunos ayudan a comprender: ordenar hechos, buscar información y reconocer incertidumbre. Otros permiten actuar: dividir una tarea, ensayar una conversación o utilizar un apoyo. Otros sostienen vínculos: identificar personas disponibles, acordar cómo pedir ayuda y mantener contacto. El repertorio también incluye abandonar una estrategia que no funciona. Presentarlo por funciones evita acumular técnicas inconexas y permite comparar pertinencia. La pregunta no es cuántas herramientas conoce alguien, sino cuál puede utilizar en esa situación y qué condiciones hacen

posible hacerlo sin asumir cargas que no le corresponden.

En un caso ilustrativo, un estudiante cambia de institución y encuentra dificultades para integrarse a trabajos colectivos. El análisis no lo etiqueta como poco resiliente. Reconstruye reglas que desconoce, continuidad de apoyos, acceso a materiales y experiencias de recepción. Se acuerda una persona de referencia, se explican rutinas y se prepara una primera tarea con funciones claras. El estudiante ensaya cómo pedir aclaración y el grupo revisa cómo recibe a quienes llegan. La respuesta modelo combina recursos personales con cambios del entorno. No promete eliminar toda incomodidad de la transición, pero reduce obstáculos evitables y permite observar qué necesita ajustarse.

La evaluación debe seguir condiciones y decisiones, no heroísmo. Puede observarse si el estudiante identifica apoyos, utiliza información, revisa estrategias y participa con mayor previsibilidad. A nivel institucional interesa cuánto tarda una solicitud en recibir respuesta y si los apoyos continúan disponibles. Ulla y Poom-Valickis (2023) relacionan implementación con condiciones escolares; Domitrovich et al. (2010) proponen articular componentes de prevención. Un relato de éxito personal puede ser valioso, pero no demuestra que el sistema responda de manera adecuada a quienes no consiguen superar obstáculos con los mismos recursos.

La idea de recuperación tampoco exige regresar a un estado anterior. Una transición puede modificar metas, relaciones o expectativas y abrir una forma diferente de participar. La educación debe reconocer esa posibilidad sin romantizar pérdidas ni presentar adversidad como condición necesaria de crecimiento. Fortalecer afrontamiento significa ampliar opciones mientras se previenen dificultades evitables y se sostienen apoyos. El criterio de calidad es si la persona conserva capacidad para aprender y decidir bajo condiciones más favorables, no si acepta una narrativa de superación que la institución considera ejemplar.

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL A LO LARGO DE LA VIDA

Las capacidades socioemocionales se desarrollan en tareas y relaciones que cambian durante la vida. La infancia, la adolescencia, la educación superior y el trabajo ofrecen oportunidades distintas para reconocer estados, coordinarse, pedir apoyo y decidir. Una progresión educativa debe considerar esas demandas sin establecer un calendario rígido de madurez. Eccles y Roeser (2011) sitúan la escuela dentro del desarrollo adolescente; Yeager (2017) examina la pertinencia de intervenciones en esa etapa. Estas perspectivas ayudan a ajustar experiencias al significado que tienen para quienes participan, en vez de repetir actividades diseñadas para una edad diferente.

En la infancia, una actividad puede concentrarse en describir una situación y utilizar una forma comprensible de pedir ayuda. Más adelante, el aprendizaje incorpora perspectivas en tensión, consecuencias que aparecen con retraso y decisiones sobre participación. En educación superior o trabajo, puede necesitarse negociar cargas, reconocer límites de rol o coordinar con personas que no comparten expectativas. La diferencia no reside solamente en ampliar vocabulario. Cambia la autonomía disponible, la distribución de autoridad y el costo de determinadas acciones. La planificación debe explicitar esas condiciones para que la dificultad del ejercicio corresponda con oportunidades reales de práctica.

Jones et al. (2015) encontraron asociaciones entre valoraciones de competencia social en el ingreso escolar y resultados posteriores en una muestra longitudinal. El seguimiento aporta relevancia al curso vital, pero no autoriza a convertir una medición temprana en pronóstico individual ni demuestra que una actividad específica cause los resultados observados. La escuela debe conservar posibilidades de cambio y revisar qué oportunidades ofrece. Las investigaciones de seguimiento sintetizadas por Taylor et al. (2017) también invitan a preguntar qué permanece después de una intervención y bajo qué condiciones, evitando identificar una puntuación inmediata con aprendizaje estable.

Las transiciones son momentos especialmente útiles para enseñar capacidades situadas. Entrar a secundaria, iniciar estudios superiores o asumir una función laboral modifica reglas, redes de apoyo y expectativas. Un programa puede anticipar esas variaciones mediante casos, mapas de recursos y conversaciones sobre responsabilidades. La persona identifica qué sabe hacer, qué necesita aprender y a quién puede recurrir. Esta orientación permite que autoconocimiento y agencia se relacionen con decisiones concretas. También exige a la organización explicar sus procedimientos: aprender a pedir ayuda tiene poco valor si los canales son confusos o quienes llegan reciben respuestas contradictorias.

Un ejemplo ilustrativo compara una tarea de cooperación en secundaria con otra en formación de adultos. En la primera, el grupo organiza una presentación y debe distribuir

turnos, revisar desacuerdos y cumplir un calendario escolar. En la segunda, participantes con horarios laborales y responsabilidades de cuidado preparan un proyecto común. Aplicar idénticas exigencias de disponibilidad podría excluir a algunos adultos. La respuesta modelo conserva criterios de contribución y coordinación, pero permite acuerdos de tiempo y medios. El objetivo socioemocional es reconocer necesidades y negociar responsabilidades, no declarar menos comprometida a la persona que enfrenta restricciones distintas.

Evaluar desarrollo requiere mirar progresiones dentro de situaciones comparables. Puede analizarse si las solicitudes de apoyo se vuelven más precisas, si el estudiante anticipa consecuencias y si adapta una estrategia a un nuevo contexto. Los reportes necesitan registrar oportunidades de práctica y cambios del entorno, porque una disminución de participación puede responder a una transición y no a pérdida de competencia. OECD (2024a, 2024c) aporta información comparativa sobre habilidades, cuya lectura debe reconocer poblaciones e instrumentos. La evaluación educativa debe utilizar esos marcos para formular preguntas, manteniendo prudencia cuando interpreta trayectorias de personas concretas.

Una perspectiva del curso vital impide fijar capacidades como destinos y también evita prometer progreso continuo. Hay cambios, retrocesos temporales y aprendizajes que requieren nuevas condiciones. Las instituciones pueden acompañar esos movimientos mediante expectativas claras, oportunidades renovadas y reconocimiento de experiencias previas. El principio común es ampliar repertorios para comprender, elegir y participar. Lo que cambia es la tarea en que esos repertorios se ejercen. La educación socioemocional gana profundidad cuando demuestra cómo una capacidad se reconstruye ante demandas nuevas, con apoyos adecuados y sin comparar todas las trayectorias con una única forma ideal de desarrollo.

7.3. VÍNCULOS, CONVIVENCIA Y COMUNIDADES EDUCATIVAS

Pertenencia, conflicto, protección y cultura institucional

Las capacidades socioemocionales adquieren significado en relaciones concretas. La convivencia escolar no es ausencia de conflicto, sino la posibilidad de tramitar diferencias, reparar daños, proteger a quienes enfrentan agresión y construir condiciones de pertenencia. Este acápite desplaza el foco desde el individuo hacia las redes de pares, docentes, familias y normas institucionales que definen qué conductas son posibles y qué apoyos existen.

PERTENENCIA, CONFIANZA Y RELACIONES ENTRE PARES

Pertenecer a una comunidad significa poder participar como miembro legítimo, sin tener que ocultar aspectos centrales de la propia identidad. La pertenencia se construye mediante experiencias de reconocimiento, acceso a oportunidades y respuesta ante dificultades. No equivale a tener muchas amistades ni a aceptar todas las costumbres del grupo. Wentzel (2017) relaciona vínculos entre pares, motivación y desempeño escolar; esta perspectiva invita a observar cómo las relaciones habilitan o bloquean la participación. Un estudiante puede apreciar la institución y mantener desacuerdos con ella. Esa posibilidad de disentir forma parte de una pertenencia compatible con agencia.

Los mecanismos cotidianos importan porque pequeñas decisiones distribuyen oportunidades. Elegir equipos siempre mediante amistad puede dejar a algunas personas repetidamente fuera; asignar la exposición a quien habla con mayor facilidad puede limitar prácticas de otros; ignorar contribuciones escritas favorece un único estilo de participación. El docente necesita examinar estos arreglos sin convertir a estudiantes aislados en problema que deben resolver solos. Diseñar roles, reconocer aportes diversos y ofrecer oportunidades graduales de intervención permite modificar condiciones. La inclusión se demuestra cuando la organización hace posible contribuir, no cuando exige que cada persona se integre espontáneamente.

La confianza depende de respuestas previsibles. Si pedir aclaración produce burla o comunicar una dificultad conduce a sanción, el mensaje explícito de apertura pierde credibilidad. Una institución puede fortalecer confianza explicando qué ocurrirá con una solicitud, quién responderá y cómo se dará seguimiento. Jennings y Greenberg (2009) sitúan las interacciones docentes dentro del funcionamiento del aula; Yeager y Walton (2011) advierten que las intervenciones sociales dependen de procesos y contextos. La implicación pedagógica es evitar mensajes de pertenencia que prometan aceptación mientras las oportunidades y respuestas cotidianas continúan contradiciéndolos.

La pertenencia necesita también fronteras respetuosas. Un grupo cohesionado puede excluir a quienes no comparten gustos, experiencias o formas de hablar. La institución debe permitir vínculos y, al mismo tiempo, impedir que la integración dependa de renunciar a diferencias. Las actividades cooperativas ofrecen un terreno de práctica si requieren interdependencia real y contribuciones reconocibles. Trabajar juntos no basta cuando una persona realiza toda la tarea y otras aparecen solo en la firma. La evaluación debe recoger cómo se distribuye trabajo, qué apoyo se ofrece y quién puede cuestionar un acuerdo sin perder legitimidad dentro del grupo.

En un ejemplo ilustrativo, una estudiante recién llegada recibe una función secundaria en cada proyecto porque sus compañeros consideran que todavía no domina las rutinas. El docente revisa las tareas, identifica oportunidades de participación sustantiva y acuerda un apoyo para preparar su contribución. El grupo debe explicar cómo esa contribución se integrará al producto común y cómo será reconocida. La respuesta modelo evita exponer públicamente a la estudiante como caso de integración. Modifica la estructura del trabajo para todas las personas y permite revisar si las asignaciones se justifican por la tarea o por expectativas que restringen oportunidades.

La evaluación puede combinar una revisión de productos, observación de coordinación y consultas voluntarias sobre reconocimiento. Preguntar quién pudo proponer una idea y qué ocurrió con ella ofrece información más específica que solicitar una puntuación general de felicidad. El análisis de redes de apoyo puede ser útil, pero no debe producir rankings públicos ni divulgar relaciones íntimas. Franco et al. (2024) recuerdan que las medidas de práctica docente incluyen perspectivas diferentes; comparar observación y experiencia permite detectar discrepancias. Una percepción de pertenencia favorable merece atención, aunque no sustituye examinar quién permanece fuera de oportunidades decisivas.

La pertenencia se fortalece cuando hay espacio para contribuir, pedir cambios y conservar diferencias. Una comunidad educativa madura reconoce que los vínculos no se ordenan por decreto y que nadie está obligado a desarrollar la misma cercanía con todos. Su responsabilidad es garantizar trato digno, coordinación y acceso a oportunidades. El aprendizaje socioemocional aporta recursos de escucha y cooperación, mientras la organización revisa estructuras de participación. El resultado esperado no es homogeneidad afectiva, sino una experiencia compartida en la que cada persona puede comprender cómo participa, qué aporta y a qué apoyos puede acudir.

CONFLICTO, REPARACIÓN Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

Un conflicto aparece cuando intereses, expectativas o decisiones entran en tensión; no demuestra por sí solo una relación dañina. Puede abrir preguntas sobre reglas y distribución de recursos que una comunidad necesita examinar. La educación socioemocional ayuda a distinguir posiciones, razones y consecuencias para evitar que el desacuerdo se convierta automáticamente en descalificación personal. Las prácticas restaurativas se orientan a reconocer impactos y reconstruir condiciones de relación cuando eso es pertinente. No eliminan responsabilidades ni convierten cualquier daño en negociación. Su alcance debe definirse mediante criterios de seguridad, voluntariedad y poder entre quienes participan.

La primera decisión consiste en identificar el tipo de situación. Una disputa sobre uso de materiales, un incumplimiento de un acuerdo y una agresión sostenida requieren respuestas distintas. En un conflicto ordinario pueden compararse intereses y ensayarse alternativas. Ante coerción o violencia, pedir a la persona afectada que se siente a negociar puede aumentar exposición. El docente necesita reconocer esa frontera y activar la respuesta institucional correspondiente. Jones y Bouffard (2012) orientan estrategias escolares integradas; su aplicación debe conservar el deber de protección y evitar que el lenguaje de diálogo o empatía diluya la diferencia entre desacuerdo y daño.

Reconocer impacto exige describir qué ocurrió y a quién afectó. Una disculpa general puede cerrar formalmente una conversación sin atender a pérdida de materiales, exclusión o deterioro de confianza. La reparación necesita relacionarse con consecuencias y posibilidades reales. No siempre consiste en un gesto público, y una persona puede decidir que no desea una relación cercana con quien la afectó. La finalidad educativa es construir un acuerdo comprensible, voluntario y verificable, cuando sea posible, manteniendo medidas de protección. El proceso no debe evaluar cuánto perdón expresa alguien ni premiar narraciones emocionales que excedan el propósito.

El adulto tiene un papel que no puede trasladar enteramente a los pares. Debe revisar condiciones de participación, explicar límites y asegurar que el acuerdo no reproduce una asimetría.

Puede ayudar a formular preguntas sobre necesidades, consecuencias y responsabilidades sin imponer una versión de los hechos antes de escucharlos. También necesita distinguir lo que puede resolver el aula de aquello que exige otra instancia. Domitrovich et al. (2010) proponen modelos escolares integrados de prevención; esta perspectiva permite articular enseñanza de habilidades con procedimientos institucionales, en lugar de tratar cada conflicto como episodio aislado dependiente de buena voluntad.

Considérese un caso ilustrativo de dos equipos que utilizan un recurso común y se acusan de incumplir horarios. La respuesta modelo reconstruye registros, identifica qué norma resultaba ambigua y acuerda un calendario accesible. Cada equipo describe cómo su uso afectó al otro y qué necesita para continuar. Se determina quién comunica modificaciones y cuándo se revisará el acuerdo. Si aparece una amenaza, la conversación se suspende y se utiliza la ruta de protección definida por la institución. El caso permite practicar reparación y distinguir el punto en que la facilitación ordinaria deja de ser suficiente para garantizar condiciones de participación.

La evaluación debe observar cumplimiento, legitimidad y recurrencia, además de cómo se argumentó. Un acuerdo firmado no demuestra resolución si las partes no comprenden obligaciones o carecen de recursos para cumplirlas. Puede revisarse si disminuyen incidentes semejantes, si las personas conocen el procedimiento y si pueden solicitar ayuda sin represalias. Durlak et al. (2011) y Cipriano et al. (2023) ofrecen evidencia general sobre intervenciones socioemocionales; no acreditan el resultado de este caso propuesto. Una aplicación real debería registrar decisiones y condiciones, y diferenciar mejoras del proceso de afirmaciones sobre efectos duraderos en convivencia.

El aprendizaje de conflicto y reparación necesita tolerar finales abiertos. Algunas conversaciones terminan con desacuerdos legítimos y mejores procedimientos, aunque no produzcan cercanía. Otras requieren decisiones institucionales que no deben someterse a mediación. La calidad depende de reconocer esas diferencias, proteger a quienes enfrentan daño y enseñar recursos proporcionales al problema. El estudiante aprende a expresar razones, escuchar impactos y sostener acuerdos; la institución aprende a revisar reglas y respuestas. La convivencia se vuelve una práctica de responsabilidad compartida cuando ninguna parte debe renunciar a derechos para demostrar una disposición considerada emocionalmente adecuada.

ACOSO, VIOLENCIA Y DEBER INSTITUCIONAL DE PROTECCIÓN

El acoso y la violencia plantean responsabilidades distintas de las que aparecen en un desacuerdo entre pares. La repetición, el desequilibrio de poder, la coerción y la dificultad para salir de una situación deben examinarse mediante los procedimientos institucionales previstos. La enseñanza socioemocional puede fortalecer reconocimiento de daño y búsqueda de ayuda, pero no sustituye la respuesta protectora. Pedir autocontrol a quien recibe una agresión o presentar el problema como falta de empatía de ambas partes puede diluir responsabilidades. El análisis comienza por asegurar condiciones para comunicar y recibir apoyo, evitando exigir una negociación simétrica donde no existe.

Las barreras para informar necesitan atención porque el silencio admite muchas explicaciones. Una persona puede temer represalias, considerar inútil el reporte o no saber quién recibirá la información. También puede haber observado respuestas adultas que minimizaron situaciones anteriores. La institución debe explicar canales accesibles y qué seguimiento ofrecen, con lenguaje que las distintas edades puedan comprender. No es suficiente exhibir un protocolo. Ulla y Poom-Valickis (2023) subrayan condiciones escolares de implementación; una habilidad como pedir ayuda solo puede ejercerse de manera razonable cuando existen personas, tiempos y respuestas que le dan sentido.

Una intervención educativa debe mantener límites sobre privacidad y exposición. Los casos pueden ser ficticios y no deben invitar a identificar públicamente a compañeros como agresores o víctimas. Tampoco conviene realizar encuestas visibles que permitan deducir historias personales. Si emerge una revelación, el docente responde dentro de su rol, evita investigar frente al grupo y utiliza la ruta vigente. Watson y Astor (2025) ofrecen una cautela frente a categorías clínicas utilizadas superficialmente. La institución necesita proteger sin presumir diagnósticos, registrar información necesaria y recurrir a personal competente cuando la situación excede la acción pedagógica.

La prevención puede trabajar con quienes observan situaciones dañinas sin convertirlos en responsables de enfrentarlas solos. Aprender a reconocer una humillación, evitar su difusión y comunicarla a un adulto son acciones diferentes de investigar o intervenir físicamente. El diseño

debe explicar esa distribución. En entornos digitales, guardar o compartir contenidos también puede aumentar la exposición de la persona afectada. La actividad puede analizar decisiones de circulación y apoyo mediante ejemplos preparados, sin pedir capturas reales del grupo. La responsabilidad colectiva consiste en reducir condiciones que sostienen el daño y facilitar respuesta institucional, no en trasladar protección a estudiantes individuales.

En un caso ilustrativo, una publicación ridiculiza reiteradamente a una estudiante y otros compañeros la comparten como broma. La respuesta modelo identifica que popularidad y humor no eliminan impacto, plantea detener la amplificación y utilizar el canal institucional conocido. El docente informa qué puede garantizar, resguarda la conversación y solicita el apoyo definido. Una actividad posterior puede estudiar consentimiento, consecuencias y prácticas digitales sin reproducir la publicación ni exponer a la estudiante. El caso no prescribe sanciones universales: muestra decisiones educativas de protección y deja la determinación de responsabilidades al procedimiento competente.

Los indicadores deben distinguir incidencia, reporte y confianza. Un aumento inicial de comunicaciones puede reflejar mayor accesibilidad, no necesariamente incremento del daño. Una reducción de reportes tampoco demuestra seguridad si las personas dejaron de confiar en el canal. Conviene examinar tiempos de respuesta, percepción de protección, continuidad de apoyos y comprensión del procedimiento, junto con información de incidentes. Domitrovich et al. (2010) ayuda a pensar prevención integrada; Jennings y Greenberg (2009) recuerdan el papel de relaciones adultas. La evaluación debe proteger datos y comunicar resultados colectivos sin permitir identificar situaciones individuales.

El aprendizaje socioemocional fortalece protección cuando enseña a reconocer límites y utilizar apoyos. Su legitimidad depende de una organización capaz de responder, revisar prácticas y asumir responsabilidades. No debe prometer que desarrollar empatía eliminará toda violencia ni convertir la reacción de una víctima en medida de éxito del programa. El criterio central es si la persona puede acceder a una respuesta proporcionada, comprensible y sostenida. Las capacidades de quienes participan complementan esa infraestructura; la institución conserva la obligación de organizarla y de revisar cuándo sus propios procedimientos favorecen silencio, exposición o continuidad del daño.

CLIMA ESCOLAR, PARTICIPACIÓN Y CULTURA ORGANIZACIONAL

El clima escolar emerge de experiencias repetidas sobre trato, reglas, participación y respuesta ante dificultades. Una campaña puede enunciar valores, pero el funcionamiento cotidiano enseña qué posiciones cuentan y qué decisiones pueden discutirse. La cultura organizacional se hace visible cuando alguien comete un error, plantea una objeción o necesita un apoyo. Por eso, una política socioemocional debe examinar rutinas además de actividades. Greenberg et al. (2017) sitúan el aprendizaje social y emocional dentro de una perspectiva de salud pública; esta escala permite relacionar habilidades individuales con condiciones compartidas de desarrollo y convivencia.

Las normas necesitan ser comprensibles y aplicarse con razones. Una regla que cambia según quién la solicita puede deteriorar confianza; una decisión firme puede resultar legítima si explica criterios y ofrece mecanismos de revisión. La participación estudiantil ayuda a detectar discrepancias entre la versión adulta de una norma y su experiencia real. No implica que todas las decisiones sean negociables, sino que las restricciones se hagan visibles. El proceso debe aclarar qué puede decidirse, quién tiene competencia y cómo se utilizarán los aportes. Devolver una respuesta razonada es parte de la participación, aunque algunas propuestas no se adopten.

El bienestar tampoco puede organizarse como actividad añadida que ignore cargas existentes. Un calendario saturado, instrucciones contradictorias y evaluaciones sin retroalimentación pueden producir incertidumbre evitable. Ulla y Poom-Valickis (2023) permiten observar apoyos y condiciones escolares que influyen en implementar programas. La gestión necesita revisar tiempos, coordinación y expectativas antes de multiplicar talleres. Esa decisión no invalida aprender estrategias personales; establece que la organización también puede modificar fuentes de dificultad. La coherencia se demuestra cuando el programa examina situaciones que produce la propia institución y acepta cambios que no dependen exclusivamente del estudiante.

Un procedimiento de consulta puede construir esa coherencia si genera información útil. En lugar de preguntar solamente si el alumnado está satisfecho, puede solicitar ejemplos de instrucciones confusas, oportunidades de participación y respuestas ante solicitudes. La consulta debe permitir no responder preguntas personales y explicar qué ocurrirá con los datos. Luego

se identifican asuntos modificables y se publica una devolución accesible. Jagers et al. (2019) conectan voz y equidad; su aplicación exige analizar quién pudo participar, qué obstáculos encontró y si las decisiones posteriores benefician también a grupos que no suelen concentrar la atención.

En un ejemplo ilustrativo, una institución recibe quejas sobre cambios de fecha comunicados por canales distintos. El equipo de convivencia identifica que la dificultad no es principalmente emocional, sino de coordinación. Se acuerda un canal común, un plazo de aviso y una persona responsable de resolver discrepancias. Los estudiantes practican cómo verificar una instrucción y formular una solicitud concreta. La respuesta modelo distribuye responsabilidad: el alumnado aprende navegación y la institución reduce ambigüedad. Una campaña de manejo del estrés podría complementar la medida, pero no debería reemplazar la corrección del procedimiento que originó el problema.

La evaluación vincula datos con decisiones. Puede comparar claridad percibida, frecuencia de mensajes contradictorios y tiempos de respuesta antes y después de un ajuste, manteniendo cautela sobre atribución causal. También debe recoger efectos no previstos: un canal digital común puede excluir a quienes no tienen conexión estable. OECD (2024a) aporta una perspectiva comparativa de implementación; Jones y Bouffard (2012) orientan estrategias escolares cotidianas. Los datos locales sirven para revisar el proceso, no para presentar una mejora de puntuación como prueba de transformación completa del clima. Cada conclusión debe explicitar qué indicador la sostiene y qué falta comprobar.

Una cultura socioemocional sostenible construye memoria de decisiones. Documenta qué problema observó, qué alternativa eligió y qué resultado necesita revisar para que nuevos equipos no repitan errores evitables. También reconoce que discrepancias y dificultades pueden revelar capacidad de participación, en lugar de fracaso del programa. El objetivo no es producir una imagen institucional sin conflictos. Consiste en sostener reglas comprensibles, respuestas confiables y oportunidades para modificar condiciones que afectan aprendizaje y convivencia. Cuando esos elementos se distribuyen entre actores y procedimientos, el bienestar deja de depender solamente de la sensibilidad de una persona o de la duración de una campaña.

7.4. BIENESTAR, SALUD MENTAL Y FRONTERAS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Cuidado, alfabetización, derivación y condiciones docentes

El aumento de la preocupación por la salud mental ha acercado al aula vocabularios clínicos, campañas de bienestar y estrategias de prevención. Esta aproximación puede reducir estigma y facilitar búsqueda de ayuda, pero también puede confundir roles. La educación socioemocional debe fortalecer alfabetización, apoyo cotidiano y rutas de derivación sin convertir docentes o pares en sustitutos de profesionales especializados.

BIENESTAR RELACIONAL Y SENTIDO DE VIDA

El bienestar educativo comprende más que una sensación agradable durante la clase. Incluye posibilidad de participar, relaciones confiables, sentido de lo que se aprende y condiciones que permiten sostener una trayectoria. Una experiencia exigente puede provocar frustración y seguir siendo formativa; una actividad divertida puede coexistir con exclusión. Por ello, satisfacción, funcionamiento y condiciones de participación deben examinarse por separado. Seligman (2011) amplía la discusión del bienestar más allá de una emoción única, mientras Noddings (2013) sitúa el cuidado en las relaciones. El uso educativo de estas perspectivas requiere evitar una definición que obligue a mostrar entusiasmo permanente.

El sentido aparece cuando una tarea permite comprender por qué vale la pena realizarla y cómo se relaciona con intereses, preguntas o contribuciones. No necesita convertir cada aprendizaje en promesa de éxito personal. Un estudiante puede encontrar sentido en explicar un fenómeno, mejorar un procedimiento o comprender una experiencia ajena. La institución debe ayudar a reconocer esas posibilidades sin imponer una narrativa de vida. Ryan y Deci (2017) permiten relacionar motivación con autonomía, competencia y vínculo. La orientación pedagógica consiste en ofrecer razones y apoyos, conservando la posibilidad de que el estudiante cuestione una tarea o todavía no encuentre su utilidad.

El bienestar relacional depende también de cómo se distribuye reconocimiento. Una institución que valora únicamente rendimiento visible puede ignorar cooperación, persistencia o

contribuciones menos públicas. La alternativa no es premiar indiscriminadamente toda conducta, sino reconocer esfuerzos y avances con criterios claros. La retroalimentación puede describir qué permitió mejorar un argumento y qué necesita revisión, sin definir la valía de la persona por una nota. OECD (2024c) relaciona habilidades con distintos indicadores de vida, aunque las asociaciones no permiten explicar una experiencia individual. La evaluación del entorno debe revisar oportunidades de aprendizaje y la forma en que se comunica su valor.

Las emociones difíciles necesitan un lugar legítimo dentro de esa visión. El duelo, la indignación o el cansancio no representan automáticamente una falla de bienestar que deba corregirse mediante pensamiento positivo. Pueden expresar acontecimientos y condiciones que merecen reconocimiento. El docente no necesita interpretarlas clínicamente para ajustar una tarea, ofrecer una conversación o facilitar apoyo. También debe evitar convertir la dificultad en espectáculo de superación. El cuidado consiste en permitir que la persona participe dentro de sus posibilidades, conozca alternativas y conserve privacidad, mientras la organización revisa qué barreras puede reducir y qué funciones corresponden a otros profesionales.

En un ejemplo ilustrativo, un estudiante participa menos después de una transición familiar y considera inútil un proyecto que antes le interesaba. La respuesta educativa no exige que explique públicamente su historia. Se ofrece una conversación privada sobre la tarea, se acuerda un alcance temporalmente manejable y se mantiene una oportunidad de contribuir. Si necesita otros apoyos, se informa la ruta. El producto conserva exigencias académicas proporcionales y el estudiante puede elegir una forma de presentación. La respuesta modelo muestra que cuidado y altas expectativas pueden convivir cuando el ajuste atiende a condiciones, no a una supuesta incapacidad permanente.

La evaluación puede recoger indicadores de pertenencia, acceso a apoyo, comprensión del propósito y oportunidades de decisión. Conviene separar preguntas sobre experiencia inmediata de aquellas que describen funcionamiento y condiciones organizacionales. Taylor et al. (2017) ofrecen una perspectiva de seguimiento de intervenciones socioemocionales, útil para recordar que permanencia y transferencia requieren observación posterior. Una valoración positiva al final de una actividad no demuestra mejora sostenida del bienestar. Del mismo modo, una respuesta crítica puede revelar mayor capacidad de identificar necesidades. Los resultados deben servir para revisar prácticas y distribuir apoyos, evitando clasificaciones que reduzcan la experiencia a un puntaje.

El sentido de vida no puede convertirse en contenido cuya respuesta correcta decide el docente. La educación ofrece lenguajes, experiencias y vínculos para explorar metas, responsabilidades y contribuciones, sin sustituir decisiones personales. El bienestar relacional se fortalece cuando la institución trata con dignidad, explica expectativas y permite buscar apoyo. Su calidad puede examinarse en esas condiciones, además de escuchar valoraciones subjetivas. Aprender a convivir con emociones diversas y sostener participación bajo dificultades constituye un horizonte más realista que prometer felicidad constante o pedir a cada persona que resuelva individualmente todo aquello que afecta su experiencia educativa.

ALFABETIZACIÓN EN SALUD MENTAL Y BÚSQUEDA DE AYUDA

La alfabetización en salud mental permite comprender información, reconocer límites y utilizar apoyos de manera razonada. Jorm (2000) relaciona conocimiento y creencias públicas con reconocimiento y búsqueda de ayuda; las orientaciones generales de alfabetización en salud de World Health Organization (2022a) ayudan a precisar acceso y uso de información; su planteamiento no transforma a docentes o pares en profesionales clínicos. En educación socioemocional, la prioridad es reducir confusiones sobre qué puede hacer la comunidad, dónde se encuentra apoyo y cómo solicitarlo sin estigma. El conocimiento necesita incluir responsabilidades y rutas, además de vocabulario. Una persona puede reconocer que enfrenta una dificultad y no disponer todavía de confianza o medios para acceder a una respuesta adecuada.

Las actividades deben distinguir malestar cotidiano, necesidad de apoyo y valoración especializada, sin pedir al estudiante que se asigne un diagnóstico. Una emoción intensa no demuestra por sí sola un trastorno y un comportamiento observable admite explicaciones diferentes. El docente puede trabajar cómo describir una preocupación, qué información necesita un adulto responsable y qué preguntas ayudan a comprender una ruta. La delimitación protege frente a etiquetas informales y evita que aprender términos clínicos produzca una nueva forma de clasificación entre compañeros. Los casos pueden plantear decisiones sobre ayuda sin convertir la clase en evaluación de estados personales.

Buscar apoyo requiere superar barreras relacionales y materiales. Algunas personas temen perder privacidad, ser juzgadas o recibir una respuesta que no comprenden. Otras desconocen horarios, costos o procedimientos. La alfabetización en salud descrita por Nutbeam (2000), Paasche-Orlow y Wolf (2007) y Sørensen et al. (2012) aporta operaciones de acceso, comprensión y uso que resultan útiles para organizar esa navegación. Una institución debe revisar si la información es localizable, si explica límites de confidencialidad y si ofrece medios accesibles para distintos grupos. Enseñar disposición a pedir ayuda tiene poco alcance cuando el sistema obliga a descifrar procedimientos opacos.

El apoyo entre pares puede favorecer cercanía y orientación, pero necesita límites claros. Un compañero puede escuchar, acompañar a localizar un recurso o ayudar a formular una solicitud. No debe diagnosticar, prometer secreto absoluto ni asumir disponibilidad permanente. La revisión de Widnall et al. (2024) muestra mecanismos y condiciones de educación entre pares en salud; esa evidencia general exige cautela cuando se aplica a tareas de salud mental. El diseño debe preparar a quienes participan, asegurar supervisión y hacer visible cuándo se necesita un adulto o servicio competente. La reciprocidad no convierte la amistad en obligación terapéutica.

En un caso ilustrativo, una estudiante teme acudir a orientación porque cree que toda conversación será compartida con su curso. La respuesta modelo no promete confidencialidad ilimitada. Revisa la información institucional, identifica quién puede explicar los límites y prepara una pregunta concreta sobre acceso y uso de datos. Si la documentación resulta confusa, el equipo responsable debe corregirla. El ejercicio permite aprender navegación y evaluar comprensión sin solicitar que el grupo comparta experiencias personales. El logro académico consiste en construir un siguiente paso razonado y distinguir lo que ya se sabe de aquello que debe confirmarse directamente con la institución.

La evaluación puede pedir localizar una ruta, explicar sus pasos y reconocer quién tiene competencia para responder. También puede observar si la persona diferencia un consejo informal de orientación profesional y si identifica datos que debería proteger. Rosário et al. (2024) aportan evidencia sobre intervenciones de alfabetización en salud en educación superior, cuyo alcance no debe confundirse con eficacia clínica. El programa socioemocional puede valorar comprensión de recursos y confianza en su accesibilidad, manteniendo separados esos resultados de diagnósticos o cambios en síntomas. Las consultas locales deben ser voluntarias y utilizar únicamente información necesaria para mejorar el diseño.

La búsqueda de ayuda constituye una decisión de agencia cuando permite reconocer límites y movilizar recursos. La institución debe sostener esa posibilidad mediante información clara, trato respetuoso y coordinación, no mediante una campaña que deje intactas las barreras. La formación puede reducir estigma y aumentar comprensión, pero no garantiza disponibilidad de servicios ni reemplaza atención especializada. Su contribución específica es que docentes, estudiantes y pares conozcan su función, puedan comunicar una preocupación con precisión y lleguen a apoyos pertinentes sin que la participación educativa dependa de divulgar información íntima ante la comunidad.

DOCENCIA, CUIDADO Y LÍMITES DE ROL

El docente mantiene una relación cotidiana que le permite observar participación, cambios de desempeño y dificultades para aprender. Esa posición puede facilitar una conversación y la conexión con apoyos, pero no convierte la cercanía en competencia clínica. El cuidado pedagógico debe organizarse alrededor de funciones reconocibles: escuchar dentro del rol, ajustar condiciones educativas, informar recursos y coordinar la respuesta institucional. Jennings y Greenberg (2009) sitúan las capacidades socioemocionales del profesorado dentro de sus interacciones; Noddings (2013) permite pensar responsabilidad relacional. Ambas perspectivas necesitan acompañarse de límites que protejan a estudiantes y educadores de expectativas imposibles.

Una conversación inicial puede centrarse en lo observado y en la ayuda que la institución puede ofrecer. Describir que alguien dejó de entregar tareas evita atribuir inmediatamente una causa psicológica. El docente pregunta qué dificultad encuentra en la actividad, escucha lo que la persona quiera comunicar y explica sus posibilidades de apoyo. No necesita explorar detalles íntimos para mostrar interés. Si la situación exige intervención especializada, utiliza el procedimiento vigente y evita sostener por cuenta propia una relación de atención que exceda sus recursos. La claridad sobre función y responsabilidad permite acompañar sin prometer soluciones que no puede garantizar.

Los límites de confidencialidad deben explicarse de forma comprensible antes de

solicitar información sensible. El educador no debería prometer que nada será compartido si existen responsabilidades de protección o coordinación. Puede indicar que utilizará solo información necesaria y que explicará, dentro de lo posible, a quién debe comunicarla y por qué. Los procedimientos deben ser revisados por personal competente y adaptados al contexto institucional. La educación socioemocional no establece una ruta legal universal. Su aporte es que el profesorado sepa dónde consultar y evite improvisar respuestas ante situaciones para las que no tiene atribuciones ni formación suficiente.

La formación docente necesita práctica con casos, además de conocimiento conceptual. Una simulación puede pedir distinguir una dificultad de aprendizaje, un conflicto y una revelación de riesgo, y explicar a quién correspondería responder. También puede mostrar cómo un comentario bien intencionado produce etiquetas o minimiza una preocupación. Watson y Astor (2025) invitan a revisar integración conceptual y empírica de enfoques escolares; Ulla y Poom-Valickis (2023) destacan condiciones de implementación. La capacitación debe incluir revisión de protocolos reales, criterios de registro y apoyo disponible. Un certificado no demuestra que el docente pueda aplicar esos procedimientos en situaciones concretas.

En un ejemplo ilustrativo, una estudiante comunica que no logra participar y pide que el docente no informe a nadie. La respuesta modelo reconoce su preocupación, explica qué información puede mantenerse dentro de la conversación y aclara que ciertas necesidades requieren coordinación. Se acuerda una medida educativa inmediata, como recibir instrucciones por escrito, y se identifica la persona responsable de orientar otras opciones. El docente no interpreta la dificultad como trastorno ni pide una narración completa. El caso permite practicar cómo preservar confianza mediante honestidad, en lugar de aceptar una promesa absoluta que podría resultar incompatible con responsabilidades institucionales.

Para evaluar formación y funcionamiento deben examinarse decisiones, no solamente asistencia a talleres. Puede revisarse si los docentes identifican límites de rol en simulaciones, conocen personas de referencia y utilizan registros proporcionados. A nivel organizacional interesa si las derivaciones reciben respuesta y si existe devolución suficiente para sostener ajustes educativos sin divulgar detalles clínicos. Domitrovich et al. (2010) permiten pensar articulación de componentes escolares. El sistema debe evitar que una solicitud permanezca indefinidamente entre actores que suponen que otro se hará cargo. La continuidad exige responsabilidades explícitas y medios para comprobar que la coordinación ocurrió.

El cuidado docente se vuelve sostenible cuando es una función distribuida y apoyada. La institución debe ofrecer tiempos, consultas y procedimientos, y reconocer cuándo necesita recursos especializados. El profesorado conserva una responsabilidad decisiva sobre el ambiente de aprendizaje, pero no puede asumir toda necesidad social o sanitaria que aparece en el aula. Enseñar límites de rol no reduce compromiso: permite que cada actor responda dentro de su competencia y conecte con otros. La calidad de esa relación se observa en apoyos accesibles, información honesta y ajustes educativos que preservan dignidad, continuidad y oportunidades de participación.

BIENESTAR DOCENTE Y CONDICIONES INSTITUCIONALES

El bienestar docente depende de recursos personales y de cómo se organiza el trabajo. Atender grupos, evaluar, coordinar y responder a situaciones complejas exige tiempo y posibilidad de sostener límites. Un programa socioemocional que añade responsabilidades sin revisar cargas puede deteriorar las condiciones que necesita para funcionar. Ulla y Poom-Valickis (2023) relacionan implementación con factores escolares y docentes; Jennings y Greenberg (2009) conectan competencia del profesorado y clima de aula. Estas perspectivas invitan a examinar apoyos, liderazgo y coordinación, evitando presentar autocuidado como respuesta suficiente a problemas que la organización produce o mantiene.

La primera revisión debería identificar tareas, tiempos y puntos de conflicto. Las demandas emocionales no aparecen solo durante conversaciones sensibles: también se acumulan cuando las instrucciones cambian, los registros se duplican o el docente debe responder por canales permanentes. La institución puede distinguir actividades necesarias de aquellas cuyo propósito es incierto y definir tiempos de disponibilidad. Esa revisión no elimina toda exigencia del trabajo. Permite reconocer qué carga aporta al aprendizaje y cuál deriva de procedimientos corregibles. El bienestar se vuelve un criterio de gestión cuando los datos conducen a decisiones sobre organización, en lugar de terminar en recomendaciones generales de actitud.

Los apoyos entre colegas tienen valor si no dependen de disponibilidad ilimitada.

Una reunión breve puede revisar un caso educativo, distribuir tareas y decidir qué consulta hace falta. Debe evitar transformarse en exposición de datos personales de estudiantes o en espacio de diagnóstico informal. Los equipos necesitan acuerdos sobre información necesaria, responsabilidad y seguimiento. Osher et al. (2020) sitúan relaciones y contexto en el desarrollo; trasladar esa perspectiva al trabajo profesional supone organizar condiciones para colaborar. La confianza requiere tiempo protegido y procedimientos, no solo pedir que el profesorado se apoye espontáneamente cuando la jornada ya está saturada.

Las estrategias individuales también pueden ayudar, siempre que se presenten como recursos y no como obligación de resistir. Planificar pausas, establecer prioridades, pedir apoyo y revisar expectativas permite conservar margen de acción. Su pertinencia depende de que la persona tenga posibilidad real de utilizarlas. Decir que alguien debe desconectarse mientras se espera respuesta inmediata fuera de horario produce una contradicción. La institución necesita explicitar qué situaciones justifican contacto extraordinario, qué canales corresponden y quién puede redistribuir una tarea. El autocuidado conserva legitimidad cuando la organización respalda sus condiciones y reconoce que algunos problemas requieren cambios colectivos.

En un caso ilustrativo, varios docentes reciben solicitudes similares por tres canales y deben producir informes duplicados. Una consulta inicial identifica interrupciones y falta de claridad sobre cuál registro tiene validez. La respuesta modelo acuerda un canal, reduce duplicación y define un plazo de respuesta. También establece una reunión de seguimiento para comprobar si el cambio desplazó trabajo hacia otra persona. El ejemplo muestra una intervención sobre organización, acompañada de estrategias personales de priorización. No utiliza una medición de satisfacción como prueba de éxito; plantea qué información permitiría decidir si la medida reduce obstáculos sin afectar continuidad de atención educativa.

La evaluación debe separar experiencia, condiciones y resultados. Una consulta sobre carga puede complementarse con revisión de tareas y tiempos, conservando confidencialidad y evitando comparar públicamente resistencia individual. Se observa si los acuerdos se cumplen, si existe respaldo al pedir apoyo y si los recursos llegan a quienes enfrentan mayores demandas. OECD (2024a) permite situar implementación dentro de sistemas diversos; Domitrovich et al. (2010) orientan articulación de componentes. Los datos deben interpretarse con cautela: menos solicitudes de ayuda puede significar menor necesidad o pérdida de confianza. La institución necesita contrastar esa diferencia antes de atribuir mejora al programa.

Una política de bienestar docente también reconoce límites del sistema educativo. Algunas necesidades requieren atención sanitaria, condiciones laborales o decisiones de recursos que exceden la coordinación de un curso. El equipo puede hacerlas visibles y utilizar los canales pertinentes sin prometer resolverlas desde un taller. La contribución socioemocional consiste en mejorar comprensión de responsabilidades, apoyo entre actores y decisiones sobre condiciones de trabajo. Cuidar a quienes cuidan significa que la organización revisa sus propios procedimientos y sostiene apoyos, en lugar de evaluar el compromiso profesional por la capacidad de permanecer disponible ante cualquier demanda y durante cualquier horario.

7.5. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL ANTE LOS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

Tecnología, incertidumbre, equidad y diversidad

Las condiciones contemporáneas modifican los escenarios donde se desarrollan y practican las capacidades socioemocionales. Redes sociales, hiperconectividad, presión por desempeño, incertidumbre económica y cambios familiares amplían formas de relación y también nuevas fuentes de comparación, exposición y aislamiento. La respuesta educativa necesita actualizar sus situaciones de aprendizaje sin caer en diagnósticos generacionales simplistas.

HIPERCONECTIVIDAD, REDES SOCIALES Y COMPARACIÓN PERMANENTE

Las relaciones presenciales y digitales forman parte de una experiencia continua. Un desacuerdo puede comenzar en el aula, circular en un grupo de mensajes y modificar la participación del día siguiente. La educación socioemocional debe analizar esa continuidad sin atribuir todo malestar a una plataforma o suponer que lo digital es un entorno separado. Jones y Mitchell (2016) incluyen participación y relaciones dentro de la ciudadanía digital; Tadlaoui-Brahmi et al. (2022) muestran diversidad de implementaciones educativas. El reto consiste en identificar prácticas, consecuencias y recursos, en lugar de evaluar competencia únicamente

mediante tiempo de pantalla.

La comparación permanente cambia el marco desde el que una persona interpreta su experiencia. Una publicación selecciona momentos visibles y puede presentarse como descripción completa de una vida. Los estudiantes necesitan preguntar qué información queda fuera y qué finalidad tiene el mensaje. Esta lectura no elimina emociones de frustración o admiración, pero permite relacionarlas con una representación construida. La actividad puede comparar relatos ficticios, publicidad y perfiles públicos preparados para el análisis. No debería pedir exhibir cuentas personales ni utilizar la popularidad de integrantes del grupo como material didáctico, porque eso reproduciría la exposición que pretende examinar.

La autorregulación digital incluye decidir qué compartir, cuándo responder y qué conversación conviene trasladar a otro medio. Una respuesta inmediata puede intensificar un desacuerdo si el mensaje carece de contexto; posponerla permite revisar tono y propósito. La pausa tampoco resuelve por sí sola acoso o difusión no consentida. El diseño necesita distinguir conflicto, daño y búsqueda de apoyo. Jones y Bouffard (2012) orientan estrategias incorporadas a rutinas, y la perspectiva transformadora de Jagers et al. (2019) permite preguntar quién controla reglas y oportunidades. La agencia depende de opciones personales y de condiciones del entorno informativo.

Las instituciones también toman decisiones digitales que afectan bienestar. Pueden exigir comunicación continua, utilizar canales inaccesibles o publicar producciones sin aclarar consentimiento. La coherencia socioemocional requiere revisar esas prácticas antes de pedir a estudiantes que gestionen mejor su atención. Un acuerdo puede establecer horarios, medios de aviso y criterios de circulación, adaptados a las responsabilidades de cada actor. Las reglas deben permitir participación y explicar excepciones. Su evaluación incluye quién puede cumplirlas y qué costo imponen, evitando considerar falta de compromiso a quien carece de conectividad, dispositivo propio o un lugar privado para responder.

En una situación ilustrativa, un equipo interpreta que una integrante no respondió porque no le interesa el proyecto. El análisis descubre que los mensajes se envían a distintas horas y que algunas decisiones se toman antes de que ella pueda acceder. La respuesta modelo define un tiempo de consulta, utiliza un registro común y permite aportes por otro medio. Después se revisa qué desacuerdos siguen pendientes y quién comunica cambios. El objetivo socioemocional consiste en frenar atribuciones sobre intención y negociar condiciones de coordinación. El problema no se resuelve recomendando más conexión, sino haciendo la participación más comprensible y viable.

La evaluación puede observar cómo se reconstruye una afirmación, qué decisiones de privacidad se justifican y cómo se propone resolver un desacuerdo digital. También puede revisar conocimiento de canales de apoyo y posibilidad de solicitar cambios. Los casos deben variar para evitar que los estudiantes memoricen una única respuesta. OECD (2024c) ofrece relaciones entre habilidades y experiencia de vida, pero no permite deducir efectos de una plataforma específica en cada persona. Los indicadores locales necesitan registrar prácticas y condiciones, no transformar una asociación entre uso y malestar en conclusión causal que el diseño de evaluación no puede sostener.

La educación socioemocional digital desarrolla criterio para habitar entornos que capturan atención y distribuyen visibilidad. Puede enseñar a reconocer cuándo una señal de popularidad se confunde con valor personal, cómo proteger información y cuándo una conversación necesita apoyo. La institución aporta reglas, accesibilidad y respuesta ante daño. La finalidad es ampliar decisiones razonadas y relaciones sostenibles, sin prometer desconexión total ni exigir exposición constante. Una capacidad resulta transferible cuando permite analizar herramientas diferentes con preguntas comunes sobre propósito, consecuencias, control y responsabilidad, aun cuando cambien aplicaciones, formatos o hábitos de comunicación.

INCERTIDUMBRE, PRESIÓN ACADÉMICA Y TRANSFORMACIONES FAMILIARES

La incertidumbre aparece cuando las personas deben actuar sin conocer por completo qué ocurrirá. En educación se relaciona con evaluaciones, transiciones, cambios familiares y expectativas sobre futuro. Puede movilizar planificación y también bloquear participación cuando las exigencias son ambiguas o los recursos insuficientes. El programa socioemocional debe distinguir incertidumbre inherente a aprender de aquella que la organización puede reducir. Explicar criterios, mantener calendarios y ofrecer canales de aclaración mejora previsibilidad sin eliminar todo desafío. La respuesta educativa no consiste en prometer control absoluto, sino en

hacer visible qué decisiones pueden tomarse y qué información falta.

La presión académica combina demandas y significado. Una tarea extensa puede ser manejable si existe tiempo y apoyo; una instrucción breve puede generar dificultad cuando sus criterios cambian o su consecuencia se presenta como definitiva. El docente necesita examinar volumen, distribución y comunicación, además de enseñar estrategias personales. Ryan y Deci (2017) relacionan condiciones motivacionales con autonomía, competencia y vínculo; Jennings y Greenberg (2009) sitúan interacciones adultas dentro del clima. Estos marcos ayudan a revisar si la tarea produce un desafío comprensible o una amenaza que dificulta preguntar, ensayar y corregir sin exposición innecesaria.

Las transformaciones familiares no deben evaluarse frente a un modelo único de hogar. Horarios laborales, responsabilidades de cuidado, movilidad y redes de apoyo modifican disponibilidad para estudiar. Reconocer estas condiciones no significa presumir carencia ni solicitar información privada que no es necesaria. La institución puede ofrecer alternativas y preguntar qué apoyo educativo resulta pertinente. Una actividad diseñada para realizarse con ayuda de un adulto puede excluir a quienes no disponen de esa posibilidad. La revisión debe mantener el objetivo académico y modificar condiciones de acceso, sin rebajar expectativas por características que no determinan capacidad intelectual.

Las estrategias de planificación deben corresponder con recursos reales. Priorizar tareas ayuda cuando los plazos admiten decisiones; no resuelve un calendario en que todas las actividades se anuncian como urgentes. Pedir aclaración necesita una respuesta a tiempo; organizar materiales requiere acceso a ellos. El docente puede enseñar a dividir una demanda, estimar pasos y revisar supuestos, mientras el equipo académico coordina cargas. Ulla y Poom-Valickis (2023) permiten observar condiciones de implementación, y Taylor et al. (2017) recuerdan el valor del seguimiento. El éxito no debería medirse por tolerar presión creciente, sino por recuperar capacidad de actuar bajo condiciones razonables.

Considérese una situación ilustrativa en la que coinciden entregas y una estudiante asume una nueva responsabilidad de cuidado. La respuesta modelo construye un mapa de tareas, distingue lo que puede avanzar y solicita un ajuste concreto mediante el canal previsto. El equipo docente examina si el calendario produce acumulación evitable y acuerda una modificación justificada. La estudiante no necesita narrar detalles familiares ante sus compañeros ni demostrar un sufrimiento excepcional. El caso permite aprender planificación, comunicación y uso de apoyos, y muestra que la institución puede responder con criterios compartidos en vez de depender de concesiones informales difíciles de comprender.

La evaluación puede comparar claridad de expectativas, posibilidad de solicitar aclaraciones y calidad de planes antes y después de una intervención. Una revisión de calendarios informa si se modificó la condición inicial. También deben examinarse efectos sobre quienes no suelen pedir ajustes, porque un procedimiento que solo funciona para estudiantes capaces de argumentar extensamente puede aumentar diferencias. OECD (2024a) aporta una perspectiva comparativa de implementación; su uso local requiere reconocer límites. Los registros deben permitir diferenciar falta de información, restricción material y dificultad de estrategia, porque cada problema demanda una respuesta distinta y ninguna medición global reemplaza esa interpretación.

Preparar para incertidumbre significa aprender a actuar con información incompleta y revisar decisiones, no acostumbrarse a condiciones arbitrarias. La institución debe conservar previsibilidad donde puede ofrecerla y reconocer cuándo una exigencia produce un costo que no contribuye al aprendizaje. El estudiante desarrolla recursos para preguntar, planificar y buscar apoyo. La familia o comunidad participa sin asumir que todas las trayectorias son equivalentes. Una intervención madura sostiene simultáneamente agencia personal y coordinación colectiva, y permite distinguir el esfuerzo que enseña de la presión evitable que consume recursos sin ampliar comprensión ni oportunidades de participación.

EQUIDAD, IDENTIDAD Y APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL TRANSFORMADOR

El aprendizaje socioemocional transformador incorpora identidad, agencia y pertenencia dentro de relaciones de poder. Jagers et al. (2019) y Williams y Jagers (2022) permiten formular una pregunta central: ¿qué formas de participación se consideran competentes y quién define ese criterio? Una práctica puede enseñar escucha y utilizarla después para pedir silencio frente a una desigualdad. También puede ampliar recursos para argumentar y reclamar cambios. La diferencia depende de propósito, condiciones y distribución de oportunidades. La educación necesita enseñar habilidades y revisar cuándo sus propias normas convierten un estilo dominante

en medida universal de madurez.

La equidad exige examinar oportunidades antes de interpretar desempeño. Una estudiante puede intervenir poco porque desconoce la lengua escolar, porque sus aportes han sido ignorados o porque necesita preparación escrita. Aplicar el mismo indicador sin reconocer esas condiciones puede convertir una barrera en atributo individual. La respuesta no consiste en eliminar toda evaluación, sino en precisar qué capacidad se busca y qué medios permiten demostrarla. Ladson-Billings (1995) vincula aprendizaje y conciencia crítica; Gay (2002) destaca la relación con experiencias culturales. Estos enfoques orientan decisiones que mantienen profundidad y amplían acceso, en lugar de aceptar resultados desiguales como consecuencia natural de diferencias personales.

El análisis de identidad debe evitar pedir a estudiantes que representen un grupo completo. Una persona puede hablar desde su experiencia sin asumir la función de explicar una cultura, un territorio o una categoría social. El diseño utiliza fuentes variadas, casos y preguntas abiertas, y permite reservar información personal. Paris (2012) invita a sostener repertorios culturales; esa orientación exige reconocer diferencias internas y derecho a cambiar posiciones. La institución puede promover comprensión de perspectivas sin convertir diversidad en exhibición. La pertinencia se observa en la capacidad de participar con recursos propios y acceder a nuevos, no en reproducir una imagen esperada de identidad.

Los proyectos de acción ofrecen posibilidades si incluyen decisiones reales y devolución. Una consulta que recoge opiniones y no informa qué ocurrió con ellas puede enseñar participación simbólica. El equipo debe explicar qué asuntos están abiertos, qué límites existen y cómo se valorarán propuestas. Owens et al. (2022) conectan investigación participativa juvenil y SEL transformador; su uso educativo debe preservar rigor y proporcionalidad. Los estudiantes pueden estudiar una barrera de participación, documentar sus efectos y proponer un ajuste. La calidad académica depende de preguntas, evidencia y argumento, no de adoptar una postura política que coincida con preferencias del docente.

En un caso ilustrativo, el consejo estudiantil observa que las reuniones se programan cuando algunos representantes deben trabajar o cuidar familiares. La investigación utiliza horarios y consultas voluntarias, evitando recopilar historias innecesarias. La respuesta modelo propone una franja alternativa, un medio de aporte previo y una devolución de acuerdos. También reconoce restricciones de personal y analiza qué parte puede modificarse. El resultado esperado es una decisión justificada sobre condiciones de participación. Una campaña de confianza personal no resolvería la barrera horaria; la formación socioemocional aporta herramientas para formular el problema, escuchar objeciones y sostener la discusión sobre una modificación viable.

La evaluación debe revisar diferencias de participación y beneficio, sin publicar comparaciones que estigmaticen. Un promedio favorable puede ocultar que un grupo recibe menos oportunidades o que una actividad exige recursos desiguales. Franco et al. (2024) permiten observar la diversidad de medidas de práctica culturalmente responsiva. La institución puede combinar datos agregados, productos y relatos voluntarios sobre funcionamiento, con reglas de protección y acceso. La interpretación necesita separar diferencias de comprensión, medios y trato. Si se identifica una brecha, debe explicitarse qué decisión puede responder a ella y qué información adicional hace falta para evitar explicaciones simplistas.

La dimensión transformadora no exige convertir toda clase en campaña. Su contribución es que las capacidades de comprender, regular, escuchar y decidir permitan analizar condiciones y participar en su mejora. El estudiante puede disentir, elegir una participación limitada y no revelar su identidad ante el grupo. La institución conserva responsabilidad sobre reglas y recursos. El aprendizaje gana legitimidad cuando enseña a reconocer injusticias sin prescribir emociones, a argumentar sin deshumanizar y a modificar procedimientos sin prometer que una intervención educativa resolverá por sí sola las desigualdades sociales que exceden su ámbito de acción.

DIVERSIDAD CULTURAL Y TRANSFERIBILIDAD DE PROGRAMAS

Transferir un programa exige distinguir su propósito, sus mecanismos y las formas concretas de implementarlo. Una actividad puede utilizar un relato, una conversación o un juego para practicar una capacidad semejante; sustituir el formato no garantiza conservar el proceso que la hace pertinente. La adaptación necesita explicar qué se mantiene y qué cambia. Fernández-Martín et al. (2021) muestran diversidad de investigación iberoamericana; Ulla y Poom-Valickis (2023) destacan condiciones escolares de implementación. Estas revisiones invitan a examinar población, formación y apoyos antes de asumir que un resultado obtenido en otro contexto

aparecerá del mismo modo en la institución que adopta la propuesta.

El primer paso consiste en reconstruir la teoría de cambio. Si una actividad pretende mejorar coordinación, debe ofrecer oportunidades de distribuir tareas, recibir retroalimentación y revisar acuerdos. Cambiar nombres o imágenes no modifica necesariamente barreras de participación. Tampoco reducir tiempo de práctica a una explicación breve conserva el mecanismo. La institución necesita reconocer qué elementos son esenciales para su propósito y cuáles responden a costumbres del contexto de origen. El análisis debe ser explícito para que una futura evaluación pueda interpretar si una dificultad se relaciona con el diseño, la adaptación, la implementación o condiciones externas.

La consulta local permite revisar lenguaje, ejemplos y expectativas. Puede incluir docentes, estudiantes, familias y actores comunitarios pertinentes, sin presumir que una persona habla por todo un grupo. La revisión pregunta si las consignas se comprenden, si las situaciones son reconocibles y si existen formas equivalentes de participar. Gay (2002) y Paris (2012) aportan criterios para relacionar enseñanza y recursos culturales; su aplicación no implica relativizar derechos ni aceptar prácticas dañinas. Los principios de dignidad, protección y participación se mantienen, mientras se examinan medios y supuestos que pueden resultar innecesariamente excluyentes o poco adecuados.

Una prueba inicial debe ser proporcional y documentada. Antes de extender un programa, puede aplicarse una secuencia breve, observar errores de comprensión y recoger comentarios sobre utilidad. Esa prueba no demuestra eficacia general, pero permite corregir problemas manejables. Debe registrar duración, modificaciones, responsables y apoyos disponibles. La documentación evita que una adaptación dependa de memoria individual y permite distinguir entre intención y práctica. Franco et al. (2024) recuerdan que perspectivas de docentes, estudiantes y observadores pueden diferir; contrastarlas ayuda a identificar si una actividad aparentemente inclusiva exige señales de desempeño que algunos participantes no pueden ofrecer en condiciones equivalentes.

En un ejemplo ilustrativo, un programa propone diarios digitales sobre experiencias personales. La institución receptora identifica acceso desigual a dispositivos y preocupación por circulación de relatos. La respuesta modelo conserva reflexión y revisión de decisiones, pero utiliza casos ficticios, permite soporte impreso y define quién accede al producto. Los participantes explican una estrategia y la revisan después de una discusión. El cambio no se reduce a traducir instrucciones: modifica exposición y accesibilidad mientras mantiene el mecanismo educativo. Si el programa original requiere componentes que no pueden sostenerse, la institución debe reconocer esa limitación antes de atribuirse los mismos resultados que su evaluación inicial.

La evaluación de adaptación combina comprensión, participación y fidelidad funcional. Se observa si las personas realizan la operación prevista y si los apoyos permiten practicarla. También se analiza quién no accede, qué supuestos culturales permanecen y qué cambios se realizaron durante la aplicación. Las decisiones deben justificarse con evidencia local y límites explícitos. Un resultado favorable en una prueba pequeña no autoriza escalamiento automático; una dificultad inicial puede ser corregible y no demostrar fracaso del principio. La lectura requiere distinguir viabilidad, aceptabilidad y aprendizaje, porque responden a preguntas diferentes y no pueden resumirse sin pérdida en una única valoración de satisfacción.

La transferibilidad se construye mediante comparación razonada y revisión, no por copiar materiales ni declarar que cada contexto es incomparable. La institución puede conservar propósitos comunes y aprender qué mediaciones necesita su población. El programa gana profundidad cuando sus modificaciones permanecen trazables y quienes participan comprenden sus razones. El objetivo es producir una experiencia que conserve mecanismos de aprendizaje, respete recursos culturales y pueda evaluarse con criterios pertinentes. Así, adaptar se convierte en una decisión profesional que aumenta validez y accesibilidad, sin prometer equivalencia de resultados ni utilizar diversidad como excusa para renunciar a exigencias educativas compartidas.

7.6. DEL PROGRAMA A LA PRÁCTICA: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN

Criterios para construir una arquitectura institucional sostenible

La última parte traduce la discusión conceptual en criterios de acción. El desafío no consiste en seleccionar un programa popular y añadirlo al horario, sino en construir una teoría de cambio explícita: qué problema se observa, qué capacidad o condición se pretende modificar, qué actividades podrían producir ese cambio, qué apoyos requiere la implementación y qué evidencia permitiría decidir si la intervención debe mantenerse, adaptarse o detenerse.

QUÉ FUNCIONA, PARA QUIÉN Y BAJO QUÉ CONDICIONES

La efectividad de una propuesta socioemocional depende de qué resultado se espera, quién participa y cómo se implementa. Durlak et al. (2011), Taylor et al. (2017) y Cipriano et al. (2023) ofrecen evidencia agregada sobre intervenciones escolares, con diversidad de programas y medidas. Esa base respalda estudiar el campo seriamente, pero no permite afirmar que un taller producirá cualquier beneficio deseado. El diseño debe distinguir habilidades practicadas, cambios en relaciones, condiciones institucionales y resultados de seguimiento. Cada nivel requiere indicadores y tiempos propios, y una mejora inmediata no demuestra que la capacidad se transfiera a situaciones nuevas.

La teoría de cambio permite explicitar cómo una intervención podría responder al problema. Si la dificultad es coordinar trabajo colectivo, se necesita practicar distribución de tareas y revisión de acuerdos. Si el obstáculo consiste en desconocer una ruta de ayuda, conviene hacerla localizable y ensayar su uso. Una actividad de reconocimiento emocional puede apoyar algunas decisiones, pero no corrige por sí sola un procedimiento inaccesible. Formular el mecanismo obliga a justificar materiales, tiempos y responsabilidades. También identifica condiciones de las que depende la propuesta, para evitar que una ausencia de efecto se atribuya automáticamente a falta de compromiso de participantes.

La selección de un programa necesita examinar población y propósito de las investigaciones que lo sustentan. La edad, el contexto lingüístico, los recursos y la formación de facilitadores pueden modificar pertinencia. Una revisión amplia permite conocer tendencias, pero la institución debe analizar si dispone de apoyos para conservar componentes esenciales. Ulla y Poom-Valickis (2023) estudian factores escolares y docentes relevantes para implementación. La pregunta práctica es qué puede sostenerse, qué debe adaptarse y qué falta resolver antes de comenzar. Elegir por reputación, novedad o número de materiales ignora esa distancia entre una propuesta disponible y una experiencia viable.

La comparación de alternativas debe incluir costos y cargas. Un programa que exige registros extensos puede desplazar tiempo de aprendizaje; otro que depende de un especialista puede resultar difícil de sostener cuando termina el apoyo. Esto no invalida su valor, pero requiere reconocer condiciones. La institución puede seleccionar una intervención acotada, definir un periodo de prueba y documentar modificaciones. Yeager y Walton (2011) permiten recordar que efectos educativos dependen de procesos y contextos, no de una técnica tratada como recurso mágico. La prudencia se concreta en expectativas proporcionadas, seguimiento y decisiones que admiten mantener, modificar o detener.

En una aplicación ilustrativa, dos propuestas pretenden mejorar participación. Una ofrece una charla general sobre confianza; otra organiza tareas con preparación, rotación de funciones y retroalimentación. La respuesta modelo relaciona cada alternativa con el obstáculo observado y elige la segunda cuando la dificultad principal es ausencia de oportunidades de intervención. También reconoce que algunos participantes pueden necesitar otros apoyos y que no basta contar turnos. La institución define qué evidencia revisará y qué condición haría reconsiderar la elección. El caso muestra cómo usar literatura y análisis local para una decisión, sin afirmar que la comparación ficticia demuestra superioridad empírica general.

La evaluación debe planearse antes de aplicar. Puede recoger una tarea inicial, documentar oportunidades y comparar desempeño en una situación posterior con características semejantes. También registra asistencia, adaptaciones y dificultades de facilitación para interpretar resultados. Una implementación incompleta requiere explicación distinta de una propuesta ejecutada según diseño que no produjo el aprendizaje esperado. La evidencia local debe limitar sus conclusiones al alcance de su observación. Mahoney et al. (2018) ofrecen una actualización de resultados del campo; el equipo puede utilizarla como referencia, manteniendo separados hallazgos generales y lo que realmente comprobó en su institución.

La cultura de evidencia necesita permitir resultados incómodos. Si ciertos grupos participan menos, si las actividades aumentan exposición o si la carga supera beneficios educativos observables, la respuesta responsable es revisar el diseño. La evaluación no debe organizarse para demostrar éxito a toda costa. Una decisión documentada de detener o modificar puede revelar aprendizaje institucional. El criterio final es la correspondencia entre problema, mecanismo, condiciones y evidencia, acompañado de una interpretación explícita de límites. Así, la pregunta sobre qué funciona se convierte en una investigación situada sobre para quién, mediante qué proceso y bajo qué responsabilidades puede mantenerse una propuesta.

DISEÑAR EXPERIENCIAS SOCIOEMOCIONALES INTEGRADAS AL CURRÍCULO

La integración curricular permite practicar capacidades socioemocionales en tareas que necesitan escuchar, argumentar y revisar. El siguiente caso completo es una construcción ilustrativa para el acápite 7.6; no presenta datos de implementación ni demuestra efectos. Se propone para un grupo ficticio de secundaria que realizará una investigación de ciencias sobre el uso de agua en su institución. El problema educativo es que los equipos producen un informe colectivo sin explicar cómo distribuyeron decisiones y contribuciones. El objetivo académico consiste en formular una afirmación respaldada por información; el socioemocional, en coordinar responsabilidades, discutir una objeción y revisar un acuerdo de participación.

Antes de comenzar, el docente prepara una ficha con pregunta, fuente, afirmación, responsabilidad y revisión, un ejemplo ficticio de consumo y criterios de evaluación. Se planifican tres sesiones de cincuenta minutos y un seguimiento breve dos semanas después. Los datos empleados se identifican como ejemplo pedagógico y no como medición real de la institución. Cada estudiante puede preparar una contribución escrita antes de hablar; los productos no incluyen historias emocionales personales. El docente conserva responsabilidad sobre accesibilidad y distribución de oportunidades, mientras orientación permanece disponible mediante la ruta ordinaria si aparece una necesidad que excede el ejercicio. La propuesta toma de Jones y Bouffard (2012) la idea de integrar estrategias a prácticas escolares, sin trasladar automáticamente efectos de otros programas.

En la primera sesión, quince minutos se dedican a distinguir qué afirma el ejemplo y qué información falta; veinte, a preparar preguntas en equipos; quince, a acordar funciones y comprobar comprensión. El acuerdo registra quién localiza información, quién construye una explicación y quién revisa objeciones, con rotación posterior. Cada estudiante escribe qué apoyo necesita para cumplir su función sin exponer datos personales. Una respuesta modelo del equipo dice: nuestra pregunta requiere conocer dónde se usa el agua y qué periodo representa cada registro; no podemos concluir que una zona consume más si medimos periodos distintos. La precisión de esa respuesta demuestra razonamiento académico; el acuerdo de funciones hace visible cómo se construirá colectivamente.

La segunda sesión se concentra en desacuerdo y revisión. Durante diez minutos se recupera el acuerdo; veinte se destinan a comparar explicaciones; diez a formular una objeción por equipo; diez a revisar el plan. El caso ficticio introduce una tensión: una integrante considera que su aporte escrito no fue utilizado y otro compañero sostiene que no participó porque habló poco. La facilitación separa conducta e interpretación. La respuesta modelo identifica el aporte, pregunta qué decisión lo dejó fuera y revisa el criterio de contribución. El equipo acuerda que cada propuesta debe recibir una respuesta razonada y que la presentación oral no será el único medio de participación. La modificación responde a la tarea, no a un diagnóstico sobre timidez o empatía.

En la tercera sesión, los equipos presentan una afirmación, su respaldo y una limitación en intervenciones breves. El docente dedica veinte minutos a exposición, quince a preguntas y quince a revisión individual. Cada estudiante responde qué información cambió su interpretación, cómo se atendió una objeción y qué ajuste hizo el equipo. Una respuesta modelo distingue dos avances: el grupo dejó de comparar registros incompatibles y reconoció una contribución que inicialmente había omitido. También señala una dificultad pendiente, como distribuir mejor el tiempo para discutir. El producto permite evaluar proceso y resultado sin inferir que quien expone con más soltura posee mayor competencia socioemocional ni que una presentación elegante demuestra coordinación adecuada.

La evaluación utiliza cuatro criterios descriptivos: correspondencia entre afirmación y evidencia, fidelidad al reconstruir una objeción, responsabilidad verificable dentro del acuerdo y calidad de la revisión. En cada criterio se distingue entre una respuesta que solo declara intención, otra que aporta un ejemplo y otra que explica una decisión y sus límites. Estos descriptores son una propuesta educativa, no una escala psicológica validada. Se conservan por separado logro académico y proceso de coordinación para evitar que una dificultad al hablar reduzca automáticamente la valoración del argumento. El docente devuelve una observación concreta, como la necesidad de justificar por qué se descartó un dato, y ofrece oportunidad de utilizarla en una revisión posterior.

Dos semanas después, una tarea diferente pide analizar un mensaje sobre calidad del aire y organizar una decisión grupal. El seguimiento observa si los estudiantes reutilizan preguntas sobre fuente y contexto, y si distribuyen contribuciones sin una instrucción idéntica. No se supone que transferir sea inevitable. Se comparan productos y acuerdos, se recogen comentarios voluntarios

sobre accesibilidad y se revisa si alguna función concentró trabajo. El equipo docente puede mantener la secuencia, simplificar registros o añadir apoyo según esas evidencias. La literatura de implementación de Ulla y Poom-Valickis (2023) ayuda a reconocer que disponibilidad de tiempo y formación son condiciones del diseño, no detalles externos que pueden omitirse al interpretar un resultado.

Si surge una revelación de violencia o necesidad especializada, la actividad deja de ser el espacio adecuado para investigar. El docente protege privacidad y utiliza la ruta institucional; el grupo continúa con materiales ficticios y objetivos educativos. Si la distribución de tareas reproduce exclusión, se revisa el acuerdo antes de valorar desempeño individual. Estas decisiones delimitan el alcance del caso. Su aporte es mostrar cómo currículo, capacidad socioemocional, evidencia y responsabilidad se conectan en una secuencia manejable. Una aplicación real necesitaría preparación contextual y prueba con lectores y docentes; las respuestas modelo muestran posibilidades de razonamiento, no resultados observados ni garantías de eficacia.

EVALUAR SIN ETIQUETAR: INDICADORES, MÉTODOS Y TRIANGULACIÓN

Evaluar capacidades socioemocionales implica decidir qué evidencia puede sostener una interpretación y para qué se utilizará. Un autorreporte describe percepción; una observación registra conducta en una situación; un producto muestra algunas operaciones de comprensión. Ninguna fuente representa por sí sola una identidad completa. Duckworth y Yeager (2015) examinan límites de medidas utilizadas con fines educativos, incluidos problemas de interpretación y comparación. Su aporte exige distinguir mejora pedagógica de decisiones de alto impacto. Una actividad de aula puede orientar apoyos, pero no debería convertirse sin fundamento en clasificación estable de personalidad o en criterio único para acceso a oportunidades.

El propósito debe definirse antes del instrumento. Si se busca mejorar coordinación, pueden analizarse acuerdos y revisiones; si se pretende conocer accesibilidad de una ruta, interesa si puede localizarse y utilizarse; si el problema es participación, deben observarse oportunidades además de respuestas. Elegir una escala porque está disponible invierte ese orden. La institución necesita justificar qué pregunta responde, qué población puede comprenderla y qué limitación mantiene. También debe decidir quién accede a los resultados y cómo se comunica su interpretación. Recoger información sin una acción posible aumenta carga y exposición, sin demostrar que contribuya al aprendizaje.

La triangulación consiste en relacionar fuentes que responden a una misma pregunta, no en acumular registros. Un estudiante puede afirmar que escucha y, al mismo tiempo, interrumpir durante una tarea; la discrepancia abre análisis sobre contexto y criterios. Una observación externa también puede interpretar reserva como desconexión y necesitar contraste con el producto. Franco et al. (2024) muestran diversidad de medidas sobre práctica culturalmente responsiva; la evaluación local debe verificar comprensión y oportunidades. El análisis necesita mantener abiertas explicaciones alternativas, evitando resolver toda diferencia mediante la idea de que alguien miente o que una fuente representa automáticamente la verdad.

Los indicadores de implementación permiten interpretar resultados. Asistencia, tiempo de práctica, preparación docente, modificaciones y apoyos informan si se realizó aquello que el diseño proponía. Si una actividad se redujo por falta de tiempo, su evaluación no responde exactamente a la pregunta inicial. Ulla y Poom-Valickis (2023) orientan atención a factores contextuales; Cipriano et al. (2023) ofrecen una base agregada que no reemplaza esa revisión. La institución puede documentar adaptaciones y relacionarlas con participación, sin atribuir causalidad a cada cambio. La transparencia fortalece aprendizaje profesional porque hace visibles decisiones que de otra forma desaparecerían detrás de una puntuación final.

En un ejemplo ilustrativo, un grupo mejora su puntuación de cooperación en una autoevaluación, pero los registros muestran que algunas personas siguen realizando la mayor parte del trabajo. La respuesta modelo no descarta la percepción favorable ni declara éxito completo. Compara qué entiende el alumnado por cooperar, revisa distribución de funciones y analiza productos individuales. Puede descubrir que valoró un ambiente más amable, mientras el diseño pretendía distribuir contribuciones. Esa diferencia permite ajustar indicadores y enseñanza. El caso muestra que un resultado positivo necesita interpretación vinculada al propósito y que la evaluación sirve para precisar decisiones, no para confirmar una expectativa previa.

La protección de datos requiere recoger lo necesario y limitar circulación. Los reportes públicos deben evitar nombres, combinaciones que permitan identificar personas y rankings de competencia emocional. Las conversaciones de retroalimentación se centran en decisiones

y condiciones modificables. Cuando una medida se utiliza para grupos, deben comprobarse comprensibilidad y pertinencia antes de comparar, porque estilos culturales y oportunidades pueden afectar respuestas. OECD (2024c) aporta información internacional cuya escala no autoriza trasladar automáticamente puntuaciones a decisiones locales. La evaluación debe explicar incertidumbre y permitir que participantes conozcan, dentro del marco institucional, qué información se utiliza y con qué finalidad.

La calidad de un sistema evaluativo se demuestra en las decisiones que produce. Una observación puede justificar cambiar turnos, ofrecer preparación escrita o revisar una ruta; no necesita concluir que alguien es emocionalmente incompetente. También debe existir posibilidad de corregir interpretaciones y revisar resultados después de un apoyo. El programa conserva rigor cuando comunica qué comprobó, qué infiere y qué falta estudiar. Evaluar sin etiquetar significa que la información fortalece oportunidades de aprendizaje y responsabilidad institucional, en lugar de fijar identidades o exigir al estudiante una apariencia de bienestar que sustituya comprensión, criterio y participación.

UNA ARQUITECTURA INSTITUCIONAL DE BIENESTAR Y CONVIVENCIA

Una arquitectura institucional articula propósitos, actores, recursos y decisiones de seguimiento. La educación socioemocional pierde continuidad cuando cada proyecto introduce lenguaje propio y depende de una persona disponible. El diseño necesita conectar currículo, convivencia, orientación, participación y gestión, reconociendo competencias diferentes. Domitrovich et al. (2010) permiten pensar modelos escolares integrados; Greenberg et al. (2017) sitúan SEL dentro de una perspectiva amplia de prevención y desarrollo. La institución debe identificar qué problema intenta abordar y qué componentes pueden sostenerlo, evitando confundir la acumulación de talleres con capacidad organizacional para responder a necesidades de aprendizaje y convivencia.

El punto de partida es un diagnóstico educativo proporcionado. Puede reunir revisión de procedimientos, consultas sobre participación y análisis de incidentes, sin convertir a la comunidad en población sometida a examen psicológico. El equipo distingue dificultades de estrategia, barreras de acceso y condiciones de organización. Después selecciona prioridades que puede modificar y explica sus límites. Una necesidad compleja no desaparece porque reciba un nombre socioemocional. La planificación debe reconocer cuándo requiere servicios, decisiones de recursos o coordinación externa. Este reconocimiento permite definir objetivos realistas y mantener responsabilidades sobre aquello que la institución sí puede organizar y revisar.

La distribución de funciones debe ser explícita. El profesorado diseña y facilita experiencias educativas; orientación o equipos competentes apoyan necesidades específicas; la dirección organiza recursos y procedimientos; estudiantes y familias aportan información y participan dentro de condiciones claras. Esta enumeración necesita ajustarse a cada institución y no atribuye competencias universales. El plan registra quién decide, quién ejecuta, quién recibe solicitudes y quién revisa continuidad. Ulla y Poom-Valickis (2023) destacan apoyos escolares relevantes para implementar programas. La coordinación se vuelve operativa cuando una persona puede comprender a quién acudir y los actores conocen qué respuesta les corresponde.

Los apoyos pueden diferenciarse por necesidad, sin separar automáticamente a estudiantes de la experiencia común. Algunas acciones se dirigen a toda la comunidad, como claridad de normas y oportunidades de práctica. Otras ofrecen recursos focalizados, como preparación adicional o mediaciones de acceso. Cuando la necesidad excede la función educativa, se utiliza una ruta especializada. El tránsito entre niveles debe evitar etiquetas y preservar información. La institución necesita revisar si cada apoyo responde al problema y si introduce nuevas barreras. El objetivo es ampliar posibilidades de participación con medidas pertinentes, no construir una jerarquía de personas según cuánta ayuda necesitan.

En un caso ilustrativo, una institución observa dificultades para pedir aclaraciones y respuestas adultas inconsistentes. El plan combina una secuencia curricular de formulación de preguntas, un canal accesible y un acuerdo de tiempos de respuesta. La dirección asigna coordinación, el profesorado practica la secuencia y el equipo responsable revisa solicitudes que requieren otros apoyos. Los estudiantes reciben devolución sobre cambios y limitaciones. La respuesta modelo incluye una condición de revisión: si el canal concentra carga o excluye a quienes no tienen conexión, debe modificarse. El ejemplo muestra un mecanismo distribuido y evaluable, sin afirmar que su formulación garantiza bienestar o solución completa del problema.

El seguimiento conserva memoria de decisiones. Se documenta propósito, materiales,

adaptaciones, recursos utilizados y criterios para revisar. Esa información permite que otros docentes comprendan por qué una actividad existe y qué no debería perderse al cambiarla. La evaluación combina resultados educativos cercanos, condiciones de acceso y continuidad de apoyos. Zins et al. (2004) vinculan aprendizaje socioemocional y funcionamiento escolar; el equipo debe mantener prudencia cuando interpreta relaciones entre indicadores. Una mejora local puede ser relevante sin probar transformación institucional completa. La comunicación necesita explicar qué se modificó y cómo se utilizará información posterior para confirmar, ajustar o detener la propuesta.

La sostenibilidad requiere que el programa pueda criticarse. Quienes participan deben tener medios para señalar exposición innecesaria, carga o incoherencias sin que ello se interprete como resistencia al bienestar. Jagers et al. (2019) aportan una orientación de agencia y equidad que también debe aplicarse a la gestión del propio programa. La educación socioemocional madura organiza capacidades personales, relaciones y condiciones institucionales dentro de responsabilidades comprobables. Su legitimidad no depende de declarar una comunidad armónica, sino de responder con mayor claridad, aprender de dificultades y mantener oportunidades de participación mientras se revisan los recursos y límites de cada acción.

Herramientas de aplicación

Las siguientes matrices traducen el argumento del capítulo en instrumentos de uso pedagógico e institucional. No constituyen pruebas diagnósticas ni sustituyen valoración profesional. Su función es ordenar decisiones, hacer visibles responsabilidades y evitar que el trabajo socioemocional quede reducido a actividades aisladas.

Tabla 16. Dimensiones para diseñar y evaluar la educación socioemocional

Nivel	Capacidades/condiciones	Prácticas	Evidencias	Alerta
Persona	Reconocer estados; regular atención; tomar decisiones; pedir ayuda	Autoevaluación guiada; análisis de decisiones; diarios de aprendizaje	Autorreporte, productos, observación contextual	Evitar etiquetas estables
Vínculo	Escuchar; comunicar; cooperar; reparar	Trabajo cooperativo; diálogo estructurado; acuerdos de reparación	Observación de interacción; percepción de pertenencia	No mediar situaciones de violencia como si fueran conflicto simétrico
Aula	Seguridad; participación; normas coherentes	Rutinas; retroalimentación; participación estudiantil	Clima; incidentes; participación	No atribuir al estudiante problemas producidos por la organización
Institución	Protección; rutas; liderazgo; coordinación	Protocolos; formación; equipos de apoyo; revisión de políticas	Tiempos de respuesta; acceso; percepción de confianza	No delegar responsabilidades institucionales en programas SEL
Contexto	Equidad; cultura; territorio; redes de apoyo	Consulta; adaptación cultural; articulación comunitaria	Efectos diferenciales; pertinencia; participación	No universalizar un único modelo cultural de competencia

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

SECUENCIA PARA DISEÑAR UNA INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL

1. Definir el problema. Describir una situación observable sin convertirla de inmediato en déficit individual.
2. Identificar el nivel. Precisar si el problema se ubica principalmente en persona, vínculo, aula, institución o contexto; pueden coexistir varios niveles.
3. Formular el mecanismo. Explicar por qué una actividad o cambio organizacional podría producir el resultado esperado.
4. Seleccionar evidencia. Elegir fuentes y programas pertinentes a edad, población, contexto y objetivo.
5. Preparar implementación. Definir responsables, formación, tiempos, recursos, protocolos y adaptaciones.
6. Establecer indicadores. Separar resultados de proceso, resultados de aprendizaje, clima, protección y equidad.
7. Revisar efectos diferenciales. Comprobar si grupos distintos participan y se benefician de manera semejante.
8. Decidir. Mantener, adaptar, escalar o detener según evidencia y condiciones de implementación.

PREGUNTAS DE AUDITORÍA INSTITUCIONAL

- ¿Las normas de convivencia son consistentes con las competencias que se enseñan?
- ¿Los estudiantes conocen rutas de ayuda y confían en que serán protegidos?
- ¿El profesorado dispone de tiempo y apoyo para implementar las prácticas previstas?
- ¿La evaluación evita diagnósticos informales y etiquetas permanentes?
- ¿Las familias y comunidades participan en la adaptación cultural de materiales?
- ¿Los datos se analizan por grupos para identificar brechas de participación o resultados?
- ¿Las actividades distinguen conflicto ordinario, acoso, violencia y situaciones de salud mental?
- ¿Existen criterios explícitos para derivación a servicios especializados?
- ¿La institución revisa condiciones organizacionales que generan estrés evitable?
- ¿Las decisiones posteriores a la evaluación quedan documentadas y son comunicadas a la comunidad?

CONCLUSIÓN

La educación socioemocional ha acumulado suficiente evidencia para ser tomada en serio y suficiente heterogeneidad para evitar fórmulas universales. La literatura muestra beneficios promedio en habilidades, actitudes, relaciones, clima y desempeño, pero esos resultados dependen de diseño, implementación, población y contexto. La madurez del campo exige abandonar tanto la descalificación general como la promesa de que un programa resolverá por sí solo problemas de convivencia, bienestar o salud mental.

El argumento central del capítulo propone desplazar la unidad de análisis. La persona importa, pero no está sola. Sus capacidades se expresan en vínculos, aulas, instituciones y contextos que pueden facilitar o bloquear su uso. Esta perspectiva permite conservar el valor pedagógico del autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones sin transformar desigualdades, violencias o presiones organizacionales en defectos individuales.

También obliga a precisar la frontera entre educación y clínica. La escuela tiene responsabilidades decisivas: enseñar lenguaje emocional, crear seguridad, fortalecer pertenencia, organizar convivencia, facilitar búsqueda de ayuda y activar rutas de protección. Su función no es diagnosticar ni ofrecer tratamiento. Un sistema responsable reconoce cuándo la dificultad requiere apoyo especializado y prepara a docentes y estudiantes para llegar a él sin estigma.

La equidad amplía todavía más el horizonte. El aprendizaje socioemocional transformador recuerda que identidad, agencia y pertenencia están atravesadas por relaciones de poder. Una competencia puede utilizarse para ampliar libertad o para exigir adaptación. La diferencia depende de la finalidad y del contexto. La autorregulación sirve cuando permite conservar criterio y actuar con responsabilidad; pierde legitimidad si se convierte en mandato de silencio frente a condiciones dañinas.

La implementación aparece, finalmente, como el lugar donde las buenas intenciones se vuelven experiencia. Formación docente, liderazgo, tiempos, apoyos, adaptación cultural y evaluación determinan si un programa conserva sus mecanismos o se reduce a actividades dispersas. Por eso, la educación socioemocional debe planearse como arquitectura institucional y no como colección de talleres.

El criterio final es relacional: una comunidad educativa forma capacidades socioemocionales cuando enseña a comprender emociones y decisiones, cuida vínculos, protege frente al daño, reconoce diversidad y revisa sus propias condiciones de funcionamiento. El bienestar deja entonces de ser una responsabilidad privada y se convierte en una construcción compartida. Educar socioemocionalmente significa ampliar la capacidad de vivir con otros sin perder agencia, dignidad ni criterio.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? CollaborativeforAcademic, Social, and Emotional Learning*.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M., & Jalongo, N. S. (2010). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools*, 47(1), 71–88. <https://doi.org/10.1002/pits.20452>
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Fernández-Martín, F.-D., Romero-Rodríguez, J.-M., Marín-Marín, J.-A., & Gómez-García, G. (2021). Social and emotional learning in the Ibero-American context: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 738501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Franco, M. P., Bottiani, J. H., & Bradshaw, C. P. (2024). Assessing teachers' culturally responsive classroom practice in PK–12 schools: A systematic review of teacher-, student-, and observer-report measures. *Review of Educational Research*, 94(5), 743–798. <https://doi.org/10.3102/00346543231208720>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, D. E., Greenberg, M. T., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jorm, A. F. (2000). Mental health literacy: Public knowledge and beliefs about mental disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 177(5), 396–401. <https://doi.org/10.1192/bjp.177.5.396>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education

- and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259–267. <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>
- OECD. (2024a). *Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>
- OECD. (2024c). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- Owens, C. L., Johnson, A. H., & Thornton, A. (2022). Addressing equity in schools: Youth participatory action research and transformative social and emotional learning during COVID-19. *Children & Schools*, 44(1), 48–54. <https://doi.org/10.1093/cs/cdab029>
- Paasche-Orlow, M. K., & Wolf, M. S. (2007). The causal pathways linking health literacy to health outcomes. *American Journal of Health Behavior*, 31(Suppl. 1), S19–S26.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Rosário, J., Raposo, B., Santos, E., Dias, S., & Pedro, A. R. (2024). Efficacy of health literacy interventions aimed to improve health gains of higher education students—a systematic review. *BMC Public Health*, 24, 882. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18358-4>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12, 80. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>
- Tadlaoui-Brahmi, A., Çuko, K., & Alvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education: A systematic literature review describing how it is implemented. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100348. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher- and school-related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning programs. *Frontiers in Education*, 7, 965538. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.965538>
- Watson, K. R., & Astor, R. A. (2025). A critical review of empirical support for trauma-informed approaches in schools and a call for conceptual, empirical and practice integration. *Review of Education*, 13(1), e70025. <https://doi.org/10.1002/rev3.70025>
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (2nd ed., pp. 586–603). Guilford Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Widhall, E., Dodd, S., Russell, A. E., Curtin, E., Simmonds, R., Limmer, M., & Kidger, J. (2024). Mechanisms of school-based peer education interventions to improve young people's health literacy or health behaviours: A realist-informed systematic review. *PLOS ONE*, 19(5), e0302431. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0302431>
- Williams, B. V., & Jagers, R. J. (2022). Transformative social and emotional learning: Work notes on an action research agenda. *Urban Education*, 57(2). <https://doi.org/10.1177/0042085920933340>
- World Health Organization. (2022a). *Health literacy development for the prevention and control of noncommunicable diseases: Volume 1. Overview*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240055339>
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73–94.
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267–301. <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.