



Desarrollo Socioemocional

Aspectos básicos e implicaciones

Kristel Diehl & Rocío Gómez

2020

ISBN: 978-1-7339573-1-1



Tabla de contenido

Introducción

Parte 1: ¿qué y por qué?

1. Definiciones
2. Habilidades
3. Impacto

Parte 2: ¿cómo se logra el desarrollo socioemocional?

1. Asegurar interacciones positivas
2. Enseñar habilidades socioemocionales, modelarlas y ofrecer oportunidades para practicarlas
3. Mejorar los ambientes donde crecen los niños y los jóvenes

Parte 3: Conclusión

1. Recomendaciones
2. Desafíos
3. Implicaciones para la política pública

Referencias



Introducción

Todos queremos que los niños crezcan bien y que prosperen. Cuando se les pregunta a los padres, a los maestros, a los líderes de la comunidad y a los responsables de políticas públicas sobre los objetivos de la educación y la crianza, todos mencionan ideas, como formar individuos felices, buenos vecinos, trabajadores productivos y responsables, y ciudadanos comprometidos. Indudablemente, tanto los niños como los adultos deben adquirir las habilidades requeridas para mejorar su calidad de vida y obtener resultados positivos. En la actualidad, el mundo necesita personas comprometidas con crear una sociedad global mejor y un planeta más sostenible. Abundantes investigaciones han demostrado que, para alcanzar esos objetivos, aprender habilidades socioemocionales es tan importante como desarrollar habilidades cognitivas.

Numerosas investigaciones científicas han establecido que el logro de resultados positivos en la vida y el desarrollo de mejores comunidades están relacionados con la adquisición de habilidades socioemocionales. Estas habilidades les permiten a las personas disfrutar de vidas más satisfactorias, ser miembros más activos en sus familias, y ciudadanos más comprometidos y tener mejores relaciones con los vecinos (García, 2016). Enfocarse exclusivamente en las habilidades académicas sólo contribuye parcialmente al desarrollo humano (Heckman, 2017). Después de años de investigación, práctica y políticas, ha quedado en evidencia que las materias académicas no son los únicos factores importantes para asegurar que los estudiantes tengan éxito en la escuela, la vida y el trabajo (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gulotta, 2015). Tal como ha sido establecido por el economista ganador del Premio Nobel, el Profesor James Heckman, *“Si bien las habilidades cognitivas son importantes por sí solas, no son tan poderosas como el paquete dinámico de habilidades cognitivas y habilidades sociales. En resumen, la cognición y el carácter son los que guían la educación y el éxito en la vida, siendo muy a menudo, el desarrollo del carácter el factor más importante”* (Heckman, Letter from Dr. James Heckman to National Commission on Fiscal Responsibility and Budget Reform, 2010).

Desde la Revolución Industrial, el objetivo primordial de la educación pública ha sido preparar a los niños para integrarse a la fuerza de trabajo, enfatizando materias académicas y habilidades cognitivas. Con este modelo se buscaba que en la escuela se enseñara un oficio y unas habilidades específicas como la memorización y la obediencia; mientras que las familias, las comunidades y las instituciones religiosas se hacían responsables de los aspectos sociales, emocionales y éticos de su desarrollo (Nelsen, 2006) (Punset, 2010). Sin embargo, esta ecuación ya no funciona bien. Con más y más mujeres empleándose en todo el mundo y trabajando de tiempo completo, los roles tradicionales han cambiado. Las familias encuentran mayores presiones económicas y sociales. *“Las escuelas y las comunidades son cada vez más multiculturales y multilingües. Los niños están expuestos a un mundo más complejo a través de los medios de comunicación, y tienen acceso sin mediación a la información y a los contactos sociales”* (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). Funcionar efectivamente en medio de todas estas dimensiones requiere un conjunto nuevo y diferenciado de habilidades socioemocionales.

Más aún, con la automatización de la producción y el advenimiento de la economía de la información, las organizaciones buscan empleados con un conjunto diferente de habilidades. Por lo tanto, persiste una

disparidad entre las habilidades requeridas por el mercado laboral y las que se enseñan en las escuelas y las universidades. Habilidades como escritura, matemáticas, ciencia e historia/geografía ya no son las más valoradas por los empleadores. Fueron ranqueadas 6ª, 15ª, 16ª, y 19ª, respectivamente en una lista de 20 habilidades (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). Hoy el mercado laboral está buscando personas capaces de ser creativas, llevarse bien con otros, trabajar en equipo, tener mayor iniciativa, resolver problemas abstractos y colaborar (Busso, Cristia, Hincapie, Messina, & Ripani, 2017).

Adicionalmente, se ha reportado que muchos niños y adultos no saben manejar sus emociones, relaciones y presiones sociales, afectando negativamente su salud física y mental. De hecho, esta es “la cohorte de adultos más obesa, adicta y medicada en la historia de los Estados Unidos” (Brown, 2015). Así mismo, la soledad se ha convertido en un problema serio, incluso se catalogó como epidemia en el Reino Unido, donde se creó un ministerio exclusivamente para combatir este problema. La soledad está asociada a muerte prematura, obesidad y alto consumo de alcohol (Brown, 2018).

Por consiguiente, hay una creciente necesidad de una educación más integral y comprehensiva que comience más temprano en la vida con el fin de apoyar tanto el trabajo de los padres como el apropiado aprendizaje y desarrollo de los niños. Los niños necesitan aprender a identificar y gestionar sus emociones, y tomar decisiones responsables relacionadas con la salud y el bienestar propios y de los demás para tener una vida gratificante, así como relaciones satisfactorias.

Por otra parte, la sociedad global está encarando cada vez más asuntos sociales apremiantes, como la injusticia, la violencia, la pobreza, la discriminación y el deterioro ambiental, y aun así mucha gente no se siente ni responsable ni llamada a la acción cuando estos problemas no los tocan directamente. “Estamos neurobiológicamente programados para cuidarnos unos a otros como especie social. Cuando sentimos odio o miedo, nos sumergimos en un proceso de deshumanización. Las primeras manifestaciones de todos los actos de deshumanización global son el lenguaje y las palabras. Todos los genocidios de la historia comenzaron con una campaña de deshumanización por parte de un grupo de personas, y esa campaña comenzó con palabras” (Brown, 2018). Cambios simples, como ser conscientes de las palabras que se utilizan en los mensajes de las redes sociales, podrían tener consecuencias trascendentales. Es por eso que necesitamos un sistema de educación donde los niños aprendan a empatizar con otros, sin importar su raza, su género, sus preferencias políticas, su localización geográfica, ni su nivel económico.

Aunque se da por sentado que una educación de buena calidad puede ayudar a desarrollar ciudadanos capaces y conscientes, lo que a su vez mejora su sustento y el de otros a su alrededor, la Declaración de Incheon (Corea del Sur) pone de manifiesto que ciertos conocimientos, habilidades y valores promueven el desarrollo más que otros factores (UNESCO, 2017). Se podría prevenir la violencia y lograr una paz sostenible en comunidades donde sus ciudadanos hayan desarrollado habilidades socioemocionales, junto con habilidades cognitivas y académicas. “Aprender a convivir en paz sólo se puede lograr mediante un plan de acción perfectamente estructurado para guiar a los niños para que llenen sus mentes con normas, valores, conceptos y comportamientos hacia el logro de la paz y el rechazo de la violencia como un componente esencial de sus personalidades. Y esto lo tenemos que hacer cuando la personalidad del niño esté en formación, no después” (World Association of Early Childhood Educators, 2018).



Indudablemente, las metas sobre educación y los roles de actores claves como escuelas, familias y otras instituciones, tienen que cambiar si estamos realmente comprometidos con asegurar un desarrollo apropiado y holístico para todos los niños. Es más, la educación no solo ocurre en las escuelas, en el hogar o en los establecimientos educacionales; la educación ocurre en todas partes y en todo momento. Los niños y los jóvenes aprenden a comportarse a partir del ejemplo de los adultos, desde sus padres y familiares, hasta estrellas del deporte, celebridades, políticos, líderes cívicos y religiosos; y de todas las interacciones que tienen, incluyendo las de las redes sociales.

Actualmente, puede verse algún progreso en varios niveles. A nivel global, la Declaración sobre la Educación de Incheon, de la UNESCO, destaca que: *“Los resultados relevantes sobre el aprendizaje deben estar bien definidos en dominios cognitivos y no-cognitivos, y ser continuamente evaluados como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La educación de calidad incluye el desarrollo de las habilidades, valores, actitudes y conocimientos que faculten a los ciudadanos para tener vidas saludables y gratificantes, tomar decisiones informadas, y responder a los desafíos locales y globales”* (UNESCO, UNICEF, the World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women and UNHCR, 2016).

A nivel nacional, algunos países están actualmente diseñando o implementando sus propias políticas y programas para incluir habilidades socioemocionales como parte de sus currículos. Por ejemplo, en los Estados Unidos, todos los estados ya han establecido estándares socioemocionales, y existen también logros en políticas nacionales como la Ley de Aprendizaje Académico, Socioemocional (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gulotta, 2015). Pese a todo, incluso países con algún grado de avance en aprendizaje socioemocional aún tienen varias metas por alcanzar, así como desafíos por superar.

El propósito de nuestra iniciativa es profundizar sobre el concepto del desarrollo socioemocional. Este es un intento por describir qué son las habilidades socioemocionales, por qué son importantes, cuál es su impacto en el éxito escolar y en la vida, así como en el bienestar colectivo; cómo se adquieren esas habilidades; quiénes son sus actores claves y cuáles son los roles de tales actores para ayudar a que los niños se desarrollen más holísticamente.

Parte 1: ¿qué y por qué?

Definiciones

Actualmente, varios modelos explican el desarrollo socioemocional. Muchos autores usan diferentes términos, tales como habilidades no cognitivas, habilidades de construcción de carácter, aprendizaje social emocional, habilidades blandas, habilidades socioemocionales, habilidades conductuales, habilidades de vida, habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales, y habilidades del siglo 21 (García, 2016). Por ejemplo, Pamela Cantor, de la organización *Turnaround for Children*, destaca que en su organización no usan términos como habilidades no-cognitivas y no-académicas, porque algunas de estas habilidades son meramente cognitivas, como la atención y la memoria; y son académicas porque se

aprenden en ambientes académicos (Stafford-Brizard, 2017). En todos estos debates es importante tener en cuenta que ambos procesos – desarrollo cognitivo y desarrollo socioemocional – están entrelazados.

Cada modelo emplea sus propias definiciones y caracterizaciones. De acuerdo con Jones y Doolittle (2017), el aprendizaje socioemocional (Social and Emotional learning – SEL, por su sigla en inglés), “involucra la habilidad del niño para aprender sobre, y para manejar, sus emociones y sus interacciones, de tal forma que se beneficien ellos mismos y beneficien a otros, y que eso les ayude a los niños y a los jóvenes a tener éxito en la escuela, en el lugar de trabajo, en las relaciones, y en la ciudadanía”. Alternativamente, García y Weiss (2016), destacan que las habilidades no cognitivas representan “patrones de pensamiento, sentimientos y conductas...” los cuales “nos permiten tener éxito en nuestras vidas públicas, lugares de trabajo, hogares, y otros contextos sociales, y contribuir significativamente en la sociedad”. Por otra parte, “el término aprendizaje socioemocional fue introducido por el *Grupo Fetzer* en 1994 como un marco de trabajo conceptual para promover la competencia social, emocional y académica de los jóvenes, y para coordinar la programación escuela-familia-comunidad, a fin de lograr las metas educacionales” (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gulotta, 2015). A pesar de todas las diferencias entre ellos, los distintos modelos tienen aspectos significativos en común.

Para sintetizar, el desarrollo socioemocional se refiere a las habilidades cognitivas y emocionales que una persona puede aprender y desarrollar para comportarse de manera tal que se beneficie a ella misma y a otros; para lograr resultados positivos en su salud, en sus relaciones personales (familia, amigos, vecinos, compañeros de trabajo, etc.), y en sus proyectos académicos y laborales; y para contribuir de una forma significativa a la sociedad.

Las Habilidades

Si el propósito de la educación es formar individuos saludables, responsables y autorrealizados, y en últimas, crear mejores sociedades, es esencial saber qué habilidades deben aprender los niños. Muchos autores han enfocado sus investigaciones en el aprendizaje de estas habilidades socioemocionales y su impacto en la vida de los niños. Hay numerosas habilidades socioemocionales. Después de revisar diferentes modelos y programas, se identificaron 57 habilidades que se listan en la Tabla No. 1.

Tabla No. 1

Confianza académica	Cooperación	Mentalidad de Crecimiento	Toma responsable de decisiones
Interpretación precisa de la conducta de otros	Creatividad	Motivación	Autoconciencia
Afecto	Pensamiento crítico	Comunicación abierta	Autocontrol
Determinación al logro	Curiosidad	Optimismo	Autoeficacia

Atención	Comportamiento adecuado en diferentes situaciones sociales	Habilidades organizacionales	Autoestima
Pertenencia	Salud emocional	Perseverancia	Autoconocimiento
Compromiso ciudadano	Manejo de las emociones	Persistencia	Autogestión
Cercanía	Empatía	Planeación, organización, establecimiento de metas	Autorregulación
Flexibilidad cognitiva	Función ejecutiva	Interacciones positivas	Conciencia social
Regulación cognitiva	Enfoque	Resolución de problemas	Habilidades sociales
Habilidades de comunicación	Seguimiento de instrucciones	Propósito	Manejo del estrés
Responsabilidad con la comunidad	Pensamiento con visión de futuro	Habilidades relacionales	Trabajo en equipo
Conciencia	Escucha activa	Resiliencia	Tolerancia
Resolución constructiva de conflictos	Determinación	Respeto	Ética del trabajo

En esta tabla es evidente que las habilidades categorizadas como habilidades socioemocionales cubren un rango muy amplio: desde el autoconocimiento hasta la responsabilidad con la comunidad; desde la perseverancia hasta el trabajo en equipo; desde la concentración hasta la creatividad, por nombrar algunas. Muchas están más relacionadas con el ser, en tanto otras se enfocan más en las relaciones sociales; algunas poseen ciertas características similares, en tanto otras constituyen una base sobre la cual construir otras habilidades. Distintos autores las han clasificado en diferentes modelos o marcos. Algunos han desarrollado marcos de trabajo que incluyen solamente habilidades cuyo impacto haya sido demostrado científicamente. Para tener un panorama amplio sobre esta situación, se presentan aquí tres de estos marcos de trabajo o modelos de conjuntos de habilidades.

Una de las más reconocidas académicas en este campo, Stephanie Jones, y sus colegas, organizan las habilidades y las conductas sociales emocionales en tres grupos principales: regulación cognitiva, procesos emocionales y habilidades sociales e interpersonales. En su clasificación, la **regulación cognitiva** se refiere a las habilidades requeridas para dirigir la conducta hacia una meta, por ejemplo, cuando los niños necesitan usar concentración, planeación, resolución de problemas y habilidades de coordinación, entre otras. De acuerdo con esta categorización, estas habilidades están muy relacionadas con las habilidades de la función ejecutiva, como la atención, la inhibición, y la memoria reciente. Ellas ayudan a priorizar, a secuenciar e inhibir comportamientos, a mantener en la mente información referente a las metas, a resistir distracciones, a alternar entre varias metas e incluso entre diferentes perspectivas, a usar

información para tomar decisiones, a crear reglas abstractas y manejar situaciones nuevas (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017) (Jones & Bouffard, 2012).

Por su parte, **los procesos emocionales** se refieren al conocimiento emocional, como la habilidad para reconocer, expresar y regular las propias emociones, así como ser capaces de comprender y empatizar con las emociones de otros. Estas habilidades promueven la identificación de las causas y el manejo de estas emociones. Estas habilidades emocionales son la base para construir interacciones sociales positivas. Adicionalmente, sin esta conciencia emocional, es muy difícil mantener y enfocar la atención (regulación cognitiva) (Jones & Bouffard, 2012).

En la misma línea de la construcción de conocimiento y procesos emocionales, las **habilidades sociales e interpersonales** incluyen comprender las reglas sociales de comportamiento, interpretar correctamente el comportamiento de las personas, afrontar efectivamente diversas situaciones sociales, e interactuar positivamente con otros. De acuerdo con Jones, “los niños que utilizan efectivamente estos procesos interpersonales pueden colaborar, resolver problemas sociales, y coexistir pacíficamente con otros” (Jones, et al., 2017).

Figura 1



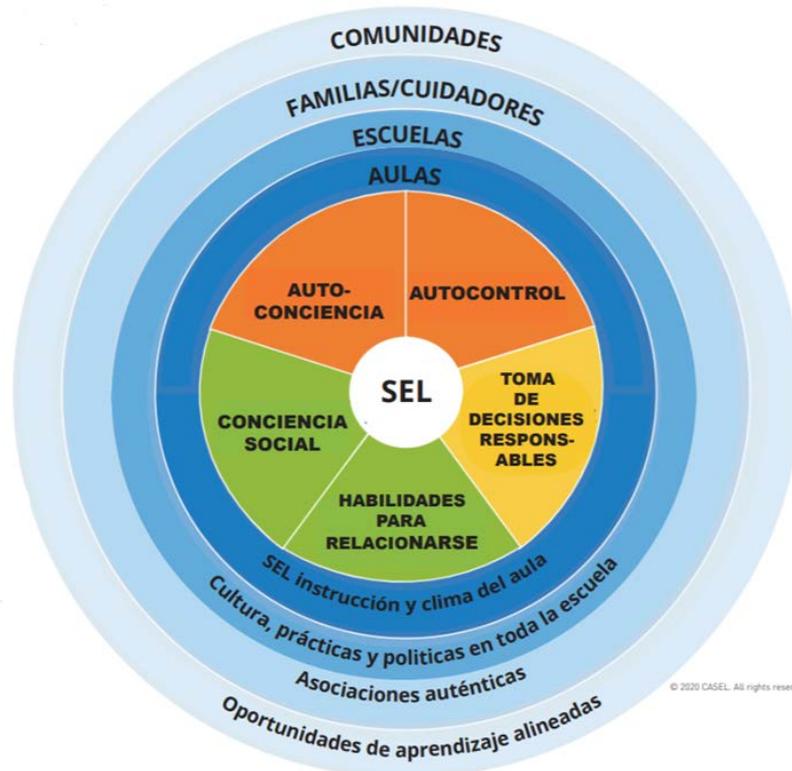
(Jones & Bouffard, 2012)



Por otro lado, un enfoque diferente es propuesto por CASEL, una organización que promueve el aprendizaje académico, socioemocional de manera integrada para todos los niños. CASEL clasifica las habilidades socioemocionales en las cinco categorías de su marco de trabajo, como se muestra en la Figura 2.

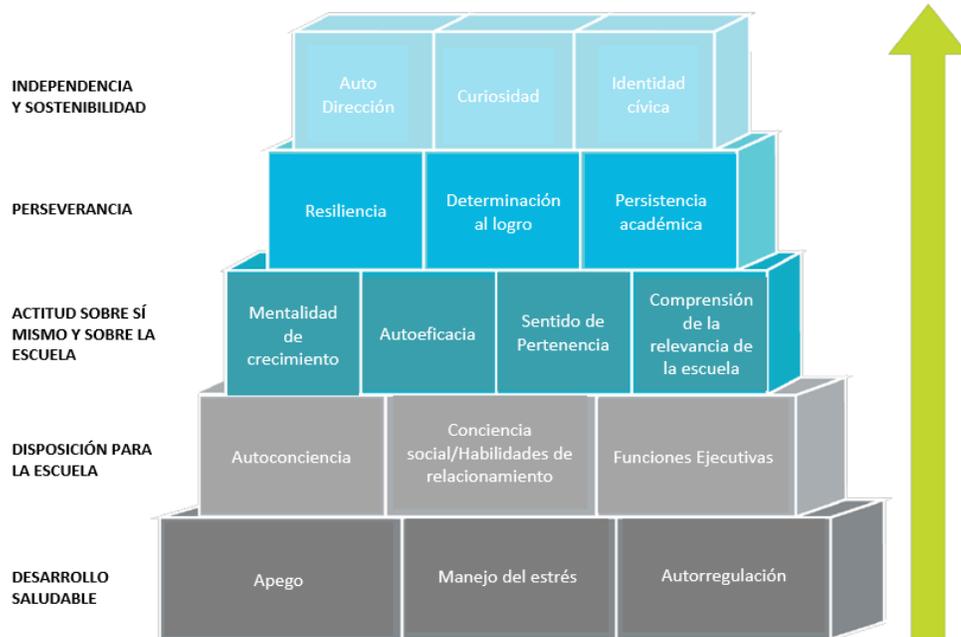
- **Autoconciencia:** es la capacidad de identificar las propias emociones, pensamientos y valores, y de comprender cómo ellos guían el comportamiento. Aquí se incluyen la valoración de las fortalezas y limitaciones propias, la mentalidad positiva, y un sentido de autoeficacia y optimismo bien fundamentados. Los altos niveles de autoconciencia permiten reconocer cómo los pensamientos, sentimientos y acciones están interconectados.
- **Autogestión:** es la capacidad de regular exitosamente las emociones, los pensamientos y los comportamientos en diferentes situaciones, y de establecer y trabajar para alcanzar objetivos. Esto incluye la capacidad para posponer la gratificación, manejar el estrés, controlar los impulsos, y perseverar a pesar de los desafíos para lograr objetivos personales o educativos.
- **Conciencia social:** es la habilidad de tomar perspectiva y empatizar con los demás, comprender las normas sociales y éticas para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad.
- **Habilidades relacionales:** la habilidad de comunicarse claramente, escuchar bien, cooperar con otros, resistir presiones sociales inapropiadas, negociar conflictos constructivamente, y buscar y ofrecer ayuda cuando se necesite. Estas habilidades permiten establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes y actuar de acuerdo con las normas sociales.
- **Toma responsable de decisiones:** es la capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales con base en estándares éticos, aspectos de seguridad, y normas sociales. Así los niños y jóvenes pueden hacer evaluaciones realistas de las consecuencias de diversas acciones, y tener en consideración la salud y el bienestar de sí mismo y de los demás (CASEL, 2013).

Figura 2
Marco del Aprendizaje Socioemocional - CASEL



Otro marco de trabajo, presentado por *Turnaround for Children*, es Pilares Fundamentales para el Aprendizaje, “un marco de trabajo para un completo desarrollo de los estudiantes, basado en la ciencia, en servicio de la equidad” (Stafford-Brizard, 2017). Este marco de trabajo supone un continuum de desarrollo comenzando en la primera infancia, y reconoce que todos los niños tienen un comienzo diferente en la vida. Está conformado por un conjunto de habilidades y mentalidades, que de acuerdo con la evidencia facilitan el éxito en lo académico, en contextos sociales y en la vida en general (Stafford-Brizard, 2017). Este marco de trabajo ofrece dos conceptos nuevos: mentalidades en adición a habilidades, y desarrollo comportamental en adición al desarrollo socioemocional. Para *Turnaround for Children* debe cumplirse con tres criterios para que una destreza pueda ser incluida en su marco de trabajo: deben estar pensadas para los contextos educativos; tiene que ser una destreza, comportamiento o mentalidad que puedan ser medibles, maleables y enseñables; y tiene que haber evidencia científica de que la destreza, el comportamiento o la mentalidad tienen impacto sobre los logros académicos.

Figura 3
Pilares Fundamentales para el Aprendizaje



(Stafford-Brizard, 2017)

En este marco de trabajo modular, la fila más baja de habilidades o mentalidades soporta el desarrollo de aquellas habilidades de más arriba, y así sucesivamente hasta la parte superior. La primera fila incluye las habilidades fundacionales requeridas para un desarrollo saludable: apego, manejo del estrés, y autorregulación. Basada en esas habilidades, la segunda fila involucra habilidades, socioemocionales y cognitivas, que soportan la condición de estar listos para asistir a la escuela (autoconciencia, conciencia social, habilidades de relación y funciones ejecutivas). De acuerdo con este marco de trabajo, la primera y segunda filas de habilidades son prerrequisitos para un aprendizaje efectivo en la escuela, y promueven las mentalidades presentadas en la tercera fila (mentalidad de crecimiento, autoeficacia, sentido de pertenencia y relevancia de la escuela). Aunque estas mentalidades están localizadas sobre habilidades en la segunda fila, podrían ser desarrolladas antes, después, o al mismo tiempo.

La combinación de estas habilidades y mentalidades ayuda a desarrollar habilidades de orden más alto, como resiliencia, empoderamiento y tenacidad académica, presentadas en la cuarta fila, y requeridas para la terminación de la escuela secundaria, a pesar de potenciales obstáculos y adversidades. La quinta fila representa habilidades y mentalidades de más alto orden, útiles para que los niños planeen su propio curso de vida y lo persigan con independencia, autodirección, curiosidad e identidad cívica (Stafford-Brizard, 2017).

Estos son únicamente tres de los múltiples marcos de trabajo creados por científicos y expertos para explicar la importancia de las habilidades socioemocionales. Ellos presentan diferentes formas de organizar y nombrar estas habilidades, algunas se superponen, algunas divergen, pero pese a sus diferencias, todos asumen la magnitud de los efectos que tienen en las vidas de las personas. Cada marco de trabajo presenta un modelo particular para describir el aprendizaje socio emocional, de modo que su multiplicidad les ofrezca a los planificadores de programas, los educadores, y otros profesionales un rango substancial de paradigmas desde donde seleccionar de acuerdo con el contexto y las necesidades de cada caso particular. Sin importar cuál marco se use, se ha demostrado que el impacto que las habilidades socioemocionales produce en los individuos y las comunidades es tan significativo que resulta imperativo enseñarlas no solamente a los niños sino también a los adultos. Las habilidades socioemocionales, tan blandas como pueden ser percibidas, tienen un peso enorme en el desarrollo de una persona y en la creación de una sociedad pacífica y constructiva.

Impacto

Desarrollar habilidades socioemocionales produce beneficios tanto a corto como a largo plazo. Con un buen desarrollo socioemocional, las personas pueden lograr mejores resultados en su salud, en lo académico, en el empleo, en el emprendimiento de negocios, y en las relaciones con la familia, la comunidad y la sociedad. En su metaanálisis, Durlak y sus colegas documentaron en 2011 que “Los programas SEL produjeron significativos efectos positivos en competencias socioemocionales, y en las actitudes sobre sí mismos, sobre otros, y sobre la escuela. También mejoraron el ajuste conductual de los estudiantes en términos de un mayor número de comportamientos prosociales; redujeron problemas de conducta; y mejoraron el desempeño académico, tanto en los exámenes, como en las notas” (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor , & Schellinger, 2011). Cuando los niños adquieren y utilizan habilidades socioemocionales, tienden a experimentar mayor significado en sus vidas, a tener más éxito en la escuela y en la educación superior, a desarrollar sus talentos, a tener mejores ingresos, ser buenos miembros de familia y a convertirse en ciudadanos responsables y comprometidos (Tough P. , 2012).

El primer estudio en producir tales hallazgos es el bien conocido *Proyecto Preescolar Perry (Perry Preschool Project)*, de mediados de los años 60, un programa para la primera infancia de alta calidad, con una duración de dos años para niños de bajos ingresos con padres de bajo IQ que fueron rastreados durante décadas. Aunque los niños presentaron ganancias en su IQ solamente en el corto plazo, no mostraron beneficios en el IQ en el largo plazo. Sin embargo, el comportamiento y las habilidades sociales de los niños mejoraron en el largo plazo. “Comparados con el grupo de control, los estudiantes Perry tuvieron más oportunidades de graduarse en la secundaria, mayores probabilidades de conseguir empleo a la edad de veintisiete, mayores probabilidades de estar ganando más de veinticinco mil dólares por año a la edad de cuarenta, menos probabilidades de haber sido arrestados, y menos probabilidades de haber pasado tiempo en programas de asistencia social” (Tough P. , 2012). Estudios más recientes han mostrado que el empleo y el ingreso también están relacionados positivamente con el desarrollo socioemocional, en áreas como tener carreras más exitosas, mayores ganancias y salarios, seguridad financiera y en el trabajo, estabilidad en el empleo, trabajos de tiempo completo, mayor productividad, y más compañerismo en el trabajo (Jones, Barnes , Bailey, & Doolittle, 2017).

Más aún, las habilidades socioemocionales están relacionadas con resultados académicos positivos: mejores actitudes con relación a la escuela, mejor desempeño académico, participación y logros, más participación en las actividades de la clase, mejor comportamiento en el salón de clases, menores tasas de deserción, menos años de educación especial, menos repetición de grados, mayores tasas de graduación de secundaria, mayores condiciones de estar listos para la universidad, ingresar a ella y graduarse (Johnson & Wiener, 2017). Las investigaciones han mostrado que cuando los niños pueden enfocar bien su atención, manejar emociones negativas con compañeros y adultos, y persistir a pesar de las dificultades, su aprendizaje aumenta, y los salones de clases funcionan con más efectividad (Jones , et al., 2017).

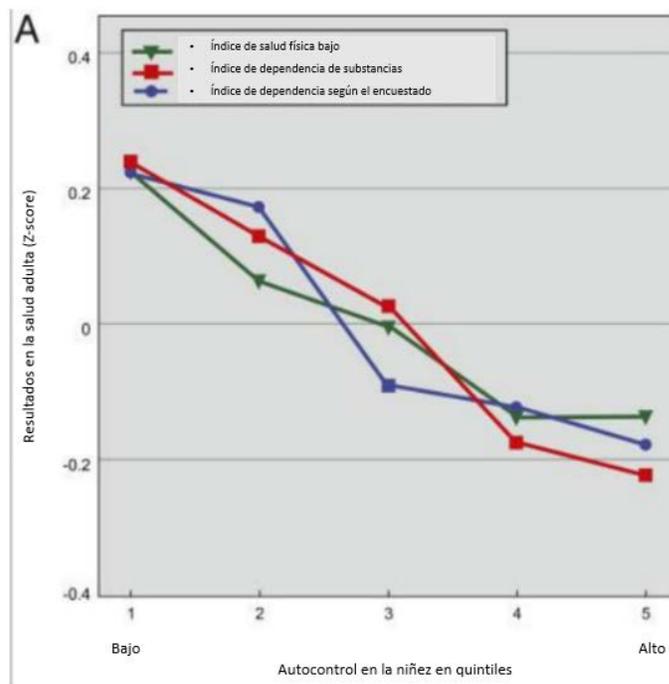
Además, hoy en día se ha demostrado que, sin un buen desarrollo emocional, no puede tener lugar un aprendizaje efectivo; y que las habilidades socioemocionales son la base no sólo para construir otras habilidades socioemocionales, sino también habilidades cognitivas (Garcia, 2016). Ciertamente, “es neurológicamente imposible construir recuerdos, elaborar pensamientos complejos, o tomar decisiones significativas sin emoción” (Immordino-Yang, 2016). En otras palabras, no es posible “aumentar las habilidades cognitivas sin nutrir activamente las no cognitivas” (Garcia, 2016).

Varios programas están implementando el aprendizaje socioemocional en escuelas y otros escenarios. El programa 4Rs (Reading, Writing, Respect & Resolution – Lectura, Escritura, Respeto & Resolución) es uno de ellos. 4Rs se enfoca en construcción de comunidad, comprensión y gestión de sentimientos, escucha, asertividad, solución de problemas, diversidad, prevención del acoso y cooperación. El 4Rs ha sido evaluado mediante un gran experimento de control aleatorio que les hizo seguimiento a los estudiantes durante un período de tres años. Se encontraron ganancias generales en competencias sociales; ganancias en los puntajes de lectura y matemáticas de las pruebas estandarizadas, y en las habilidades académicas entre niños en riesgo de problemas conductuales. Adicionalmente, se encontraron reducciones en agresiones, en inclinación a la hostilidad, en prejuicios, en estrategias agresivas de negociación interpersonal, en síntomas depresivos, y en hiperactividad. También se ha mejorado la calidad del aprendizaje en el salón de clase (Jones , et al., 2017).

Adicionalmente, el impacto del desarrollo socioemocional va más allá de los efectos profesionales y académicos. Con un desarrollo socioemocional apropiado se observan mejores resultados físicos y de salud mental tanto en niños como en adultos. Estos resultados muestran indicadores positivos en salud, menos tensión emocional, menos condiciones adversas en la salud, y menos problemas de salud mental (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gulotta, 2015). Múltiples estudios demuestran que las habilidades socioemocionales también sirven como factores protectores importantes cuando se están encarando eventos de vida negativos o estresores crónicos, y ayudan al bienestar general, en instancias tales como el trabajo y la seguridad financiera, así como en el bienestar en la salud mental y física a lo largo de la adultez (Jones , et al., 2017). Un mayor autocontrol en la niñez predice menor criminalidad, menos problemas de salud y mejor salud en la vida adulta, entre otros (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

Figura 4

Relación entre el Autocontrol en la Niñez y Problemas de Salud en la Adultez



(Moffitt, et al., 2011)

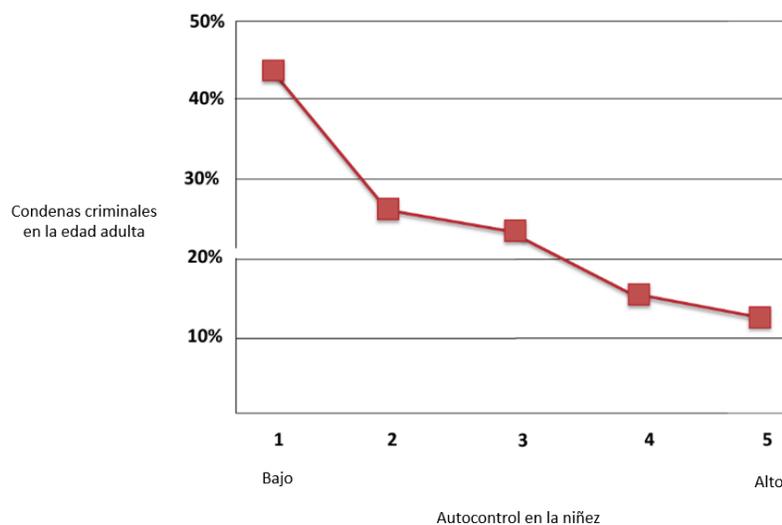
Por su parte, el programa *Acción Positiva* reporta, entre otros resultados, una reducción de la depresión, de la ansiedad, del abuso de sustancias psicoactivas, del comportamiento violento, del acoso, de la actividad sexual, de comportamientos agresivos y disruptivos y de la suspensión escolar. Los niños participantes del programa ganaron también en rendimiento académico, comportamiento positivo, motivación, balance afectivo y satisfacción personal. *Acción Positiva* es un programa para niños de Preescolar a Grado 12 que hace hincapié en la relación entre los pensamientos, las acciones y los sentimientos para promover un autoconcepto positivo junto con el desarrollo del carácter y el aprendizaje socioemocional. El programa se basa en la filosofía de que los estudiantes se sienten bien consigo mismos cuando realizan acciones positivas para promover un interés intrínseco por el aprendizaje y por ser mejores personas. Se ha evaluado en tres ensayos aleatorios de control (Jones, et al., 2017).

Las relaciones también se benefician del aprendizaje socioemocional. Los niños aprenden a llevarse mejor con los demás y a tener relaciones positivas con los profesores, los compañeros y otras personas; al tiempo que desarrollan amistades a largo plazo, y se convierten en buenos padres, miembros positivos de la familia y del equipo, buenos vecinos y ciudadanos comprometidos (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gulotta, 2015).

Además, muchos comportamientos de riesgo, como uso temprano o abuso de sustancias psicoactivas, delincuencia, agresión, violencia, acoso, tabaquismo, embarazo adolescente, arrestos y delincuencia,

pueden reducirse o prevenirse con el aprendizaje socioemocional. Los niños y jóvenes con habilidades socioemocionales adecuadas pueden evitar comportamientos de riesgo, reducir los problemas de conducta, emocionales y de comportamiento, y participar en comportamientos positivos y prosociales (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gulotta, 2015).

Figura 5
Relación entre Autocontrol en la Niñez y Crímenes en la Edad Adulta



(Moffitt, et al., 2011)

Programas como el Mutt-i-grees Curriculum, un programa para niños desde Preescolar hasta Grado 12 que combina aprendizaje socioemocional con educación compasiva basándose en el amor de los niños por los animales, presentan en su evaluación ganancias de los niños en empatía, comportamiento prosocial, competencia socioemocional, sentimientos positivos sobre la escuela y el aprendizaje, y un mayor entendimiento sobre las mascotas y su cuidado. Los alumnos con problemas graves de comportamiento presentaron una reducción de la agresividad. Los profesores también informaron de una mejora en la satisfacción laboral, y en las relaciones, creencias y comportamientos que contribuyen al aprendizaje socioemocional (Jones , et al., 2017).

La investigación también ha demostrado que los resultados socioemocionales son efectivos para los estudiantes de diferentes orígenes étnicos y ubicaciones geográficas. Los programas SEL parecen tener éxito en todos los niveles educativos (primaria, secundaria y preparatoria) y en asentamientos rurales, urbanos y suburbanos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor , & Schellinger, 2011).

Como se ha podido observar, el desarrollo socioemocional es muy importante para los resultados positivos y el éxito en varios aspectos de la vida. Además, como afirma claramente García "más allá de su

importancia práctica, son simplemente atributos positivos" (García, 2016). Muchas evaluaciones de programas han demostrado ganancias en avances académicos y profesionales, salud física y mental, y relaciones interpersonales. Hay suficientes pruebas que nos llaman a actuar y a considerar la posibilidad de hacer cambios en la forma en que vivimos, criamos, educamos y nos relacionamos tanto con los niños como con los adultos. Hay mucho en juego, y todos podemos desempeñar un papel y marcar la diferencia en muchas vidas.

Parte 2: ¿cómo se logra el desarrollo socioemocional?

Es crucial saber que todos tenemos un papel que desempeñar para asegurar un desarrollo holístico de los niños y los jóvenes. Desde los padres que interactúan diariamente con sus hijos, hasta famosas personalidades públicas que sirven de modelos para el comportamiento de otros, cada persona cuenta, incluyendo a los padres, la familia, los vecinos y los miembros de la comunidad, los educadores, los sistemas de salud y protección, los gobiernos en varios niveles, los políticos, las figuras públicas, los medios masivos y sociales, así como personas de los sectores privados y de desarrollo social. Los niños desarrollan sus habilidades socioemocionales a partir de lo que viven y aprenden todos los días y de las interacciones que tienen con personas que se convierten en ejemplos a seguir. Hay tres grandes acciones que, si todos practicamos y mejoramos, harán una diferencia en la vida de los niños y jóvenes.

1. Asegurar relaciones enriquecedoras

Las relaciones son el factor fundamental para lograr un desarrollo socioemocional efectivo. "Las relaciones son el combustible del desarrollo humano; ellas fomentan la confianza y son un amortiguador contra el estrés. Los niños aprenden a vivir según modelos que ven en las interacciones con otros. Sea un padre, un profesor, otro adulto o un compañero" (Stafford-Brizard, 2017). Aunque los conocimientos sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales son esenciales, no podemos ignorar que las interacciones son las que permiten que suceda. "El enfoque actual sobre el desarrollo de los estudiantes prioriza acertadamente las habilidades y los conocimientos que los estudiantes deben adquirir, aplicar y luego transferir a otros contextos, pero esta priorización no debe eclipsar el hecho de que las relaciones son las que le dan cauce a este aprendizaje y desarrollo" (Stafford-Brizard, 2017). Las interacciones positivas pueden mejorar el comportamiento y tienen el potencial de cambiar la estructura y la función del cerebro (McClelland, 2017).

La primera infancia es el período más importante de la vida para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Las interacciones entre adultos y bebés son fundamentales para desarrollar confianza, la seguridad en sí mismo y son la base para otras habilidades relacionales (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016). La relación entre el bebé y su cuidador principal es esencial para dar forma a la arquitectura del cerebro. Los tipos de relaciones que las personas tienen durante la niñez determinarán los tipos de conexión que desarrollarán sus cerebros, y por consiguiente, su posterior desempeño en la vida.

El profesor Jack Shonkoff y sus colegas del Centro para el Desarrollo de la Niñez de la Universidad de Harvard han dedicado una cantidad de tiempo substancial a entender las relaciones entre la vida adulta y el desarrollo durante la primera infancia. Su investigación ha mostrado que el desarrollo saludable del cerebro es el equivalente a los cimientos sólidos que soportan una casa fuerte (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).



Dado que el cerebro humano está programado para la interacción social, el entramado de relaciones en el que se desarrollan los niños - el hogar, la familia, los amigos, los cuidadores, los profesores y las comunidades - tiene una gran importancia a la hora de moldear adecuadamente el cerebro. "Los desarrollos lingüístico, cognitivo, emocional y social están muy interconectados dentro de la arquitectura del cerebro en desarrollo" (Shonkoff, Leveraging Science to Strengthen the Foundations of Lifelong Health, Learning, and Behavior, 2017). Las experiencias cotidianas construyen la arquitectura del cerebro durante la primera infancia. Un cerebro que está permanentemente ocupado tratando de hacer frente a las amenazas, el miedo o el estrés no puede concentrarse en su propio desarrollo. Las adversidades tempranas en la vida se asocian a malos resultados en la salud, así como en el desarrollo cognitivo y socioemocional.

Según Shonkoff, hay varios niveles de estrés. Un nivel es el estrés positivo, que es fundamental para la supervivencia. En la primera infancia, este estrés está relacionado con situaciones nuevas, chequeos médicos, compartir juguetes, etc. El segundo es el estrés tolerable, que es grave, pero como se produce en un periodo específico de tiempo y luego desaparece, se puede mitigar con relaciones positivas. El estrés tolerable se produce en situaciones como una crisis familiar o la muerte de un ser querido. El tercer nivel se denomina estrés tóxico porque es una activación prolongada de los sistemas de estrés sin relaciones protectoras que lo disminuyan o eliminen, lo que lleva a consecuencias negativas de largo plazo (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016). El estrés tóxico se ha encontrado en familias que viven en condiciones de pobreza y extrema pobreza. Shonkoff afirma que es el estrés, más que la pobreza, lo que más afecta al desarrollo infantil. Evidentemente, las circunstancias causadas por la pobreza, como el hambre, el retraso en el crecimiento y las enfermedades transmitidas por consumo de agua no potable, desencadenan retrasos en el desarrollo. Además, las situaciones de abuso, negligencia y adversidad

pueden verse agravadas por la pobreza. Todos estos factores tienen efectos negativos en el desarrollo del cerebro.

Aunque se ha demostrado que más tiempo viviendo en condiciones de pobreza significa más estrés, en un estudio los investigadores midieron los efectos físicos de tener un sistema de respuesta al estrés sobrecargado, un historial de pobreza y bajas puntuaciones de la memoria operativa (función ejecutiva). Descubrieron que las tres medidas estaban correlacionadas: más tiempo en la pobreza significaba mayores cargas de estrés y menores puntuaciones en la memoria operativa. "Pero luego llegó la sorpresa: Cuando utilizaron técnicas estadísticas para aislar el efecto de la carga de estrés, el impacto de la pobreza desapareció por completo. No era la pobreza en sí misma la que comprometía las capacidades de la función ejecutiva de los niños pobres. Era el estrés que la acompañaba" (Tough P. , 2012).

Adicional a lo anterior, en algunos casos los niños están expuestos a una doble amenaza. Por un lado, se ven afectados por un estrés excesivo y crónico y, por otro, están siendo tratados con negligencia y, por tanto, se pierden todas las interacciones importantes para construir un cerebro sano (Shonkoff, Leveraging Science to Strengthen the Foundations of Lifelong Health, Learning, and Behavior , 2017).

Las relaciones enriquecedoras funcionan como amortiguadores del estrés tóxico; protegen al individuo de sus efectos negativos. Esto es cierto para todos los niveles de ingresos y educación (Nelson, 2017). Los niños afectados por el estrés y/o el abandono pueden desarrollar resiliencia a través de relaciones de apoyo y del desarrollo de habilidades. Todos los niños necesitan interacciones positivas para construir un cerebro fuerte y sano. Por lo tanto, los padres y otros adultos necesitan aprender las habilidades adecuadas para ofrecer relaciones estables, protectoras y receptivas a sus hijos (Shonkoff, Leveraging Science to Strengthen the Foundations of Lifelong Health, Learning, and Behavior , 2017).

En la escuela, también es importante el tipo de interacciones que se dan entre los niños y los adultos, así como entre los niños y sus compañeros. Está claro "que el mejor aprendizaje surge en un contexto de relaciones de apoyo que hacen que el aprendizaje sea desafiante, atractivo y significativo" (CASEL, 2013). El aprendizaje tiene lugar en un entorno socioemocional positivo. Es a través de una emoción afirmativa que los niños se comprometen con el aprendizaje, aumentan su motivación y absorben mejor lo que se les enseña. "Investigaciones recientes han establecido que la calidad de las interacciones entre el profesor y el alumno y las prácticas de instrucción que tienen lugar dentro del aula son dos importantes predictores del rendimiento académico y la adaptación social de los estudiantes" (CASEL, 2013). Aunque la escuela desempeña un papel importante a la hora de proporcionar relaciones enriquecedoras, todos los entornos y todas las personas ofrecen oportunidades para ello.

2. Enseñar habilidades socioemocionales, modelarlas y ofrecer oportunidades para practicarlas



Nadie nace con un conjunto de habilidades desarrollado, pero todos podemos desarrollarlas. Afortunadamente, las habilidades socioemocionales son adquiribles y maleables. Pueden aprenderse y practicarse en todos los entornos y por todas las personas. Dado que el mejor periodo para aprender es cuando el cerebro está en sus primeras etapas de desarrollo, la primera infancia, la niñez y la adolescencia son los mejores momentos para enseñar habilidades socioemocionales. Entre los 0 y los 3 años es cuando se produce el mayor desarrollo del cerebro (Young, 2002). Sin embargo, esto no significa que después de este periodo no sea posible aprender nuevas habilidades. Los adolescentes y los adultos las aprenderán a edades más avanzadas, con gran beneficio. No obstante, si las habilidades socioemocionales se aprenden en los primeros años, los beneficios serán mayores y mucho más productivos.

Desgraciadamente, demasiados niños no alcanzan su potencial de desarrollo cerebral durante el críticamente importante período inicial porque sus padres y cuidadores no tuvieron acceso a los conocimientos y apoyos necesarios (The Boston Basic Campaign, 2018). Los padres y cuidadores no siempre son conscientes de la importancia de enseñar estas habilidades, y a veces ellos mismos carecen de algunas de ellas. Tras décadas de investigación, se ha puesto de manifiesto que la crianza de los hijos es una ocupación que cada vez más debe ser aprendida por los padres y cuidadores. "Los adultos que cuidan de los niños pequeños - ya sean padres, familiares, amigos o personal de programas para la primera infancia - necesitan un núcleo sólido de capacidades y conocimientos para apoyar un desarrollo infantil saludable" (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

Hay varios entornos para enseñar habilidades socioemocionales. En la escuela hay muchos enfoques para enseñarlas. Un enfoque es impartir lecciones específicas sobre estas habilidades. Una segunda forma es introducirlas a través de asignaturas básicas, como lengua o matemáticas. Por ejemplo, se puede utilizar un proyecto de grupo para desarrollar habilidades como la colaboración y la comunicación. Otro medio es enseñar estas destrezas durante los programas extraescolares (Hurd & Deutsch, 2017). Cualquier enfoque que se elija debe ofrecer oportunidades para que los niños practiquen sus habilidades recién adquiridas.

Aunque las escuelas son muy importantes, las familias y los hogares son los principales entornos donde los niños adquieren habilidades socioemocionales. Como ya se ha dicho, los padres, así como otros miembros de la familia, pueden enseñar habilidades socioemocionales y modelarlas. De hecho, puede haber algunas habilidades que podrían enseñarse mejor en casa (García, 2016). Los miembros de la comunidad también son fundamentales para garantizar que los niños adquieran habilidades socioemocionales, especialmente porque pueden ofrecer muchas oportunidades para practicarlas (CASEL, 2013).

Los niños necesitan a los padres y a otros adultos en sus vidas que les enseñen y modelen las habilidades socioemocionales, en particular las relacionadas con la autorregulación (Shonkoff, Leveraging Science to Strengthen the Foundations of Lifelong Health, Learning, and Behavior, 2017). Por lo tanto, los padres requieren formación y práctica intensiva, así como una transformación de sus propias relaciones con los



demás, ya que el modelado de los adultos es clave para la construcción de habilidades (Stafford-Brizard, 2017) (CASEL, 2013) (Shonkoff, Leveraging Science to Strengthen the Foundations of Lifelong Health, Learning, and Behavior , 2017).

Para aprender adecuadamente las habilidades socioemocionales importa mucho la práctica en situaciones cotidianas. "El desarrollo socioemocional va más allá de centrarse en las habilidades de los estudiantes; también debe abordar el entorno más amplio en el que los niños viven y aprenden" (Jones , et al., 2017). Por ello, los entornos más amplios, los barrios, las comunidades, los parques y otros espacios públicos son lugares importantes donde se pueden enseñar y practicar estas habilidades.

3. Mejorar los ambientes

Los entornos seguros, afectuosos y de apoyo son fundamentales para garantizar un desarrollo socioemocional adecuado. En los entornos donde los niños se sienten física y emocionalmente seguros, pueden aprender, practicar y adquirir habilidades socioemocionales y garantizar un desarrollo saludable.

Para que sea eficaz, el desarrollo socioemocional de los niños debe estar integrado en los entornos del hogar, la escuela y la comunidad. Los niños se desarrollan en contextos interconectados, desde la familia, los compañeros y la escuela hasta los contextos culturales y políticos. Todos estos entornos influyen en el desarrollo de las habilidades socioemocionales (Jones , et al., 2017). Por lo tanto, el apoyo del entorno es crucial para que un buen desarrollo socioemocional tenga éxito.

Las escuelas deben ofrecer un clima seguro y positivo para cada estudiante. El entorno escolar ha demostrado ser un elemento clave para el desarrollo socioemocional (Cohen, 2006). En algunos casos, las escuelas podrían necesitar cambiar sus políticas disciplinarias para alinearlas con la adquisición de habilidades socioemocionales, donde el énfasis está en promover un mejor comportamiento en lugar de castigar el mal comportamiento (Garcia, 2016) (Shonkoff, Leveraging Science to Strengthen the Foundations of Lifelong Health, Learning, and Behavior , 2017). "Las políticas de tolerancia cero -como las suspensiones, las expulsiones y los arrestos- como respuesta a los comportamientos negativos no solo no evitan que estas conductas se repitan, sino que además son perjudiciales para el desarrollo de los niños. Este tipo de políticas disciplinarias no promueven el buen rendimiento escolar, ni un clima escolar positivo; y por el contrario, sí promueven la deserción escolar" (Garcia, 2016). Un entorno deficiente podría afectar negativamente al desarrollo socioemocional (Garcia, 2016).

Un entorno seguro y de apoyo también es necesario en el hogar. La crianza de los hijos podría ser incluso más importante que la educación escolar a la hora de buscar soluciones para afrontar el estrés (Tough P. , 2012). Los padres y cuidadores pueden proteger a los niños de las peores consecuencias de los entornos hostiles cuando desarrollan relaciones estrechas y afectuosas con ellos (Tough P. , 2012). La crianza positiva construye una base sólida con efectos duraderos para toda la vida (Tough P. , 2012). Los niños que desarrollaron un apego seguro en sus primeros años son más competentes socialmente, más curiosos,

autosuficientes, más tranquilos y capaces de enfrentarse a los obstáculos (Tough P. , 2012). Algunos padres también podrían necesitar cambiar sus métodos de disciplina infantil. Tratar de frenar un comportamiento inapropiado, en lugar de intentar promover un comportamiento positivo, no contribuye a potenciar la autoestima y el desarrollo del niño. Por eso, las familias deben apostar por un enfoque disciplinario respetuoso y positivo, diseñado para enseñar, practicar y modelar habilidades socioemocionales.

Las comunidades también tienen un papel que desempeñar. Un componente para construir un cerebro sano es el fortalecimiento de las comunidades donde viven los niños (Shonkoff, Leveraging the biology of adversity to address the roots of disparities in health and development, 2012). Los vecinos y otros miembros de la comunidad pueden apoyarse mutuamente para garantizar que todos los niños se desarrollen en un entorno seguro y positivo. También pueden ofrecer oportunidades para que los niños y jóvenes practiquen habilidades socioemocionales. Desde el punto de vista de los espacios físicos, un entorno hostil e inseguro puede causar estrés tanto en los padres como en los niños. Por ejemplo, un espacio público oscuro, sucio y peligroso aumenta los niveles de estrés de todos los que lo utilizan a diario. Los niños y sus cuidadores necesitan espacios públicos seguros, verdes y limpios donde puedan pasear, jugar, descansar y reunirse con otros miembros de la comunidad (Bernard Van Leer Foundation, 2017). Los espacios públicos, donde los niños se sienten seguros, tienen el potencial de ayudarles a desarrollar importantes habilidades socioemocionales, como la resiliencia, la responsabilidad, la confianza en sí mismos y la creatividad (Gibson, Cornell, & Gill , 2017). Urban95, una iniciativa dirigida por la Fundación Bernard Van Leer, es un ejemplo interesante de compromiso con la comunidad y desarrollo infantil adecuado. El objetivo es ofrecer espacios públicos seguros, acogedores y saludables para los niños pequeños y sus padres o cuidadores en donde se promueva y refuerce el desarrollo infantil.

También hay otros entornos públicos importantes en los que los niños y los adultos pasan tiempo y, por lo tanto, impactan su comportamiento y su carácter: los medios de comunicación y las redes sociales. En promedio, un niño menor de 9 años pasa más de dos horas en los medios o las redes (Madigan, Browne, Racine, Mori, & Tough, 2019), mientras que los niños de 8 a 18 años pasan alrededor de 7,5 horas (Rideout, Foehr, & Roberts, 2010). Estos dos espacios promueven con frecuencia división, noticias falsas, insultos y odio. Algunas noticias, canciones y declaraciones de ciertos personajes públicos van en contra de esas habilidades que todo adulto debería enseñar o al menos modelar a los niños. Además, las investigaciones han demostrado que demasiado tiempo de pantalla puede tener un efecto perjudicial en los niños pequeños. Su mayor uso se ha asociado con un menor desarrollo cerebral en áreas como el lenguaje, la función ejecutiva y las habilidades de lectoescritura (Madigan, Browne, Racine, Mori, & Tough, 2019) (Hutton, Dudley, Horowitz-Kraus, DeWitt, & Holland, 2020). Los niños, y especialmente los niños pequeños, se benefician mucho más de las interacciones positivas entre padres e hijos.

En el siguiente cuadro se presentan algunos actores y sus responsabilidades para contribuir a un adecuado desarrollo socioemocional.

Acción	Enseñanza de habilidades SE	Modelaje de habilidades SE	Oportunidades de práctica	Interacciones positivas	Mejores ambientes
Padres o cuidadores primarios	★	★	★	★	★
Miembros de familia	★	★	★	★	★
Personal escolar	★	★	★	★	★
Personal de salud		★		★	★
Miembros de la comunidad		★	★	★	★
Servidores públicos		★	★	★	★
Figuras públicas		★			★
Redes sociales y medios de comunicación		★			★
Políticos		★			★
Personal sector social		★	★	★	★

Es absolutamente claro que, sin importar cuál sea nuestro rol en la vida, todos somos responsables: nuestras palabras, conductas y acciones cuentan. Todo el mundo debería ser muy consciente de ellas y de su impacto, no solo en las vidas de los niños y de los adultos, sino también en la sociedad.

Parte 3: Conclusión

Las sociedades prósperas dependen del desarrollo exitoso de sus ciudadanos y, tal como ya se ha presentado, ese desarrollo exitoso depende de la inclusión de habilidades socioemocionales en su educación y crianza. Por lo tanto, el aprendizaje y el desarrollo socioemocional deben incorporarse explícitamente en la educación, tanto formal como informal, que se proporciona en la vida cotidiana. Existen múltiples y diferentes tipos de programas cuyos objetivos son precisamente esos: desarrollar las habilidades socioemocionales no sólo en los niños sino también en los adultos en diversos ámbitos. Tras años de investigación y práctica existe suficiente evidencia sobre las características fundamentales de los programas que producen resultados positivos, así como algunos retos que deben superarse.

Recomendaciones

La ciencia ha demostrado que la planificación metodológica, la implementación precisa y la evaluación exhaustiva son factores clave para desarrollar servicios eficaces de desarrollo socioemocional (Darling-Churchill & Lippman, 2016). Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta algunas características que se encuentran en los programas eficaces con resultados positivos.

En cuanto a la planificación, hay cinco elementos básicos relacionados con los programas exitosos. En primer lugar, debe establecerse una visión común y compartida por todos los actores involucrados (CASEL, 2013), en la que las habilidades académicas y socioemocionales sean igualmente importantes, y la salud física y mental también sean una prioridad para garantizar un enfoque integral del niño (García, 2016). En segundo lugar, el desarrollo socioemocional debe servir de marco común para diferentes acciones como la programación académica, las actividades de prevención y los programas extracurriculares (CASEL, 2013). En lugar de tener una variedad de programas independientes, todas las acciones deben estar alineadas con una visión común. En tercer lugar, se requiere un liderazgo fuerte (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gulotta, 2015), acompañado de trabajo en equipo, roles claros y compromiso entre los diferentes actores involucrados, incluyendo familias, comunidades, profesores, y autoridades, entre otros, tanto a nivel nacional, regional y local para poder avanzar de manera sostenible (García, 2016). En cuarto lugar, se requiere un plan claro y adecuado para lograr los objetivos y las habilidades específicas para cada edad, cultura y contexto específicos (García, 2016). En quinto lugar, un sistema de evaluación destinado a garantizar la calidad y la mejora continua es esencial para asegurar pleno compromiso y responsabilidad por parte de cada actor (Darling-Churchill & Lippman, 2016).

Con respecto a la implementación, además de garantizar interacciones enriquecedoras; la enseñanza, el modelado y la práctica de habilidades socioemocionales; y la mejora de los entornos, hay otras tres recomendaciones vitales para asegurar programas exitosos. En primer lugar, debe planearse una fuerte coordinación y una clara distribución de roles y responsabilidades entre los diferentes actores a todo nivel, desde las familias y las aulas hasta las políticas y leyes nacionales, para asegurar el compromiso, la coherencia y el alto impacto (Stafford-Brizard, 2017). En segundo lugar, el desarrollo de un recurso humano capacitado y de un sistema de supervisión eficaz deben convertirse en una importante prioridad, mediante el establecimiento de un sistema de formación inicial y en servicio competente y unas orientaciones para brindar acompañamiento y mentoría bajo una supervisión reflexiva (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gulotta, 2015). En tercer lugar, empezar por el desarrollo de un proyecto piloto con un sistema eficaz de supervisión y evaluación interna proporcionarían información útil para mejorar los programas y orientar sus fases posteriores y su potencial escalamiento (Stafford-Brizard, 2017).

Desafíos

Incluso con la preparación de un diseño de programa muy meticuloso y minucioso y una aplicación adecuada, los programas de desarrollo socioemocional pueden enfrentarse a retos de diferentes orígenes. Con respecto a la planificación, sigue habiendo una falta de conciencia sobre la importancia de las habilidades socioemocionales en varios niveles, desde las más altas autoridades hasta los profesores y los padres. Por ello, las habilidades académicas siguen siendo más valoradas por un gran número de personas (Johnson & Wiener, 2017). Debido a que en algunos países no hay suficiente investigación relacionada con las políticas y los programas socioemocionales, algunos de los líderes podrían decir que carecen de los datos que necesitan para estar seguros de que tales programas son totalmente eficaces (Stafford-Brizard, 2017).

En cuanto a la implementación, la escasez de recurso humano cualificado que esté bien preparado y plenamente comprometido con la prestación de servicios de alta calidad es un reto importante que debe



abordarse, pero que difícilmente se hará mientras el desarrollo socioemocional no se convierta en una prioridad impostergable (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016). Como ya se mencionó, aún no hay suficiente investigación para concluir categóricamente sobre cuáles son las características de los programas eficaces, en términos de las habilidades, la duración, la periodicidad, etc. (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017). Por último, se requiere un abordaje amplio para ayudar a los líderes a comprender que hay muchos factores que intervienen en el correcto desarrollo socioemocional de los niños, por lo que se requerirá tiempo, compromiso y flexibilidad (Jones, et al., 2017).

Implicaciones para la política pública

Nuestro actual enfoque tradicional de la educación está siendo cuestionado por la evidencia científica disponible sobre el cerebro, el desarrollo infantil y las habilidades socioemocionales. La enseñanza basada en la Revolución Industrial ya no funciona. Las investigaciones también han demostrado que no podemos seguir considerando a los niños pequeños como seres débiles con un nivel de desarrollo fijo. Es vital tener una clara comprensión de las capacidades innatas de los niños y de su enorme potencial para desarrollar las habilidades cognitivas y emocionales necesarias para prosperar en la vida cuando se les proporcionan las interacciones, las enseñanzas y los entornos de aprendizaje adecuados. Entender cómo se desarrollan los cerebros de los niños debería ayudarnos a cambiar la forma en que interactuamos con ellos, apoyamos su aprendizaje y modelamos su comportamiento. Un enfoque holístico, en el que se integren los componentes físico, académico y socioemocional, es fundamental para el éxito de los programas, no sólo durante los primeros años de vida, sino también a lo largo de la infancia y la adolescencia. Las experiencias de la primera infancia son primordiales, pero sólo son los cimientos. Los niños y adolescentes necesitan este enfoque integral para seguir desarrollando sus habilidades académicas y socioemocionales a lo largo de su vida.

Es necesario un cambio fundamental en la crianza, en el sistema educativo y en los entornos sociales para motivar a los niños y garantizar que aprenden las habilidades adecuadas para convertirse en ciudadanos sanos, realizados y comprometidos. Tenemos que revisar los objetivos, los contenidos, las metodologías y los procesos de evaluación de la educación porque nos enfrentamos a un reto demarcado por un periodo de tiempo limitado. Con un enfoque holístico en el que los estilos de vida saludables (dormir y descansar bien, actividad física, nutrición adecuada, uso eficaz del tiempo libre) son tan importantes como la adquisición de habilidades académicas y socioemocionales, y con días de 24 horas, tenemos que elegir cómo los niños y los jóvenes utilizan su tiempo sabiamente: ¿deben los niños seguir utilizando su tiempo para aprender lo que hay ahora en los planes de estudio o deben modificarse esos planes para dedicar más tiempo al aprendizaje cognitivo y socioemocional?, ¿deben los niños dedicar su tiempo extraescolar a las tareas centradas en materias meramente académicas o deben utilizar ese tiempo para aprender y practicar habilidades socioemocionales? Esta pregunta sobre el tiempo también aplica para las actividades de sus padres o cuidadores principales. ¿Cuánto tiempo dedican estos adultos significativos a trabajar y a ir y venir del trabajo?, ¿cuánto tiempo pueden dedicar a participar en interacciones positivas con sus hijos?, ¿cómo podemos ayudar a los padres a gestionar su estrés y los efectos negativos de las largas y a veces difíciles horas de trabajo y de desplazamiento?



También es importante tener en cuenta que necesitamos una perspectiva más amplia con respecto a las personas que participan en el proceso de aprendizaje. Ya no podemos descargar toda la responsabilidad sólo en los profesores. Ellos son especialmente importantes y la forma en que motivan a los niños a aprender, interactúan con ellos y con los demás, y apoyan los procesos de aprendizaje de los niños es crucial para lograr efectos positivos y duraderos. Sin embargo, los padres, los cuidadores, los miembros de la comunidad, las figuras públicas y los adultos en general también tienen un papel importante que desempeñar. Comprender que el aprendizaje no sólo se produce en las aulas, sino también en otros espacios como los hogares, los barrios, los parques, los medios de comunicación y las redes sociales, donde los niños interactúan con sus pares y con adultos, debería animar a los diseñadores de políticas públicas a ayudar a todos los adultos a comprender la importancia de sus roles y comportamientos.

Los diseñadores de política se enfrentan a un reto aún mayor. Necesitan alinear el desarrollo holístico de la próxima generación para satisfacer las demandas del mercado laboral para tener trabajadores y empresarios con cierto tipo de habilidades; el sistema de salud para tener individuos con estilos de vida saludables y los sistemas de gobierno y justicia para tener ciudadanos responsables y comprometidos. Para ello se requiere una revolución pacífica desde el desarrollo de la primera infancia hasta los sistemas de educación formal y el mundo del trabajo. Las familias, los programas de desarrollo de la primera infancia y los sistemas escolares son responsables de los primeros y más importantes 18 años de la vida de cada niño, en los que las experiencias cotidianas determinan su desarrollo con consecuencias vitales para los sistemas mencionados anteriormente. Una alineación más eficaz entre todos estos sistemas, actores y períodos de vida tendría un impacto significativo en la vida de los niños, sus comunidades, la sociedad y para las generaciones venideras. En última instancia, el desarrollo holístico y saludable de todos los niños permitirá la construcción de una sociedad próspera, pacífica y sostenible.

Referencias

- Bernard Van Leer Foundation. (2017). *How to engage the youngest citizens and families in city building: a global scan of best practices*. Retrieved from Building better cities with young children and families: <https://www.880cities.org/wp-content/uploads/2017/11/BvLF-8-80-Cities-Report-Final.pdf>
- Brown, B. (2015). *Rising strong*. New York: Spiegel & Grau.
- Brown, B. (2018, January 21). *Sunday sermon at Washington National Cathedral*. Retrieved January 29, 2018, from YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=ndP1XDskXHY>
- Busso, M., Cristia, J., Hincapie, D., Messina, J., & Ripani, L. (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- CASEL. (2013). *2013 CASEL GUIDE Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition*. Retrieved from CASEL: <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). *From Best Practices to breakthrough impacts A science - based approach to building a more promising future for young children and families*. Retrieved from <http://www.developingchild.harvard.edu>



- Cohen, J. (2006, July). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well - Being. Center for Social and Emotional Education. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016, July-August). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011, February). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Garcia, E. &. (2016). *Making whole-child education the norm*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children's Cognitive, Social and Emotional Development. *School Mental Health*, 9, 295-309.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 13-32.
- Heckman, J. J. (2010, September). *Letter from Dr. James Heckman to National Commission on Fiscal Responsibility and Budget Reform*. Retrieved from https://www.headstartva.org/assets/docs/Heckman_Letter_Federal-Commission_9-1-2010FINAL-_3_.pdf
- Heckman, J. J. (2017). *End the obsession with cognitive skills*. Retrieved from Heckman: <https://heckmanequation.org/resource/end-the-obsession-with-cognitive-skills/>
- Hurd, N., & Deutsch, N. (2017). SEL - focused After - school Programs. *The Future of Children*, 95 - 115.
- Hutton, M. M., Dudley, P. J., Horowitz-Kraus, P. T., DeWitt, M. T., & Holland, P. S. (2020, January). Associations between Screen-Based Media use and brain white matter integrity in Preschool-aged children. *JAMA Pediatrics*, 174(1), 193869.
- Immordino-Yang, M. (2016). *Emotions, Learning and the Brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. New York: W.W. Norton & Co.
- Johnson, H., & Wiener, R. (2017). *This time, with feeling: Integrating social and emotional development and college and career readiness standards*. Retrieved from The Aspen Institute: <https://www.aspeninstitute.org/publications/this-time-with-feeling/>
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., . . . Stickle, L. (2017). *Navigating SEL from the inside out Looking inside & across 25 leading programs: A practical resource for schools and OST providers (Elementary Schools Focus)*. Harvard Graduate School of Education with funding from The Wallace Foundation.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools; from programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 2-22.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 3-12.



- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 49-72.
- Madigan, P. S., Browne, P. D., Racine, P. N., Mori, B. C., & Tough, P. S. (2019, March). Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250.
- McClelland, M. T. (2017). SEL Interventions in Early Childhood. *The Future of Children*, 33 - 48.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108(7), 2693-2698.
- Nelsen, J. (2006). *Positive Discipline*. New York: Ballantine Books.
- Nelson, C. A. (2017). The Effects of Early Life Adversity on Child and Brain Development. International Executive Leadership Course in Early Childhood Development. Cambridge, MA.
- Punset, E. (2010). *Brujula para navegantes emocionales*. Aguilar.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *GENERATION M2 Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. Retrieved from Kaiser Family Foundation: <https://www.kff.org/wp-content/uploads/2013/04/8010.pdf>
- Shonkoff, J. P. (2012, October 16). Leveraging the biology of adversity to address the roots of disparities in health and development. *PNAS*(109), 17302-17307.
- Shonkoff, J. P. (2017). Leveraging Science to Strengthen the Foundations of Lifelong Health, Learning, and Behavior. *International Executive Leadership Course in Early Childhood Development*. Cambridge.
- Stafford-Brizard, K. B. (2017, Septiembre 25). *Building Blocks for Learning A Framework for Comprehensive Student Development*. Retrieved from Turn around for children: <http://www.turnaroundusa.org/wp-content/uploads/2016/03/Turnaround-for-Children-Building-Blocks-for-Learningx-2.pdf>
- The Boston Basic Campaign. (2018). Retrieved from <https://boston.thebasics.org/en/about/>
- Tough, P. (2012). *Helping children succeed. What works and why*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Tough, P. (2012). *How children succeed*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- UNESCO. (2017). Peace: Building Sustainable Peace and Global Citizenship through Education in Global Education Monitoring Report. Paris, France: United Nations. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247430E.pdf>
- UNESCO, UNICEF, the World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women and UNHCR. (2016). *Education 2030 Incheon Declaration: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning Past, Present and Future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta, *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York: The Guilford Press.
- World Association of Early Childhood Educators. (2018). *Peace education program: Learning to live together in peace from the early years*. Retrieved from <http://www.waece.org/paz/english/home.php>



Young, M. E. (2002). *From Early Child Development to Human Development : Investing in Our Children's Future*. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/247161468336079362/From-early-child-development-to-human-development-investing-in-our-childrens-future>