

Bienestar Socioemocional

Documento **Marco**

Buenos Aires
aprende

Ministerio de Educación



Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Lorena Aguirregomezcorta

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

Inés Cruzalegui

Subsecretario de Gestión Administrativa

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

Directora de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Samanta Bonelli

Directora General de Educación de Gestión Estatal

Nancy Sorfo

Directora General de Educación de Gestión Privada

Nora Ruth Lima

Directora General de Sistema de Formación Docente

Graciela Uequín

Gerencia Operativa de Bienestar Socioemocional

Maria Laura Keegan

Querida comunidad educativa:

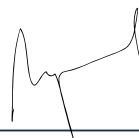
En 2024 les presentamos la política de Bienestar socioemocional, una de las más importantes dentro de nuestro Plan Estratégico Buenos Aires Aprende.

Con ella buscamos generar ecosistemas escolares que prioricen el bienestar de los estudiantes y de los docentes como condición fundamental y necesaria para el aprendizaje y la enseñanza en ambientes seguros y confiables.

Este año seguimos trabajando en la profundización de esta política para brindarles otros marcos que les permitan abordar las habilidades en las escuelas, desde conceptos como el aprendizaje socioemocional u otras definiciones de habilidades.

En este nuevo documento se suman a la política de Bienestar las capacidades que se plantean en los diferentes diseños curriculares; se amplía nuestra base teórico-conceptual y se integran a los objetivos de la política, la llegada directa a estudiantes. Además se profundiza en el clima escolar en concordancia con el Reglamento Escolar.

Es una propuesta que refuerza el inmenso trabajo que ya realizan a diario en las escuelas. Es muy importante seguir trabajando juntos para fortalecer las habilidades socioemocionales de nuestros estudiantes, porque sabemos del impacto que tiene su bienestar en sus aprendizajes y, a largo plazo, en sus proyectos de vida.



Mercedes Miguel

Ministra de Educación de
la Ciudad de Buenos Aires

ÍNDICE

Introducción	5
¿De dónde partimos?	5
Aprendizaje socioemocional (ASEL)	7
¿Qué se entiende por aprendizaje socioemocional?	
Bienestar socioemocional	
Habilidades socioemocionales (HSE)	8
¿Qué son las HSE?	
Beneficios asociados al desarrollo de las HSE	
¿Cómo podemos agrupar las HSE?	
Dominios en clave de la conducta humana	
Soy	
Autoconocimiento	
Autorregulación	
Mentalidad de crecimiento (MC)	
Perseverancia	
Somos	
Trabajo colaborativo	
Comunicación asertiva	
Conciencia social	
Empatía	
Actuamos	
Resolución de problemas	
Toma de decisiones conscientes	
Proyecto de vida	
Pensamiento reflexivo y crítico	
Las emociones	15
Clima Escolar	16
Nuestra política de Bienestar socioemocional	18
Objetivos específicos	
Ejes estratégicos	
Referencias	20

Introducción

El bienestar socioemocional refiere a un proceso donde se desarrollan habilidades socioemocionales (HSE) que permiten a las personas tener conciencia de sí mismas y de la interdependencia, para mantener relaciones saludables y de apoyo y, de esa manera, tomar decisiones asertivas acerca de sí y de los otros. Esto contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

La mayoría de los sistemas educativos, a partir de la evidencia científica gracias al aporte de diversas disciplinas, priorizan la necesidad de que la educación incorpore entre sus objetivos educativos el desarrollo de las habilidades socioemocionales para alcanzar mayor bienestar y la posibilidad de un desarrollo pleno de la vida personal. La evidencia demuestra que el trabajo sobre las habilidades socioemocionales se asocia con un mejor rendimiento escolar, mayores tasas de retención, menor consumo problemático, conductas de cuidado de la salud, egreso y ambientes más propicios para el cuidado de la salud mental.

Frente a los desafíos del mundo contemporáneo, el desarrollo de habilidades socioemocionales —también llamadas transversales o fundacionales— contribuye a la adaptación a los cambios acelerados y dinámicos. Esto implica que sea relevante acompañar a quienes transitan la escuela a desarrollar habilidades para toda la vida que contemplen la dimensión afectiva, emocional, ética y contribuya a formar ciudadanos comprometidos, capaces de adoptar hábitos respetuosos y responsables con el entorno (Mateo Berganza Díaz, et al., 2019).

Las formas que interactuamos con nosotros mismos y los demás nos muestran que es imperativo incluir el aprendizaje de habilidades socioemocionales que permita a los sujetos construir mundos con mayor bienestar, comenzando por el desarrollo de una ciudadanía responsable y justa desde un enfoque humanista.

El Plan Estratégico del Ministerio de Educación «Buenos Aires Aprende» tiene como propósito «Garantizar que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos logren los aprendizajes necesarios para desarrollar su máximo potencial velando por su bienestar socioemocional y creando experiencias significativas para su vida». En este sentido, la Gerencia Operativa de Bienestar Socioemocional (GOBSE) busca generar ecosistemas escolares —entendidos como espacios sistemáticos y articulados para el desarrollo de las HSE— a través de los programas y proyectos de fortalecimiento institucional, que prioricen el bienestar de los estudiantes como condición fundamental y necesaria para su aprendizaje en ambientes seguros y confiables para estudiantes y docentes. En este documento se presentan los lineamientos y marcos conceptuales de la política de Bienestar socioemocional.

¿De dónde partimos?

En la actualidad, vivimos tensiones significativas en los vínculos, la forma en la que interactuamos con nosotros mismos, los demás y el entorno generan síntomas en nuestra sociedad tales como: la sensación de soledad, cifras abrumadoras de ansiedad y depresión, climas de tensión y conflicto.

La violencia vinculada al ámbito escolar —ya sea física, psicológica o sexual— puede ocurrir dentro de las instituciones educativas, en el trayecto hacia la escuela, en el hogar o a través del ciberespacio. Esta problemática ha sido reconocida a nivel global como una amenaza al bienestar infantil, lo que se refleja

en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En particular, la meta 16.2 busca poner fin a todas las formas de violencia contra los niños; la meta 5.2 se orienta a eliminar la violencia contra mujeres y niñas en todos los ámbitos; y la meta 4.a promueve entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y libres de violencia (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo & Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas, 2017).

Desde 2010, se puede identificar un aumento de la ansiedad y depresión juvenil, especialmente relacionado al uso de redes sociales y el uso tecnológico (Haidt, 2024) con consecuencias en la atención en clase y en el rendimiento académico. Los docentes consideran que la manera en que los estudiantes prestan atención impacta en el aprendizaje, y señalan que una de las principales causas vinculadas a las dificultades académicas es el uso problemático de los dispositivos. Un estudio realizado en escuelas secundarias en la Ciudad de Buenos Aires (Duro, 2024) arroja que las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, planificación, inhibición emocional y fluidez verbal) están fuertemente asociadas al uso de la tecnología, al estrés, a la atención y los hábitos del sueño. Los resultados afirman que en la medida en que el nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas es positivo, el desempeño escolar también.

Por eso, la salud integral de los estudiantes merece y exige una especial atención del sistema educativo. Esta es entendida como «un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona» (Ley 26.657 Art.3, 2010). Partiendo de esta definición es que la singularidad de cada estudiante, conformada por estos factores, debe ser considerada durante su trayectoria escolar.

La investigación muestra que la promoción de la salud mental es más efectiva cuando ocurre temprano en la vida de una persona. Por lo tanto, la escuela es un entorno favorable para la implementación de estos programas (Weare & Nind, 2011) ya que durante el periodo de la primera infancia es cuando se aprende más velozmente que en ningún otro momento de la vida y cuando el cerebro sufre las mayores transformaciones que definen las características propias del ser humano como el lenguaje, las emociones sociales, entre otras (Thomas & Johnson, 2008). Por eso, resulta clave trabajar las habilidades socioemocionales en la escuela, lugar donde las emociones «se mezclan entre sí y con las de los demás, y generan innumerables matices y estados de ánimo diversos.» (Williams de Fox, 2014, p.18). Esto se relaciona con el rol central de la neuroplasticidad durante la infancia, entendida como los cambios de estructura y organización funcional del cerebro, que hacen posible el aumento de conexiones entre las neuronas gracias a la experiencia, el aprendizaje y la estimulación (Ugas, 2023). Por otra parte, desarrollar HSE resulta relevante a lo largo de la vida porque estas habilidades son maleables y se pueden seguir trabajando en la adultez (Heckman y Kautz, 2012).

Asimismo la Organización Mundial de la Salud (OMS) afirma que hay abundantes pruebas de que los programas vinculados al desarrollo de estas habilidades, que se implementan en la escuela, pueden influir positivamente en la salud mental y reducir los factores de riesgo, los problemas emocionales y de comportamiento. Esto nos obliga a avanzar en la línea de la dimensión socioemocional con el fin de que los estudiantes puedan adquirir habilidades, conocimientos y conductas cada vez más complejas, que involucren a la totalidad de las capacidades del sujeto, interactuando con factores propios, los del ambiente y la experiencia.

Aprendizaje socioemocional (ASEL)

Este apartado ofrece una introducción a conceptos clave relacionados con el aprendizaje socioemocional, considerado un pilar esencial dentro de la política de Bienestar socioemocional. Su propósito es brindar un marco general que permita comprender y articular las distintas dimensiones del bienestar socioemocional en el ámbito escolar.

El aprendizaje no es simplemente un proceso intelectual, sino que está intrínsecamente ligado a las emociones, las relaciones interpersonales y el bienestar socioemocional de los estudiantes. Por lo tanto, para promover un aprendizaje significativo y efectivo, es esencial crear un clima escolar que fomente la conexión emocional, el respeto mutuo y el apoyo entre todos los miembros de la comunidad escolar (Reglamento Escolar, GCABA, 2025).

¿Qué se entiende por aprendizaje socioemocional?

En primer lugar, se destaca que en la literatura existen múltiples formas de definir este término. Se comenzará por esbozar una posible definición, considerando como marco teórico el de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), uno de los modelos más reconocidos para trabajar las HSE. Este enfoque entiende el ASEL como el proceso mediante el cual se enseñan y aprenden, en contextos formales o no formales de la educación, en grupos de estudiantes y docentes, las habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para comprender y gestionar las emociones, establecer y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y por último, tomar decisiones responsables. Esto aplica tanto a niños, niñas, adolescentes y adultos (Borowski, 2019; Durlak, et al., en prensa). Asimismo, el ASEL se relaciona también con los procesos mentales involucrados en la codificación, interpretación y razonamiento sobre la información socioemocional en uno mismo y en los demás (Lipton, 2009).

Lo enunciado está relacionado también con lo que comúnmente se conoce como «currículo oculto», que incluye los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de la observación de los docentes, quienes son referentes y modelan el manejo de situaciones sociales. El ASEL propone continuar modelando este tipo de comportamientos de formas que se encuentren respaldadas por evidencia (Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible, 2019). Las llamadas habilidades para el siglo XXI, hoy presentes en la currícula, representan una expresión renovada de una intención pedagógica que lleva ya muchos años. Actualmente, forman parte de la normativa curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires e incluyen de manera explícita el desarrollo de estas habilidades dentro de las expectativas de aprendizaje.

Bienestar socioemocional

Los aprendizajes tienen componentes: académicos, socioculturales y emocionales (Zins, et al., 2007). Estos componentes son interdependientes, de modo que atender a cada uno de ellos es de vital importancia para una educación integral de calidad. Dado que las relaciones y las emociones están presentes permanentemente pueden facilitar o dificultar cómo se aprende y enseña, las escuelas y las familias deben abordar eficazmente estos aspectos del proceso educativo en beneficio de todos los estudiantes (Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2007) y en pos del bienestar personal y social.

La OMS (COP, 2023) define el bienestar como un estado en el que una persona puede realizar sus propias

habilidades y puede hacer frente a los factores que pueden perturbarla. A nivel mundial diversos organismos priorizan la necesidad de que la educación incorpore entre sus objetivos educativos las habilidades socioemocionales para alcanzar mayor bienestar y la posibilidad de un desarrollo pleno de la vida personal y social. Sumado a lo anterior, es un estado subjetivo que emerge de la forma en la que interpretamos y gestionamos el mundo interno y las circunstancias del entorno en línea con el sentido de la vida. El bienestar es dinámico y la educación juega un papel central en su desarrollo.

Comprender el bienestar socioemocional como un proceso continuo y permanente nos abre a la necesidad de integrar esta dimensión a todas las áreas curriculares dentro de cada nivel educativo. Resulta esencial para el desarrollo integral de docentes y estudiantes, ya que esta relación «influye en el bienestar escolar, en las aspiraciones futuras y en el apoyo de pares» (CEBCS, 2021, p. 175).

Además implica articular los objetivos, contenidos y estrategias con todos los niveles de escolaridad; formar a docentes, directivos, equipo de orientación y demás actores que llevarán a cabo la tarea educativa; y diseñar un trabajo colaborativo con madres, padres, adultos responsables y referentes afectivos, desarrollando capacidades y ofreciendo oportunidades de aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de la vida. Las escuelas deben esforzarse por desarrollar estudiantes seguros y compasivos que contribuyan de manera efectiva en la transformación de la sociedad mejor basada en la cooperación y la confianza.

Habilidades socioemocionales (HSE)

Tal como se ha desarrollado, el ASEL constituye un proceso fundamental mediante el cual las personas adquieren y fortalecen HSE que les permiten comprender y gestionar sus emociones, establecer vínculos saludables y tomar decisiones responsables. Estas habilidades contribuyen de manera significativa a incrementar la sensación de bienestar socioemocional personal y social y por ello es central promover su desarrollo desde edades tempranas y a lo largo de la vida. Además, el desarrollo de estas habilidades impacta en el rendimiento académico, ya que los estados de bienestar socioemocional favorecen los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.

¿Qué son las HSE?

Las HSE son un subconjunto de habilidades individuales, atributos y características importantes para el desarrollo integral (personal y social) principalmente en niños, niñas y adolescentes. Estas habilidades abarcan disposiciones, estados internos, modos de abordar tareas y la capacidad de gestionar el comportamiento de las emociones y sentimientos. De acuerdo con un informe de investigación internacional de la OECD¹ sobre HSE para una vida mejor (2024), en combinación con los logros académicos y las habilidades cognitivas, estas representan un conjunto holístico de habilidades esenciales para el desempeño escolar y para participar plenamente en la sociedad como ciudadanos activos.

Beneficios asociados al desarrollo de las HSE

Varios autores (Goleman, 1996; Bisquerra, 2000; CASEL, 2021) consideran que permiten:

- Lograr el autoconocimiento.
- Fomentar hábitos de autocuidado de la salud.

¹ Organisation of Economic Co-operation and Development.

- Comprender, gestionar y expresar las emociones.
- Motivarse para alcanzar metas u objetivos.
- Establecer y mantener relaciones de apoyo.
- Tomar decisiones responsables y de (auto)cuidado actuando en forma comprometida.

De acuerdo con CASEL (2020) algunos de los principales beneficios observados en aquellas escuelas que promueven activamente las habilidades socioemocionales son:

- Mejora el rendimiento escolar en aspectos como: calificaciones, asistencia y retención de estudiantes.
- Promociona climas seguros, confiables y de protección para la salud mental.
- Mejora las relaciones con los docentes estrechando la relación y el sentido de pertenencia e inclusión en la escuela.
- Actúan como factor de protección frente a la violencia y el acoso escolar, disminuyendo la angustia y los problemas de conducta, mejorando la resiliencia.

El desarrollo de HSE potencia la sociabilidad, la salud y el compromiso cívico. Uno de los objetivos de trabajar con HSE vinculadas a la prosocialidad es ayudar a los estudiantes a interactuar de manera respetuosa, poner en práctica comportamientos positivos, seguros y saludables. Esto está asociado al bienestar, a generar un mejor clima áulico y a aumentar la sensación de eficacia en situaciones sociales (Jennings y Greenberg, 2009).

Entre los aspectos centrales que influyen en el bienestar socioemocional se destacan el clima escolar y las habilidades socioemocionales, que resultan favorecedores o factores de protección en la vida de las personas. El aprendizaje de HSE en contexto escolar permite perseverar, gestionar emociones, comunicar, interactuar y fijar metas. Esto se relaciona con la salud mental (Cipriano, et al., 2014) que implica en su definición misma un estado de bienestar socioemocional.

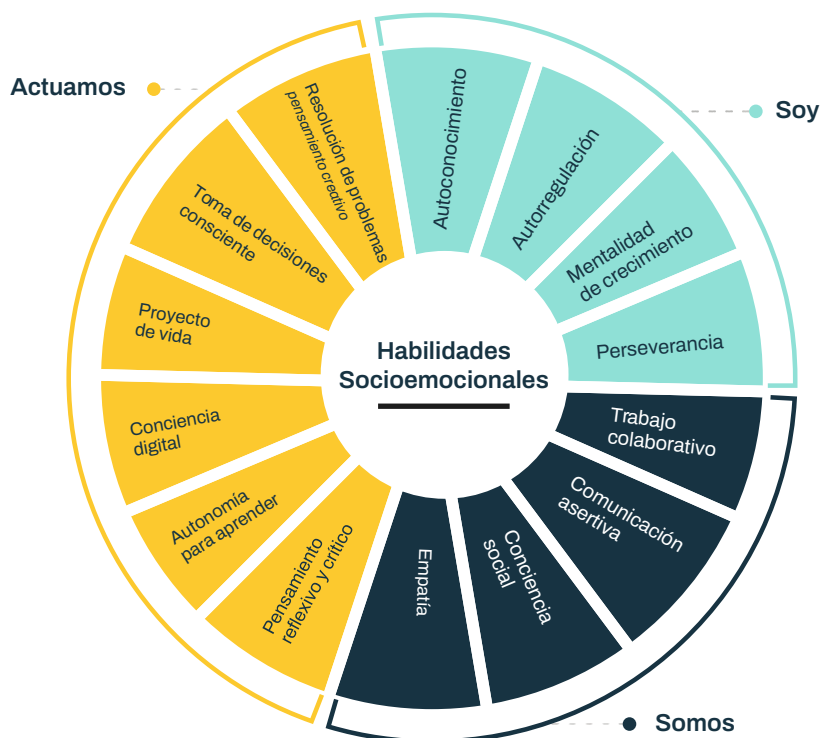
Según la OMS (2022), se entiende por salud mental a un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad. Se reconocen condicionantes individuales, familiares, comunitarios y estructurales.

¿Cómo podemos agrupar las HSE?

Existen distintos modelos de clasificación de las HSE los cuales buscan agruparlas en función de ciertas características compartidas. Desde la GOBSE se propone una categorización específica que facilita su comprensión y memorización. Esta propuesta también permite incorporar nuevas habilidades siguiendo la misma lógica, y al mismo tiempo, resalta tres dominios fundamentales que se encuentran en constante interdependencia (soy, somos, actuamos).

Dominios en clave de la conducta humana

Las neurociencias nos han enseñado que el bienestar socioemocional está anclado en tres dominios mencionados: soy, somos y actuamos, los cuales se consideran esenciales para fomentar y mantener entornos seguros.



- Dominio de autoconciencia (soy).
- Dominio de conciencia relacional (somos).
- Dominio de las decisiones conscientes (actuamos).

El siguiente esquema es una posible forma de agrupar las HSE para favorecer su esquematización y entendimiento. Sin embargo, es necesario aclarar que las HSE se interrelacionan y se integran de manera progresiva. Esta integración se evidencia en las prácticas y estrategias de enseñanza y aprendizaje de las HSE, donde se proponen actividades que involucran a más de una habilidad en simultáneo.



¿Cómo trabajar con habilidades socioemocionales en el aula?

[Conocé sobre la metodología SEPA](#)

Soy

Desde la consciencia de sí mismo se entiende como las habilidades que influyen en el comportamiento, y en la capacidad de regularse en las distintas situaciones de la vida con el fin de reconocer las fortalezas y limitaciones. Estas habilidades actúan como recursos personales para afrontar situaciones de la vida cotidiana, permitiendo establecer metas claras y en sintonía con el propósito de vida.

En este dominio, podemos reconocer las siguientes habilidades como representativas:

- **Autoconocimiento**

Esta habilidad nos permite conocernos a nosotros mismos, se refiere a la capacidad de introspección que tiene una persona para reconocerse como un individuo y para diferenciarse de los demás. Contribuye a comprender nuestras emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en nuestro comportamiento en diferentes contextos. Esto incluye la capacidad de reconocer las propias fortalezas y limitaciones (CASEL, 2020). Reconocer nuestras necesidades y tener en claro nuestra identidad personal nos ayuda a tomar decisiones responsables para priorizar nuestro autocuidado. A su vez, conocer nuestros recursos contribuye a afrontar nuevos desafíos.

- **Autorregulación**

La autorregulación se define como las creencias sobre la capacidad para involucrarse en acciones, pensamientos, emociones y comportamientos adecuados con el fin de perseguir metas académicas valiosas, mientras se reflexiona sobre el propio progreso hacia el logro de dichas metas (Zimmerman, 2000).

Esta habilidad nos permite administrar intencionalmente los recursos cognitivos y nuestras emociones en distintas situaciones. Implica que las personas reconozcan e identifiquen las emociones que tenemos, cuándo las tenemos, cómo las experimentamos y las expresamos. Esto incluye el manejo del estrés, el control de los impulsos, la motivación y la capacidad para establecer y alcanzar metas personales y académicas (CASEL, 2020).

Desde el Reglamento Escolar (GCBA, 2025), la autorregulación se entiende como un valor fundamental que se relaciona a las normas, horarios, procedimientos y expectativas de comportamiento que son claras y se comunican dentro de las escuelas. Su cumplimiento proporciona a los estudiantes un sentido de seguridad y previsibilidad, sin descuidar las necesidades individuales, que los ayudan a focalizarse en el aprendizaje.

- **Mentalidad de crecimiento (MC)**

Es un conjunto de creencias e ideas que las personas tienen sobre la naturaleza y el origen de sus capacidades. Se sitúa en un continuo que va desde la mentalidad fija —la creencia de que la inteligencia y las habilidades son innatas e inmodificables— hasta la mentalidad de crecimiento propiamente dicha, que sostiene que dichas capacidades pueden desarrollarse mediante la perseverancia, la práctica y el

aprendizaje. Las personas no suelen tener una mentalidad pura, sino que presentan combinaciones de ambas según el contexto y el tipo de habilidad involucrada (Dweck, 2006).

- **Perseverancia**

Es la habilidad para trabajar de forma persistente y resiliente en pos de cumplir con los objetivos y tareas que se plantean manteniendo la determinación ante los obstáculos (OCDE, 2024). Permite sostener el esfuerzo y el interés para alcanzar metas personales, siempre y cuando ellas se adecuen a aquello que contribuye a nuestra sociedad, pese a que existan obstáculos. Influye en que una persona no pierda el curso en el camino de lo que quiere y se propone alcanzar (Duckworth, et al., 2007).

Somos

Desde la consciencia de que vivimos con otros, de que somos personas sociables y que tenemos un aspecto interdependiente de nuestro ser. Se entiende como las habilidades para empatizar y tomar perspectiva de los demás considerando la diversidad y los contextos; estableciendo y manteniendo relaciones saludables y de apoyo para navegar eficazmente los diversos entornos y grupos, siendo estas relaciones motivo de desarrollo personal. Este dominio cuenta con las siguientes habilidades:

- **Trabajo colaborativo**

Es la habilidad de trabajar en conjunto para alcanzar un objetivo en común o lograr un beneficio mutuo. Hablamos de trabajo colaborativo cuando las personas y el grupo, de manera recíproca, comparten y contrastan conocimientos, responsabilidades, habilidades y toma de decisiones. Esta interrelación, encuentro y cooperación es en pos de la inteligencia colectiva, expresa la capacidad de organizar dentro de un sistema más amplio. A diferencia del trabajo en grupo tradicional, esta habilidad implica una construcción conjunta del conocimiento, a partir de intercambiar conocimientos personales y un compromiso mutuo con el logro colectivo (Barkley, Cross & Major, 2005).

Se vincula con la capacidad denominada compromiso y colaboración: involucra la resolución de tareas y conflictos a través del trabajo colaborativo y el diálogo, promoviendo actitudes de respeto, responsabilidad, solidaridad y aceptación en la interacción con pares y personas adultas. La escuela se concibe como el espacio donde se inicia el ejercicio de la ciudadanía plena, respetando los principios, deberes y derechos que sustentan una sociedad democrática (GCABA, 2024a).

- **Comunicación asertiva**

Esta habilidad consiste en expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás (Gaeta & Galvanovskis, 2009 p. 404). En lugar de obedecer a reacciones automáticas, necesitamos comunicarnos de una manera empática y receptiva; para ello, necesitamos una escucha activa.

La comunicación es entendida como la capacidad de interpretar, expresar y producir mensajes adaptados a los diferentes contextos de interacción. Incluye tanto la comunicación verbal como no verbal, y se manifiesta a través de diversos medios y soportes. Se refleja en la apropiación y la riqueza en el uso de los lenguajes al hablar, leer, escribir, y en las variadas formas de expresión y representación (GCABA, 2024a).

- **Conciencia social**

Implica las habilidades que usamos para comprender las perspectivas de otros y empatizar. Se relaciona con sentir compasión, interesarse por sentimientos ajenos, comprender las normas sociales en distintos entornos, expresar gratitud y reconocer los recursos de la familia, la escuela y la comunidad (CASEL, 2020). Esto nos permite reflexionar sobre la sociedad que tenemos y cuál puede ser nuestro papel en la sociedad que queremos, teniendo en cuenta nuestros valores y la manera en cómo podemos involucrarnos.

- **Empatía**

La empatía es la habilidad para comprender los estados de los demás. Se fundamenta en la conciencia de uno mismo, ya que, cuanto mayor es la apertura hacia las propias emociones, mayor es la capacidad para comprender los sentimientos ajenos. Consiste en escuchar los sentimientos reales que subyacen al mensaje verbal, y es una habilidad esencial en muchas facetas del juicio y la acción ética. Las personas empáticas sintonizan con señales sociales sutiles que revelan las necesidades o deseos de los demás. La empatía requiere calma y receptividad para captar esas señales emocionales sutiles y reflejarlas a través del propio cerebro emocional (Goleman, 1996). La empatía se relaciona con un grupo de células particular denominado neuronas espejo que nos permiten entender a los demás, compartir emociones, experiencias, necesidades y metas, lo que finalmente termina incidiendo en la manera como los seres humanos desarrollan todas sus interacciones sociales (García, et al., 2011).

El Reglamento Escolar (GCABA, 2025), considera a la empatía como uno de los valores fundamentales e implica fomentar un ambiente en el que exista comprensión de las experiencias y perspectivas de los demás, lo cual crea un ambiente de apoyo y compasión. De este modo, la empatía puede ayudar a prevenir el acoso escolar y a resolver conflictos de manera constructiva.

Actuamos

Desde la interdependencia y en el habitar el cuerpo es que nuestro actuar impacta en la sociedad. Para ello, resulta necesario reconocer y promover ciertas virtudes que orientan nuestras decisiones hacia el bien común. Virtudes como la justicia, la compasión, la gratitud, el respeto o la ciudadanía nos permiten actuar de manera ética y comprometida con los demás. Estas cualidades no solo nos guían al momento de elegir cómo actuar, sino que también expresan nuestra identidad, ayudando a definir quiénes somos en sociedad y cómo elegimos vincularnos con otros.

En este dominio, podemos reconocer las siguientes habilidades como representativas:

- **Resolución de problemas**

Capacidad para identificar una situación o tarea que represente un desafío. Implica reconocer, reunir y conectar información disponible que se considere útil para responder al problema en cuestión, anticipando, considerando y analizando diferentes estrategias y opciones, y tomando decisiones para arribar a posibles soluciones. Por extensión puede incluir la capacidad de plantear nuevos problemas a partir de los aprendizajes desarrollados (GCABA, 2024a). Esto tiene relación con el pensamiento creativo, el cual refiere a la capacidad de generar, evaluar y mejorar ideas para producir soluciones originales y efectivas, avanzar en el conocimiento y crear expresiones impactantes de imaginación (OCDE, 2024).

- **Toma de decisiones conscientes**

Esta habilidad consiste en tomar decisiones constructivas y respetuosas, evaluando los beneficios y consecuencias de diversas acciones para el bienestar personal y social. Esto se realiza considerando la responsabilidad ética, la seguridad y las normas sociales (CASEL, 2021). Es decir, incluye una perspectiva de curiosidad y aprendizaje continuo sobre nosotros mismos, los demás y el mundo para analizar situaciones, resolver problemas y tomar decisiones que promuevan el bienestar colectivo (CASEL, 2022).

- **Proyecto de vida**

Es la habilidad para construir un proyecto a futuro basado en el conocimiento de sí y de la realidad, el desarrollo de esta habilidad permite darle sentido a la vida y motiva a la búsqueda de acciones para lograr un determinado fin. Desarrollar un proyecto de vida permite actuar de manera consciente y responsable al momento de tomar decisiones y la identificación de sus fortalezas y debilidades (Díaz-Garay, Narváez-Escorcía & Amaya-De Armas, 2020). Esto se relaciona con el autoconocimiento y la toma de decisión consciente. Confeccionar un proyecto de vida podría entenderse como una estructura que expresa la apertura de la persona hacia el futuro, con dominancia en direcciones esenciales y áreas que requieren de decisiones vitales (Hernández, 2006).

- **Conciencia digital**

Es una habilidad estratégica que nos permite ser conscientes de cómo la tecnología influye en los cambios en nuestro entorno a nivel personal e institucional (Torres Ríos, 2015). Incluye cómo los estudiantes interpretan el impacto de lo digital en sus vidas, así como también cuál es su reacción (Peña López, 2015). Reflexión ante los desafíos que tenemos frente a la tecnología y el mundo digital, desde la responsabilidad personal y social, junto al desarrollo de competencias digitales aplicadas a la mejora del entorno.

- **Autonomía para aprender**

Refiere a la paulatina organización de los recursos y tiempos para resolver las tareas de aprendizaje con los apoyos requeridos; el reconocimiento y expresión de dudas y consultas; la toma de decisiones sobre las propias vidas y entornos, a partir de la autoconfianza y la de los demás; la posibilidad de elegir temas de interés personal, así como de informarse sobre ellos y compartirlos en clase (Ministerio de Educación, 2024).

- **Pensamiento reflexivo y crítico**

Es la capacidad para adoptar una postura propia fundada respecto de una situación o hecho de la realidad. En un primer momento, se enfatiza el desarrollo del pensamiento reflexivo, con un enfoque en la observación, la formulación de preguntas y la capacidad de ver y respetar distintos puntos de vista. A medida que los estudiantes avanzan, se incrementa el énfasis en el pensamiento crítico, promoviendo el razonamiento basado en evidencias, la comparación y conexión de ideas, la formulación de explicaciones y la toma de decisiones primarias consecuentes. Esto incluye la capacidad de seleccionar, apropiarse y sistematizar información para desarrollar un juicio propio y una postura fundamentada frente a las situaciones que enfrentan en la vida cotidiana (GCABA, 2024a).

El despliegue de estos dominios fortalece el clima escolar, conformando espacios seguros y confiables — principalmente en las aulas— donde los estudiantes se sienten tenidos en cuenta, perciben que hay otros que se preocupan por su bienestar y demuestran mayor aceptación de las dificultades como parte del proceso de aprendizaje, para que a su vez puedan trasladarlo a la sociedad.

Las emociones

*«Debemos preparar a las generaciones venideras para la resiliencia, para adaptarse a los cambios — continuos y cada vez más acelerados—, a las innovaciones, a crear, a liderar y, especialmente, a estar conectadas con la esencia de ser humanos, con las emociones»
(Mercedes, M. 2020, p.109)*

Entendemos las emociones como sensaciones corporales de distinta valencia e intensidad, y de corta duración, cuya expresión está influida por las experiencias pasadas y el contexto. Estas no se manifiestan de manera aislada, sino que son siempre con otros y situadas culturalmente. Además, estas sensaciones pueden ir de agradable a desagradable y de un estado de alerta a la calma.

Las emociones desempeñan un rol central en los eventos de nuestra vida cotidiana, influyendo en lo que hacemos. Involucran aspectos cognitivos, motivacionales y relacionales debido a que son reacciones complejas, organizadas y orgánicas frente a lo que percibimos que estamos afrontando. Tienen el propósito de ayudarnos a adaptarnos, sobrevivir y prosperar (Lazarus, 1991).

Si se debiera describir una secuencia a través de la cual se produce una emoción, podría entenderse que, en primer lugar, el cerebro recibe información sensorial del entorno y, como consecuencia, genera una respuesta neurofisiológica que es interpretada por el neocórtex. Por lo tanto, una emoción puede definirse como un estado complejo del organismo que se produce en respuesta a un estímulo interno o externo. Las emociones son automáticas, independientemente del conocimiento que la persona posea. Están compuestas por tres componentes principales: uno neurofisiológico, otro conductual y, por último, uno cognitivo. El componente neurofisiológico se manifiesta en respuestas involuntarias como la sudoración o la aceleración del ritmo cardíaco. El componente conductual se refiere a las manifestaciones externas que permiten inferir qué emoción experimenta la persona, tales como el tono de voz, la postura corporal o las expresiones faciales. Finalmente, el componente cognitivo, también denominado vivencia subjetiva o sentimiento, permite identificar, nombrar y calificar el estado emocional vivido (Bisquerra, 2003).

Para definir las emociones debemos remitir a los afectos o sensaciones afectivas y las experiencias pasadas:

Esta es una visión constructivista de las emociones: las construimos y son un producto de la combinación entre las propiedades de un cuerpo y un cerebro flexible cuyas conexiones reflejan el entorno en el que se desarrolla, la cultura y la educación que ofrece ese entorno (Barret, 2018).

Siguiendo a Cassasus (2017) «la comprensión de lo que está realmente ocurriendo en este proceso (ser consciente de las emociones) se traduce en nuestra posibilidad de desarrollo como personas y seres

humanos.» (p. 124). Todas las emociones son necesarias y nos dan información acerca del entorno, nos impulsan a actuar para adaptarnos de manera eficaz al medio, es decir, le dan sentido a lo que nos pasa, a nuestras sensaciones y nos predisponen a la acción.

«El abordaje de las emociones en la trama escolar, significa habilitar espacios para transitar las vivencias sociosubjetivas del dolor social, ayudando a identificar y reconocer los propios sentimientos y el de los semejantes, contemplando el hecho de que el otro está atravesando una experiencia analógica a la de uno mismo. Poner en palabras y socializar las actividades es una vía de reparación simbólica del sufrimiento que marca nuestra experiencia vivida. Aprender a cuidar de sí y del otro es un signo de amorosidad que posibilitan las instituciones escolares en cuanto soporte emocional para la construcción de sueños y esperanzas» (Kaplan y Arévalos, 2021, p.24).

Clima escolar

A grandes rasgos, podemos entender el clima escolar como una dimensión emergente de la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes, las características físicas del espacio, el rendimiento académico, las expectativas, las estrategias de enseñanza y la seguridad escolar. Implica también la percepción que tiene el grupo de estudiantes sobre las normas, hábitos, rituales y prácticas sociales que caracterizan el aula (Torres-Zapata, et al., 2022). Se entiende como la percepción subjetiva que tienen los miembros de una comunidad educativa sobre el ambiente donde se desarrollan las actividades escolares. El clima escolar contribuye tanto al bienestar integral de la comunidad educativa como al fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional, incrementando la motivación por aprender (GCABA, 2024a). Esto presupone un vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad.

Por su parte, el Reglamento Escolar (GCBA, 2025) define el clima escolar como el ambiente o entorno general dentro de un establecimiento educativo, que emerge de los hábitos y valores que se viven y experimentan cotidianamente, y de las acciones y prácticas en la gestión escolar. De este modo, las conductas y las relaciones de los miembros de la comunidad educativa inciden en el clima escolar de la institución y a la vez se ven influidos por este. El clima escolar constituye no solo el entorno donde ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que es en sí mismo una experiencia educativa activa y significativa. Cada interacción, norma, dinámica y relación en el entorno escolar ofrece oportunidades para que los estudiantes aprendan, internalicen y practiquen valores fundamentales para su desarrollo personal y social como el respeto, la empatía, la responsabilidad, la solidaridad y el compañerismo, entre otros. Estos valores son enseñados y modelados principalmente por los directivos y docentes, pero también por las interacciones diarias entre los estudiantes y la cultura escolar en general. Los estudiantes aprenden lecciones valiosas sobre sí mismos, sobre los demás y sobre cómo interactuar de manera positiva con el mundo que los rodea.

La convivencia y el bienestar escolar son fundamentales para la calidad de las experiencias formativas, los aprendizajes y las trayectorias estudiantiles. Para aprender es necesario un clima de confianza y respeto, con normas claras y un encuadre que dé sentido a la enseñanza y al aprendizaje. Cada interacción en la escuela es una oportunidad para que los estudiantes aprendan, internalicen y practiquen valores esenciales para su desarrollo personal y social (GCABA, 2024a).

Un clima escolar positivo se caracteriza por la posibilidad de establecer vínculos significativos entre pares, docentes y directivos donde uno pueda expresarse libremente, cometer errores, aprender de ellos y desarrollar habilidades socioemocionales. Asimismo, implica un espacio de reglas claras, construidas junto con los estudiantes, que toman conciencia de las consecuencias que derivan de sus acciones y que, con ayuda de los adultos de referencia, pueden ser partícipes de procesos de correulación para una convivencia sana y democrática en el espacio escolar (GCABA, 2024b). De acuerdo con algunos autores (Benbenishty y Astor, 2005; López et. al, 2015) dicho tipo de clima escolar plantea ciertos elementos como: una percepción de justicia, orden y claridad de las normas, relaciones interpersonales positivas, es decir, de apoyo con los docentes y otros adultos de la escuela y participación de los estudiantes en la toma de decisiones; e implicación de otros actores educativos como madres, padres y cuidadores.

Además, la seguridad emocional y física es esencial para un clima escolar positivo. Los estudiantes deben sentirse seguros y cuidados tanto físicamente en el entorno escolar como psicológica y emocionalmente en sus interacciones con sus compañeros y maestros. Cuando los estudiantes se sienten seguros, están más abiertos a explorar, aprender y desarrollarse. En un clima escolar con estas características, hay una mayor tolerancia a la frustración y los errores se viven como un paso necesario del proceso de aprendizaje (Reglamento Escolar, GCABA, 2025).

Los aprendizajes son esencialmente experienciales, se adquieren por imitación y ocurren a nivel sistémico. De ahí radica que el rol del docente tenga cierta responsabilidad de generar climas necesarios para que los procesos ocurran. Por eso, es de vital importancia concientizar y trabajar activamente con los docentes en sus propias HSE, en alianza con las familias y la comunidad, con el objetivo de establecer un marco de seguridad y confianza que facilite el despliegue de la curiosidad y apertura necesarias para aprender.

El docente ocupa un lugar crucial en el ecosistema escolar. Promueve el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes respetando la diversidad y gestionando acciones para una buena convivencia. Uno de los principales desafíos que enfrenta se da «cuando reconocemos las potencialidades de una persona y procuramos construir conjuntamente modos singulares de acceder al conocimiento» (Bendersky, Aizencang, 2007).

La convivencia es un aspecto clave del clima escolar y se entiende como el conjunto de relaciones que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, personal no docente y familias y/o adultos responsables) dentro del marco institucional, que se encuentran reguladas en el ordenamiento jurídico y en los reglamentos internos de cada establecimiento educativo (Reglamento Escolar, GCABA, 2025).

En este sentido, la política mencionada está orientada hacia una educación de calidad, ya que busca dotar de conocimiento y recursos a docentes, estudiantes y a la comunidad educativa en general para fortalecer aquellas habilidades que generen climas de bienestar, abordando áreas vinculadas a la formación de valores y competencias asociadas a la ciudadanía, es decir, promueven el desarrollo cívico y ético.

Respecto a los estudiantes, al participar de prácticas saludables promueven un clima escolar sano, que respeta, valora e incentiva la inclusión contemplando la diversidad. Esto favorece la asistencia sostenida y continúa a la escuela, lo cual busca fortalecer el bienestar estudiantil, para que cada uno sostenga sus trayectorias educativas y mejore los aprendizajes en el aula.

Uno de los estándares para lograr un buen clima escolar es que la comunidad escolar pueda crear un entorno

donde se le da la bienvenida a la totalidad de sus miembros, y existe la sensación de apoyo y seguridad en la escuela tanto a nivel social, emocional, intelectual y físicamente (National School Climate Standards, 2009). Familia y escuela comparten una gran responsabilidad: formar personas autónomas, críticas y comprometidas. Construir lazos entre escuela y familias requiere sensibilidad y estrategias específicas para generar confianza y participación genuina a lo largo de toda la trayectoria escolar.

De acuerdo con la Declaración de Salzburgo (2017) «Desarrollar las habilidades socioemocionales en el contexto escolar es imperativo para que los estudiantes reciban una formación integral que les permita aprender a perseverar, gestionar sus emociones, comunicar, interactuar y fijar sus propias metas». Somos seres emocionales, disociar la cognición de la emoción resulta contraproducente. La Organización Mundial de la Salud (en Vicario, E. y Gairín J., 2014) afirma que además contribuyen a desarrollar adultos sanos, cualificados y productivos.

Nuestra política de Bienestar socioemocional

*«Desde una escuela hasta un ministerio, no perder el foco es la base de todo proceso sano de avance y desarrollo.»
(Miguel, M. 2020, p. 43)*

Objetivo general

La política de Bienestar socioemocional orienta el diseño e implementación de programas y proyectos enfocados en la promoción de bienestar y salud mental. Desde un enfoque transversal e integral buscamos fortalecer a los diferentes agentes educativos, estableciendo un marco para la promoción e intervención que mejore el clima escolar.

Objetivos específicos

- Diseñar propuestas de bienestar estudiantil que potencien los aprendizajes y estén basadas en las necesidades vinculadas a factores psicosociales detectadas en niños y adolescentes.
- Diseñar propuestas de formación docente e iniciativas que impulsen el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes.
- Implementar propuestas de mejora desde la formación docente para que los agentes educativos (directores, supervisores, docentes, equipos de apoyo) potencien el acompañamiento de los aprendizajes, un clima escolar positivo y el desarrollo integral de sus estudiantes.
- Promover el trabajo transversal dentro de las áreas del Ministerio, para fortalecer las habilidades socioemocionales en los distintos agentes educativos.
- Impulsar innovaciones y políticas educativas de sensibilización con familias/responsables de estudiantes y otras instancias de gobierno que impacten en el bienestar socioemocional.

Ejes estratégicos

La implementación de esta política busca impactar en las trayectorias educativas desarrollando habilidades socioemocionales (HSE) bajo los siguientes seis ejes estratégicos de intervención:

1. **Normativa:** mediante la definición de un marco normativo que genere mecanismos concretos para abordar el BSE en el sistema educativo.
2. **Formación Docente y Equipos de Apoyo:** buscamos construir instrumentos e implementar acciones de formación continua, intensiva y situada, que potencie el bienestar socioemocional docente e impacten en los estudiantes.
3. **Acompañamientos situados:** promovemos el enfoque transversal de BSE en las diferentes acciones del Ministerio y contar con dispositivos de prevención a situaciones de riesgos estudiantiles.
4. **Estrategias de comunicación:** que insten al compromiso social alrededor de la promoción de BSE, con foco especial en las familias y equipos docentes.
5. **Evaluación:** que permita desarrollar un sistema de monitoreo con la finalidad de relevar información específica sobre la temática para apoyar los procesos de toma de decisiones.
6. **Bienestar estudiantil:** a partir de la identificación de propuestas basadas en las necesidades de los estudiantes vinculadas a factores psicosociales que permitan acompañar su desarrollo de habilidades y potenciar sus aprendizajes.

Referencias:

Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones educativas que posibilitan*. Manantial.

https://www.academia.edu/43535340/Aizencang_y_Bendersky_2013_Inclusion

Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.

Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.

<https://academic.oup.com/book/9713?login=false>

Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La Educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa segunda época*, 4(6), 35-45.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155227>

Bisquerra R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Borowski, T. (2019). CASEL's framework for systemic social and emotional learning. Brief series.

<https://casel.org/state-resource-center/assessment-tools/>

Cassasus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *RELAPAE*, 7, 121-130.

<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84/71>

Centro de Estudios de Bienestar y Convivencia Social [CEBCS]. (2021). *El bienestar antes, durante y después de la pandemia*. Universidad del Desarrollo.

<https://psicologia.udd.cl/files/2021/01/El-bienestar-antes-durante-y-despu%C3%A9s-de-la-pandemia-CEBCS-1.pdf>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is the CASEL framework?*. CASEL

<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *SEL: What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted?* CASEL.

<https://casel.org/sel-framework/>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2022). *SEL Reflection Prompt*. CASEL.

<https://schoolguide.casel.org/resource/sel-reflection-prompts/>

Colegio Oficial de Psicología [COP]. (2023). M^a Ángeles Bermejo Hidalgo, psicóloga del Trabajo: hablar de bienestar laboral no es sinónimo de felicidad en el trabajo

<https://www.cop-cv.org/noticia/15725-m-angeles-bermejo-hidalgo-psicologa-del-trabajo-hablar-de-bienestar-laboral-no-es-sinonimo-de-felicidad-en-el-trabajo#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20OMS%2C%20el%20bienestar,personas%20vivan%20m%C3%A1s%20y%20mejor>

Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., y McCarthy, M. F. (2024). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Effects of Universal School-Based SEL Programs in the United States: Considerations for Marginalized Students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3(1).

Declaración de Salzburgo. (2017). *Sobre el Niño en la Ciudad Salud, Parques y Juego*. Un llamado a la acción. Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN).

https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2017/Session_574/Statement_574_SPANISH.pdf

Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcía, I. T., & Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Rev. investig. desarro. innov.*, 11(1), 113-126.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7944838>

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.

<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.92.6.1087>

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (in press). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*.

Duro, E. (2024). *Habilidades esenciales relevantes para los aprendizajes: Notas sobre la mentalidad de crecimiento [Informe]*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), Ministerio de Educación, GCBA.

<https://bde-ueicee.bue.edu.ar/documentos/771/download>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Edmonson, A. (2018). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Wiley.

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*. Association for Supervision and Curriculum Development.

<https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo & Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas. (2017). *Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas*. UNESCO

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246984_spa

Fundación INECO y GCABA. (2020). *Adolescentes y COVID-19. Pandemia y su impacto en la salud mental de los y las adolescentes y la necesidad de acción*. Fundación INECO.

<https://www.fundacionineco.org/wp-content/uploads/Informe-Salud-Emocional-Adolescentes.pdf>

García E., González J., Maestú, F. (2011). Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y estrés*, 17(2-3), 265-279.

<https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/77fa678f-e9f8-460c-bb95-1db3b44ecf62/content>

García Coni, A., Saldi, L. B., Villarramos, C., Andrés, M. L., & Canet Juric, L. (2022). The Role Of Growth Mindset In Elementary School Children's Performance. *Actualidades En Psicología*, 36(133), 42–57.

<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/view/45774/53057>

GCABA. (2024a). *Diseño Curricular. Nivel primario*. Marco General. Ministerio de Educación.

https://cdn2.buenosaires.gob.ar/educacion/DC_Nivel_primario_Marco_General.pdf

GCABA. (2024b). *Secundaria Aprende*. Documento Marco. Ministerio de Educación.

https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-08/Secundaria%20Aprende_Documento%20marco.pdf

GCABA. (2024c). *Plan Estratégico Buenos Aires Aprende*. Ministerio de Educación.

https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-05/Plan_Estrategico_BA_Aprende_24_27.pdf

GCABA. (2025). *Reglamento Escolar*. Ministerio de Educación.

https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2025-02/Reglamento_escolar_2025_1.pdf

Guitert Catasús, M., y Giménez Prado, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Universitat Oberta de Catalunya.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (J. L. Gil, Trad.). Editorial Kairós.

Haidt, J. (2024). *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Editorial Planeta Chilena.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.

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>

Kaplan, C. V. (dir.). (2021). *Los sentimientos en la escena educativa* (E. Szapu & D. H. Arevalos, Revs.). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13139/Los%20sentimientos%20en%20la%20escena%20educativa_interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., y Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. National Bureau of Economic Research.

https://www.nber.org/system/files/working_papers/w20749/w20749.pdf

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

Ley de Salud Mental, N° 26657 (2010). Boletín Oficial de la República Argentina, 14 de junio de 2010. Argentina.

https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/normativas_legislaciones/ley_nacional_%2026657.pdf

Lipton, M., & Nowicki, S. (2009). *The social emotional learning framework (SELF): A guide for understanding brain-based social emotional learning impairments*. *Journal of Developmental Processes*, 4(2), 99-115.

Mateo-Berganza Díaz, M. M., Rucci, G., Amaral, N., Arias Ortiz, E., Becerra, L., Bustelo, M., Cabrol, M., Castro, J., Caycedo, J., Duryea, S., Groot, B., Heredero, E., Hincapie, D., Magendzo, A., Navarro, J. C., Novella, R., Rieble-Aubourg, S., Rubio-Codina, M., Scartascini, C., & Vezza, E. (2019). El futuro ya está aquí: *Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001950>

Mena Edwards, M. I., Romagnoli Espinosa, C., & Valdés Mena, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713064006.pdf>

Miguel, M. (2020). *Aprendizajes Salvajes*. Juan González del Solar. https://drive.google.com/file/d/1Vj3t_KlwCWuqQF53ZQ5nzFFAQMoCHtNo/view

Milicic N y Arón, A. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhé*, 9(2). <https://revistaathesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>

Montaño Sinisterra, M., Palacios Cruz, J., & Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 81-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225531007>

National School Climate Council. (2009). National school climate standards: *Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*. National School Climate Center.

Organización Mundial de la Salud (2022). Informe mundial sobre salud mental: *Transformar la salud mental para todos. Panorama general*. Organización Mundial de la Salud.

OCDE. (2024). Social and Emotional Skills for Better Lives: *Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>

OCDE. (2024a) Pisa in focus: *New PISA results on Creative Thinking: can students think outside the box?* OECD Publishing.

OCDE. (2024b). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing, Paris.

Peña López, I. (2015). El doble filo de la tecnología: una oportunidad de inclusión y un peligro de exclusión. En G. Roca (Coord.), *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital. Hospital Sant Joan de Déu.

Thomas, M. S. C., & Johnson, M. H. (2008). New Advances in Understanding Sensitive Periods in Brain Development. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 1-5.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00537.x>

Torres Ríos, L. (2015). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona.

Torres-Zapata, Á. E., Pérez-Jaimes, A. K., Brito-Cruz, T. D. J., & Estrada-Reyes, C. U. (2022). Rendimiento y clima escolar en la unidad de aprendizaje de bioquímica. *Información tecnológica*, 33(2), 225-23.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07642022000200225>

Ugas, V. (2023). Neuroplasticidad en los procesos del aprendizaje en infantes: *Neuroplasticity in infant learning processes*. PSQUIUS UBA, 4(2).

UNESCO MGIEP. (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. (N. Chatterjee Singh & A. Duraiappah, Eds.). UNESCO MGIEP.
https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2Fc1178d56-5c72-460b-bd58-02bfba9a6abd_RL_Rethinking%20Learning%20-%20A%20Review%20of%20Social%20and%20Emotional%20Learning%20For%20Education%20System.pdf

Vicario, E. y Gairín J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Ibero Americana*, 66, 151-168.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a12.htm#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la,adultos%20sanos%2C%20cualificados%20y%20productivos.>

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international*, 26 Suppl 1, i29-i69.
<https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>

William de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela. Propuesta de educación emocional en el aula*. AIQUE Educación.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). *Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
<https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

