

Desarrollo Socioemocional

Material de apoyo para
acompañar a los docentes en la
educación de adultos y
adolescentes

Claves para promover las habilidades socioemocionales
en la educación de adultos y adolescentes



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

Gerencia Operativa de Bienestar Socioemocional

María Laura Keegan



4	1. Introducción
4	1.1. Propósito del material de apoyo
5	1.2. La importancia del Aprendizaje Socioemocional en la educación
6	2. Marco conceptual
6	2.1. ¿Qué son las habilidades socioemocionales?
6	2.2. Las neurociencias, el bienestar socioemocional y su impacto en la salud
6	2.3. Desarrollo socioemocional a lo largo de la vida y las nuevas habilidades para el siglo XXI
7	2.4. Poniendo en valor nuestra experiencia de vida
7	3. Habilidades socioemocionales
9	3.1. Autorregulación
9	3.2. Autoconocimiento
9	3.3. Cooperación y trabajo en equipo
9	3.4. Toma de decisiones consciente
10	3.5. Proyecto de vida
10	4. Estrategias y prácticas en el aula
10	4.1. Clima escolar y su impacto en el bienestar socioemocional
11	4.2. Actividades para fortalecer la autorregulación
16	4.3. Estrategias para trabajar el autoconocimiento
18	4.4. Técnicas para fomentar la cooperación y el trabajo colaborativo
20	4.5. Dinámicas lúdicas para trabajar la toma de decisiones conscientes
21	4.6. Estrategias pedagógicas para trabajar propósito y proyecto de vida
23	4.7 Promover prácticas de bienestar socioemocional en la escuela
26	5. Rol docente y acompañamiento
26	5.1. La figura del docente como referente socioemocional
28	5.2. Estrategias gestión de emocionales para el docente
29	5.3. Trabajo colaborativo con las familias
31	6. Evaluación y seguimiento del bienestar socioemocional
31	6.1. Indicadores de desarrollo socioemocional en estudiantes
34	7. Recursos y material complementario
34	7.1. Bibliografía recomendada



1. Introducción

1.1. Propósito del manual

Este documento ha sido elaborado con la intención de compartir algunas estrategias pedagógicas que podrían resultar útiles para promover el desarrollo de Habilidades Socioemocionales (HSE) en los estudiantes de la modalidad de adultos y adolescentes.

A lo largo del texto, encontrarás un marco teórico que brinda contexto sobre el Bienestar Socioemocional (BSE) y la importancia de las HSE como herramientas fundamentales para la vida.

Las actividades propuestas son sugerencias que los docentes pueden adaptar e implementar en sus aulas según lo consideren conveniente. Invitamos a los docentes a analizar sobre cuáles de estas estrategias se alinean mejor con sus objetivos y las necesidades de sus estudiantes.

Esto se interrelaciona con el espíritu del Diseño Curricular en el cual se explicita la importancia de reflexionar sobre los conocimientos, las actitudes y la metacognición del desempeño personal y colectivo del propio pensamiento y estrategias de aprendizaje. Gran parte de estas propuestas involucran aprender a partir de instancias grupales e individuales de reflexión. Todo esto se engloba en un marco de perspectiva de derechos para colaborar con el sostenimiento de trayectorias que valoran la autonomía de las personas en la toma de decisiones (Ministerio de Educación, 2023).

¿Por qué un material de apoyo destinado a la educación de adultos y adolescentes?

La educación de adultos y adolescentes constituye un espacio fundamental que garantiza el derecho a la formación a lo largo de la vida. Bajo este término se engloba tanto la educación formal como la formación profesional y continua por fuera del sistema escolar tradicional. Su existencia no solo responde a una necesidad práctica, sino que también representa un compromiso social con la inclusión, la equidad y el reconocimiento de trayectorias diversas. Esta modalidad nos invita a pensar la educación desde marcos teóricos que contemplen la heterogeneidad de experiencias y, al mismo tiempo, desde una práctica

“Toda reforma educativa es una reforma emocional”
Mercedes Miguel

1.2. La importancia del Aprendizaje Socioemocional en la educación

El Aprendizaje Socioemocional (ASEL) se entiende como el proceso mediante el cual se desarrollan y aplican 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., in press). Asimismo, implica los procesos mentales involucrados en la codificación, interpretación y razonamiento sobre la información socioemocional en uno mismo, una misma y en los demás (Lipton, 2009).

Las emociones son reacciones a la información que recibimos al relacionarnos con el entorno. La intensidad de la reacción es en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen entre otras cosas conocimientos previos, creencias, objetivos personales y percepción de ambiente provocativo. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales como por ejemplo fobia, estrés o depresión (Bisquerra, 2000).

Las emociones pueden entenderse como aquellas sensaciones corporales de diferente valencia e intensidad, y de corta duración. Las experiencias pasadas y el contexto son parte de la expresión de estas emociones. A su vez, las emociones son con otros y situadas culturalmente. Desde la visión constructivista de Barret (2017), se entiende que a las emociones las construimos y son 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 (Gerencia Operativa de Bienestar Socioemocional (GOBSE), 2024).

Se suele aceptar que las emociones refieren a estados psicológicos que involucran a la experiencia subjetiva, al comportamiento expresivo que puede ser verbal, facial o corporal, y también a diferentes respuestas fisiológicas como ser el ritmo cardíaco o la respiración. Resultan altamente relevantes porque las emociones son una característica central de cualquier modelo de la mente humana (Gross, Barrett, 2011).

El ASEL es fundamental para el **bienestar socioemocional (BSE)** de las personas, siendo que este es un proceso donde se desarrollan **habilidades socioemocionales (HSE)**.

Frente a los desafíos del mundo contemporáneo, el desarrollo de HSE —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).



2. Marco conceptual

2.1. ¿Qué son las habilidades socioemocionales? ¿Cuál es su vinculación con el Bienestar Socioemocional?

El Bienestar socioemocional refiere a un proceso donde se desarrollan 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 acertadas acerca de sí y de los otros. En esta línea, incorporar el desarrollo de HSE como objetivo de los sistemas educativos se vuelve una necesidad respaldada en evidencia de múltiples disciplinas para alcanzar mayor bienestar y posibilitar un desarrollo pleno de la vida personal (GOBSE, 2024).

Las HSE son centrales para el desarrollo integral de las personas, no son específicas de un ámbito particular y son extrapolables a diferentes tareas, trabajos, sectores o disciplinas. A su vez, son de utilidad a cualquier edad para convivir en un mundo digitalizado, reinventarse y aprender a aprender (Mateo-Berganza, et al, 2019). Los avances tecnológicos aumentarán la productividad y la demanda de HSE como por ejemplo la resolución de problemas o el pensamiento creativo. Estas HSE se desarrollan y son maleables a lo largo de toda la vida, desde la infancia hasta la adultez. El aprendizaje efectivo dependerá de que la actividad se ajuste al nivel previo de quien aprende, que sea relevante para esa persona y que se perfeccione con la práctica intensa (Busso, Cristia, Hincapié, Messina y Ripani, 2017).

2.2. Las neurociencias, el bienestar socioemocional y su impacto en la salud

Uno de los aspectos más relevantes de la neuroplasticidad en población adulta es que interviene en el aprendizaje continuo. Durante toda nuestra vida podemos seguir adquiriendo nuevas habilidades y conocimientos gracias a la capacidad que tiene nuestro cerebro para adaptarse (Draganski et al., 2004). Exponer al cerebro a nuevas experiencias y desafíos, fortalece las conexiones sinápticas y promueve la agilidad mental (Green & Bavelier, 2008).

El desarrollo de HSE en la adultez también está vinculado a la neuroplasticidad. La capacidad del cerebro para modificar sus circuitos en respuesta a la experiencia permite mejorar competencias como la empatía, la regulación emocional y la resiliencia. Investigaciones han demostrado que intervenciones basadas en la práctica de la atención plena, la terapia cognitivo-conductual y el entrenamiento en inteligencia emocional pueden generar cambios estructurales y funcionales en el cerebro, fortaleciendo redes neuronales asociadas con la toma de decisiones, la regulación del estrés y la interacción social (Davidson & McEwen, 2012; Siegel, 2020). En relación al BSE, mantener relaciones interpersonales estimula las redes neuronales y actúa como un factor de protección contra el deterioro cognitivo (Fratiglioni, Paillard-Borg, & Winblad, 2004).

2.3. Desarrollo socioemocional a lo largo de la vida: nuevas habilidades para el siglo XXI

Los niños, niñas, adolescentes y adultos necesitan desarrollar HSE para estar en la búsqueda del éxito personal y profesional en el siglo XXI. Uno de los desafíos para lograr el desarrollo de estas habilidades en nuestra región es brindar apoyo a docentes para que cuenten con prácticas pedagógicas para desarrollarlas con sus estudiantes (Arias, Hincapié y Paredes, 2020). Este material fue pensado con ese objetivo.



Las HSE, como la creatividad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, son esenciales para afrontar los desafíos de la vida moderna. En un mundo en constante cambio, es fundamental que los estudiantes desarrollen resiliencia y adaptabilidad para atravesar las diferentes transformaciones sociales. Estas habilidades permiten a las personas gestionar sus emociones y comprender las de los demás, fomentando el compromiso, la empatía y la capacidad de trabajar en equipo (Busso et al., 2017). Además, forman parte de las denominadas habilidades del siglo XXI, cuyo propósito es preparar a los individuos para un entorno educativo, social y laboral cada vez más dinámico y exigente (Mateo Díaz & Rucci, 2019).

2.6 Poniendo en valor nuestra experiencia de vida

Promover la interfase y legitimar los conocimientos previos de los estudiantes mediante el diálogo igualitario, es una forma de apoyar favorablemente la construcción del saber escolar. La calidad de la intervención del profesor es crucial para desencadenar y poner en movimiento los mecanismos de aprendizaje del alumno. El educador debe asumir que los conocimientos previos de los alumnos, construidos en el contexto de la experiencia, no representan solo un trampolín para alcanzar conocimientos letrados que son, en sí mismos, conocimientos válidos. (Alvares, 2011, p.89)

Cada estudiante trae una historia única que influye en su visión, relaciones y aprendizaje. Estas experiencias enriquecen el proceso educativo. La escuela no solo imparte conocimientos, sino que es un espacio donde interactúan saberes académicos, emociones y vivencias personales (Zins et al., 2004).

Desde una perspectiva socioemocional, reconocer y valorar las experiencias de vida de los estudiantes es esencial para promover un aprendizaje significativo. Cuando las instituciones educativas validan las voces, relatos y trayectorias de cada persona, se fortalece el sentido de pertenencia y se genera un clima de confianza, facilitando la conexión entre los contenidos académicos y la vida real (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

La educación de adultos y adolescentes implica distintas modalidades para personas mayores de 18 años que por diversos motivos, de diversas índoles no pudieron aún completar sus estudios. Es por esto que poner en valor la experiencia implica fomentar espacios de escucha activa, promover el diálogo respetuoso y diseñar dinámicas en las que cada estudiante pueda verse reflejado en los demás. Asimismo, resignificar los errores, desafíos y logros como parte fundamental del aprendizaje contribuye al desarrollo de la identidad y al crecimiento personal (Mezirow, 2009).

La educación socioemocional entiende al estudiante como un sujeto activo en su proceso de aprendizaje. Una escuela que valora sus experiencias no solo enseña, sino que también aprende, convirtiéndose en un espacio colectivo de construcción de conocimientos, emociones y vivencias compartidas (Brackett et al., 2019).

3. Habilidades Socioemocionales

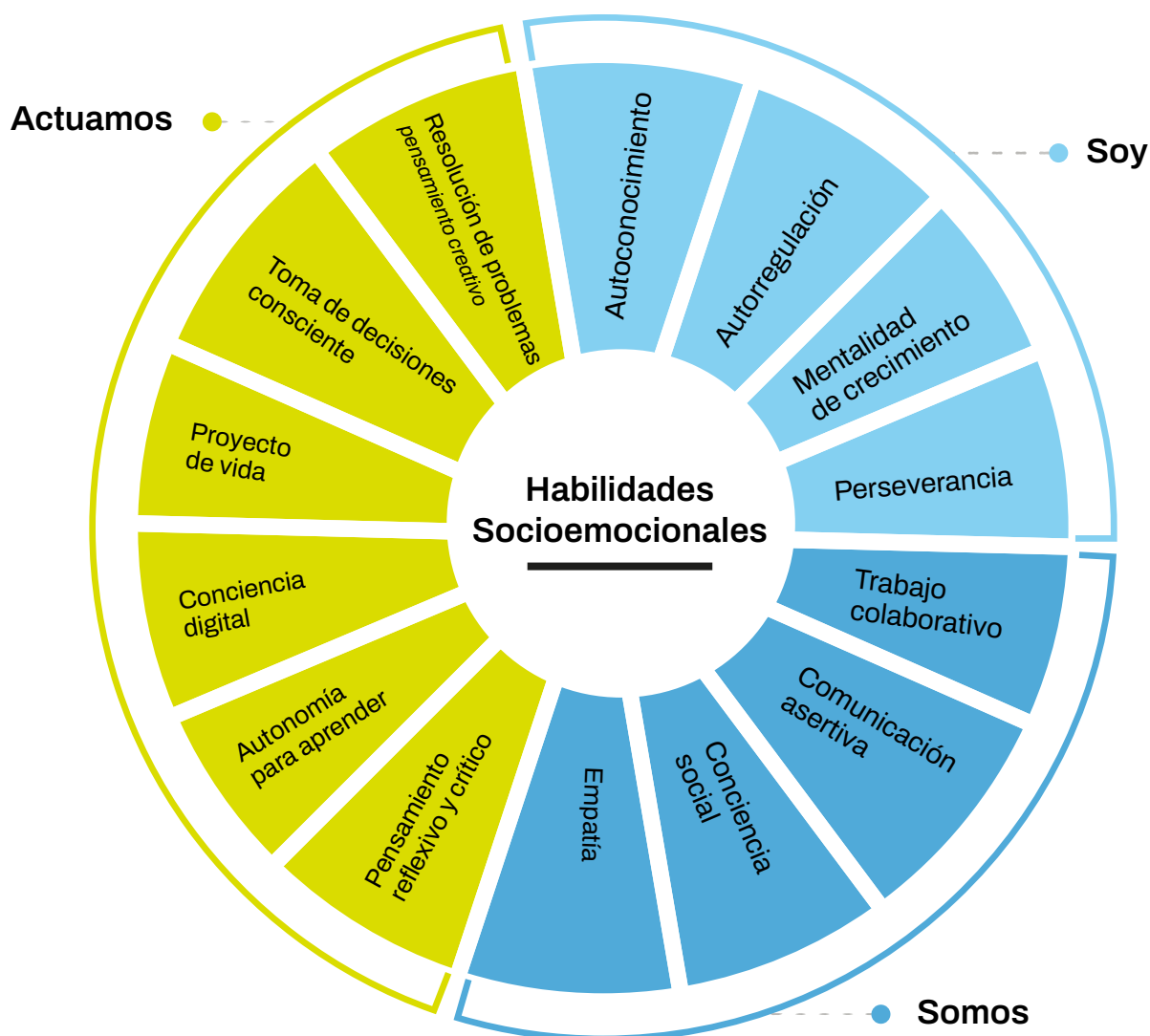
Las HSE son centrales para el desarrollo integral de las personas, no son específicas de un ámbito particular y son extrapolables a diferentes tareas, trabajos, sectores o disciplinas. A su vez, son de utilidad a cualquier edad para convivir en un mundo digitalizado, reinventarse y aprender a aprender (Mateo-Berganza, et al., 2019). 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 OECD 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.

A continuación se brindan las definiciones de algunas de las HSE del marco de la GOBSE para tener de fácil acceso a la hora de pensar prácticas y estrategias para incorporarlas dentro de las aulas. Las definiciones surgen del manual de la GOBSE y también se incluyen aportes de otros autores para poder profundizar su entendimiento. Uno de los puntos centrales de contar con su definición es que permite poder explicitar al grupo de estudiantes que implica las HSE que se propone trabajar, cuáles son sus diferentes componentes y que se espera que aprendan.

El modelo que propone la GOBSE para brindar una posible agrupación de las HSE utiliza tres dominios:

1. Dominio de autoconciencia (soy)
2. Dominio de conciencia relacional (somos)
3. Dominio de las decisiones conscientes (actuamos).



3.1. 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.

3.2 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.

3.3 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 (Ministerio de Educación, 2024a).

3.4 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).

3.5 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).

4. Estrategias y prácticas en el aula

4.1. Clima escolar y su impacto en el bienestar socioemocional

El Reglamento Escolar de la Educación Obligatoria de la Ciudad de Buenos Aires (2025) define que el clima escolar es 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. 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 incluye en su conceptualización al entorno físico, académico, social y disciplinario. Abarca la cultura, las normas, los objetivos, los valores, las prácticas de enseñanza, las características de las relaciones interpersonales, el aprendizaje, el liderazgo y las estructuras organizativas (National School Climate Center, 2013). Es por ello que el clima escolar y el aprendizaje socioemocional deberían tratarse de manera conjunta ya que se benefician mutuamente. Es decir, un clima escolar positivo favorece las condiciones para el ASEL, y a su vez, el ASEL de cada persona que conforma la comunidad escolar afecta el clima escolar. Todo esto contribuye a entender porqué es importante la comprensión y creación de climas escolares tanto inclusivos como culturalmente relevantes para la totalidad de la comunidad educativa, alentando a que las escuelas reduzcan las desigualdades y contribuyan al bienestar. El impacto del ASEL es mayor cuando las prácticas se integran en la vida diaria de la escuela y regularmente dentro de las aulas (Osher y Berg, 2017).

A nivel de la convivencia, las HSE impactan en que el clima escolar sea positivo y sea por ende, un entorno de enseñanza-aprendizaje seguro, solidario e inclusivo. Este contempla el diálogo, la cercanía, la participación y la responsabilidad. El hecho de que estudiantes y docentes sientan la valoración, la aceptación, el apoyo y el respeto recíproco favorece la percepción de un clima escolar positivo debido a que la convivencia es interpersonal y colectiva (Torres-Zapata, et al., 2022). A su vez, es sumamente enriquecedor el rol del Consejo (RES 349/94) debido a que contempla dentro de sus funciones y obligaciones aunar criterios que posibiliten la convivencia en armonía de toda la comunidad, así como la propuesta de instrumentos aplicables a situaciones de conflicto, la aplicación de normas de convivencia

y la determinación de sanciones entre otras cuestiones.

Al contemplar la convivencia para el trabajo áulico es importante que los docentes, en función de pensar el acompañamiento y la tutoría, tomen en cuenta el aspecto distintivo que tiene la modalidad en relación con la heterogeneidad de los estudiantes por curso.

El CENS puede ser un espacio muy valioso para fomentar el acompañamiento entre pares. Esta modalidad de acompañamiento y tutoría entre pares pretende valorar y potenciar el conocimiento de los estudiantes a partir del intercambio con sus pares, destacando, en el caso de los estudiantes de la EPJA, la intergeneracionalidad y la diversidad de experiencias como aportes significativos a la acción tutorial. Este tipo de prácticas permiten a quien es tutorado reforzar sus propios conocimientos e incorporar nuevos aprendizajes y, a ambos estudiantes, promover el desarrollo de habilidades sociales a partir de la interacción.

El clima escolar en la educación de adultos y adolescentes no es un decorado ni un telón de fondo: es el tejido afectivo que hace posible el aprendizaje. Las aulas donde los estudiantes retoman su deseo de aprender se convierten en espacios donde las historias de vida laten fuerte, donde las trayectorias están marcadas por interrupciones, logros, pérdidas y sueños postergados. Por eso, hablar de BSE en este contexto es hablar de miradas que alientan, palabras que respetan, vínculos que habilitan. El aula, entonces, puede transformarse en un lugar reparador, donde cada estudiante se sienta legítimamente esperado, recibido y valorado.

Construir un buen clima escolar no se trata solo de evitar conflictos, sino de producir encuentros significativos. Se trata de reconocer en cada adulto que aprende a alguien que también enseña, a alguien que trae preguntas, saberes y emociones que merecen un lugar. Un clima escolar que cuida el BSE es aquel que habilita la palabra, que pone en juego la escucha activa, y que no teme hablar de emociones. Porque solo cuando nos sentimos seguros, vistos y validados, podemos abrirnos a la experiencia de aprender con otros.

4.2. Actividades para fortalecer la autorregulación

A continuación se presentan a modo de orientación algunas **estrategias pedagógicas** para fortalecer la habilidad de autorregulación en los estudiantes de la modalidad de adultos y adolescentes. Estas líneas de trabajo son siempre de **participación voluntaria** y en ningún caso impuestas. Se intenta crear un **ambiente de confianza y seguridad** en el aula, donde los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus emociones. Esto implica validar y respetar todas las emociones, sin juzgar ni minimizar los sentimientos de los estudiantes. Al trabajar la habilidad socioemocional de autorregulación pretendemos enseñar a los estudiantes algunas estrategias para regular sus emociones y manejar el estrés. Es fundamental observar y prestar atención a las señales emocionales de los estudiantes, y ofrecer apoyo cuando sea necesario. El vínculo constructivo entre quienes integran las aulas fomenta la empatía entre los alumnos, para que puedan entender y respetar las emociones de sus compañeros. Esto luego puede replicarse en otros entornos como el trabajo o la vida familiar.

Trabajar con el registro de emociones al inicio y cierre de la clase Conciencia emocional y reflexión sobre el impacto de las emociones en el aprendizaje. Materiales: emoticones de emociones, un termómetro de emociones, tarjetas de emojis, carteles de colores, etc.	Estrategias de abordaje: - Al inicio de la clase, cada estudiante anota en una hoja (o dice en voz alta si se siente cómodo) cómo se siente en ese momento. - Se puede utilizar un «termómetro emocional» con palabras clave (tranquilo, ansioso, motivado, cansado, etc.) o colores para identificar emociones. - Al finalizar la clase, los estudiantes registran nuevamente su estado emocional y reflexionan si hubo cambios y qué factores influyeron en ellos. - También, se pueden utilizar tarjetas con emojis o palabras y colocarlas en un tablero
Diseño de una caja de herramientas emocionales Se propone identificar y compartir estrategias personales de regulación emocional. Materiales: caja de cartón, caja digital (se puede utilizar un programa de IA para el diseño de esta estrategia como el de imágenes, fotos, etc). Música de fondo para el desarrollo de la actividad	Estrategias: - Cada estudiante dibuja una caja (real o simbólica) y dentro escribe o dibuja herramientas que le ayuden a calmarse en momentos de tensión (música, escritura, caminar, hablar con alguien, respiración, etc.). - Se comparte en pequeños grupos para conocer estrategias de otros. - Se puede ir ampliando con nuevas estrategias a lo largo del curso. - Se puede incorporar esta actividad al momento de exponer un tema, atravesar una evaluación o resolver trabajos grupales/individuales. Es una forma que busca ser amigable para expresar qué emociones se generan en estas situaciones particulares.
Escritura reflexiva: «Lo que me ayudó en el pasado» Se propone conectar con estrategias de resiliencia que los estudiantes ya han utilizado en otras etapas de su vida.	Estrategias de abordaje: Pedir a los estudiantes que escriban sobre un momento en el que enfrentaron un desafío y cómo lograron salir adelante. Reflexionar sobre qué recursos utilizaron (apoyo de alguien, paciencia, cambiar de perspectiva, etc.). Discutir en grupo cómo esas estrategias pueden aplicarse al contexto educativo actual.



Paradas de pausa activa Implementar pequeñas pausas para mejorar la regulación emocional y la concentración. Materiales: uso de imágenes mediante una pantalla, fotos, o dibujos.	Estrategias: Introducir pausas cortas de 3-5 minutos en el aula con ejercicios como: • Movimientos corporales simples (estiramientos, rotaciones de cuello y hombros). • Ejercicios de respiración. • Minuto de silencio para reenfocar la atención. • Uso de imágenes relajantes o música suave. Se puede asignar a un estudiante cada día para que proponga una pausa activa. 
Semáforo de emociones 🚦 Ayudar a los estudiantes a identificar y regular sus estados emocionales en el aula. Materiales: tarjetas de colores rojo, amarillo y verde, para identificar los colores del semáforo.	Estrategias: 1. Explicar el significado de cada color: • Rojo: Me siento frustrado, enojado o bloqueado. • Amarillo: Me siento inseguro, pero puedo seguir. • Verde: Me siento bien y listo para aprender. 2. Pedirles que, al inicio de la clase, coloquen una tarjeta o levanten la mano según cómo se sienten. 3. Si hay muchos en rojo o amarillo, hacer una pausa para una actividad de relajación o diálogo breve. ♦ Se propone el uso de stickers o notas adhesivas en una cartelera común. 
Círculo de bienvenida Fomentar la escucha activa y el respeto por las emociones de los demás.	Estrategias: 1. Se organiza un círculo donde cada estudiante tenga la oportunidad de compartir cómo se siente al llegar a la clase 2. Se brinda la oportunidad de que puedan compartir con qué expectativa llegan a la clase. Estas expectativas pueden ser respecto a los contenidos académicos, los vínculos, su estado de ánimo, etc.
Reflexión y cierre Crear un espacio de diálogo, donde los estudiantes puedan expresar cómo se sintieron durante la clase.	Estrategias: 1. Dedicar unos minutos al final de la clase para que los estudiantes reflexionen sobre cómo se sienten después de la actividad. 2. Invitar a compartir qué aprendieron, qué les gustó y qué les gustaría mejorar. 3. Invitar a que relacionen los contenidos vistos a alguna experiencia o posible escenario de aplicación donde consideran que lo aprendido será de utilidad

Registro de emociones de salida Fomenta la escucha activa y el respeto por las emociones de los demás. Favorece la reflexión sobre el cambio emocional.	Estrategias: 1. De la misma forma que al principio de la clase, realizar un registro de emociones, para poder observar cómo se modifican. 2. En caso de encontrar modificaciones, se puede invitar a pensar qué estímulos generaron el cambio y cómo se sienten con eso.
Cierre positivo Procurar una alternativa para que los estudiantes puedan irse experimentando una emoción positiva de la clase. Esto favorece la asociación entre el aprender con emociones positivas.	Estrategias: 1. Finalizar la clase con una actividad relajante (por ejemplo, lectura de un cuento breve, escuchar una canción, leer una poesía). 2. Puede invitarse a los estudiantes a turnarse para traer un recurso que alegue calma o tranquilidad y quieran compartir con el grupo.
Retroalimentación constructiva Contribuye a identificar la individualidad de cada estudiante y la valoración personal.	Estrategias: 1. Ofrecer retroalimentación positiva y constructiva a los estudiantes sobre su participación y aprendizaje. 2. Animarlos a reconocer sus fortalezas y logros. 3. Se pueden pensar reconocimientos como grupo que quieran dar a lo largo del año y a modo lúdico otorgarlas al finalizar cada clase.

Te invitamos a reflexionar sobre la práctica docente y pensar cómo podemos diseñar la estrategia pedagógica para el abordaje de la autorregulación.

✅ **Check-list para evaluar la implementación de actividades de autorregulación en el aula**

1. Planificación y preparación de la actividad

- ✅ La actividad está alineada con los objetivos de autorregulación emocional.
- ✅ Se definió claramente el propósito y los beneficios de la actividad.
- ✅ Se prepararon los materiales necesarios con anticipación.
- ✅ Se explicó la actividad de manera clara y comprensible para los estudiantes.
- ✅ Se brindaron ejemplos o demostraciones para facilitar la comprensión.

2. Desarrollo de la actividad en el aula

- ✅ Se generó un ambiente seguro y de confianza para la participación.
- ✅ Se respetaron los tiempos establecidos para la actividad.
- ✅ Se promovió la participación activa de los estudiantes.
- ✅ Se observaron reacciones positivas o de interés por parte de los estudiantes.
- ✅ Se permitió la expresión de emociones sin juicios ni interrupciones.
- ✅ Se resolvieron dudas o inquietudes de manera adecuada.

3. Reflexión y cierre de la actividad

- ✓ Se realizó una breve devolución grupal sobre cómo se sintieron los participantes.
- ✓ Se promovió la autoevaluación de cada estudiante sobre la utilidad de la actividad.
- ✓ Se brindaron estrategias para aplicar lo aprendido en la vida cotidiana.
- ✓ Se reforzó la importancia de la autorregulación emocional en el aprendizaje.
- ✓ Se registraron observaciones sobre el impacto de la actividad en el aula.

4. Evaluación del impacto en los estudiantes

- ✓ Los estudiantes fueron capaces de identificar sus emociones antes y después de la actividad.
- ✓ Mostraron disposición para utilizar la estrategia de autorregulación en otras situaciones.
- ✓ Expresaron mayor calma, concentración o bienestar luego de la actividad.
- ✓ Se evidenció una mejora en la dinámica del aula después de la actividad.
- ✓ Se observó menor ansiedad o tensión en los estudiantes.

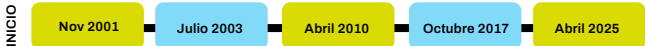
5. Reflexión sobre mi práctica docente

- ✓ ¿Qué funcionó bien en la actividad?
- ✓ ¿Qué aspectos se pueden mejorar para futuras implementaciones?
- ✓ ¿Se requiere ajustar la dinámica o los materiales utilizados?
- ✓ ¿Los estudiantes sugirieron cambios o nuevas estrategias?
- ✓ ¿Cómo se puede reforzar la práctica de autorregulación a lo largo del ciclo lectivo?

En tu práctica docente podés seguir incorporando todas aquellas técnicas, herramientas, estrategias, reflexiones y sugerencias que creas pertinentes para el abordaje de las HSE.

4.3. Estrategias para trabajar el autoconocimiento

A continuación se presentan a modo de orientación algunas estrategias pedagógicas para fortalecer la habilidad de autoconocimiento en los estudiantes:

 Diario de autoconocimiento Se propone promover la reflexión continua sobre pensamientos, emociones y comportamientos. Materiales: cuadernos o dispositivos digitales.	Estrategias: 1. Invitar a los estudiantes a escribir diariamente sobre cómo se sienten, qué aprendieron y qué desafíos enfrentaron. 2. Proponer preguntas guía como: • ¿Qué emoción predominó en mi día? • ¿Qué aprendí hoy sobre mí mismo? • ¿Qué puedo mejorar o reforzar mañana? 3. Revisar periódicamente para identificar patrones y aprendizajes sobre sí mismos. ♦ También, se pueden incluir dibujos, collages o audios en lugar de textos escritos. 
Mapa de fortalezas personales: Identificar habilidades, talentos y valores personales. Materiales: hojas en blanco o plantillas con preguntas guía.	Estrategias: 1. Pedir a los estudiantes que respondan preguntas como: • ¿En qué soy bueno? • ¿Qué logros me enorgullecen? • ¿Qué valores son importantes para mí? • ¿En qué materias considero que me va mejor? • ¿En qué materias considero que tengo dificultades? 2. Representar estas respuestas en un «mapa de fortalezas» con dibujos, palabras clave o símbolos. 3. Reflexionar sobre cómo estas fortalezas pueden ayudar en su educación y vida personal. ♦ Variación: se puede hacer en duplas, donde cada estudiante ayuda a identificar fortalezas en el otro.
 Línea de la vida: explorando nuestro recorrido Reflexionar sobre las experiencias personales y su impacto en el presente. Materiales: hojas en blanco, lápices de colores o cartulinas.	Estrategias: 1. Pedir a cada estudiante que dibuje una línea de la vida, marcando momentos significativos (positivos y desafiantes). 2. Reflexionar en grupo o en pareja sobre cómo estas experiencias han influido en su identidad y decisiones. 3. Relacionar estos aprendizajes con su proceso educativo actual. ♦ Se puede hacer con imágenes, fotos o símbolos en un <i>collage</i>. 

 Mi historia en una carta Objetivo: Reflexionar sobre la propia identidad y el crecimiento personal. Materiales: hojas y lápices.	Estrategias: 1. Pedir a los estudiantes que escriban una carta a su «yo del pasado» dándole consejos desde su experiencia actual. Puede invitarse a recordar qué emociones se sentían. 2. Luego, escribir una carta a su «yo del futuro», expresando sus expectativas y metas. Puede pensarse respecto al próximo año o al finalizar la formación. 3. Reflexionar sobre qué aspectos quieren fortalecer en el presente para alcanzar esos objetivos. ♦ Variación: se pueden grabar mensajes de audio en lugar de escribir.
--	---

✓ **Check-list para verificar los aprendizajes luego de incorporar actividades de autoconocimiento en el aula**

1. Reflexión sobre la identidad personal

- ✓ Los estudiantes pueden nombrar al menos tres fortalezas personales.
- ✓ Han identificado aspectos de su vida que los han influenciado en su desarrollo.
- ✓ Pueden describir sus valores y lo que consideran importante en su vida.
- ✓ Han reflexionado sobre cómo su historia personal impacta en su aprendizaje.
- ✓ Han expresado cambios o aprendizajes sobre sí mismos a lo largo de la actividad.

2. Identificación de emociones y patrones de comportamiento

- ✓ Los estudiantes pueden reconocer sus emociones en diferentes situaciones.
- ✓ Han identificado factores que influyen en su estado emocional.
- ✓ Pueden describir cómo reaccionan ante el estrés o desafíos.
- ✓ Han aprendido estrategias para manejar sus emociones de manera efectiva.
- ✓ Han compartido ejemplos concretos de momentos en los que aplicaron estrategias de autoconocimiento.

3. Construcción de un plan de desarrollo personal

- ✓ Cada estudiante ha planteado una meta personal o académica.
- ✓ Han identificado recursos y fortalezas que les ayudarán a alcanzar sus objetivos. Es muy importante considerar la trayectoria educativa que cada persona ha logrado hacer hasta el momento, enfatizando la perseverancia, el esfuerzo, la voluntad de seguir construyendo pese a las adversidades.
- ✓ Han reflexionado sobre obstáculos y cómo superarlos.
- ✓ Han elaborado una pequeña acción concreta para mejorar su autoconocimiento.
- ✓ Se han mostrado motivados para aplicar lo aprendido fuera del aula.

4. Participación y expresión en el aula

- ✓ Los estudiantes participaron activamente en las actividades.
- ✓ Se expresaron con confianza sobre sus experiencias y aprendizajes.
- ✓ Escucharon a sus compañeros con respeto y empatía.
- ✓ Mostraron interés en seguir explorando su autoconocimiento.
- ✓ Expresaron satisfacción con la actividad y su impacto en su desarrollo personal.

4.4. Técnicas para fomentar la cooperación y el trabajo colaborativo

A continuación se presentan a modo de orientación algunas estrategias pedagógicas para fortalecer la habilidad de cooperación y el trabajo colaborativo en los estudiantes.

Recordatorio:

💡 El aprendizaje cooperativo supone un proceso de división del trabajo en el que los miembros del grupo acuerdan ayudarse con el fin de alcanzar determinado objetivo. La tarea está distribuida jerárquicamente en actividades independientes y la coordinación es necesaria para ensamblar el trabajo final. Cada miembro asume la responsabilidad de la porción del trabajo asignado para la resolución de un problema. Panitz (2003) define el término cooperación como una estructura de interacción diseñada para alcanzar un resultado específico o desarrollar un producto final a través del trabajo en un grupo.

💡 La colaboración es entendida como un proceso de interacción en el que los miembros del grupo se asumen responsables de sus acciones e integran las habilidades y contribuciones de sus pares en un esfuerzo coordinado para la resolución de un determinado problema. Los roles de los miembros del grupo no están asignados para una división del trabajo independiente, sino que surgen de la dinámica de interdependencia en la que cada uno es responsable y dependiente de la genuina participación del otro. La colaboración «depende del establecimiento de un lenguaje y significados comunes respecto a la tarea, y de una meta común al conjunto de participantes» (Onrubia, Colomina, Engel; 2008).

👏 Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Resolver problemas o crear productos en grupo, promoviendo la colaboración.

Estrategias:

1. Dividir la clase en equipos y asignarles un proyecto relacionado con el contenido del curso.
 2. Definir roles dentro del equipo (coordinador, investigador, diseñador, expositor, etc.).
 3. Establecer etapas y fechas de entrega parciales.
 4. Fomentar la autoevaluación y la evaluación grupal para reflexionar sobre el proceso de trabajo conjunto.
- ◆ Ejemplo: desarrollar una propuesta de emprendimiento, un informe sobre una problemática social o una campaña de concienciación.

Método del «rompecabezas» Ayudar a los estudiantes a identificar y regular sus estados emocionales en el aula. Materiales: tarjetas de colores rojo, amarillo y verde, para identificar los colores del semáforo.	Estrategias: 1. Dividir el contenido en diferentes partes. 2. Asignar a cada estudiante un segmento del tema para que lo estudie en profundidad. 3. Formar grupos de «expertos» donde los estudiantes con la misma parte del tema intercambien conocimientos. 4. Volver a los grupos originales y que cada estudiante enseñe su parte al resto del equipo. ♦ Ejemplo: en un curso de administración, un grupo puede estudiar sobre gestión del tiempo, otro sobre liderazgo y otro sobre comunicación efectiva. Luego, cada estudiante enseña su parte a los demás.
 5. Escritura colaborativa Crear documentos colectivos que integren diferentes perspectivas.	Estrategias: 1. Usar herramientas como Google Docs o Padlet para la escritura compartida. 2. Asignar secciones del documento a diferentes integrantes. 3. Fomentar la revisión cruzada: cada estudiante revisa y comenta la sección de otro. 4. Hacer una reflexión final sobre el proceso de colaboración. ♦ Ejemplo: escribir en equipo un informe sobre estrategias de aprendizaje en adultos y adolescentes, donde cada integrante redacte una sección y luego todos editen el

Check-list para verificar el conocimiento adquirido en la habilidad de cooperación y trabajo colaborativo

1. Comprensión del trabajo colaborativo

-  Los estudiantes pueden explicar qué es el trabajo colaborativo y por qué es importante.
-  Comprenden la diferencia entre trabajo en grupo y trabajo colaborativo.
-  Identifican las ventajas del trabajo en equipo en contextos educativos y laborales.
-  Reconocen la importancia de la comunicación efectiva dentro de un equipo.

2. Participación activa en dinámicas de equipo

-  Participaron activamente en las actividades de cooperación en el aula.
-  Cumplieron con los roles asignados dentro de los equipos de trabajo.
-  Contribuyeron con ideas, sugerencias y soluciones dentro del grupo.
-  Mostraron disposición para ayudar y recibir ayuda de sus compañeros.
-  Demostraron actitud positiva y respeto en la interacción con el grupo.

3. Resolución de conflictos y toma de decisiones en equipo

- ✓ Identificaron posibles conflictos dentro del equipo y propusieron soluciones.
- ✓ Aplicaron estrategias para resolver diferencias de manera colaborativa.
- ✓ Demostraron habilidades de negociación y escucha activa.
- ✓ Lograron acuerdos y tomaron decisiones de manera conjunta.

4. Aplicación de estrategias colaborativas en actividades prácticas

- ✓ Participaron en la ejecución de proyectos colaborativos.
- ✓ Usaron herramientas digitales o presenciales para organizar el trabajo en equipo.
- ✓ Reflexionaron sobre su experiencia en la colaboración y propusieron mejoras.
- ✓ Aplicaron el aprendizaje del trabajo en equipo en situaciones reales o simuladas.

5. Evaluación del impacto del trabajo colaborativo en su aprendizaje

- ✓ Identificaron cómo el trabajo colaborativo mejoró su aprendizaje.
- ✓ Expresaron mayor confianza en su capacidad para trabajar en equipo.
- ✓ Reconocieron el valor de la cooperación en su desarrollo personal y profesional.
- ✓ Se sintieron motivados para seguir aplicando el trabajo colaborativo en otros contextos.

4.5. Dinámicas lúdicas para trabajar la toma de decisiones conscientes

En este punto en particular se propone trabajar en dinámicas lúdicas porque a través de ellas, se pueden generar espacios de aprendizaje participativo donde los estudiantes reflexionen sobre sus elecciones, analicen consecuencias y fortalezcan su criterio.

 «El tablero de las consecuencias» Aprender a evaluar opciones y anticipar resultados antes de tomar una decisión. Materiales: pizarra o cartulinas con un esquema de decisiones.	Estrategias: 1. Se plantea un problema real y se anotan en la pizarra tres posibles decisiones. 2. Los estudiantes, en grupo, deben escribir al menos tres posibles consecuencias de cada opción (positivas y negativas). 3. Comparan y eligen la mejor alternativa. Reflexión: ¿Cómo nos ayuda este ejercicio en la vida cotidiana?
 «Escenificando decisiones» Desarrollar empatía y habilidades para la resolución de problemas en equipo. Materiales: ninguno, aunque se pueden usar tarjetas con situaciones.	Estrategias: Se forman grupos y cada grupo recibe una situación que implique una decisión (ejemplo: un conflicto en el trabajo o en la familia). Representan la escena con dos posibles desenlaces: una opción impulsiva y una opción reflexiva. Se discuten las consecuencias tanto positivas como negativas sobre ambas opciones para que ellos debatan cuál consideran que es la mejor decisión para esa situación en particular. Reflexión: ¿Qué estrategias ayudan a tomar decisiones más conscientes?

🎲 «El dilema en la caja»

Reflexionar sobre la toma de decisiones en situaciones complejas.

Materiales: tarjetas con dilemas o situaciones reales.

Se forman grupos pequeños y cada grupo recibe una tarjeta con un dilema (ejemplo: elegir entre continuar estudiando o aceptar un trabajo con horario exigente).

Los integrantes deben discutir las posibles opciones, considerando ventajas, riesgos y valores personales.

Presentan su decisión al resto de la clase, justificándola con argumentos.

Reflexión: ¿Qué factores influyeron en la decisión? ¿Cómo se sintieron al elegir?

✅ **Check-list para evidenciar el aprendizaje de la toma de decisiones consciente en la educación de adultos y adolescentes.**

📝 **1. Comprensión del proceso de toma de decisiones**

- ✅ Puede explicar qué es la toma de decisiones consciente.
- ✅ Reconoce la importancia de evaluar opciones antes de decidir.
- ✅ Identifica factores que influyen en la toma de decisiones (emociones, contexto, presión, valores).
- ✅ Diferencia entre una decisión impulsiva y una reflexiva.

🤔 **2. Análisis de opciones y consecuencias**

- ✅ Evalúa al menos dos opciones antes de tomar una decisión.
- ✅ Considera las consecuencias a corto y largo plazo de cada opción.
- ✅ Analiza cómo su decisión puede afectar a otras personas.
- ✅ Aplica estrategias para reducir la influencia de la presión externa.

🎭 **3. Aplicación de la habilidad en dinámicas y situaciones reales**

- ✅ Participó activamente en actividades lúdicas de toma de decisiones.
- ✅ Argumentó sus elecciones con razones fundamentadas.
- ✅ Mostró capacidad para ajustar una decisión tras reflexionar sobre ella.
- ✅ Aplicó lo aprendido en una situación real o simulada.

📢 **4. Reflexión sobre el aprendizaje y mejora continua**

- ✅ Puede identificar decisiones pasadas en las que aplicó o no un análisis consciente.
- ✅ Expresa confianza en su capacidad para tomar decisiones mejor fundamentadas.
- ✅ Demuestra apertura para aprender de errores y mejorar sus procesos de decisión.
- ✅ Se compromete a seguir desarrollando esta habilidad en su vida cotidiana.

4.6. Estrategias pedagógicas para trabajar proyecto de vida

Aplicación del aprendizaje en la vida cotidiana

Para que el trabajo sobre propósito y proyecto de vida tenga un impacto real, es importante vincularlo con la vida diaria de los estudiantes.

Estrategias:

- ✓ Elegir una o dos temáticas de una materia y relacionarla con un emprendimiento, trabajo, viaje, según sus experiencias y deseos reales.
- ✓ Proyectos integradores: los estudiantes desarrollan proyectos personales o comunitarios que reflejen su propósito de vida, aplicando lo aprendido en el aula a contextos reales.
- ✓ Registro de avances y ajustes: se promueve el uso de diarios reflexivos o bitácoras donde los estudiantes documenten su evolución en la construcción de su proyecto de vida.
- ✓ Evaluación periódica de metas: se revisan las metas establecidas y se ajustan según las circunstancias personales y del entorno.



Exploración de intereses, vocación y propósito

Es clave que los estudiantes adultos y adolescentes identifiquen sus fortalezas, valores y motivaciones actuales, pero también pongan en valor toda su experiencia y conocimiento de vida.

Esta habilidad se vincula estrechamente con la habilidad de autoconocimiento.

Estrategias:

- ✓ Mapa del propósito: se invita a los estudiantes a completar un mapa en el que respondan preguntas como «¿Qué me apasiona?, ¿En qué soy bueno?, ¿Qué quiero aportar al mundo?, ¿Qué me han enseñado experiencias pasadas sobre mí?». Luego, se analizan patrones y conexiones entre sus respuestas.
- ✓ Línea de vida: dibujan una línea del tiempo con eventos significativos de su vida, identificando logros, dificultades y aprendizajes clave. Esto les permite visualizar su evolución y proyectar su futuro.
- ✓ Test de fortalezas: se utilizan herramientas para que los estudiantes reconozcan sus talentos y competencias personales, orientando así sus elecciones hacia un proyecto de vida coherente con sus habilidades.

✦ Definición de metas y planificación

Una vez identificado el propósito, se trabaja en la concreción de metas y la planificación de acciones para alcanzarlas.

En este punto la tecnología, y los programas de IA generativa pueden ser una herramienta valiosa al servicio del docente para trabajar esta habilidad con los estudiantes.

Estrategias:

- ✓ El método SMART: se enseña a formular objetivos específicos, medibles, alcanzables, relevantes y con un tiempo definido, asegurando que los proyectos de vida sean realistas y ejecutables.
- ✓ Cartas al futuro: los estudiantes escriben una carta dirigida a sí mismos dentro de cinco o diez años, describiendo cómo se imaginan y qué han logrado. Luego, se reflexiona sobre los pasos necesarios para llegar a ese escenario.
- ✓ Tablero de visión: se elabora un collage con imágenes, palabras y frases que representen los sueños y metas de cada estudiante. Este material visual sirve como motivación y guía.
- ✓ Plan de acción en pequeños pasos: se trabaja en la fragmentación de objetivos a largo plazo en acciones concretas y alcanzables a corto plazo, brindando herramientas de gestión del tiempo y toma de decisiones.



✓ **Check-list para evidenciar el aprendizaje de la habilidad de proyecto de vida**

1. Autoconocimiento y exploración personal

- ✓ Puede identificar sus fortalezas, talentos y habilidades.
- ✓ Ha reflexionado sobre sus valores y principios de vida.
- ✓ Reconoce sus intereses personales y profesionales.
- ✓ Ha analizado su trayectoria de vida y sus aprendizajes clave.

2. Definición de propósito y visión de futuro

- ✓ Ha expresado un propósito personal o profesional claro.
- ✓ Puede visualizar cómo quiere verse en 5 o 10 años.
- ✓ Relaciona su propósito con sus valores y motivaciones.
- ✓ Ha identificado los factores que pueden influir en su camino hacia su propósito.

3. Construcción de un proyecto de vida

- ✓ Ha formulado metas a corto, mediano y largo plazo.
- ✓ Sus metas siguen el criterio SMART (específicas, medibles, alcanzables, relevantes y con un tiempo definido).
- ✓ Ha diseñado un plan de acción con pasos concretos para alcanzar sus metas.
- ✓ Ha considerado posibles obstáculos y estrategias para superarlos.

4. Trabajo colaborativo y gestión de apoyo

- ✓ Ha compartido su propósito y proyecto de vida con compañeros o docentes.
- ✓ Ha recibido y dado retroalimentación sobre proyectos de vida.
- ✓ Ha identificado personas o redes de apoyo para alcanzar sus metas.
- ✓ Ha demostrado apertura para ajustar su proyecto de vida según nuevas oportunidades o aprendizajes.

5. Aplicación en la vida cotidiana

- ✓ Ha iniciado acciones concretas para avanzar en su proyecto de vida.
- ✓ Se siente motivado y comprometido con su propósito.
- ✓ Ha reflexionado sobre los avances y ajustes necesarios en su plan.
- ✓ Expresa confianza en su capacidad

4.7. Promover prácticas de bienestar socioemocional en la escuela

4.7.1 Una posible estructura de 3 momentos para trabajar el ASEL (SEL, 2019).

1) Dar la bienvenida de manera dinámica, inclusiva y acogedora (1 a 10 minutos) Al trabajar con adultos y adolescentes es importante recordar que es sumamente importante considerar que aportan su experiencia. Recibirlos con rituales o dar apertura a las clases de forma rutinaria, aumenta la seguridad y previsibilidad. Esto también apoya la contribución de todas las voces, la escucha respetuosa y que las personas se conecten entre sí. Las actividades que se proponen deben seleccionarse bajo el criterio de que se conecten con el trabajo del día, presentadas de forma atractiva y tener un espacio de reflexión.	Estrategias: Se puede dar lugar a este tipo de bienvenida mediante preguntas abiertas, que pueden presentarse por ejemplo a modo de tarjetas, para construir comunidad de manera dinámica. Se puede trabajar en duplas o pequeños grupos. Luego de que el grupo comparta, puede invitarlo a compartir algún comentario con el grupo completo. Algunas de las frases que pueden invitar a este tipo de interacción pueden ser: • «Un éxito que tuve recientemente ____ .» • «Algo que aprendí y aplicaré en mi vida ____» • «Algo nuevo que ha pasado ____ .» • «Una norma que mantendré hoy es ____ .»
2) Estrategias de participación (1-15 minutos) Es importante dar lugar a la construcción de sentido, transiciones y descansos mentales. Los estudiantes quieren darle su propio significado a las experiencias, conectarse con el trabajo, con sus colegas, y divertirse. Las prácticas de participación son estrategias compatibles con el cerebro que pueden fomentar: relaciones, humildad cultural y capacidad de respuesta, empoderamiento y colaboración. También pueden ser oportunidades para descansos mentales que proporcionen un espacio para integrar nueva información en la memoria a largo plazo.	Estrategias: • Tiempo de Reflexión: 30-90 segundos de reflexión silenciosa antes de hablar o compartir. • Girá hacia tu compañero: compartir y escuchar para dar sentido a nueva información. • Piensa-Escribe-Pareja-Comparte: Generar ideas y profundizar la comprensión a través de la reflexión, escritura, habla y escucha. • Descanso mental - parate y estirate: refrescá y reiniciá el cerebro. • Oportunidades de Interacción: fomentar una variedad de prácticas que involucren interacciones en parejas o grupos pequeños y como grupo completo. • Compartir sistemáticamente: trabajar de a duplas donde se tiene que hablar sobre distintas temáticas con cada persona que le toque, no pueden repetir el tema.
3) Cierre optimista (3-5 minutos) Es importante dar lugar a la construcción de Se centra en hacer reflexiones y mirar a futuro. El aprendizaje de adultos y adolescentes está conectado con los cambios de comportamiento. Finaliza cada encuentro pidiendo a los participantes que reflexionen sobre algo que les ayude a terminar con una nota optimista. Esto proporciona un cierre intencional, abre espacio para expresar desequilibrio, refuerza el tema y crea impulso hacia la acción.	Estrategias: Ejemplos de preguntas para reflexionar • ¿Cuáles son mis siguientes pasos? • ¿Cuándo será mi próxima conversación de influencia sobre esto y con quién? • ¿Con quién quiero conectarme sobre este tema? • Una palabra o frase que refleja cómo me siento al avanzar con esto... • Ofrezco un agradecimiento a alguien en la sala... • Estoy ansioso por aprender más sobre ____ .

4.7.2 Respeto por la comunidad

Las prácticas, normas de convivencia, acuerdos-consenso democráticos, actividades y normas de la comunidad escolar deben ser significativas y promover la responsabilidad social y cívica, mostrando compromiso con la justicia social. Se apunta a que estudiantes y el resto de la comunidad educativa puedan modelar conductas culturalmente sensibles y éticas. Esto se relaciona con la capacidad para identificar, comprender y respetar las creencias, valores, costumbres, lenguajes y tradiciones de cada miembro de la comunidad escolar. Una estrategia puede ser que las prácticas de enseñanza fomenten la indagación y la celebración de diversas creencias, costumbres y tradiciones (National School Climate Standards, 2013).

4.7.3 Check-list de 4 aspectos centrales para pensar una estrategia pedagógica SEPA.

Teniendo en claro cuáles son algunas de las HSE que se pueden trabajar, resulta enriquecedor contar con una breve metodología que ayude a revisar si las propuestas que queremos llevar adelante dentro del aula cumplen con cuatro criterios con evidencia en potenciar el impacto de las intervenciones para desarrollar el aprendizaje socioemocional. Es un Check List que puede denominarse SEPA como acrónimo de estos cuatro criterios: Secuenciadas, Explícitas, Puntualizadas y Aprendizajes Activos. Al crear una propuesta, uno puede revisar si todos los componentes de SEPA están incluidos en el diseño (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011).

 **Secuenciadas:** las prácticas secuenciadas contemplan que al momento de planificar la enseñanza de las HSE se siga un orden preestablecido de profundización paulatina en cada una de las HSE. Es una enseñanza que respeta una secuencia didáctica de pequeños paso a paso donde se rescata lo aprendido como andamiaje del próximo nivel de saber. En la implementación, lo que se solicita a los y las estudiantes debe considerar el nivel de dominio de las diferentes HSE.

 **Explícitas:** la persona que aprende debe ser consciente de la totalidad de su proceso educativo, donde se le explique en cada actividad qué HSE se pretende abordar, cuál es su definición, cuál es el sentido de lo que afrontarán, cómo esto es valioso para su bienestar y qué objetivos se persiguen a nivel personal y grupal. Transmitir que las HSE son importantes, que se pueden aprender, que generan bienestar en múltiples aspectos, que van de la mano del cuidado de la salud y la empleabilidad es una vía para generar la curiosidad y el interés del grupo. La redacción y comunicación de los objetivos deben ser específicos y claros.

 **Puntualizadas:** durante la actividad se debe puntualizar cada una de las HSE que se pretende enseñar de forma diferencial, y en los diferentes aspectos que las componen, asegurándose de destinar tiempo suficiente para cada uno.

 **Aprendizajes activos:** las actividades que se proponen invitan a los estudiantes a ejercitar las HSE desde una posición activa y crítica. El trabajar las HSE situadas favorece su desarrollo, facilitando la transferibilidad de lo aprendido en la escuela a su vida personal. Esto puede hacerse fomentando la participación, el debate, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la reflexión y la expresión de cómo se sienten y emocionan. El involucramiento puede incentivarse planteando retos desafiantes donde se aprenda haciendo, integrando saberes formales y valores.

5. Rol docente y acompañamiento

5.1. La figura del docente como referente socioemocional

El rol del docente es determinante para el aprendizaje dentro de la escuela y sobre todo para modelar la resiliencia del grupo de estudiantes. El hecho de responder de manera flexible a las necesidades socioemocionales de estudiantes y reflexionar la propia práctica en virtud de las relaciones interpersonales es algo valorado por estudiantes de todas las edades porque sienten el reconocimiento. Además, es un rol fundamental para un clima escolar amigable donde quienes lo conforman puedan concientizar y potenciar las propias HSE dentro del aula (Steele, 2021).

Otra de las funciones centrales del docente es la retroalimentación (Anijovich, R., & Cappelletti, G., 2017). Cuando hablamos de retroalimentación nos referimos a «las instancias de intervención dialógicas que contribuyen al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes» (Furman et. al., 2021: 3). En otras palabras, se proponen instancias en las que los estudiantes puedan –a partir de valoraciones, sugerencias y preguntas del docente– reflexionar sobre sus propias producciones y avanzar en sus aprendizajes. En este tipo de dinámicas se favorece el protagonismo de los estudiantes, dejando de lado las prácticas en las que son meros receptores de una devolución.

Para que el *feedback* sea valioso hay algunas cuestiones que deben tenerse en cuenta:

- a) Dejar en claro qué es lo que se espera de los estudiantes.
- b) Motivar el diálogo entre estudiantes acerca de sus producciones.
- c) Favorecer el desarrollo de la autoestima en los estudiantes.
- d) Proporcionar oportunidades de mejora de las producciones en base a la retroalimentación (Nicol y Macfarlane-dick, 2006; Shute, 2008).

A continuación, se desarrolla un protocolo o rutina que puede ser útil para adentrarse en el mundo de la retroalimentación formativa:

Protocolo «Valorar, Me pregunto, Sugiero»

Como explica el título, este protocolo propone el armado de devoluciones en base a estos 3 comienzos (valorar..., me pregunto..., sugiero...).

Sobre «valorar»: hacemos énfasis en los puntos positivos, fortalezas y aspectos interesantes. Se ofrece así un clima de confianza, honrando las ideas y la producción de las personas (Wilson, 1999). La valoración se refiere a aspectos del trabajo/actividad que destaquen, que estén bien realizados teniendo en cuenta los objetivos y que sean interesantes.

Sobre «me pregunto»: ¿Qué me preocupa? ¿Qué es lo más relevante de esa preocupación? Puedo formular hipótesis compartidas, no en forma de acusación ni de crítica agresiva, sino como pregunta auténtica y honesta, nunca una amenaza (Wilson, 1999). La pregunta debe ser una pregunta genuina que parta del trabajo del estudiante; que lo ayude a seguir elaborando y profundizando sobre los contenidos desarrollados.

Sobre «hacer sugerencias»: se establecen líneas de acción, conectamos en forma constructiva nues-



tras inquietudes, preocupaciones y preguntas para que el otro pueda utilizarlas como retroalimentación positiva, para mejorar su trabajo (Wilson, 1999). La sugerencia tiene como propósito hacer pensar al estudiante sobre posibles cambios y modificaciones para futuros trabajos o reentregas del mismo. Vale la pena aclarar que la práctica de la retroalimentación está destinada a todos los estudiantes. A veces como docentes priorizamos retroalimentar la tarea de aquellos estudiantes que presentan mayor dificultad. Esto no es únicamente para quienes presentan dificultades en el aprendizaje de determinados contenidos; hasta el estudiante que «tiene un trabajo perfecto» puede hacerse nuevas preguntas y puede recibir sugerencias para próximas producciones.

Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente (Ibáñez, 2002).

El tipo de interacción que se da en el aula —ya sea entre docentes y estudiantes o entre los propios estudiantes— configura una forma de relación que influye significativamente en su formación, tanto a nivel personal como académico, en todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación superior. Lo que más impacta en los estudiantes no es tanto el contenido de las materias, sino cómo perciben sus vínculos interpersonales con los docentes.

¿Cómo es el proceso de desarrollo de HSE?

Es esencialmente experiencial e implícito, se adquiere por imitación y ocurre a nivel sistémico. Para ello es fundamental concientizar y trabajar activamente con toda la comunidad educativa —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.

Este proceso de desarrollo de HSE en la escuela es integral y progresivo. Comienza con la creación de un entorno escolar seguro y acogedor, donde los estudiantes se sientan valorados y comprendidos, estableciendo así la base para un aprendizaje emocional efectivo.

Es fundamental que la HSE sea parte central del currículo, promoviendo la equidad y el acceso a todos los estudiantes, ofreciendo a cada uno las herramientas necesarias para gestionar sus emociones y relaciones. La enseñanza de competencias emocionales como autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las competencias sociales a través de prácticas sistemáticas y experiencias cotidianas dentro del aula debe ser continuo, adaptándose a las necesidades de desarrollo de los estudiantes en distintas etapas de su vida escolar.

El desarrollo de HSE debe estar alineado con la construcción de comunidades educativas participativas, donde los estudiantes se sientan protagonistas de su propio desarrollo y aprendizaje, fortaleciendo su sentido de pertenencia y compromiso. Esta madurez en la gestión emocional en los alumnos donde reconocen y manejan sus emociones puede prevenir problemas de ansiedad y depresión, y mejorar su bienestar general.

El proceso de desarrollo de HSE en la escuela, es un viaje que implica la colaboración de docentes, estudiantes y familias, para formar personas emocionalmente inteligentes, capaces de enfrentar los desafíos de su propia existencia en todas sus dimensiones.

5.2. Estrategias de gestión de emociones para el docente

El docente de adultos y adolescentes enfrenta desafíos como grupos diversos, estudiantes con responsabilidades familiares y laborales, y contextos de vulnerabilidad. Estas situaciones pueden causar estrés, agotamiento emocional y frustración en el docente.

El contexto interaccional en el aula –la interacción profesor-alumno/alumno-alumno– constituye un modo de relación que tiene importantes consecuencias para la formación de los estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico, en los distintos niveles del sistema educativo, incluida la educación superior. La percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con los profesores sería lo que mayor impacto tiene en ellos, y no el contenido o materia de estudio. Esto es evidente cuando se realizan actividades con estudiantes de pedagogía en torno a los procesos educativos vividos por ellos: al preguntarles sobre cómo ellos aprendieron a lo largo de su educación básica y media, casi nunca mencionan el aprendizaje de contenidos particulares, la utilización de medios para aprender o métodos pedagógicos determinados; lo que está siempre presente son las vivencias respecto a sus interacciones con los distintos profesores y profesoras y su percepción sobre las características personales de ellos (Ibañez, 2002).

Desde la política de Bienestar Socioemocional se brindan algunos lineamientos y estrategias para fortalecer la gestión de emociones del docente, promoviendo su autocuidado y el desarrollo de HSE para acompañar las trayectorias escolares.

Como la práctica docente se desarrolla en escenarios interactivos, con la dimensión emocional como clave de las relaciones humanas, es válido entonces un llamado de atención a todos y cada uno de los que practican la docencia a cualquier nivel, a desarrollar competencias socioafectivas, pues su papel mediatizador redundaría en la adquisición de aprendizajes significativos, en el desarrollo emocional y en la convivencia pacífica de los educandos dentro y fuera del aula; pero también en la emocionalidad del propio docente y, por tanto, en la eficacia de su labor (Vásquez De La Hoz, 2007).

1. Autoconocimiento

Es una herramienta fundamental para la regulación emocional y la consolidación del rol docente. Entre las estrategias principales se destacan:

- **Identificar las emociones y su impacto en la enseñanza:** reflexionar sobre cómo afectan las emociones tanto a los docentes como a los estudiantes. Estas pueden ser agradables o desagradables.
- **Desarrollar estrategias de autorregulación:** usar respiración consciente, pausas activas o escritura reflexiva para gestionar el estrés diario.
- **Desarrollar flexibilidad cognitiva:** si bien todas las personas tenemos nuestros tiempos y modos propios, esta sugerencia apunta a que cada uno desarrolle una actitud flexible y abierta para enfrentar los desafíos de la educación de adultos y adolescentes con serenidad.
- **Solicitar ayuda:** necesitar apoyo es algo propio de la condición humana.

2. Creación de un clima socioemocional positivo en el aula

- **Fomentar la confianza y la seguridad emocional:** crear un entorno de respeto donde los estudiantes y docentes puedan expresar sus emociones sin temor a ser juzgados. Esto puede explicitarse en la confección de pautas de convivencia que regulen los intercambios, clarifiquen las reglas de convivencia y proponga pautas respecto a los espacios y cómo pueden acercarse cuestiones personales al equipo docente.
- **Validar la diversidad de experiencias:** reconocer y valorar las historias de vida de los estudiantes para generar una conexión más profunda y significativa.
- **Establecer límites claros desde la empatía:** el respeto mutuo y la comunicación asertiva son fundamentales para la gestión adecuada de las dinámicas grupales.
- **Fomentar la confianza y el diálogo:** entre estudiantes y docentes de la modalidad. Explicitar cómo sería la comunicación, teniendo en cuenta que los intercambios sean respetuosos, de qué forma serán las dinámicas de trabajo grupales e individuales

3. Manejo del estrés y la carga emocional del docente

- **Disociar el rol profesional de la implicación personal:** acompañar a los estudiantes no implica absorber sus problemáticas. Es esencial contar con espacios para la descarga emocional a fin de prevenir el desgaste laboral.
- **Promover espacios de autocuidado dentro de la escuela:** la política de Bienestar Socioemocional en la Ciudad de Buenos Aires fomenta el desarrollo de prácticas de autocuidado en el entorno laboral, promoviendo pausas activas, redes de apoyo entre colegas y momentos de reflexión sobre la práctica profesional. Esto es importante y necesario.
- **Articulación con los Equipos de Orientación Escolar (EOE):** los EOE son un recurso fundamental para el abordaje de situaciones complejas, proporcionando acompañamiento tanto a estudiantes como a docentes.

4. Fortalecimiento de la resiliencia docente

- **Impacto de la educación en adultos y adolescentes:** conectar con el propósito de la enseñanza y reconocer el papel crucial del docente.
- **Formación en bienestar socioemocional:** capacitarse en gestión emocional fortalece habilidades docentes claves
- **Redes de apoyo:** compartir experiencias con otros docentes ayuda a enfrentar los desafíos educativos.

5.3. Trabajo colaborativo con las familias

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. Esto parte en primer



lugar de los líderes de las escuelas. Por otra parte, se sugiere encuestar de manera regular tanto a estudiantes como sus familias y al personal escolar para que puedan expresar qué puede hacer la escuela para mejorar la sensación de apoyo y contención en este entorno (National School Climate Standards, 2013).

La escuela tiene el potencial de ser un factor de protección para el desarrollo saludable de sus estudiantes debido a que pueden ser espacios seguros tanto para ellos como sus familias. Desde la escuela se puede combatir la alienación y el aislamiento a través de promover interacciones que apunten a fomentar la pertenencia. Esto brinda oportunidades para aumentar la autoconfianza y construir vínculos. Las iniciativas contra el acoso escolar, la colaboración con los recursos familiares y otros miembros de la comunidad reducen los resultados negativos. Los esfuerzos para la prevención de riesgos, la educación en valores, la educación ciudadana y la promoción de salud mental resultan enfoques efectivos para el ASEL (Osher y Berg, 2017).

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 de Argentina enfatiza la importancia de la participación de las organizaciones sociales y las familias en el ejercicio del derecho a la educación, reconociendo a las familias como agentes naturales y primarios de la acción educativa.

El desafío en la educación de adultos y adolescentes es doble porque muchos estudiantes son también cuidadores, y su paso por la escuela se entrelaza con la dinámica familiar. Además, 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.

Algunas estrategias recomendadas para fortalecer el trabajo colaborativo con las familias:

Escuchar y reconocer las historias: cada estudiante adulto tiene una identidad y experiencias que se recomiendan ser consideradas en su educación. Abrir diálogos con sus familias o redes afectivas ayuda a comprender mejor sus necesidades y expectativas.

Transformar la escuela en un espacio de inclusión y cuidado: sentirse parte de la comunidad educativa es crucial para el BSE en la educación de adultos y adolescentes. Crear encuentros accesibles, cálidos y participativos para las familias fomenta la confianza y el involucramiento en la formación de los estudiantes. Aquí la voz de los estudiantes para expresar cómo es que consideran que se sentirían incluidos y cuidados es una brújula importantísima para guiar las acciones de la escuela y a la vez que los estudiantes sepan qué tipo de acciones pueden esperar de la escuela como institución en estos aspectos.

Desarrollar redes de apoyo: colaborar con las familias implica facilitar el acceso a recursos y redes que promuevan el bienestar de toda la comunidad. La coordinación con organizaciones de la sociedad civil, centros de salud y espacios de orientación es fundamental para ofrecer un acompañamiento integral de los estudiantes. Una modalidad de implementarlo es armando talleres de diversas temáticas en las que puedan participar distintas organizaciones a las que los estudiantes puedan acceder.

Resignificar el rol de la educación en la vida adulta: colaborar implica mostrar cómo la educación mejora la autoestima, el proyecto de vida y enseña nuevas formas de aprendizaje a las futuras generaciones. Promover el diálogo intergeneracional tanto dentro como fuera del aula será clave para promover aprendizajes significativos.

Cuando la escuela y las familias se encuentran desde la confianza y el respeto mutuo, el aprendizaje se enriquece y el BSE se expande más allá del aula. Porque educar en la adultez no es solo brindar conocimientos; es reconstruir vínculos, abrir caminos y transformar vidas.

6. Evaluación y seguimiento del bienestar socioemocional

6.1. Herramientas para la observación y el registro

Rúbrica para docentes - autorreflexión sobre el propio ASEL

Esta rúbrica confeccionada por CASEL, pretende brindar algunas afirmaciones para reflexionar sobre las propias fortalezas personales. Fue relevada de los materiales que se ofrecen en línea y traducida. La forma de utilizarla consiste en leer cada afirmación y pensar situaciones relacionadas para luego identificar qué tan fácil o difícil te resulta realizar lo que describe la afirmación. Al terminar, puedes pensar patrones de fortalezas y desafíos. A partir de tu propia revisión, podrás tomar acción según lo que aprendas de tu propio recorrido. Resulta enriquecedor compartir las experiencias con otros docentes (CASEL, 2023).

Valoración personal		MUY DIFÍCIL	DIFÍCIL	FÁCIL	MUY FÁCIL
AUTOCONOCIMIENTO					
Autoconciencia emocional	Puedo identificar y nombrar mis emociones en el momento.				
	Uso la autorreflexión para comprender los factores que contribuyen a mis emociones y cómo mis emociones me afectan.				
	Puedo reconocer cuando mis emociones, pensamientos y sesgos influyen en mi comportamiento y en mis reacciones hacia las personas y las situaciones, tanto de manera negativa como positiva.				
Identidad y conocimiento de uno mismo	Puedo reconocer mis fortalezas y limitaciones.				
	Puedo reconocer y reflexionar sobre las formas en las que mi identidad está influenciada por otras personas, mi raza, etnia, cultura, experiencias y entornos.				
	Puedo reconocer y reflexionar sobre las formas en las que mi identidad moldea mis puntos de vista, sesgos y prejuicios.				
Mentalidad de crecimiento y propósito	Puedo continuar aprendiendo y desarrollando nuevas habilidades para apoyarme a mí mismo y a los demás.				
	Puedo reflexionar sobre mi sentido de propósito: mis creencias y valores que guían mis acciones y esfuerzos.				
	Puedo ver cómo tengo un rol valioso en mi trabajo, mi familia y mi comunidad.				

Valoración personal		MUY DIFÍCIL	DIFÍCIL	FÁCIL	MUY FÁCIL
AUTORREGULACIÓN					
Gestión de emociones	Puedo manejar emociones fuertes de manera que no afecten negativamente a los demás.				
	Puedo superar algo incluso cuando me siento frustrado.				
	Puedo calmarme cuando me siento estresado o nervioso.				
Motivación, agente de cambio y establecimiento de objetivos	Puedo motivarme a mí mismo para mejorar e incentivar el crecimiento en aquellos a quienes lidero.				
	Puedo tomar acción e impactar cambios en temas que son importantes para mí y la comunidad en general.				
	Puedo establecer metas medibles, desafiantes y alcanzables, y tener pasos claros para lograrlas.				
Planificación y organización	Puedo modificar mis planes al enfrentar nueva información y realidades.				
	Cuando tengo múltiples demandas, puedo usar estrategias para recuperar el enfoque y la energía.				
	Puedo equilibrar mi vida laboral con tiempo de renovación personal.				
CONCIENCIA SOCIAL					
Empatía y compasión	Puedo reconocer señales o hacer preguntas para entender la perspectiva y los sentimientos de otra persona.				
	Puedo prestar atención a los sentimientos de los demás y reconocer cómo mis palabras y comportamientos los afectan.				
	Puedo mostrar cuidado por los demás cuando veo que han sido dañados de alguna manera.				
Tomar perspectiva	Puedo trabajar para aprender sobre las experiencias de personas con diferentes identidades y culturas.				
	Puedo aprender de aquellos que tienen opiniones diferentes a las mías.				
	Puedo preguntar a los demás sobre su experiencia y perspectiva antes de ofrecer mi versión de los hechos.				
Comprensión del contexto social	Puedo entender las fuerzas sistémicas, históricas y organizacionales que crean barreras para grupos específicos de personas.				
	Honro y celebro las diferencias culturales dentro de mi comunidad escolar/lugar de trabajo.				
	Puedo reconocer y articular las fortalezas de los jóvenes y sus familias, viéndolos como socios.				

Valoración personal		MUY DIFÍCIL	DIFÍCIL	FÁCIL	MUY FÁCIL
COOPERACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO					
Comunicación	Puedo mantenerme enfocado cuando escucho a los demás y considerar cuidadosamente su significado.				
	Puedo articular ideas que son importantes para mí de manera que involucren a los demás.				
	Puedo tener conversaciones honestas sobre la raza y el racismo con jóvenes, sus familias y otros miembros de la comunidad.				
Construcción de relaciones y trabajo en equipo	Puedo establecer conexiones significativas con jóvenes, sus familias, colegas y miembros de la comunidad que provienen de una cultura diferente a la mía (por ejemplo, raza, etnia, religión, estatus socioeconómico).				
	Puedo conocer a las personas a mi alrededor.				
	Puedo trabajar bien con los demás y generar un ambiente colegial.				
	Puedo asegurarme de que todos tengan la oportunidad de compartir sus ideas y ser escuchados.				
Gestión de conflictos	Cuando estoy molesto con alguien, puedo escuchar su perspectiva y hablar con ellos sobre cómo me siento.				
	Puedo admitir abiertamente mis errores a mí mismo y a los demás, y trabajar para corregir las cosas.				
	Puedo manejar mi incomodidad al lidiar con el conflicto, escuchar los sentimientos de todas las partes, ayudarles a entender diferentes perspectivas y trabajar hacia una solución construida en conjunto.				
TOMA DE DECISIONES					
Análisis de problemas	Puedo recopilar información relevante para explorar las causas raíz de los problemas identificados dentro de nuestra comunidad escolar.				
	Puedo reconocer la necesidad de crecer continuamente, examinar el statu quo y fomentar el pensamiento nuevo en nuestra comunidad escolar.				
	Puedo involucrar a otras personas que están afectadas, especialmente a aquellas históricamente subrepresentadas en la toma de decisiones, para explorar un problema de manera colaborativa antes de elegir una solución o lanzar un nuevo proyecto.				
Identificación de soluciones	Puedo involucrar a otras personas que están afectadas, especialmente a aquellas históricamente subrepresentadas en la toma de decisiones, para generar múltiples soluciones y predecir el resultado de cada solución ante los problemas clave.				
	Puedo encontrar formas prácticas y respetuosas para superar las dificultades, incluso cuando se trata de tomar decisiones que no sean populares.				
	Puedo considerar cómo mis elecciones serán vistas a través de la perspectiva de los jóvenes a los que sirvo y la comunidad que los rodea.				

Valoración personal		MUY DIFÍCIL	DIFÍCIL	FÁCIL	MUY FÁCIL
TOMA DE DECISIONES					
Reflexión sobre el impacto	Puedo tomar tiempo para la autorreflexión y la reflexión grupal sobre el progreso hacia los objetivos y el proceso utilizado.				
	Puedo considerar cómo mis decisiones personales y profesionales impactan la vida de los demás.				
	Puedo ayudar a hacer de mi comunidad personal y profesional un lugar mejor.				

7. Recursos y material complementario

7.1. Bibliografía recomendada

- ◊ Agustí, J. (2006). Estudiar y convivir en el instituto. En G. Moreno (Dir.), La disrupción en las aulas: problemas y soluciones (pp. 175-180). Ministerio de Educación y Ciencia.
- ◊ Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Voces de la educación. Paidós.
- ◊ Arias Ortiz, E., Hincapié, D., y Paredes, D. (2020). Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. <https://doi.org/10.18235/0002492>
- ◊ Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty. Jossey-Bass.
- ◊ Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2019). Emotion revolution: The role of emotional intelligence in learning and well-being. Yale University Press.
- ◊ Busso, M., Cristia, J. P., Hincapié, D., Messina, J., & Ripani, L. (2017). Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades. Inter-American Development Bank.
- ◊ CAST. (2024). Pautas de diseño universal para el aprendizaje DUA 3.0 en español.
- ◊ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], (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 [CASEL], (2021). SEL: What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted?. <https://casel.org/sel-framework/>
- ◊ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], (2022). SEL Reflection Prompt
- ◊ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2023). Personal SEL Reflection. CASEL Guide to Schoolwide SEL. <https://drc.casel.org/blog/resource/casel-personal-assessment-and-reflection-tool-sel-competencies-for-school-leaders-staff-and-adults-2/>
- ◊ Consejo Federal de Educación. (2018). Resolución 341/18.
- ◊ Damasio, A. (2010). El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Crítica.
- ◊ Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. Nature Neuroscience, 15(5), 689-695.
- ◊ Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- ◊ Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcia, 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.
- ◊ Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., Schuierer, G., Bogdahn, U., & May, A. (2004). Neuroplasticity: Changes in grey matter induced by training. Nature, 427(6972), 311-312.
- ◊ Durlak, Joseph A., Weissberg, Roger P. & Pachan, Molly (2010). A Meta-Analysis of After School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. American Journal of Community Psychology, 45, 294–309.
- ◊ Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school- based universal interventions. Child development, 82(1), 405-432.
- ◊ Fratiglioni, L., Paillard-Borg, S., & Winblad, B. (2004). An active and socially integrated lifestyle in late life might protect against dementia. The Lancet Neurology, 3(6), 343-353.
- ◊ García Ortega, M. P. (2017). El bienestar emocional del docente. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional (pp. 119-127). Generalitat Valenciana.
- ◊ GCABA. Ministerio de Educación. (2024a). Diseño Curricular. Nivel primario. Marco General. Ministerio de Educación.
- ◊ Ginott, H. (1975), Teacher and child: A book for parents and teachers. Macmillan.

- ◇ Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2025). Reglamento Escolar de la Educación Obligatoria de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- ◇ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2024). Bienestar socioemocional. Documento Marco.
- ◇ Gross JJ, Barrett LF. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review* 3(1):8-16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- ◇ Green, C. S., & Bavelier, D. (2008). Exercising your brain: a review of human brain plasticity and training-induced learning. *Psychology and Aging*, 23(4), 692-701.
- ◇ Ibáñez, N. (2002). LAS EMOCIONES EN EL AULA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 28, 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- ◇ Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- ◇ Jones, D.E., Karoly, L.A., Crowley, D.M., & Greenberg, M.T. (2015). Considering valuation of noncognitive skills in benefit-cost analysis of programs for children. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6, 471-507. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.53>
- ◇ Kaplan, M., & Arevalos, C. (2021). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo.
- ◇ 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 Díaz, M., y Rucci, G. (Eds.). (2019). El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001950>
- ◇ Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. Illeris, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*, 90-105. Routledge
- ◇ Ministerio de Educación. (2023). Diseño Curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos.
- ◇ National School Climate Center. (2013). Five standards with indicators and subindicators to improve and promote positive school environments. National School Climate Council.
- ◇ Naciones Unidas (2019). Desbloquemos nuestras emociones para lograr los ODS: la Inteligencia Emocional. <https://www.un.org/es/observances/emotions-goals>
- ◇ Organización Mundial de la Salud. (2003). Escuelas promotoras de la salud. Fortalecimiento de la iniciativa regional: estrategias y líneas de acción 2003-2012.
- ◇ Organización Panamericana de la Salud. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes.
- ◇ Osher, D., & Berg, J. (2017). School Climate and Social and Emotional Learning: The Integration of Two Approaches. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- ◇ Restrepo, A. M. (2022). Encuesta de salud mental: Análisis cualitativo. América Latina y el Caribe. UNICEF.
- ◇ Rieckmann, M. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. UNESCO.
- ◇ SEL. (2019) Three signature SEL practices for adults. Creating the Conditions for Adult Learning. Signature practices playbook.
- ◇ Siegel, D. J. (2020). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are. Guilford Publications.
- ◇ Steele, J.L. (2021) Relationships are where learning happens.
- ◇ Tavenier G., Podestá M. (2018). Bienestar, emociones y aprendizaje: una visión de la educación emocional en la escuela. Aiqué Grupo Editor.
- ◇ 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), 225-234.
- ◇ UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje.
- ◇ UNESCO (2021). Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina: marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019.
- ◇ UNESCO. (2022). Transformar-nos. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional para América latina y el Caribe. Colección Educación 2030.
- ◇ UNICEF. (2022). La juventud opina sobre salud mental durante el COVID-19.
- ◇ Vaello Orts, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Graó.
- ◇ Vásquez de la Hoz, F. J. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59.
- ◇ William de Fox, S. (2014). Las emociones en la escuela. Propuesta de educación emocional en el aula.
- ◇ Wilson, D. (1999). Feedback Ladder Protocol.
- ◇ 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). San Diego, CA: Academic Press.
- ◇ Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional

¡Nos encantaría conocer tu opinión!

Completá este formulario para dejarnos tu devolución sobre el material de apoyo. ✎

