



Resultados del 2.º volumen del estudio SSES 2023. Aprendizaje socioemocional dentro y fuera del centro educativo

1. Introducción

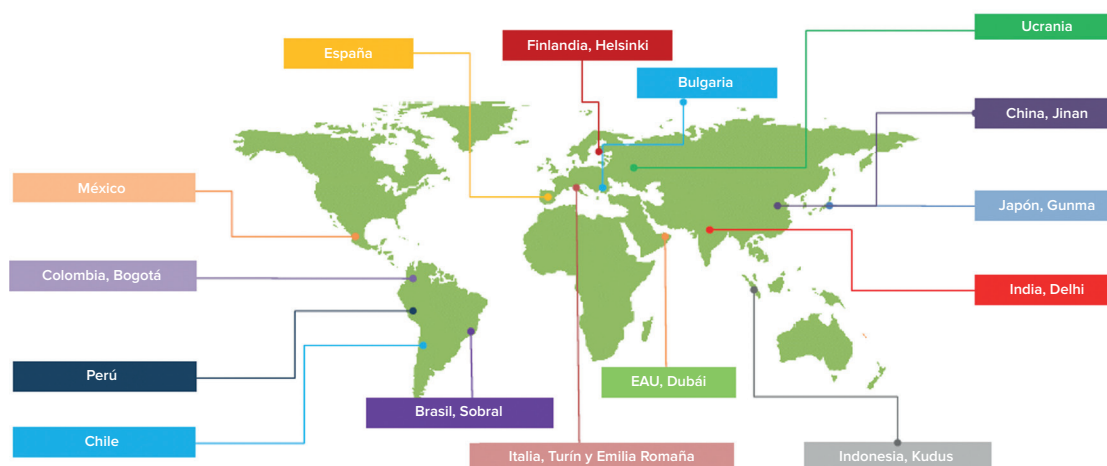
Las competencias socioemocionales son las competencias invisibles que construyen los cimientos de nuestra sociedad (Steponavičius, Gress-Wright y Linzarini, 2023), que impulsan la innovación y la resiliencia, así como la cohesión entre nuestras comunidades en un mundo cada vez más polarizado. En la época incierta en la que vivimos, es necesario invertir en los jóvenes y dotarles de competencias cruciales como el autocontrol, la creatividad y la empatía, que serán esenciales para que puedan prosperar. Las competencias socioemocionales son las que nos hacen humanos, especialmente en un mundo de inteligencia artificial (IA). En una publicación reciente de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), *Artificial Intelligence and the Changing Demand for Skills in the Labour Market* (Green, 2024), se afirma que la mayoría de los trabajadores expuestos a la IA no necesitarán competencias especializadas en dicha materia (como, por ejemplo, aprendizaje automático). Las competencias más demandadas en las ocupaciones más relacionadas con la IA serán las de gestión y las empresariales. Por tanto, es de esperar que tener altos niveles de competencias socioemocionales, como asertividad, creatividad y perseverancia, marcará una mayor diferencia en el mercado laboral futuro.

El primer volumen de los resultados del Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales SSES (*Survey on Social and Emotional Skills*), en su edición de 2023 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024; OCDE, 2024a), analizó estas competencias entre el alumnado de 10 y 15 años de distintas características sociodemográficas y su influencia en sus logros vitales y en su bienestar.

El segundo volumen del estudio (OCDE, 2024b), cuyos principales hallazgos para nuestro país son recogidos en este documento, se centra en analizar cómo se promueven estas competencias socioemocionales en los centros educativos y fuera de ellos, con el objetivo de proponer recomendaciones para la mejora del aprendizaje socioemocional en todos los ámbitos de la vida. Además, se proporcionan resultados fundamentales para garantizar el crecimiento socioemocional de los estudiantes en relación al apoyo y la seguridad en los centros educativos y en cuanto a la equidad de género.

El estudio SSES 2023 constituye el segundo ciclo de esta evaluación internacional tras SSES 2019. España es la primera vez que participa en el estudio y lo ha hecho evaluando las competencias y el contexto de aprendizaje del alumnado de 15 años. Los instrumentos de evaluación fueron una prueba de autoevaluación de las competencias socioemocionales del alumnado y unos cuestionarios de contexto. Nuestro país aportó a la muestra del estudio 79 centros educativos, 3303 estudiantes, 695 docentes y 74 directores/as, con unas tasas de participación del 100 %, 89,3 %, 88,6 % y 93,7 %, respectivamente. Internacionalmente, participaron estudiantes de 6 países y 10 ciudades o regiones diferentes (Figura 1.1). Por la difícil comparabilidad sociodemográfica con el resto de entidades participantes, en este boletín solo se recogen los resultados del alumnado español evaluado.

FIGURA 1.1. Mapa de participantes en SSES 2023



Fuente: elaboración propia basada en Marco de evaluación del estudio SSES (Kankaraš, y Suarez-Alvarez, 2019), https://www.oecd-ilibrary.org/education/assessment-framework-of-the-oecd-study-on-social-and-emotional-skills_5007adef-en

2. Educación socioemocional en los centros educativos

2.1. Retroalimentación del profesorado a los estudiantes

Los docentes desempeñan un rol esencial en la creación de ambientes escolares y de aula que promuevan el desarrollo social y emocional de los estudiantes (Ulferts, 2023). Implementan el currículo establecido y dedican tiempo y esfuerzo al fortalecimiento de las competencias socioemocionales de su alumnado durante las clases. El profesorado ofrece oportunidades para que el alumnado colabore, debata, exprese su creatividad y sienta alegría y orgullo por aprender. Además, orientan al estudiante a considerar las perspectivas y necesidades de los demás, mientras los guían en la resolución de conflictos en contextos sociales. La investigación respalda, sin sorpresa, que las prácticas de los docentes en el aula tienen un impacto significativo en el crecimiento social y emocional de los estudiantes (Durlak et al., 2011; Mykolas Steponavičius, 2023).

La retroalimentación del profesorado es una parte esencial del aprendizaje. Recibir comentarios, incluso en las áreas de mejora, no es desmotivador si se hace bien; puede impulsar el aprendizaje y motivar a los estudiantes a seguir intentándolo (EEF, 2021). Además, recibir retroalimentación con regularidad no solo es importante para el crecimiento cognitivo, sino que también es importante a nivel socioemocional (Ma, Xiao y Hau, 2022; Schwab, Markus y Hassani, 2022).

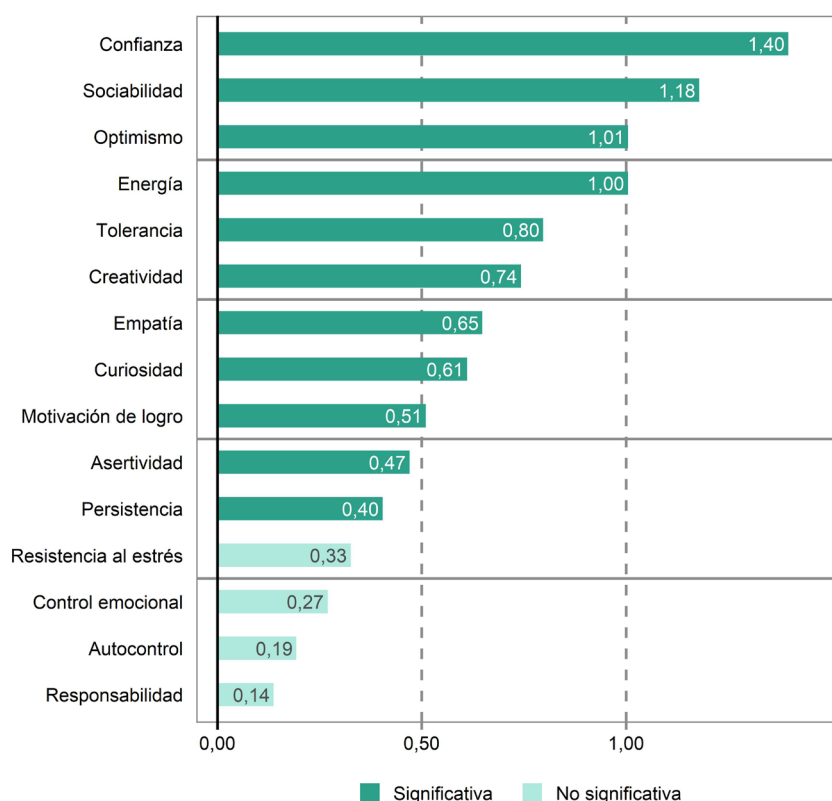
El estudio SSES 2023 preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia (“Nunca o casi nunca”, “En algunas clases”, “En muchas clases” y “En todas o casi todas las clases”) con la que recibían diferentes tipos de retroalimentación, por parte de sus profesores y profesoras, contestando a las siguientes afirmaciones:

- El profesor o la profesora me da su opinión sobre mis puntos fuertes
- El profesor o la profesora me dice en qué áreas todavía puedo mejorar
- El profesor o la profesora me dice cómo puedo mejorar mi rendimiento

Con las respuestas obtenidas se elaboró un índice de retroalimentación del profesorado con media de 50 puntos y desviación típica de 10 puntos.

La Figura 2.1. representa los coeficientes de regresión estandarizados de cada competencia socioemocional estudiada en el estudio SSES 2023 en relación con el índice de retroalimentación de los docentes para España. Esto nos permite observar la relación promedio entre la retroalimentación docente y las competencias sociales y emocionales de los estudiantes. La retroalimentación de los docentes mostró haber tenido una influencia positiva en todas las competencias socioemocionales de los estudiantes, siendo además significativa para casi todas ellas. En promedio en España, los estudiantes de 15 años que recibieron una mayor retroalimentación de sus profesores manifestaron, principalmente, tener más confianza, ser más sociables, optimistas, enérgicos y tolerantes.

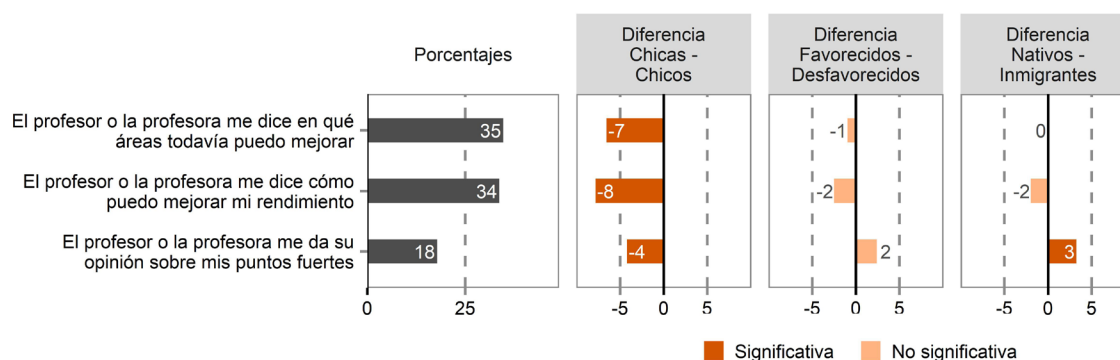
FIGURA 2.1. Incremento en el índice de retroalimentación del profesorado español participante en SSES 2023 por unidad de desviación típica en los índices de las competencias socioemocionales



La Figura 2.2. muestra el porcentaje de estudiantes españoles que indicó haber recibido alguno de los tipos de retroalimentación mencionados por parte sus profesores en todas o casi todas las clases. Podemos observar que la retroalimentación se centra frecuentemente en las debilidades de los estudiantes en lugar de sus fortalezas. Mientras que un tercio de los estudiantes de 15 años informaron que sus profesores les proporcionan retroalimentación sobre áreas en las que podrían mejorar (35 %) y en las formas de mejorar su rendimiento (34 %), menos de la quinta parte declararon recibir frecuentemente retroalimentación sobre sus puntos fuertes (18 %).

Es importante mejorar la frecuencia de la retroalimentación dada a los estudiantes, y particularmente en el refuerzo de las fortalezas de los estudiantes, ya que favorecen el aumento de las competencias socioemocionales de los adolescentes. (Figura 2.2.).

FIGURA 2.2. Proporción de estudiantes españoles que afirma recibir en cada o casi en cada clase los siguientes tipos de retroalimentación de sus profesores y las diferencias por características sociodemográficas



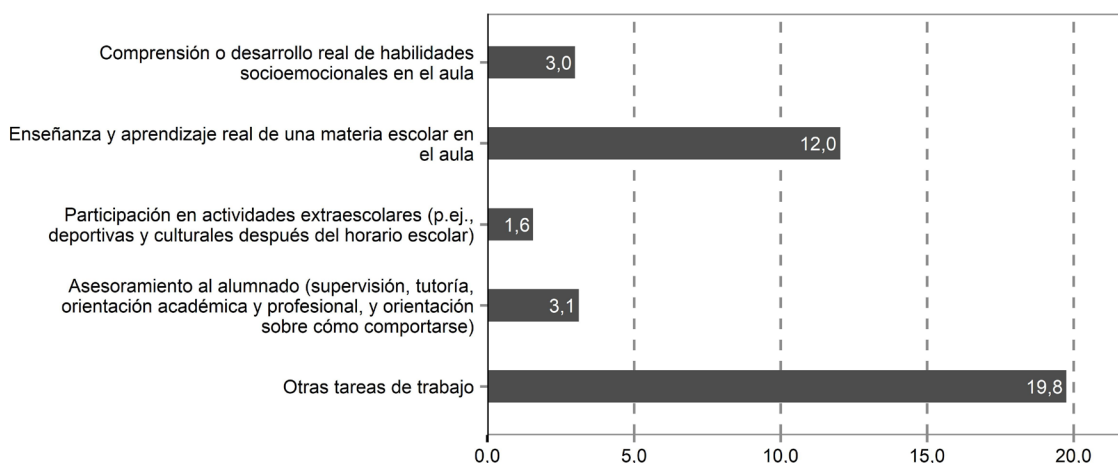
2.2. Tiempo de dedicación del profesorado al desarrollo de las competencias socioemocionales

Fomentar el crecimiento social y emocional de los estudiantes requiere que los profesores inviertan una cantidad suficiente de tiempo y atención al desarrollo de estas competencias (Chatterjee Singh y Duraiappah, 2020; Schonert-Reichl, 2017).

En promedio, los profesores españoles respondieron que dedican 18,6 horas de su jornada laboral (39,5 horas semanales en promedio) a la enseñanza directa con sus estudiantes, de las cuales dedican 12 horas a la enseñanza y aprendizaje real de una materia escolar y 3 horas a la comprensión o desarrollo real de las competencias socioemocionales (Figura 2.3.). Por lo cual, los resultados muestran que el profesorado español dedica una parte significativa de su tiempo de clase específicamente a promover estas competencias en lugar de tratarlas simplemente como un subproducto de la enseñanza.

Además, los profesores invierten un tiempo adicional fuera de las clases en otras tareas dedicadas a promover competencias socioemocionales. En promedio, dedican alrededor de tres horas de su trabajo semanal al asesoramiento y orientación de los estudiantes y casi dos horas a actividades extracurriculares (Figura 2.3.).

FIGURA 2.3. Promedio de horas de trabajo semanales que el profesorado español dedica a la orientación, actividades extraescolares y a la enseñanza de las competencias socioemocionales entre otras tareas



Reducir la carga de trabajo del profesorado en tareas no relacionadas con la enseñanza y aumentar la eficiencia en la planificación de las clases puede ayudar a los docentes a disponer de tiempo para la enseñanza de aspectos socioemocionales (Paniagua e Istance, 2018; OCDE, 2020; 2023; OCDE, 2021).

2.3. Preparación del profesorado en educación socioemocional

La Figura 2.4. muestra el porcentaje de profesores españoles que se declaró capaz de comprender los sentimientos y emociones del alumnado, así como de ayudarlos a desarrollar sus competencias socioemocionales en parte o en gran parte. Solo un 13 % de los docentes de estudiantes de 15 años se sintió capaz de entender los sentimientos y emociones de los estudiantes, y casi un 80 % no se declaró suficientemente capaz de ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias socioemocionales.

FIGURA 2.4. Porcentaje de profesores españoles que se declara capaz de comprender los sentimientos y emociones de los estudiantes, así como de ayudarlos a desarrollar competencias socioemocionales en parte o en gran parte

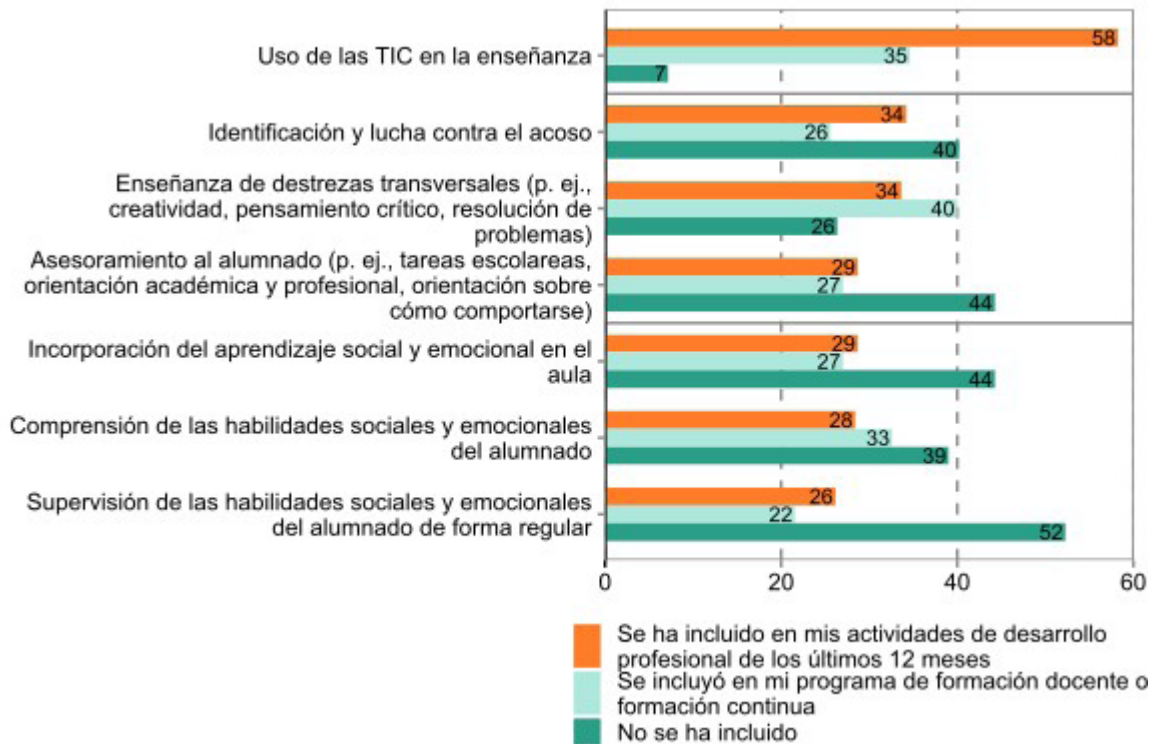


En el cuestionario de contexto del profesorado de SSES 2023 se preguntó a los docentes sobre si distintos temas relacionados con la enseñanza socioemocional se incluyeron en su formación docente, en su programa de formación continua, en la formación para otras cualificaciones profesionales o en sus actividades de desarrollo profesional de los últimos 12 meses.

La Figura 2.5. muestra el porcentaje de docentes con formación o sin ella ordenada por el porcentaje de profesores con alguna formación reciente. Menos de una tercera parte de los profesores españoles declaró recibir formación en los temas clave preguntados sobre las competencias socioemocionales. Además, el 44 % de los docentes de alumnos de 15 años carecía de formación en la incorporación del aprendizaje social y emocional en el aula y el 52 % del profesorado no tenía formación en la supervisión de las habilidades sociales y emocionales del alumnado de forma regular. Esto revela una notable falta de formación del profesorado en estas competencias, lo cual es particularmente preocupante dado que los docentes españoles también declararon una baja confianza en esta área (Figura 2.4).

El seguimiento regular y la evaluación formativa de las competencias de los estudiantes son clave para el progreso de los estudiantes y la mejora de la educación socioemocional en los centros escolares (OCDE, 2005; 2020; Comisión Europea, 2021). Para diseñar clases adecuadas y proporcionar un apoyo eficaz, los profesores necesitan una comprensión clara de los niveles actuales de las competencias socioemocionales de sus estudiantes. Este conocimiento es crucial para guiar el crecimiento de los estudiantes hacia individuos socioemocionalmente competentes.

FIGURA 2.5. Porcentaje de profesores españoles que se declara con formación o sin ella en diferentes temas relacionados con la enseñanza socioemocional



3. Apoyo y seguridad en el centro educativo

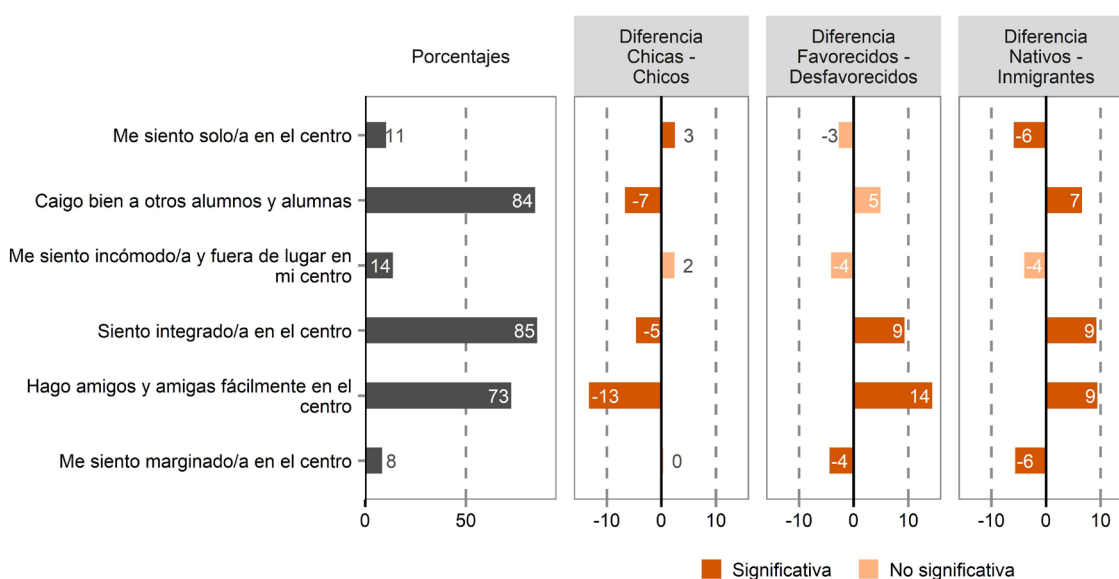
3.1. El sentido de pertenencia en los centros educativos y las competencias socioemocionales

Cuando los estudiantes son felices y se sienten parte de una comunidad fuerte, disfrutan del aprendizaje cooperativo, respetan más a los demás y se atreven a expresar sus opiniones. Además, es más fácil manejar el fracaso, la ansiedad o el estrés en una comunidad positiva y solidaria.

El estudio SSES 2023 preguntó a los estudiantes si sentían que pertenecían al centro escolar, si se sentían queridos o solos, si hacían amigos fácilmente o se sentían excluidos y manifestaron su grado de acuerdo (“Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”). Con las respuestas obtenidas se elaboró un índice del sentido de pertenencia de los estudiantes al centro con media de 50 puntos y desviación típica de 10 puntos.

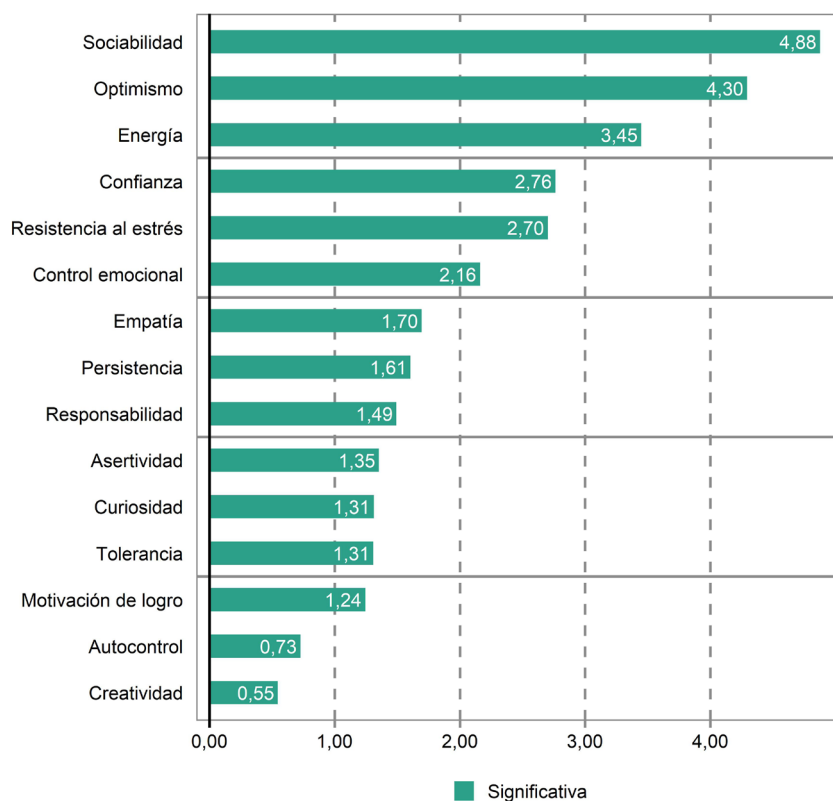
La Figura 3.1. muestra el porcentaje de estudiantes españoles que respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones sobre su sentido de pertenencia al centro anteriormente mencionadas y las diferencias por características sociodemográficas. Solamente, alrededor de un 10 % de los estudiantes españoles de 15 años manifestó sentirse marginado, solo o incómodo en su centro y, por el contrario, alrededor del 85 % se sintió integrado o que caía bien a otros estudiantes. Los chicos, el alumnado socioeconómicamente favorecido y los estudiantes nativos declararon tener más sentido de pertenencia al centro que sus compañeros. Destacan las diferencias en puntos porcentuales cuando estos grupos responden a la afirmación de hacer amigos y amigas fácilmente en el centro (13 puntos, 14 y 9, respectivamente) o en sentirse más integrados (5 puntos, 9 y 9, respectivamente). Por el contrario, los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos y los inmigrantes se sienten marginados en el centro con 4 y 6 puntos de diferencia, respectivamente.

FIGURA 3.1. Proporción de estudiantes españoles que responde estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el sentido de pertenencia al centro y las diferencias por características sociodemográficas



La Figura 3.2. representa los coeficientes de regresión estandarizados de cada competencia socioemocional en relación con el índice del sentido de pertenencia al centro para España en SSES 2023. Esto nos permite observar la relación promedio entre el sentido de pertenencia al centro y las competencias socioemocionales de los estudiantes. En promedio, el sentido de pertenencia al centro muestra el haber tenido una influencia significativamente positiva en todas las competencias socioemocionales del alumnado. Los estudiantes de 15 años que manifestaron un mayor sentido de pertenencia al centro son más sociables, optimistas, enérgicos y confiados, además de tener mayor resistencia al estrés.

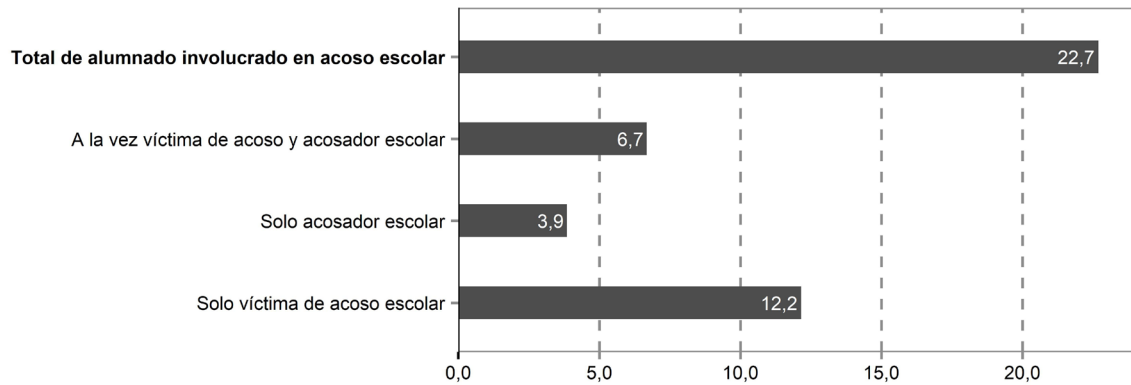
FIGURA 3.2. Incremento en el índice del sentido de pertenencia al centro en España por unidad de desviación típica en los índices de las competencias socioemocionales



3.2. Seguridad en los centros educativos

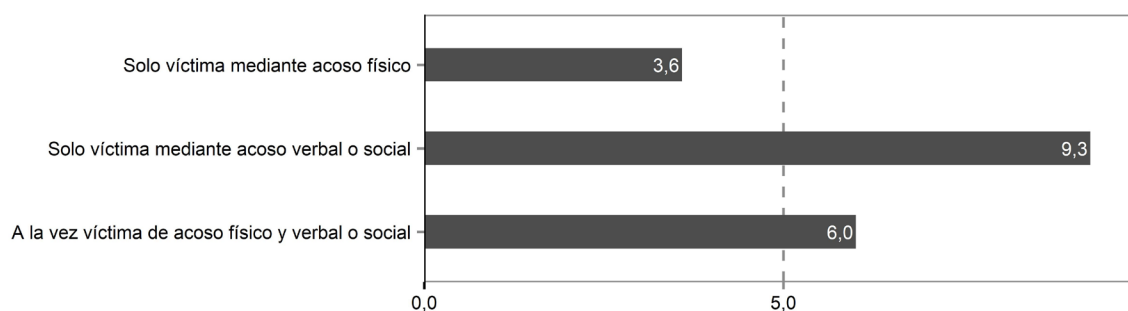
El acoso escolar afecta directamente a una importante minoría de estudiantes. Casi una cuarta parte de estudiantes españoles de 15 años (22,7 %) declararon ser víctimas, acosadores o ambas cosas a la vez. Muchos estudiantes que son víctimas de acoso también indicaron haber acosado a otros estudiantes y viceversa. Entre los estudiantes españoles involucrados en el acoso escolar, un 12,2 % se consideran solo víctimas, un 3,9 % solo acosadores y un 6,7 % han sido víctimas y acosadores a la vez (Figura 3.3). Se considera que un estudiante es víctima de acoso si declara haber experimentado comportamientos desagradables o agresivos, como golpes, empujones o burlas, unas pocas veces al mes o más a menudo durante el último año. De manera similar, los acosadores son estudiantes que dijeron haber realizado estos comportamientos unas pocas veces al mes o más a menudo, en el mismo período de tiempo. Los comportamientos de acoso incluyen acoso verbal o social, como ser objeto de burlas o ser excluido de cosas, y acoso físico, como ser golpeado, empujado o amenazado.

FIGURA 3.3. Porcentaje de estudiantes españoles que declara haber estado involucrado de alguna manera en casos de acoso escolar en el centro, al menos varias veces durante el último mes



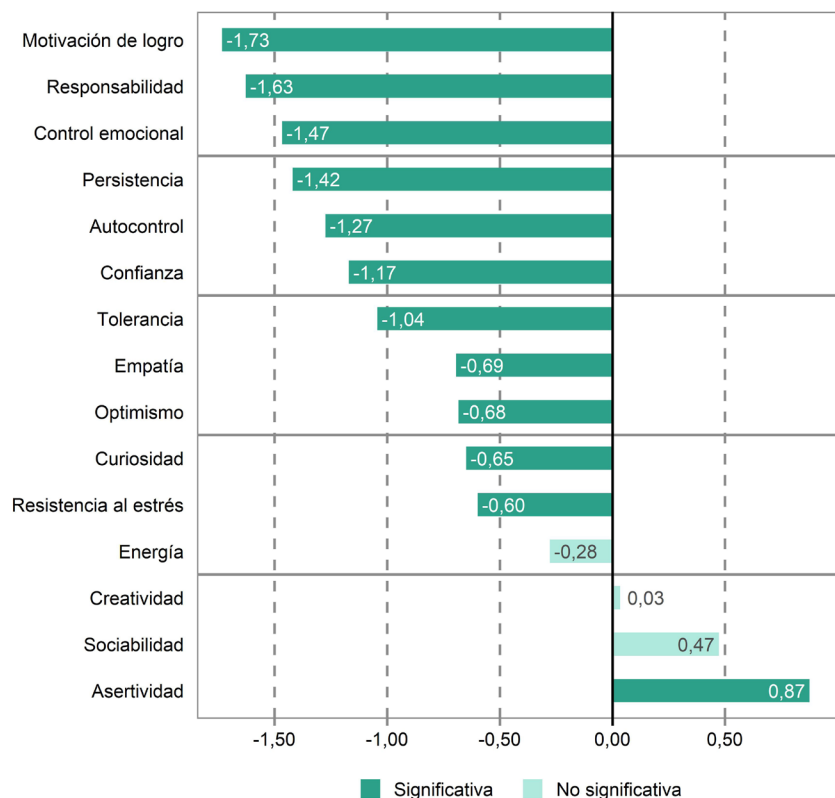
En la Figura 3.4. se muestra la proporción de estudiantes españoles que se declaró como víctima de acoso escolar por tipo de acoso recibido. La mayoría de los estudiantes involucrados en el acoso físico también están involucrados en el acoso verbal o social. El 9,3 % de los estudiantes fue solo víctima de acoso verbal o social, el 6 % fue víctima tanto de acoso verbal o social como físico, y el 3,6 % fue solo víctima de acoso físico. Esto significa que los casos de estudiantes que solo son objeto de acoso físico son raros, mientras que es más común que los estudiantes experimenten únicamente el acoso verbal o social.

FIGURA 3.4. Porcentaje de estudiantes españoles que declara haber sido víctima de acoso físico o verbal o social en el centro escolar, al menos varias veces en el último mes



La Figura 3.5. representa los coeficientes de regresión estandarizados de cada competencia socioemocional en relación con el índice de estudiante acosador para España en SSES 2023. Esto nos permite observar la relación promedio entre el perfil de estudiante que se declaró ser un acosador escolar y las competencias sociales y emocionales de los estudiantes. En promedio, en España, el sentido de ser un acosador escolar muestra una influencia significativamente negativa en casi todas las competencias socioemocionales del alumnado. Los estudiantes de 15 años que declararon tener comportamientos de acoso escolar poseen menos motivación de logro y menos control emocional, también son menos persistentes y tienen un menor nivel de autocontrol, confianza y tolerancia, fundamentalmente. Por otro lado, se ha encontrado una relación significativa y positiva entre ser autor de acoso escolar y la asertividad.

FIGURA 3.5. Impacto en el índice de estudiante acosador escolar en España por unidad de desviación típica para los índices de las competencias socioemocionales



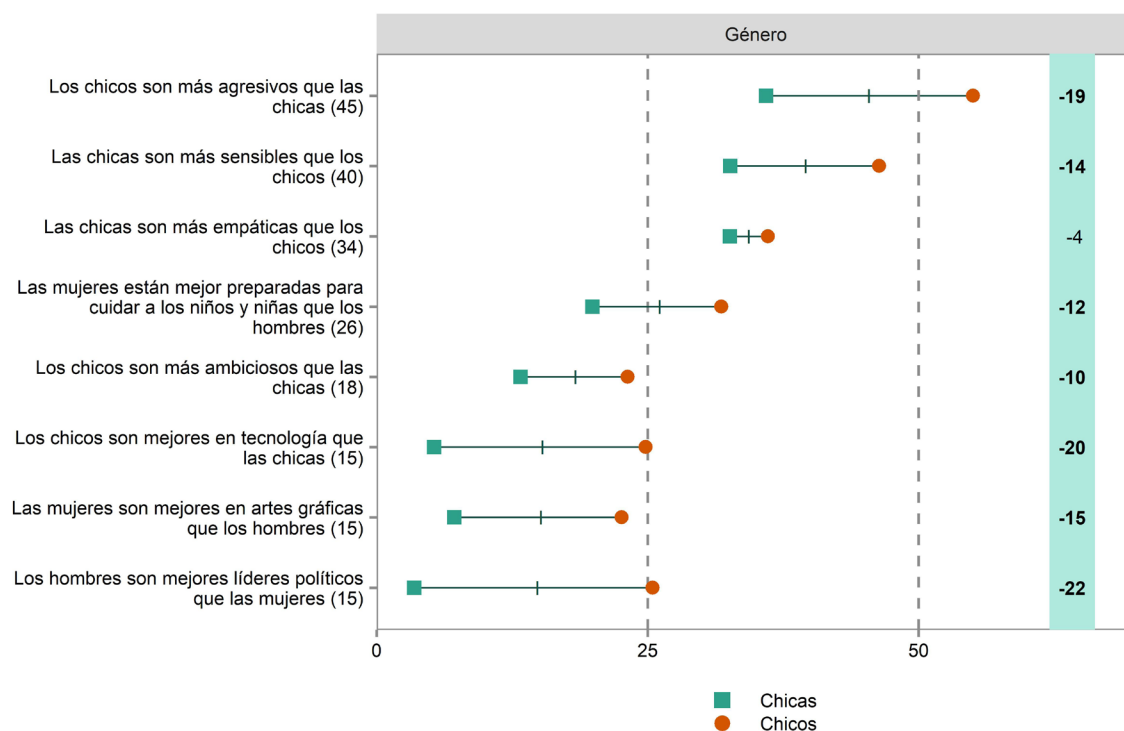
4. Igualdad de género entre el alumnado. Estereotipos de género y responsabilidad de las tareas domésticas

Los sistemas educativos han logrado avances significativos en la última década en la reducción de las diferencias de género en el rendimiento académico. El seguimiento constante de las disparidades de género en estos resultados ha ayudado a reducir estas diferencias. De manera similar, la evaluación de las competencias socioemocionales de los estudiantes puede ayudar a los sistemas a seguir el progreso hacia resultados más equitativos.

El aprendizaje socioemocional y la formación de creencias y normas sociales sobre el género tienen lugar en todos los aspectos de la vida de los estudiantes. Desde el entorno familiar, donde se forman por primera vez las creencias, comportamientos y competencias de los niños, hasta la escuela, donde las interacciones con el personal y los compañeros y las experiencias de aprendizaje pueden reforzar o desafiar las normas de género. Además, factores sociales más amplios, como las normas culturales y las estructuras legales, también moldean las oportunidades y limitaciones a las que se enfrentan las personas a la hora de desarrollar sus competencias socioemocionales, ya sea para apoyar u obstaculizar la igualdad de género. Lograr la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas es un objetivo global, tal como se establece en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). Promover responsabilidades domésticas compartidas, asegurar la plena participación de las mujeres en el liderazgo y la toma de decisiones, y fomentar la igualdad de derechos a los recursos económicos son algunos de los objetivos clave para que los países logren la igualdad.

La Figura 4.1. muestra el porcentaje de estudiantes españoles de 15 años que respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con una serie de afirmaciones que aparecen sobre los estereotipos de género. También se representan las diferencias por género (chicas menos chicos) con las diferencias estadísticamente significativas a la derecha en negrita. Un 45 % de los estudiantes españoles opinó que los chicos son más agresivos, un 40 % que las chicas son más sensibles y un 34 % que las chicas son más empáticas que sus compañeros. Por el contrario, solamente el 15 % de los estudiantes españoles opinó que los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres, que las mujeres son mejores en artes gráficas que los hombres o que los chicos son mejores que las chicas en tecnología. Los chicos tienden a estar más de acuerdo con los estereotipos de género que las chicas, con diferencias significativas en casi todos los casos. Particularmente destacan las diferencias en las afirmaciones sobre que los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres con 22 puntos porcentuales a favor de los chicos o sobre que los chicos son mejores en tecnología que las chicas con 20 puntos porcentuales.

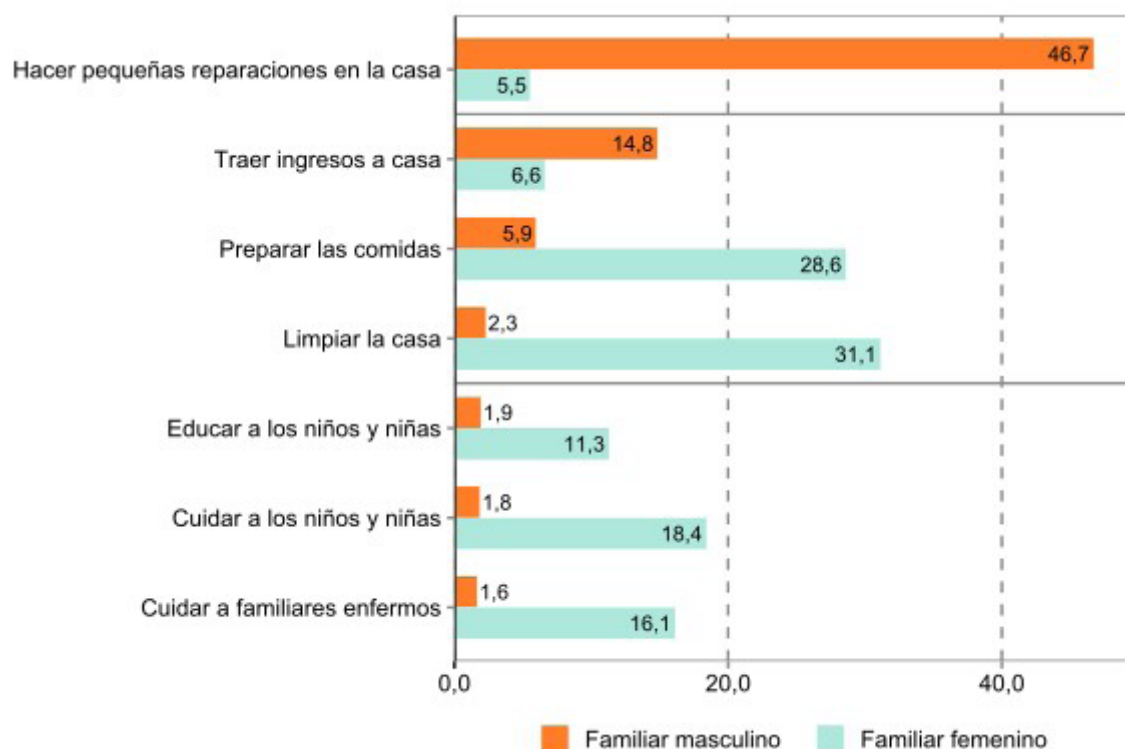
FIGURA 4.1. Porcentaje de estudiantes españoles que declara estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los estereotipos de género y diferencias por género



La Figura 4.2. presenta el porcentaje de estudiantes españoles que contestó si un miembro familiar masculino o femenino de la familia es el responsable de las tareas domésticas que aparecen listadas. Aunque en España alrededor del 47 % de las mujeres ocupa un empleo (personas afiliadas a la Seguridad Social en 2023), los estudiantes españoles declararon que los roles domésticos y los trabajos de cuidados permanecen invariables. Las mujeres dedican muchas veces más de su tiempo que los hombres a tareas no remuneradas como preparar comidas (5 veces más), limpiar la casa (13 veces más), educar a los niños y niñas (6 veces más), cuidar a los niños y niñas (10 veces más) o cuidar a familiares enfermos (10 veces más). Por otro lado, los hombres son los responsables de hacer pequeñas reparaciones en la casa (8 veces más que las mujeres) o traer los ingresos a casa (2 veces más que las mujeres).

La evidencia muestra que los hijos/as de padres que comparten las tareas domésticas son más propensos a rechazar los estereotipos de género. Esto se debe a que ven ejemplos de igualdad en su entorno familiar, lo que moldea sus percepciones y actitudes futuras.

FIGURA 4.2. Porcentaje de estudiantes españoles que declara si el responsable de las siguientes tareas domésticas es un miembro familiar masculino o femenino de la familia



Referencias

Durlak, J. et al. (2011), “The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions”, *Child Development*, Vol. 82/1, pp. 405-432, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

EEF (2021), *Feedback*, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback> (accessed on 20 June 2024).

European Commission (2021), *A Formative, Whole-School Approach to the Assessment of Social and Emotional Education in the EU: Analytical Report*, Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2766/506737>.

Green, A. (2024), “Artificial intelligence and the changing demand for skills in the labour market”, *OECD Artificial Intelligence Papers*, No. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/88684e36-en>.

Ma, L., Xiao, L. y Hau, K. (2022), “Teacher feedback, disciplinary climate, student self-concept, and reading achievement: A multilevel moderated mediation model”, *Learning and Instruction*, Vol. 79, p. 101602, <https://doi.org/10.1016/j.LEARNINSTRUC.2022.101602>.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *SSES 2023. Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales. Informe Español*. Obtenido de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sses-2023-estudio-sobre-las-competencias-sociales-y-emocionales-informe-espanol_184410/

Mykolas Steponavičius, C. (2023), Social and emotional skills : Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. OECD Education Working Papers. OECD iLibrary, https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-ses_ba34fo86-en (accessed on 20 June 2024).

OECD (2024a), 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>.

OECD (2024b), Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/32b647do-en>.

OECD (2023), OECD Digital Education Outlook 2023, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7fbfff45-en>.

OECD (2021), *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/aee2adcd-en>.

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cfo8df-en>.

OECD (2005), “Policy Brief Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms”.

Paniagua, A. y Istance, D. (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>.

Schonert-Reichl, K. (2017), “Social and Emotional Learning and Teachers”, *The Future of Children*, Vol. 27/1, pp. 137-155, <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>.

Schwab, S., Markus, S. y Hassani, S. (2022), “Teachers’ feedback in the context of students’ social acceptance, students’ well-being in school and students’ emotions”, *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2023475>.

Steponavičius, M., Gress-Wright, C. y Linzarini, A. (2023), “Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes”, *OECD Education Working Papers*, No. 304, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ba34fo86-en>.

Sustainable, M. (ed.) (2020), *Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems*, UNESCO MGIEP, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373890> (accessed on 21 June 2024).

Ulferts, H. (2023), “Schools as hubs for social and emotional learning – Are schools and teachers ready?”, *OECD Education Spotlights*, Vol. 4.

United Nations (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

inee

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España

INEE en Blog: <http://blog.intef.es/inee/> | INEE en Twitter: @educalINEE

NIPO línea: 164-24-213-6

Más información

