

¿Estamos educando el ser y el convivir? Una revisión sistematizada sobre los pilares de la educación

Are We Educating to Be and to Live Together? A Systematised Review on the Pillars of Education

Ana Fabiola Meza Cortes

Universidad de Valladolid. España
Email: afmezac@gmail.com

Katherine Gajardo Espinoza

Universidad de Valladolid. España
Email: katherine.gajardo@uva.es

Resumen: El informe de la UNESCO *La educación encierra un tesoro* se erige como un punto de referencia a nivel internacional. Sin embargo, a pesar de su trascendencia, dos de sus pilares fundamentales, *Aprender a ser* y *Aprender a vivir juntos*, han sido relegados en los planes de estudio de numerosos países. En este artículo se presenta una revisión sistematizada de la literatura actual, enfocada en describir la influencia de estos pilares en la investigación educativa, así como en la formulación de proyectos y programas educativos a nivel mundial, y su integración en la formación docente. Los hallazgos revelan un escaso desarrollo de líneas de investigación que analicen los impactos de estos pilares en la educación obligatoria y no obligatoria en el mundo occidental. A menudo, la presencia del informe en la literatura se limita a justificar ciertas acciones en lugar de servir como guía para la práctica educativa. Se destaca la necesidad de llevar a cabo investigaciones empíricas con enfoque interpretativo o sociocrítico que profundicen en la implementación de los ideales de *Aprender a ser* y *Aprender a vivir juntos* en las instituciones educativas a nivel mundial.

Palabras clave: aprender a ser; aprender a vivir juntos; inclusión educativa; formación docente; Delors.

Abstract: The UNESCO report *Learning: the treasure within* stands as an international reference point. Nevertheless, despite its significance, two of its fundamental pillars, *Learning to be* and *Learning to live Together*, have been sidelined in the curricula of numerous countries. This article presents a systematic review of current literature, aimed at describing the influence of these pillars on educational research, as well as on the formulation of projects and educational programs globally, and their integration into teacher training. Findings reveal a limited development of research lines analysing the impacts of these pillars on compulsory and non-compulsory education in the Western world. Often, the presence of the report in literature merely justifies certain actions rather than serving as a guide for educational practice. Emphasis is placed on the necessity of conducting empirical research with interpretative or sociocritical approaches to delve into the implementation of the ideals of *Learning to Be* and *Learning to Live Together* in educational institutions worldwide.

Keywords: learning to be; learning to live together; inclusive education; teacher training; Delors.

Recibido / Received: 04/08/2022
Aceptado / Accepted: 04/06/2024

1. Introducción

La UNESCO es un organismo no gubernamental que a nivel mundial ofrece lineamientos y recomendaciones a las naciones sobre aquellos elementos relacionados con la educación, desde los aspectos más complejos y amplios –como las políticas y

culturas— hasta los más específicos —como las prácticas y espacios de aprendizaje—, todo lo anterior, desde una perspectiva que respeta la diversidad y trabaja por una sociedad más justa (Milana, 2018).

El organismo ha publicado varios informes globales en momentos críticos de la historia con el fin de repensar el papel que la educación debería desempeñar frente a transformaciones sociales (Monarca, 2018). En 1996 la UNESCO convocó a una comisión internacional para examinar las problemáticas que estaban pasando en el mundo en aquel momento. El objetivo de esta comisión, dirigida por Jacques Delors, fue proponer cómo podría la educación y los sistemas educativos abordar las problemáticas que se estaban viviendo y que vendrían en el nuevo siglo. Como resultado el organismo no gubernamental publicó un documento titulado *La educación encierra un tesoro*, también conocido como *Informe Delors* (Delors, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham y Nanzhao, 1996), en donde se hace referencia a que la educación debería ser considerada un elemento transversal en la política y se propone una visión más humanista e integradora que la que se venía desarrollando a finales del S. XX en las instituciones educativas del mundo.

El informe Delors, entre otros importantes aportes, señala que la educación debe basarse en cuatro principios o pilares: *Aprender a conocer*, *Aprender a hacer*, *Aprender a ser* y *Aprender a vivir juntos* y expone que la educación debe desarrollarse más allá del ámbito del conocimiento y la instrucción.

A décadas de la publicación del informe, una diversidad de autores (Delors, 2013; Quesada-Rojas, 2008; Tawil y Cougoureux, 2013; Stramiello y Ferreyro, 2011) señalan la importancia que han tenido los pilares para el fortalecimiento de los sistemas educativos a lo largo y ancho del globo. En 2013, la propia UNESCO realizó una aproximación al impacto e influencia que el *informe Delors* había tenido hasta esa fecha (Delors, 2013). En el texto, se plantea una reflexión crítica sobre la orientación predominante de la enseñanza escolar, la cual se centraba mayormente en el aprendizaje cognitivo, el *Aprender a conocer*, y en menor medida en el desarrollo de habilidades prácticas, el *Aprender a hacer*, dejando de lado los otros pilares.

La falta de equilibrio en los pilares del aprendizaje en contextos educativos, a su vez, es argumentada en el documento publicado por UNESCO (Delors, 2013) como un factor que podría limitar la experiencia educativa del individuo como ser humano y miembro de la sociedad. La revisión del informe comparte una perspectiva que busca trascender la visión utilitaria de la educación y reconocer su papel fundamental en la realización personal, donde el objetivo principal es *Aprender a ser*.

Por otra parte, el informe expone algunas recomendaciones entre las cuales se destaca la necesidad de considerar la educación como «un conjunto integral en el cual todas las formas de aprendizaje tienen importancia» (Delors, 2013, p. 16). Las reformas educativas, la elaboración de programas y el establecimiento de nuevas políticas pedagógicas deben basarse en esta concepción amplia de la educación, buscando inspiración y orientación en ella. Sin embargo, poco se conoce sobre la incidencia que han tenido en la formación docente y su efectivo desarrollo en las aulas, sobre todo, de los pilares ligados a la persona y su relación con el entorno (Barragán-machado, Evangelista Ávila y Chaparro Medina, 2019; Burnett, 2008; Elfert, 2019).

Dado lo expuesto, surge la necesidad de investigar más a fondo el impacto que han tenido los pilares tres *Aprender a ser* y cuatro *Aprender a vivir juntos* en la implementación de prácticas educativas a nivel mundial, teniendo en cuenta su relevancia para fomentar el desarrollo de una sociedad más justa, comprensiva y solidaria (Corbella, 2003).

1.1 Antecedentes

El Informe Delors (Delors *et al.*, 1996) es considerado una referencia internacional para la conceptualización de la educación y el aprendizaje, especialmente sobre políticas educativas a nivel mundial (Tawil y Cougoureux, 2013). Por ello, es considerado una de las grandes herencias que UNESCO ha legado a la tradición educativa de las naciones.

El informe subraya la trascendental importancia de la educación en el avance de la humanidad hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. En consecuencia, propone que los actos educativos se basen en cuatro pilares:

1. **Aprender a conocer:** implica dominar los instrumentos del saber y organizar estrategias para adquirir nuevos conocimientos o profundizar en los existentes, es decir, aprender a aprender. Esta habilidad permite aprovechar las oportunidades educativas a lo largo de la vida, especialmente ante los rápidos cambios generados por los avances científicos y las transformaciones en la actividad económica y social. Aprender a conocer facilita la combinación de una cultura general amplia con el estudio detallado de algunas materias específicas.
2. **Aprender a hacer:** se centra en enseñar a los estudiantes a aplicar sus conocimientos en la práctica, adquiriendo competencias básicas para enfrentar diversas situaciones y trabajar en equipo. Este pilar está estrechamente relacionado con la formación profesional.
3. **Aprender a ser:** consiste en ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos, comprenderse mejor y aceptarse, lo que les permite vivir plenamente desde su esencia. También implica guiarlos en el desarrollo de un sentido personal de acción en su entorno, permitiéndoles proyectarse hacia el futuro, construir planes de vida y participar activamente en la sociedad.
4. **Aprender a vivir juntos:** surge de la necesidad de cultivar la comprensión hacia los demás, sus historias, tradiciones y espiritualidad, así como de entender las formas de interdependencia. Este pilar promueve el desarrollo de la empatía, la equidad y la inclusión, fomentando la realización de proyectos comunes y la preparación para abordar los conflictos de manera colaborativa, en línea con los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Principio del formulario

Entre los cuatro pilares, el informe especifica que *Aprender a vivir juntos* es el pilar más importante para dar paso a un mayor «entendimiento común y para fomentar la interdependencia» (p. 10). Los otros tres pilares, *Aprender a conocer*, *Aprender a hacer* y *Aprender a ser* se visualizan como las bases para el *Aprender a vivir juntos*.

A pesar de lo expuesto y a más de 26 años de la publicación del Informe tanto el pilar tres como el pilar cuatro han sido postergados a un segundo plano (Carrasco y

López, 2019). Autores como Morales de Frías (2016) o el mismo Zapata Ponce (2016), destacan que esto se debe al desafío cultural y social que impone su idealismo en prácticas educativas tangibles, sobre todo, en el currículum de los países.

En Colombia, por ejemplo, se han incorporado solo tres de los pilares de la educación en sus normativas nacionales:

Se encuentra un vacío con respecto al principio del pilar del conocimiento de aprender ser. No hay dinamismos políticos, pedagógicos, didácticos o evaluativos, que permitan dar cuenta a los estudiantes de su aprendizaje interior, introspectivo y espiritual, para que puedan desarrollar una adecuada relación con los demás. El agenciamiento de esta competencia posibilita una madurez en la capacidad de autonomía, de juicios y de responsabilidad personal. Dentro de una reflexión desde la complejidad el aprender ser, busca superar la supremacía de la fragmentación hacia la búsqueda de la unidad (Castañeda, 2018, p.18).

Este patrón se replica en países como México y Cuba en donde el pilar tres ni siquiera forma parte de la formación docente (Quiala y Basil, 2017):

La paradoja actual en el nivel de secundaria básica se encuentra en que mientras se trabaja para formar y capacitar al personal docente en función de que sus estudiantes aprendan a aprender, a conocer, a hacer y a convivir; no ocurre lo mismo con el aprender a ser, aun cuando se reconoce que es imprescindible para alcanzar los restantes pilares de la educación (p. 25).

Se observa una situación similar con el cuarto de los pilares, que ha sido principalmente abordado como justificación de programas contra la violencia escolar en países como España, Colombia, Brasil, Chile, India y EE. UU., entre otros (Álvarez-Acevedo, 2020; Patel, 2021; Tebar, 2015). Sin embargo, no se han implementado políticas que promuevan el *Aprender a vivir juntos* en normativas nacionales.

Es evidente la necesidad de alcanzar un consenso a nivel mundial sobre las acciones concretas para superar estas barreras perjudiciales y reconocer que los sistemas educativos requeridos deben ampliar su enfoque más allá del *Aprender a conocer* y el *Aprender a hacer* (Talisayon, 2014). Esto plantea la pregunta sobre qué ocurre con la formación docente y las prácticas educativas relacionadas con los pilares, especialmente los pilares tres y cuatro.

1.2 Los pilares en la formación docente

El pilar *Aprender a vivir juntos* señala que la educación tiene la responsabilidad particular de contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo. Por ello, se requiere considerar una formación docente enfocada en el desarrollo de las cualidades del ser humano (Delors *et al.*, 1996). Trejo (2019) expone que, si los docentes se preparan en un plano afectivo y social, a la vez que uno cognitivo, tendrán la posibilidad de transmitir y fomentar lo mismo en el alumnado. A esto se le suma el desarrollo de sus potencialidades, lo que conllevaría una mejor sociedad.

Es evidente la influencia que ha tenido el *Informe Delors* en la educación, desde la infantil hasta la educación terciaria, sin embargo, los cuatro pilares de la educación no han tenido una influencia equitativa: «Específicamente en los entornos universitarios se educa en el aprendizaje del saber, y en función del tipo de formación se fomenta el aprendizaje del saber hacer, pero a menudo se descuida el aprender a vivir juntos y aprender a ser» (Burguet, 2012, p. 23).

Autores como Torres y Correa (2002) destacan que la educación tradicional ha puesto mayor énfasis en la transmisión de conocimientos, descuidando la dimensión socioafectiva y emocional. En la actualidad, se reconoce que además de fomentar el desarrollo cognitivo, es esencial promover el crecimiento social y emocional. Por lo tanto, la educación debe dirigirse hacia el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, abarcando aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales, lo que constituye una garantía para prevenir problemas de violencia e injusticia que afectan a la sociedad.

En esta misma línea, autores como Palma (2012) o González y Mínguez (2021) han abogado por la concienciación sobre otros pilares, como el *Aprender a transformarse a sí mismo y a transformar la sociedad*, propuesta que defiende una educación que fomente la capacidad de los individuos para evolucionar y desarrollarse personalmente, al mismo tiempo que contribuyen al progreso y transformación de la sociedad en su conjunto.

El sistema educativo se enfoca en una formación basada en competencias, donde el centro del proceso es adquirir y desarrollar habilidades a través de tareas definidas. En este contexto, el rol del docente trasciende el mero acto de impartir información; se espera que se convierta en un actor integral. Para lograrlo, debe ser capaz de aplicar los tres criterios que definen un desempeño efectivo o idóneo: el saber ser, el saber conocer y el saber hacer (Pérez, 2012), sin descuidar el aspecto afectivo y ético.

A raíz de las problemáticas presentadas en las anteriores líneas se presenta este trabajo de sistematización, que tiene como objetivo establecer un estado de la cuestión sobre cómo se han aplicado los pilares, específicamente los de *Aprender a ser* y *Aprender a convivir* en contextos educativos mundiales. Este trabajo servirá como punto de partida para reconocer y valorar la propuesta presentada en *La Educación Encierra un Tesoro* a casi 30 años de su publicación.

1.3 Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es llevar a cabo una revisión sistematizada de la literatura sobre la implementación de los pilares de Delors en diferentes entornos educativos en todo el mundo, con un enfoque especial en el *Aprender a ser* y el *Aprender a vivir juntos*. En términos simples, el estudio busca describir la cantidad y las características de la literatura que aborda estos dos pilares en la práctica, particularmente en lo que respecta a políticas educativas y cambios curriculares a nivel internacional. Además, como objetivo secundario se propuso conocer cómo se abordan los pilares en la formación inicial y continua de los y las docentes.

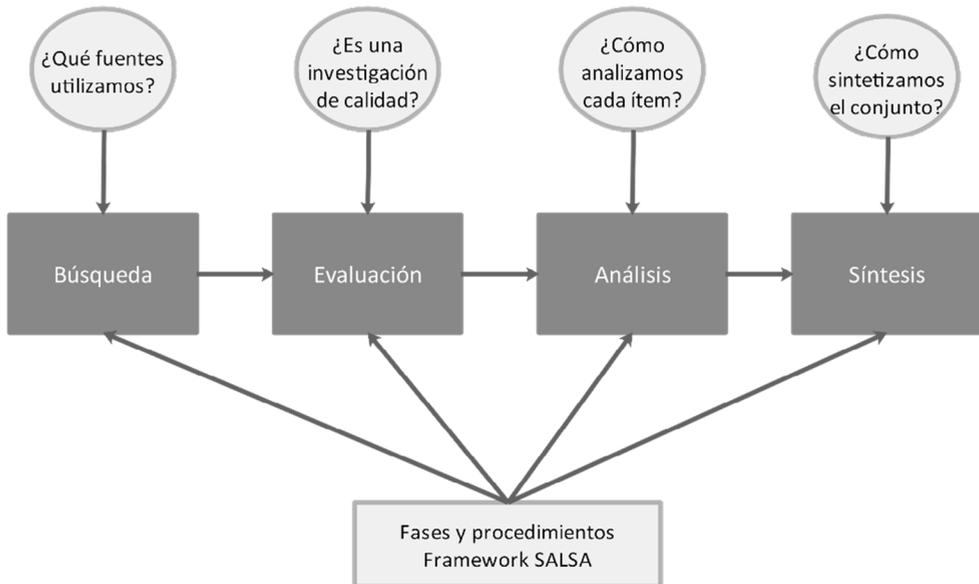
2. Método

Se ha desarrollado una revisión sistematizada de la literatura (Grant, Booth, 2009; Codina, 2018) que se sirvió de algunos de los criterios de la lista de verificación PRISMA-S *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses literature search extension* (Rethlefsen, Kirtley, Waffenschmidt, Ayala, Moher, Page y Koffel, 2021) para garantizar una revisión robusta y

reproducibles. Las revisiones sistematizadas corresponden a «un marco de trabajo riguroso y sistemático para llevar a cabo revisiones bibliográficas» (Codina, 2018) y una de las formas más utilizadas a nivel mundial para establecer estados del conocimiento.

Las revisiones sistematizadas se organizan sobre el marco SALSA (*Search, Appraisal, Synthesis, Analysis*) creado por Grant y Booth (2009), el cual se desarrolla en cuatro fases que responden a las preguntas de la investigación planteada:

Figura 1. Marco SALSA.



Nota. Fuente: Codina (2018).

Por otro lado, los criterios de verificación PRISMA-S tienen como objetivo capturar y proporcionar una guía específica para informar los métodos más comunes utilizados en las revisiones sistemáticas y ofrecen una amplia guía para muchos tipos diferentes de fuentes de información (Rethlefsen *et al.*, 2021).

Para la revisión sistematizada expuesta en este informe se plantearon dos preguntas de investigación las cuales fueron analizadas por dos investigadoras del área de Didáctica y Organización Escolar:

- ¿Cómo aborda la literatura mundial el tratamiento de los pilares 3 y 4 en la implementación de proyectos, programas, leyes educativas y otras acciones que incidan en la educación de las personas?
- ¿Cómo aborda la literatura mundial los pilares 3 y 4 en la formación inicial y continua docente?

2.1. Fase 1: Búsqueda

La búsqueda bibliográfica, o el proceso de recuperación de información, no solo informa los resultados de una revisión sistemática; es un proceso subyacente el

que establece los datos disponibles para el análisis.

En el caso de esta investigación constó de las siguientes acciones:

2.1.1. *Elaboración de una guía sobre los componentes de la búsqueda*

Se elaboraron fichas en las cuales se registró la siguiente información: 1. descripción de las fuentes de información; 2. nombres de las bases de datos; 3. tipos de registros seleccionados; 4. búsquedas adicionales; 5. estrategias de búsqueda; 6. límites y restricciones; 7. pautas de revisión por dos autores.

2.1.2. *Creación de una lista de verificación*

Con los anteriores elementos se creó una lista de verificación sobre la base de seis criterios de inclusión. Los artículos seleccionados debían poseer las siguientes características:

- Ser únicamente artículos académicos, tesis, capítulos de libro o libros.
- Contener un resumen en los idiomas conocidos por las investigadoras: inglés, español, alemán y portugués.
- Estar publicados entre el 2010 y 2022.
- Contener al menos una palabra clave en su título o resumen.
- Ser del área de Ciencias Sociales.
- Estar publicado en acceso abierto.

2.1.3 *Establecimiento de los criterios de búsqueda*

Para las búsquedas se utilizaron las bases de datos: Scopus, Web of Science (WOS), el portal de difusión científica Dialnet, el proyecto de difusión Scielo y el repositorio de tesis doctorales TESEO. Por último, se decidió utilizar el buscador web Google Académico para encontrar publicaciones que no aparecieran en las búsquedas anteriores.

Las palabras claves seleccionadas fueron: «aprender a ser», «aprender a convivir», «inclusión educativa», «formación docente», «Delors», «learning to be», «learning to live together», «Delors», «teacher training», «inclusive education».

Con lo anterior, se realizaron ecuaciones de búsqueda (tabla 1) adaptadas a todas las bases de datos:

Tabla 1. Ecuaciones de búsqueda.

1.TITLE-ABS-KEY («learning to be» AND «Delors») AND PUBYEAR > 2010 AND (LIMIT-TO (2022))
2. TITLE-ABS-KEY («learning to live together» AND «Delors») AND PUBYEAR > 2010 AND (LIMIT-TO (2022))
3.-TITLE-ABS-KEY («teacher training» AND «learning to be» AND «Delors») AND PUBYEAR > 2010 AND (LIMIT-TO (2022))
4.-TITLE-ABS-KEY («teacher training» AND «learning to be with others» AND «Delors») AND PUBYEAR > 2010 AND (LIMIT-TO (2022))
5.-TITLE-ABS-KEY («teacher training» AND «inclusive education» AND «Delors») AND PUBYEAR > 2010 AND (LIMIT-TO (2022))
Nota. Fuente: Elaboración propia.

2.2 Fase 2: Evaluación

La fase de evaluación consiste en definir si los documentos recuperados merecen formar parte del banco de documentos final. El merecimiento se basó en dos criterios:

- Criterios pragmáticos: adecuación de los documentos encontrados a los temas y objetivos de la revisión, para eliminar falsos positivos.
- Criterios de calidad de la investigación: aseguramiento de que los documentos finalmente seleccionados corresponden a trabajos que han sido llevados a cabo siguiendo procedimientos de calidad.

2.2.1 Calidad de la investigación

Para garantizar la calidad de la investigación, se utilizaron como núcleos principales de búsqueda unas bases de datos reconocidas en el área de las Ciencias Sociales y revistas indexadas. Además, para cada artículo se aplicó una lista de cinco criterios de calidad (Dixon-Woods, 2006): 1. ¿Los propósitos y objetivos de la investigación están claramente establecidos? 2. ¿El diseño de la investigación está claramente especificado y es apropiado para los fines y objetivos de la investigación? 3. ¿Los investigadores proporcionan una explicación clara del proceso por el cual obtuvieron los hallazgos que vamos a reproducir? 4. ¿Los investigadores muestran suficientes datos para respaldar sus interpretaciones y conclusiones? 5. ¿El método de análisis es apropiado y está adecuadamente explicado?

2.3 Fase 3: Análisis

Para realizar un análisis inicial, se examinaron las palabras clave, los títulos y los resúmenes. Esta etapa se llevó a cabo de forma individual, es decir, cada investigadora la realizó en su propio tiempo y entorno. Se emplearon diversas variables descriptivas y categorías de análisis. Una vez terminada esta fase, se seleccionaron veintisiete trabajos, los cuales fueron analizados a texto completo siguiendo las recomendaciones del modelo PRISMA-S y el protocolo establecido por Codina (2018): año de publicación, palabra clave de búsqueda, método de investigación, diseño de investigación predominante, área de actuación predominante, técnica de recogida de datos y tema principal. Las investigadoras organizaron y clasificaron los datos utilizando la herramienta de Microsoft Excel.

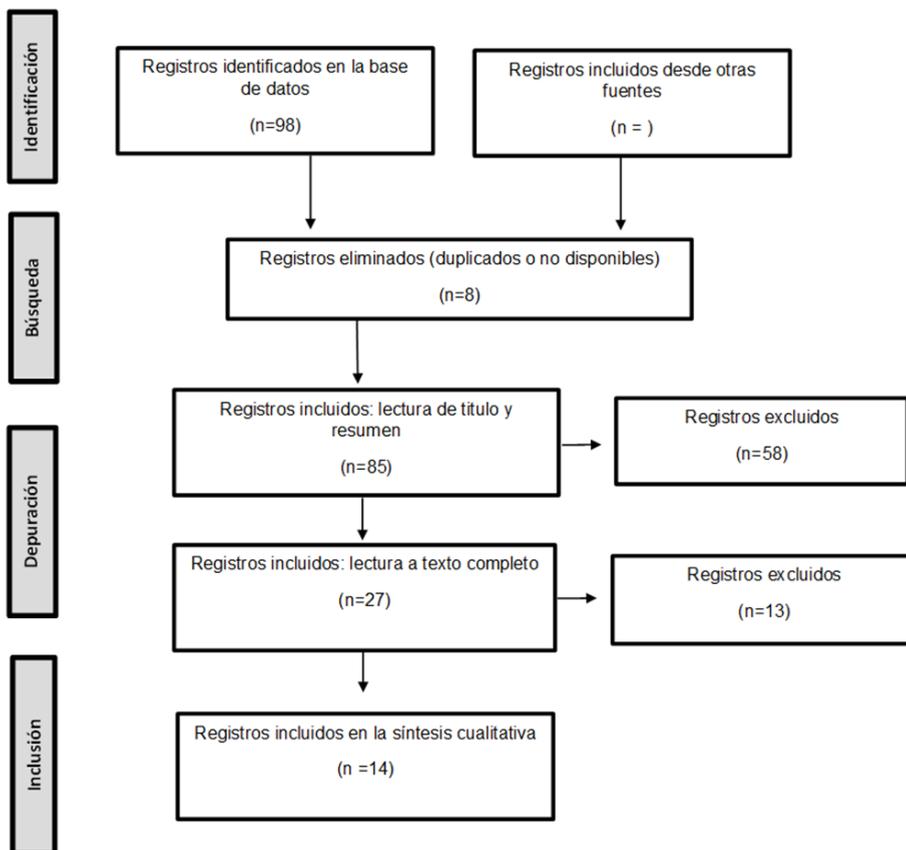
En la tercera fase se obtuvieron catorce trabajos, los cuales fueron analizados mediante un análisis descriptivo y un análisis de contenido cualitativo (Adreú, 2002). El análisis descriptivo consistió en la identificación de estadísticos básicos por medio del programa Microsoft Excel, mientras que el análisis de contenido se desarrolló mediante un proceso de codificación abierta inductiva con la ayuda del paquete Atlas TI V.22 con la cual se identificaron dos grandes categorías: «Pilares como justificación» y «Pilares como aplicación» (ver más en el apartado de resultados).

2.4 Fase 4: Síntesis

La figura 2 resume el proceso desarrollado:

Con los 14 textos seleccionados se elaboraron fichas descriptivas y analíticas cuyo resumen se expone en los resultados de este informe.

Figura 2. Diagrama de Flujo.



Nota. Fuente: Elaboración propia.

2.5 Banco de datos final

Los documentos seleccionados para el proceso de análisis fueron los siguientes (tabla 2):

Tabla 2. Documentos analizados.

Referencia	País	Año	Paradigma	Diseño de investigación	Técnicas de recogida
Barragán Machado, N., Evangelista Ávila, I. I., y Chaparro Medina, P. M. (2019). Una interpretación desde la perspectiva de la hermenéutica analógica: la educación basada en la convivencia. <i>IE Revista de Investigación Educativa De La REDIECH</i> , 10(18), 193-206.	México	2019	Otro	Teórica	Análisis documental

Cabrales Salazar, O., y Centeno, V. (2015). Seven fundamental learnings. <i>Revista Educación y Desarrollo Social</i> , 9(2), 58-73.	Colombia	2015	Otro	Teórica	Análisis documental
Elfert, M. (2015). UNESCO, the faure report, the delors report, and the political utopia of lifelong learning. <i>European Journal of Education</i> , 50(1), 88-100.	Canada	2015	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Mehendale, A. (2017). Re-visiting the Delors report: lessons for India. <i>Learning Curve</i> , (27), 55-57.	India	2017	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Mimoun-Sorel, M. L. (2010). 'Learning to Be' for Tomorrow's Schools: A Transcultural Dimension into Teaching. In J. Zajda (Ed.), <i>Global Pedagogies</i> (pp. 183-196). Springer.	Australia	2010	Cualitativo	Estudio de caso	Observación
Halbert, J., and Kaser, L. (2015). Learning to Be. A Perspective from British Columbia, Canada. <i>European Journal of Education</i> , 50(2), 196-213.	Canada	2015	Cualitativo	Estudio de caso	Observación
Patel, J. (2021). Learning to live together harmoniously: A conceptual framework. <i>Cambridge Journal of Education</i> , 52, 327-347.	India	2021	Cualitativo	Estudio de caso	Entrevista
Quiala, B. T., and Basil, M. R. V. (2017). The Learning to be and the development of metacognitive concepts in the basic Cuban secondary school. An exploratory study with principals and teachers. <i>Revista Electrónica Desafíos Educativos</i> , 1(1), 16-28.	México y Cuba	2017	Cuantitativo	Exploratorio	Encuesta
Rajadell-Puiggros, N. (2016). The teaching strategies and the key-elements to advance in education in a complex, accelerated and globalized world. <i>Revista Práxis Educativa</i> , 12 (22), 23-28.	España	2016	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Ribeiro, S. P. (2017). Digital storytelling: learning to be in higher education. In M. Thomas, J. Palfrey and M. Warschauer (Eds.). <i>Digital storytelling in higher education</i> (pp. 207-223). Palgrave Macmillan.	Portugal	2017	Cualitativo	Estudio de caso	Observación

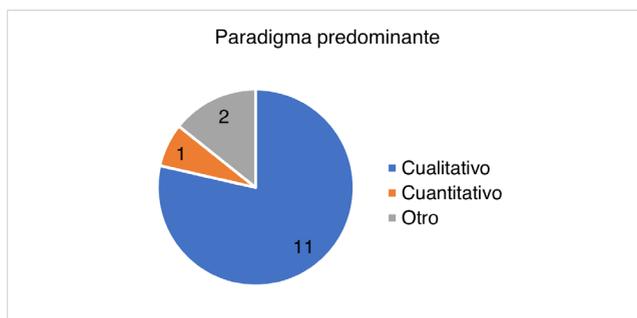
Santos, D. M., y Leal, N. M. (2020). Pedagogia de Projetos: práxis pedagógicas como instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. <i>Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad</i> , 6(1), 76-87.	Brasil	2020	Cualitativo	Revisión bibliográfica	Análisis documental
Schuller, T., and Watson, D. (2015). 'The treasure within' and 'learning through life': A review and prospectus. <i>European Journal of Education</i> , 50(2), 214-224. doi:10.1111/ejed.12123	Reino Unido	2015	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Taylor, C. (2015). Learning in Early Childhood: experiences, relationships and 'Learning to Be'. <i>European Journal of Education</i> , 50(2), 160-174.	Australia	2015	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Talisayon, S. D. (2014). Healing a Divided Planet: Proposed Actions on Transboundary Learning and Innovation. <i>Global Education Magazine</i> , (9)1.	Filipinas	2014	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Tawil, S., and Cougoureux, M. (2013). <i>Revisiting learning: The treasure within—N 4—assessing the impact of the 1996 'Delors Report'</i> . UNESCO.	Mundial	2013	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Nota. Fuente: Elaboración propia.					

3. Resultados

3.1 Análisis descriptivo general

Los documentos seleccionados corresponden en su mayoría a investigaciones teóricas que se desarrollan con objetivos principalmente descriptivo-analíticos (ver figuras 3 y 4):

Figura 3. Paradigma de investigación predominante.



Nota. Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Diseño de investigación predominante.



Nota. Fuente: Elaboración propia.

El diseño de investigación predominante es el análisis documental ($n=9$) que se desarrolla desde perspectivas comparadas. Por otro lado, se exponen investigaciones empíricas de origen cualitativo, como estudios de caso o análisis de experiencias situadas ($n=5$). La investigación cuantitativa con grandes muestras solo se reduce a una (Quiala y Basil, 2017).

En cuanto a los sujetos u objetos de investigación, se observa que en los estudios documentales es el mismo informe el analizado desde una perspectiva comparada. Este tipo de estudios contrastan los ideales defendidos por el informe con otros documentos publicados por organizaciones no gubernamentales, así como con leyes de diversas naciones. En los estudios empíricos –que se realizan principalmente en instituciones de educación obligatoria y no obligatoria– los elementos de análisis corresponden principalmente a las actitudes del profesorado, del alumnado y los diversos componentes de la administración educativa respecto a la aplicación de los pilares en experiencias concretas de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la distribución de las publicaciones se observa una tendencia de publicación anual baja (1 al año) con dos picos de publicación, uno en 2015 ($n=4$) y uno en 2017 ($n=3$) (figura 5):

Figura 5. Distribución de publicación por años.



Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.2 Análisis de contenido cualitativo

Durante el proceso de codificación se descubrió que no había dimensiones temáticas que destacaran unas sobre otras, por lo que se decidió no establecer criterios de análisis

por robustez temática para responder a la primera pregunta de la investigación. Por lo anterior, se optó por dividir los análisis tomando como referencia los objetivos que tenían los estudios. A continuación, se explican las dos categorías identificadas, además se integra otra categoría orientada a desarrollar la pregunta dos de esta investigación:

3.2.1 *Aprender a ser y Aprender a vivir juntos: una justificación para la acción*

En gran parte de los estudios, el informe Delors se utiliza como una justificación documental para defender la importancia de otro tema o propuesta que representa el objetivo general de la investigación.

Estudios como los de Cabrales y Centeno (2015), Barragán Machado *et al.* (2019), Santos y Leal (2020), Ribeiro (2017) y Tawil y Cougoureux (2013) los pilares son mencionados solo en los marcos teóricos/antecedentes de las investigaciones como fundamentación teórica para el desarrollo de otras temáticas; como la pedagogía por proyectos, el *Digital Storytelling*, el aprendizaje competencial, la educación relacional y el aprendizaje permanente.

Esta categoría también alberga a investigaciones que desarrollan descripciones teóricas de los pilares, sin que estos sean analizados en situaciones prácticas de educación formal o no formal: Mehendale (2017) realiza un recorrido histórico del informe, sobre del pilar *Aprender a ser*, mientras que Talisayon (2014) expone una convención global sobre el *Aprender a vivir juntos* estableciendo una relación directa con su importancia para el aprendizaje transfronterizo.

Por otro lado, dos estudios realizan comparativas entre la propuesta de Delors y otros informes similares: Rajadell-Puiggros (2016) contrasta los contenidos del *Aprender a ser* con el *Aprender a Ser: educación del futuro* de Edgar Faure (1972), *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors *et al.* (1996) y *Repensar la educación: hacia un bien común mundial* de Sobhi Tawil (2015). Elfert (2015), realiza una comparación similar entre Delors y Fauré, sin embargo, no solo analiza el pilar tres, también integra una reflexión crítica sobre este pilar y el concepto de aprendizaje permanente.

3.2.2 *Aprender a ser y aprender a vivir juntos: aplicación práctica de los pilares*

Esta categoría está conformada por aquellas investigaciones que someten a los pilares a una reflexión práctica por medio del análisis de las percepciones de ciertos actores y actrices ligadas a la educación. En este tipo de estudios el objeto principal es la aplicación de los ideales de los pilares en normativas institucionales o experiencias prácticas.

En el trabajo de Mimoun-Sorel (2010) se analiza el concepto *Aprender a ser* a través del estudio de las percepciones de una clase de francés de 6° curso en Australia. El propósito de esta investigación tiene por fin la construcción del conocimiento que engloba la dimensión del *Aprender a ser* en la enseñanza.

En el trabajo de Halbert y Kaser (2015) describe cómo se desarrolla el pilar *Aprender a ser* en la política educativa de Columbia Británica (Canadá). En su propuesta, las autoras proponen el desarrollo de un conjunto de progresiones de aprendizaje para la responsabilidad social, el énfasis en el aprendizaje socioemocional en el nuevo marco curricular, el reconocimiento de la importancia de los principios de aprendizaje

de los pueblos originarios y un enfoque disciplinado de la investigación a través de redes escolares.

Finalmente, Patel (2021) desarrolla un marco conceptual para la educación de la India utilizando las percepciones del profesorado. El artículo se basa en un estudio de caso múltiple en cinco escuelas fundadas por los filósofos como Dalai Lama, Gandhi, Krishnamurti y Tagore. En este estudio el término *Aprender a vivir juntos* se observa como un paraguas teórico, por lo que resulta difícil su aplicación práctica en la educación india.

3.2.3 *Aprender a ser y aprender a convivir en la Formación docente*

La propuesta del *Informe Delors*, sobre todo el pilar *Aprender a ser*, no se suele abordar en la literatura sobre formación docente publicada de los últimos años. Únicamente dos son los estudios que mencionan brevemente su importancia para la formación docente, pero ninguno establece ejemplos prácticos para su desarrollo:

La primera propuesta es la de Ribeiro (2017), que destaca que la estrategia educativa «narración digital» [*digital storytelling*] tiene cierta relación con el desarrollo del *Aprender a ser* en Educación Superior. La autora propone que la estrategia es capaz de vincular los aprendizajes desarrollados con la emoción, hecho que fomenta la autodirección y la iniciativa personal, lo que probaría la existencia de un aprendizaje autónomo y comprometido del estudiantado.

La autora, sin embargo, destaca que la estrategia es difícil de llevar a cabo porque socialmente los aspectos personales o emocionales son vistos como barreras educativas. En este punto, las estrategias educativas ligadas al *Aprender a ser* son menospreciadas en relación con aquellas estrategias más ligadas al desarrollo cognitivo, por lo que se deben combatir las resistencias que puede exponer el profesorado de Educación Superior.

La propuesta de Ribeiro (2017) propone generar programas educativos flexibles que permitan desarrollar enfoques pedagógicos que sean coherentes con una educación que brinde al estudiantado la capacidad de asumir una postura más activa y responsable sobre su propio aprendizaje.

La segunda propuesta (Quiala y Basil, 2017) se trata de un estudio exploratorio que tiene por objetivo identificar la capacitación profesional que poseen los directivos y docentes de dos institutos de educación secundaria respecto a enseñar el *Aprender a ser* a sus estudiantes. Los autores revelan que, en los casos estudiados, se trabaja para formar y capacitar al personal docente en todos los pilares a excepción del *Aprender a ser*, aun cuando se reconoce que este último es imprescindible para alcanzar todos los objetivos educativos. Los datos obtenidos por los investigadores demuestran que la capacitación profesional en dichas instituciones es insuficiente.

Quiala y Basil (2017) demuestran que el *Aprender a ser*, no puede ser desarrollado en el alumnado sin profesionales docentes capacitados; mencionan también que para desarrollar el *Aprender a ser* se demanda que el profesorado posea un alto conocimiento de sus propias potencialidades profesionales y personales; además, argumentan que el pilar tres debe ser desarrollado en vínculo con la vida y los contextos de actuación en que se desenvuelve el alumnado.

Los autores finalizan recomendando la necesidad de motivar y capacitar profesionalmente a los directivos y docentes en los conceptos metacognitivos relacionados al pilar *Aprender a ser*, esto porque solamente con una alta motivación y

una efectiva capacitación profesional se podrá plantear el desarrollo de un concepto educativo alineado con la UNESCO.

4. Discusión

Al realizar la lectura y análisis de los documentos elegidos, se detecta que los pilares del *Informe Delors*, en general, se mencionan en forma escueta y superficial. Por ejemplo, Barragán Machado *et al.* (2019), Cabrales *et al.* (2015) y Rajadell-Puiggròs (2016) solo exponen los pilares en sus títulos y resúmenes sin desarrollar un análisis teórico profundo sobre su importancia y alcances en el cuerpo mismo de sus publicaciones.

Durante la revisión de los trabajos seleccionados fue evidente como usualmente el *Informe Delors* es utilizado como justificación ideológica más que como herramienta práctica. En la gran mayoría de las investigaciones las y los autores solo se centran en mencionar los pilares de la UNESCO para demostrar la importancia de otras teorías, las cuales una vez presentadas no establecen relaciones teórico-analíticas con lo desarrollado por Delors *et al.* (1996).

A partir de lo anterior, se evidencia que los pilares han ejercido una gran influencia en la fundamentación de las propuestas, sin embargo, la falta de investigación empírica que demuestre sus efectos sociales reales sugiere que la teoría no se materializa en la práctica. Según Tawil y Cougoureux (2013) el *Informe Delors* se considera una referencia clave para la conceptualización de la educación y del aprendizaje en todo el mundo, sin embargo, este estudio evidencia que tal vez sus postulados son tan abstractos y complejos que no son del todo fáciles de llevar a la práctica.

Otra idea que se puede destacar de la revisión, y que Elfert (2005) también ejemplifica, es que los cuatro pilares se convirtieron en un eslogan más que en una herramienta práctica. En este punto, vemos que la retórica y los ejercicios intelectuales son patentes en el desarrollo de investigaciones sobre la propuesta, sin embargo, hay pocas pruebas de su materialización en las escuelas del mundo.

Ahora bien, respecto a los pilares *Aprender a ser* y *Aprender a vivir juntos*, nuestro estudio, al igual que el de Mimoun-Sorel (2010), argumenta que a más de 10 años después de la publicación del Informe Delors, el *Aprender a ser* sigue siendo difícil aplicar en el aula a pesar de la enorme necesidad que tenemos como humanidad de establecer los principios de una educación conciliadora. Por otro lado, Patel (2021) menciona que el *Aprender a vivir juntos* se ha utilizado con frecuencia como un término paraguas que abarca la educación para la ciudadanía global, la educación para el desarrollo sostenible, la educación para la paz, la resolución de conflictos, la educación en valores, los derechos humanos y las responsabilidades cívicas, esto ha llevado a una conceptualización difusa, muy simplista y sin objetivos claros.

Mehendale (2017) menciona que el pilar más importante según el informe es el *Aprender a vivir juntos*, que se centra en educar al estudiantado a aprender a construir solidaridad y convivencia. Sin embargo, al igual que nuestro estudio, el autor señala que el pilar parece estar fuera de muchos sistemas educativos por sus importantes matices políticos en comparación con los otros tres pilares.

Llevar a la práctica ideales tan importantes siempre resulta más complicado de lo que parece «Las dificultades de traducir en hechos una visión de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y de supervisar la calidad y pertinencia de la educación a través de los cuatro

pilares del aprendizaje, son muy grandes, porque suponen marcos de referencia a nivel del conjunto del sistema y enfoques interdisciplinarios» (Tawil y Cougoureux, 2013, p.5).

Sobre este punto, algunos analistas han argumentado que la visión del *Informe Delors* es demasiado utópica y no resulta fácil de traducir para la formulación de acciones pues requiere de posturas filosóficas e ideológicas muy marcadas por parte de los actores y actrices que llevan a cabo el acto educativo.

En este punto es necesario refrendar las tensiones que se han producido pues es claro que para transformar las sociedades es necesario establecer un ideal utópico (Delors *et al.*, 1996). Está claro que el Informe es un documento de visión, que propone un planteamiento filosófico de la educación, por lo tanto, requiere un gran esfuerzo para transformar el marco en estrategias y prácticas educativas.

5. Conclusiones

Este estudio ha pretendido identificar cómo la literatura ha estudiado la aplicación de los pilares expuestos por la comisión liderada por Delors, específicamente conocer los alcances del *Aprender a ser* y *Aprender a vivir juntos* a más de 20 años de su publicación. Además, la investigación ha pretendido conocer cómo se abordan los pilares en la formación inicial y continua docente.

Respecto al primer objetivo se observa que la investigación ha seguido un orden teórico más que práctico, por lo que es difícil conocer si los pilares se han materializado en las acciones educativas que se dan a nivel mundial. Respecto al segundo objetivo se identifica poca información que aborde cómo se ha utilizado la propuesta de la UNESCO en la formación docente, por lo que se demanda la necesidad de establecer nuevas investigaciones que identifiquen el panorama internacional.

Los principales hallazgos obtenidos, se pueden resumir en dos categorías principales: *Aprender a ser* y *aprender a vivir juntos: una justificación para la acción* y *Aprender a ser y aprender a vivir juntos: aplicación práctica de los pilares*. En la primera, se observa que muchos estudios utilizan el informe Delors como base teórica para respaldar diversas propuestas educativas, pero no exploran a fondo la implementación práctica de estos pilares en entornos educativos específicos. La segunda categoría revela investigaciones que analizan las percepciones de los actores educativos para proponer estrategias concretas.

Se evidencia una falta de atención específica al desarrollo de los pilares en la formación docente, a pesar de reconocer su importancia. Por tanto, es fundamental continuar explorando y promoviendo la integración de los pilares *Aprender a ser* y *Aprender a vivir juntos en la educación*, tanto en el ámbito teórico como práctico, y desarrollar estrategias efectivas para su implementación en todos los niveles del sistema educativo, incluida la formación docente, para promover una educación más completa y alineada con los principios de la UNESCO.

Este estudio tiene fortalezas, como la validez y fiabilidad de su metodología, la cual puede ser replicada y evaluada por otras personas investigadoras en el futuro; sin embargo, el estudio también posee limitaciones, pues no abarca en su análisis propuestas no publicadas, publicadas en medios no académicos, publicaciones de paga, publicadas en bases de datos distintas a las seleccionadas o publicaciones en otros idiomas que las investigadoras no dominan. Por otro lado, no expone detalladamente los artículos, ya que para responder a los criterios metodológicos se realizó una síntesis.

Como futura línea de investigación se hace necesario el desarrollo de investigaciones cualitativas con enfoque práctico. Por lo anterior, se invita a los investigadores, directivos, docentes y especialmente a los formadores de docentes a producir acciones que puedan defender la necesidad del *Aprender a vivir juntos* y *Aprender a ser* mediante estrategias que permitan a los estudiantes desarrollarse plenamente tanto personalmente como individuos se desenvuelven en una sociedad cambiante.

Se hace un llamado urgente a quienes desarrollan programas de formación docente a asumir el compromiso de formar a docentes con filosóficas y éticas sobre los alcances de la educación, yendo más allá de los sobrevalorados aprendizajes cognitivos y conceptuales.

Referencias

- Álvarez-Acevedo, G. (2020). *Aprender a convivir un derecho por la educación hoy*. Medellín: Universidad Católica del Oriente.
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granada: Universidad de Granada.
- Barragán Machado, N., Evangelista Ávila, I. I., & Chaparro Medina, P. M. (2019). Una interpretación desde la perspectiva de la hermenéutica analógica: la educación basada en la convivencia. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), pp. 193-206. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.519.
- Burget, M. B. (2012). Educar los alfabetismos relacionales. *Cuadernos de teología*, 4(1), pp. 22-32. doi: 10.22199/S07198175.2012.0001.00002
- Burnett, N. (2008). The Delors Report: a guide towards education for all. *European Journal of Education*, 43(2), pp. 181-187. doi: 10.1111/j.1465-3435.2008.00347.x
- Cabrales Salazar, O., & Centeno, V. (2015). Seven fundamental learnings. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), pp. 58-73. doi: 10.18359/reds.946
- Carneilo, R., & Draxler, A. (2008). Education for the 21st Century: Lessons and challenge. *European Journal of Education*, 43(2), pp. 145-148. doi: 10.1111/j.1465-3435.2008.00348.x
- Carrasco, C., & López, J. (2019). *Asesorando en convivencia escolar*. Santiago de Chile: La Pataleta.
- Castañeda, E. A. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(1), pp. 59-68. Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1812>
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Corbella, M. R. (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Madrid: Ariel.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23), pp. 103-110. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Elfert, M. (2015). UNESCO, The faure report, the delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), pp. 88-100. doi: 10.1111/ejed.12104
- González Lorca, E., & Mínguez Vallejos, R. (2021). *Transformar la educación para cambiar el mundo*. Región de Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Secretaría General, Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), pp. 91-108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Halbert, J., & Kaser, L. (2015). Learning to Be. A Perspective from British Columbia, Canada. *European Journal of Education*, 50(2), pp. 196-213. doi: 10.1111/ejed.12125
- Mehendale, A. (2017). Re-visiting the Delors report: lessons for India. *Learning Curve*, (27), pp. 55-57. Recuperado de <http://publications.azimpremjifoundation.org/842/>
- Milana, M. (2018). El trabajo de la UNESCO sobre la educación de personas adultas y la educación como bien común: Aportes y reflexiones. *Revista Lusófona de Educação*, (42), pp. 147-160. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle42.10
- Mimoun-Sorel, M. L. (2010). 'Learning to Be' for Tomorrow's Schools: A Transcultural Dimension into Teaching. In Zajda, J. (Ed.), *Global Pedagogies* (pp. 183-196). London: Springer.
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*. Madrid: Dykinson.
- Morales de Frías, S. (2016). *Importancia de la inteligencia emocional en Educación Infantil y su abordaje en los centros educativos*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Salamanca, Gredos. Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/140565>
- Palma, C. (2012). Nuevos retos para el ingeniero en el siglo XXI. *Revista Ing-Novación*, (4), pp. 61-66.
- Patel, J. (2021). Learning to live together harmoniously: A conceptual framework. *Cambridge Journal of Education*, 52, pp. 327-347. doi: 10.1080/0305764X.2021.1993791
- Pérez, G. (2012). Estructura del desempeño idóneo: saber hacer, saber conocer y saber ser en la formación por competencia. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7(12), pp. 169-181. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172828>
- Quesada Rojas, F. (2008). Los cinco pilares de la educación. Estrategias para una educación humanista. *Humanitas. Revista de investigación*, 5(5), pp. 92-115. Recuperado de <http://74.208.91.144/ucrr/index.php/humanitas/article/view/33>
- Quiala, B. T., & Basil, M. R. V. (2017). Aprendiendo a ser y el Desarrollo de conceptos metacognitivos en la secundaria básica cubana. Un estudio exploratorio con directivos y docentes. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*, 1(1), pp. 16-28. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/151/151858005/151858005.pdf>

- Rajadell-Puiggros, N. (2016). The teaching strategies and the key-elements to advance in education in a complex, accelerated and globalized world. *Revista Práxis Educativa*, 12(22), pp. 23-28. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/155297>
- Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., & Koffel, J. B. (2021). PRISMA-S: an extension to the PRISMA statement for reporting literature searches in systematic reviews. *Systematic reviews*, 10(1), pp. 1-19. doi: 10.1186/s13643-020-01542-z
- Ribeiro, S. P. (2017). Digital storytelling: learning to be in higher education. In Thomas, M., Palfrey, J. & Warschauer, M. (Eds.), *Digital storytelling in higher education* (pp. 207-223). London: Palgrave Macmillan.
- Santos, D. M., & Leal, N. M. (2020). Pedagogia de Projetos: práxis pedagógicas como instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 6(1), pp. 76-87. doi: 10.17561/riai.v6.n1.07
- Schuller, T., & Watson, D. (2015). 'The treasure within' and 'learning through life': A review and prospectus. *European Journal of Education*, 50(2), pp. 214-224. doi: 10.1111/ejed.12123
- Stramiello, C., & Ferreyro, J. (2011). La escuela: un lugar de construcción de la autonomía docente. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 1, pp. 1-17.
- Talisayon, S. D. (2014). Healing a Divided Planet: Proposed Actions on Transboundary Learning and Innovation. *Global Education Magazine*, (9), pp. 25-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7345472>
- Tawil, S., & Cougoureux, M. (2013). *Revisiting learning: The treasure within—N 4—assessing the impact of the 1996 'Delors Report'*. UNESCO.
- Taylor, C. (2015). Learning in Early Childhood: experiences, relationships and 'Learning to Be'. *European Journal of Education*, 50(2), pp. 160-174. doi: 10.1111/ejed.12117
- Tebar Belmonte, L. (2015). Educar, camino integral de interioridad. *Conhecimento & Diversidade*, 7(14), pp. 26-37. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2015/iss68/14/>
- Torres, M. V. T., & Correa, A. G. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (44), pp. 175-189. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf>
- Trejo, C. D. J. (2019). *Ser antes de hacer: el pensamiento complejo en el aula*. Psicólogos en CDMX. Recuperado de <https://psicologos.mx/ser-antes-de-hacer-el-pensamiento-complejo-en-el-aula.php>
- Zapata Ponce, L. (2016). Educación emocional y convivencia escolar: necesidades del presente siglo. *Comité Editorial Internacional*, 2(4), pp. 99-105. Recuperado de <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2016/08/Revista-Huellas-4-Observatorio-Peru.pdf#page=99>