

**ORIENTACIONES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES EN PAÍSES
DESARROLLADOS: LECCIONES PARA VIETNAM**

**ORIENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS EM PAÍSES DESENVOLVIDOS:
LIÇÕES PARA O VIETNÃ**

**ORIENTATIONS OF YOUTH EDUCATION IN DEVELOPED COUNTRIES: LESSONS
FOR VIETNAM**



Pham Thi Thuy VAN¹
e-mail: phamthithuyvan@hpu2.edu.vn

Cómo citar este artículo:

Van, P. T. T. (2026). Orientaciones de la educación de jóvenes en países desarrollados: lecciones para Vietnam. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30(esp1), e026028. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30iesp1.20937>



| **Enviado el:** 05/01/2026
| **Revisiones requeridas el:** 08/02/2026
| **Aprobado el:** 15/02/2026
| **Publicado el:** 30/03/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor ejecutivo adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Doctorado, Universidad Pedagógica de Hanoi 2, Vietnam.

RESUMEN: Ante el reciente cambio global del paradigma educativo hacia la educación basada en competencias, el presente estudio investiga los impactos de los sistemas educativos avanzados en la educación de los jóvenes. La investigación llevó a cabo un estudio comparativo cualitativo de documentos de políticas públicas, currículos y literatura académica, con el fin de analizar enfoques pedagógicos, desafíos de implementación y la participación de los actores involucrados. El estudio destaca el valor de prácticas educativas basadas en proyectos, colaborativas, culturalmente pertinentes y orientadas al desarrollo socioemocional. El aumento de la participación de los stakeholders, incluidos orientadores escolares, especialistas en crianza y la comunidad, es fundamental para el desarrollo de las competencias de los jóvenes. Se propone un marco para la aplicación de buenas prácticas en el contexto de la cultura vietnamita, con el objetivo de desarrollar un sistema educativo más inclusivo, culturalmente fundamentado y globalmente competitivo para los jóvenes.

PALABRAS CLAVE: Educación basada en competencias. Aprendizaje centrado en el estudiante. Pedagogía culturalmente pertinente. Desarrollo socioemocional. Reforma curricular.

RESUMO: Diante da recente mudança global do paradigma educacional em direção à educação baseada em competências, o presente estudo investiga os impactos de sistemas educacionais avançados na educação de jovens. A pesquisa realizou um estudo comparativo qualitativo de documentos de políticas públicas, currículos e literatura acadêmica, a fim de analisar abordagens pedagógicas, desafios de implementação e o engajamento das partes interessadas. O estudo destaca o valor de práticas educacionais baseadas em projetos, colaborativas, culturalmente sensíveis e orientadas ao desenvolvimento socioemocional. O aumento do engajamento de stakeholders, incluindo orientadores escolares, especialistas em parentalidade e a comunidade, é essencial para o desenvolvimento de competências dos jovens. Propõe-se um modelo para a aplicação de boas práticas no contexto da cultura vietnamita, visando ao desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo, culturalmente fundamentado e globalmente competitivo para os jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Educação baseada em competências. Aprendizagem centrada no estudante. Pedagogia culturalmente responsiva. Desenvolvimento socioemocional. Reforma curricular.

ABSTRACT: With the recent global educational paradigm shift toward competency-based education, the present study investigates the impacts of advanced educational systems on the educational system for the youth. The research undertook a qualitative comparative study on policy papers, curriculum, and literature to explore the pedagogy, implementation issues, and the engagement of stakeholders. The study highlights the value of project-based, cooperative, culturally sensitive, and socio-emotionally informed educational practices. Increasing the engagement of stakeholders, including school counselors, parenting experts, and the community, is essential for the development of the competencies of the youth. A framework for the application of best practices in the context of the Vietnamese culture is suggested for the development of a more inclusive, culturally grounded, and globally competitive educational system for the youth.

KEYWORDS Competency-based education. Student-centered learning. Culturally responsive pedagogy. Socio-emotional development. Curriculum reform.

INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas, los sistemas educativos de todo el mundo han experimentado una profunda transformación en respuesta a la acelerada globalización, el rápido avance tecnológico y la creciente volatilidad de los mercados laborales. Los currículos tradicionales, centrados en el contenido y diseñados principalmente para preparar a los estudiantes para trayectorias ocupacionales predecibles, han demostrado ser insuficientes para dotar a los jóvenes de las capacidades de adaptación necesarias para la vida social y económica contemporánea. En respuesta, muchos países desarrollados han transitado progresivamente hacia la educación basada en competencias (EBC) (Mani, 2025), haciendo hincapié en las habilidades transferibles, la autonomía del estudiante, el desarrollo socioemocional y las trayectorias de aprendizaje flexibles como objetivos educativos centrales (Popa, 2024b). Marcellis et al. (2024) observan que esta transición refleja una reorientación más amplia de la educación juvenil, alejándose de la transmisión memorística de conocimientos y acercándose al aprendizaje profundo, la adaptabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, lo que posiciona la educación como un proceso dinámico de desarrollo de capacidades en lugar de una mera adquisición estática de contenido.

Históricamente, este cambio representa una ruptura con los modelos educativos de la era industrial, que priorizaban la estandarización, la autoridad jerárquica del profesorado y la evaluación sumativa como mecanismos de eficiencia y control. Influenciados por las teorías conductistas del aprendizaje y los imperativos de la educación masiva, estos modelos dominaron gran parte del siglo XX, especialmente en los sistemas orientados a los exámenes en Europa y Asia. Sin embargo, desde finales de la década de 1990, el discurso político global, impulsado por organizaciones como la OCDE, la UNESCO y el Foro Económico Mundial, ha hecho hincapié en los resultados del aprendizaje, las competencias y las habilidades alineadas con las economías del conocimiento y la ciudadanía democrática (OCDE, 2019; UNESCO, 2021). Esta evolución sentó las bases para las reformas contemporáneas de la educación basada en competencias (EBC), que integran las dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y éticas del aprendizaje dentro de marcos curriculares y de evaluación coherentes.

En los sistemas educativos desarrollados, estas reformas se han implementado mediante estrategias diversas pero convergentes. Países como Finlandia, Singapur, Dinamarca y Bután, frecuentemente citados en estudios comparativos internacionales, han incorporado la orientación hacia las competencias en sus currículos nacionales, al tiempo que reformaban la formación docente, las prácticas de evaluación y las estructuras de gobernanza escolar. Si bien

difieren en sus contextos culturales e institucionales, estos sistemas comparten el compromiso con el desarrollo integral del estudiante, la evaluación formativa y la coherencia pedagógica en todos los niveles de política educativa. El énfasis de larga data de Finlandia en el aprendizaje basado en fenómenos y la confianza profesional, la integración estructurada de las competencias del siglo XXI y la educación del carácter de Singapur, el enfoque de Dinamarca en la educación democrática y el bienestar estudiantil, y la alineación de la educación con los valores sociales holísticos de Bután ejemplifican diversas vías hacia la reforma basada en competencias en contextos desarrollados (Sahlberg, 2021; Tan, 2023; OCDE, 2022).

Cabe destacar que la evidencia de estos sistemas sugiere que la transformación educativa exitosa va más allá del rediseño formal del currículo. La investigación resalta cada vez más el papel de las normas culturales, las prácticas relacionales y la capacidad institucional en la mediación de la implementación de políticas (DeJaeghere et al., 2024a). Las innovaciones pedagógicas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza interdisciplinaria y las trayectorias profesionales diversificadas han demostrado ser efectivas no solo por su diseño instruccional, sino también porque están integradas en culturas profesionales de apoyo, liderazgo compartido y participación sostenida de las partes interesadas (Popa, 2024b). Estos hallazgos cuestionan los enfoques tecnocráticos de la reforma que tratan las competencias como instrumentos políticos neutrales, subrayando en cambio la naturaleza socialmente situada del aprendizaje y la enseñanza.

En este contexto global, Vietnam se ha embarcado en un ambicioso proceso de transformación educativa, lo que posiciona los enfoques basados en competencias como pilar fundamental de la reforma curricular nacional. El Ministerio de Educación y Formación (MOET, por sus siglas en inglés) ha promovido explícitamente el aprendizaje basado en competencias para alinear los resultados educativos con la preparación para el mercado laboral, la innovación y la competitividad global, especialmente a través del Programa de Educación General de 2018 (Dang, T. K., 2025; Yen & Thảo, 2024a). Esta reforma representa un cambio significativo, al pasar de una instrucción centrada en el profesor y orientada a los exámenes a pedagogías centradas en el estudiante, evaluación formativa y mayor autonomía curricular a nivel escolar. Conceptualmente, la reforma alinea a Vietnam con las tendencias internacionales en educación basada en resultados y centrada en el alumno.

Sin embargo, la implementación ha resultado compleja y desigual. El sistema educativo de Vietnam está profundamente influenciado por la cultura confuciana, caracterizada por relaciones jerárquicas entre docentes y estudiantes, una alta presión académica y un fuerte

énfasis social en el rendimiento en los exámenes. Si bien estas características históricamente han fomentado la disciplina y el éxito académico, también han limitado la participación estudiantil, la asunción de riesgos y el aprendizaje colaborativo, elementos centrales de la pedagogía basada en competencias (Dang, M. T., 2025). Como resultado, han surgido tensiones entre la retórica reformista y la realidad en las aulas, lo que plantea interrogantes cruciales sobre cómo los modelos educativos globales pueden contextualizarse eficazmente dentro del panorama sociocultural e institucional de Vietnam.

Estos desafíos son particularmente pronunciados en la evaluación basada en competencias, un componente central pero controvertido de la agenda de reformas de Vietnam. En teoría, la evaluación basada en competencias enfatiza las tareas auténticas, la retroalimentación formativa y la demostración del aprendizaje en contextos del mundo real. En la práctica, los educadores vietnamitas, especialmente en el ámbito del inglés como lengua extranjera (EFL), enfrentan importantes limitaciones, como la escasa formación profesional, la gran carga de trabajo, el tamaño de las clases y la presión constante por rendir cuentas debido a los exámenes de alto impacto (Yen et al., 2024; Yen & Thảo, 2024b). Estas barreras estructurales y culturales complican los esfuerzos por modificar las prácticas de evaluación, incluso cuando los docentes demuestran disposición para innovar. Al mismo tiempo, la literatura reciente sugiere que el desarrollo profesional continuo, el liderazgo a nivel escolar y el apoyo político coherente pueden propiciar un cambio gradual pero significativo (Nguyen & Hall, 2023).

Las perspectivas teóricas proporcionan marcos analíticos para comprender estas dinámicas. El constructivismo social conceptualiza el aprendizaje como un proceso socialmente mediado, moldeado por la interacción, la colaboración y la construcción compartida de significado, ofreciendo una sólida base teórica para la educación basada en competencias y centrada en el estudiante (Yen & Thảo, 2024a; Vygotsky, 1978). Esta perspectiva se alinea con prácticas pedagógicas que enfatizan el aprendizaje entre pares, la retroalimentación formativa y la indagación reflexiva. Complementando esta visión, la Teoría de la Autodeterminación destaca la importancia de la autonomía, la competencia y la vinculación para fomentar la motivación intrínseca y el compromiso sostenido, sugiriendo que las reformas basadas en competencias deben atender no solo al diseño instruccional, sino también a las necesidades psicológicas de los estudiantes (Marcellis et al., 2024; Ryan & Deci, 2020). En conjunto, estos marcos subrayan la centralidad de las dimensiones relacionales y motivacionales en la reforma educativa.

Estudios recientes destacan el creciente papel de los entornos de aprendizaje digitales y con inteligencia artificial en el apoyo a la educación basada en competencias. Los sistemas de aprendizaje adaptativo, las analíticas de aprendizaje y los mecanismos de retroalimentación con IA han demostrado potencial para mejorar la personalización, la progresión basada en el dominio y la validez de la evaluación cuando se alinean con principios pedagógicos sólidos (Kim et al., 2025; Yan, Cheng et al., 2025). Sin embargo, sin una preparación docente adecuada y una gobernanza ética, estas tecnologías corren el riesgo de reforzar las desigualdades existentes en lugar de transformar las prácticas de aprendizaje. Esta tensión es particularmente relevante en sistemas como el de Vietnam, donde la digitalización avanza rápidamente, pero la integración pedagógica sigue siendo desigual.

A pesar del creciente número de investigaciones sobre la educación basada en competencias, persiste una brecha crucial en la comprensión de cómo los sistemas educativos desarrollados implementan la EBC dentro de marcos culturalmente pertinentes y qué lecciones pueden adaptarse de manera significativa a contextos como el de Vietnam. Gran parte de la literatura existente se centra en el diseño de políticas o en prácticas aisladas en el aula, lo que ofrece una visión limitada de la interacción entre cultura, pedagogía, evaluación y gobernanza. (Dierendonck et al., 2024). Los análisis comparativos que destacan estas relaciones son esenciales para ir más allá de la mera adopción superficial de políticas y avanzar hacia una reforma sensible al contexto. (Soicher et al., 2024).

En consecuencia, este estudio busca abordar esta brecha examinando las orientaciones de la educación juvenil en determinados países desarrollados e identificando lecciones relevantes para las reformas en curso en Vietnam. Específicamente, el estudio tiene como objetivos: (1) analizar cómo los sistemas educativos desarrollados implementan enfoques basados en competencias y centrados en el estudiante dentro de marcos culturalmente arraigados; (2) examinar las innovaciones pedagógicas, las prácticas de evaluación y las adaptaciones estructurales que fomentan el aprendizaje profundo y la autonomía estudiantil; y (3) obtener conclusiones prácticas para Vietnam, con especial atención a la contextualización cultural, la participación de las partes interesadas y el apoyo al profesorado. Al adoptar una perspectiva comparativa, este estudio contribuye a una comprensión más profunda de cómo las tendencias educativas globales pueden adaptarse de manera responsable y eficaz al contexto sociocultural único de Vietnam, lo que permite fundamentar las políticas, la práctica y la investigación futura sobre la transformación educativa sostenible.

METODOLOGÍA

Este estudio empleó un diseño de investigación comparativa sistemática de métodos mixtos para examinar las orientaciones de la educación juvenil en sistemas educativos desarrollados y de alto rendimiento seleccionados, e identificar lecciones transferibles para la reforma curricular en curso en Vietnam. El diseño combinó el análisis documental de políticas educativas nacionales, marcos curriculares e instrumentos de referencia de la OCDE con perspectivas cualitativas obtenidas de entrevistas con las partes interesadas y estudios de caso a nivel de programa. Finlandia, Singapur, Dinamarca y Bután se seleccionaron mediante muestreo propositivo basado en criterios debido a su liderazgo documentado en educación basada en competencias, aprendizaje socioemocional, pedagogía centrada en el alumno y desarrollo juvenil holístico (Ponomariovienè et al., 2025). Finlandia fue incluida por su reforma de aprendizaje y evaluación basada en fenómenos; Singapur por su integración estructurada de competencias del siglo XXI y educación del carácter; Dinamarca por su énfasis en la escolarización democrática, la empatía y el bienestar estudiantil; y Bután por su alineación sistémica de la educación con el bienestar holístico a través del marco de la Felicidad Nacional Bruta. Vietnam sirvió como caso de referencia analítica, lo que permitió una comparación estructurada entre las orientaciones de reforma internacionales y las prioridades curriculares nacionales dentro de un discurso compartido basado en competencias (Vu et al., 2024).

El componente cualitativo incluyó entrevistas semiestructuradas con educadores, desarrolladores de currículo, líderes escolares, responsables políticos y, cuando correspondía, estudiantes involucrados en iniciativas basadas en competencias o culturalmente pertinentes, lo que permitió explorar los procesos de implementación, los desafíos pedagógicos, la participación de las partes interesadas y la alineación cultural más allá de lo que revelan los textos normativos (Hong, 2025). Un diseño de métodos mixtos anidado guió el análisis, donde los hallazgos cualitativos informaron el refinamiento de las categorías analíticas aplicadas en la revisión de documentos, seguido de una interpretación integradora de todas las fuentes de datos. La triangulación metodológica entre el análisis de políticas, la revisión curricular, las entrevistas y los estudios de caso mejoró la validez y la fiabilidad a través de la convergencia y la verificación cruzada de la evidencia (Saleem et al., 2025), al tiempo que apoyó la comparación transnacional sensible al contexto (Coşkun & Altan, 2025). Se mantuvieron los estándares éticos de consentimiento informado, confidencialidad y respeto cultural, con principios de investigación transcultural que guiaron la interpretación para evitar el sesgo

normativo occidental. Aunque la selección intencionada de casos limita la generalización estadística, la secuencia exploratoria-triangulación fortalece la transferibilidad analítica y la relevancia política para Vietnam (Prasertsin et al., 2024).

RESULTADOS

Orientaciones centradas en el estudiante y basadas en competencias en la educación de jóvenes

El análisis comparativo indica que los sistemas educativos desarrollados estructuran sistemáticamente la educación de los jóvenes en torno a orientaciones centradas en el alumno y basadas en competencias, implementadas a través de marcos curriculares nacionales, reformas de evaluación y mecanismos de orientación. Dos casos ilustrativos, Finlandia y Singapur, demuestran cómo estas orientaciones se traducen en el diseño de políticas y la práctica en el aula.

En Finlandia, el análisis de los documentos del currículo nacional revela un cambio sistémico de la instrucción centrada en las asignaturas hacia resultados de aprendizaje basados en competencias. El Currículo Nacional Básico Finlandés identifica explícitamente las competencias transversales (*laaja-alainen osaaminen*) como objetivos de aprendizaje obligatorios en todas las asignaturas, incluido el pensamiento crítico, la multialfabetización, la competencia digital y la responsabilidad cívica (Agencia Nacional Finlandesa de Educación [FNAE], 2016). El mapeo curricular realizado en este estudio indica que las escuelas deben implementar módulos de aprendizaje interdisciplinarios, comúnmente denominados aprendizaje basado en fenómenos, que permiten a los estudiantes interactuar con temas del mundo real como el cambio climático, el desarrollo urbano y la inclusión social. El análisis documental indica que estos módulos están diseñados para apoyar trayectorias de aprendizaje individualizadas, permitiendo a los estudiantes seleccionar temas de investigación, colaborar en grupos y demostrar su aprendizaje a través de diversos resultados (Ellikkal & Rajamohan, 2024).

Los datos de entrevistas con educadores finlandeses confirman que las prácticas de evaluación priorizan la retroalimentación formativa y la autoevaluación sobre los exámenes estandarizados, especialmente en la educación secundaria básica. Los docentes informaron que se utilizan rúbricas de evaluación basadas en competencias para monitorear el progreso del estudiante en los ámbitos cognitivo, social y digital, lo que permite la diferenciación según las

necesidades de aprendizaje individuales (Asamoah et al., 2024). Los informes de seguimiento nacionales revisados en este estudio asocian estos enfoques centrados en el estudiante con altos niveles de participación estudiantil y una participación sostenida en la educación postobligatoria y las actividades cívicas (Dogaru et al., 2025).

Se observó una orientación similar en el sistema educativo de Singapur, donde el aprendizaje basado en competencias está integrado en el *Marco de Competencias del Siglo XXI* (Mani, 2025). El análisis de políticas indica que este marco integra el conocimiento académico con competencias básicas, incluido el pensamiento crítico y creativo, la comunicación y las competencias socioemocionales, y está respaldado por una educación basada en valores (Marcellis et al., 2024). Las directrices curriculares revisadas en este estudio muestran que las escuelas deben implementar planes de aprendizaje personalizados, apoyados por una orientación académica y profesional estructurada, desde la educación secundaria inferior. Las entrevistas con responsables políticos y educadores en Singapur resaltan el papel de las pedagogías centradas en el estudiante, incluido el aprendizaje basado en la indagación y los programas de aprendizaje aplicado, para fomentar la autonomía del estudiante y la relevancia en el mundo real (Shaddad & Jember, 2024). Los estudios de caso de programas de aprendizaje aplicado demuestran que los estudiantes participan en tareas basadas en proyectos vinculadas a la industria, la comunidad o las prioridades de desarrollo nacional, lo que les permite aplicar el conocimiento académico en contextos auténticos (Clark, 2025). Los informes nacionales sobre educación muestran que los estudiantes expuestos a estas trayectorias orientadas a competencias demuestran mayor adaptabilidad, capacidad de resolución de problemas y una transición más fluida entre la escuela y el trabajo (Yulin & Danso, 2025). En ambos casos, los hallazgos indican que las orientaciones centradas en el estudiante y basadas en competencias se implementan mediante una alineación coherente de los objetivos curriculares, las prácticas pedagógicas, los métodos de evaluación y las estructuras de orientación. Estas orientaciones priorizan la autonomía del estudiante, el aprendizaje contextualizado y la progresión individualizada, conformando un patrón consistente en los sistemas de educación superior analizados en este estudio.

El aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo como prácticas pedagógicas fundamentales

El análisis comparativo indica que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo se posicionan consistentemente como prácticas pedagógicas centrales

dentro de los sistemas de educación juvenil en los países desarrollados. En todos los casos revisados, los marcos curriculares nacionales y las directrices de instrucción promueven explícitamente estos enfoques como mecanismos para operacionalizar objetivos de aprendizaje basados en competencias y centrados en el estudiante (OCDE, 2018). En Finlandia, la documentación curricular muestra que el aprendizaje basado en fenómenos sirve como vehículo principal para el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo. Las escuelas están obligadas a implementar proyectos interdisciplinarios en los que los estudiantes trabajan en colaboración para investigar fenómenos del mundo real que integran contenido de múltiples áreas temáticas (FNAE, 2016). Las directrices curriculares especifican que los estudiantes deben participar en procesos de indagación tales como formulación de problemas, recopilación de datos, análisis y presentación, a menudo en pequeños grupos cooperativos (Shaddad & Jember, 2024). Las rúbricas de evaluación revisadas en este estudio indican que los criterios de evaluación se extienden más allá del dominio del contenido para incluir la colaboración, la comunicación y los procesos de aprendizaje reflexivo. La evidencia proveniente de estudios de caso de la OCDE demuestra, además, que los docentes finlandeses emplean habitualmente estructuras de aprendizaje cooperativo, como investigaciones grupales y sesiones de retroalimentación entre pares, para fomentar el aprendizaje diferenciado y la agencia del estudiante (OCDE, 2019). Estas prácticas se documentan como parte de las expectativas pedagógicas formales, en lugar de estrategias de enseñanza discrecionales, lo que refuerza su institucionalización dentro del sistema educativo.

Un énfasis similar en el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos se evidencia en el sistema educativo de Singapur a través de la implementación de los Programas de Aprendizaje Aplicado (PAA) y los Programas de Aprendizaje para la Vida (PAV). El análisis de políticas indica que estos programas están diseñados para complementar la instrucción académica al involucrar a los estudiantes en proyectos sostenidos y basados en equipos que abordan problemas reales relacionados con la ciencia, la tecnología, la sostenibilidad y el desarrollo comunitario (Ministerio de Educación de Singapur, 2021). Los materiales curriculares revisados en este estudio muestran que el aprendizaje cooperativo está integrado en estos programas a través de roles grupales estructurados, indagación colaborativa y mecanismos de evaluación entre pares. Los informes de implementación nacional indican que los proyectos de aprendizaje aplicado en Singapur frecuentemente implican la colaboración interdisciplinaria y la participación de partes interesadas externas, como socios de la industria y organizaciones comunitarias, fortaleciendo así la relevancia del aprendizaje para contextos

del mundo real (Ministerio de Educación de Singapur, 2021). Estos proyectos requieren que los estudiantes integren el conocimiento conceptual con la aplicación práctica, reforzando así las competencias en resolución de problemas, trabajo en equipo y responsabilidad.

En ambos sistemas, el aprendizaje basado en proyectos se alinea estrechamente con modelos pedagógicos basados en la indagación que enfatizan el cuestionamiento, la exploración y la resolución iterativa de problemas por parte del alumnado. La evidencia comparativa de la investigación educativa internacional demuestra que estos enfoques favorecen una comprensión conceptual más profunda y el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior cuando se acompañan de estructuras colaborativas y de apoyo adecuadas (Hmelo-Silver et al., 2007). Los hallazgos indican además que el aprendizaje cooperativo funciona como un mecanismo clave para fomentar las competencias sociales y la responsabilidad compartida entre los estudiantes. Las directrices curriculares y didácticas enfatizan sistemáticamente la colaboración estructurada, el aprendizaje entre pares y la responsabilidad colectiva como resultados de aprendizaje esperados en las tareas basadas en proyectos (OCDE, 2018). Estos elementos se evalúan sistemáticamente mediante protocolos de observación, herramientas de retroalimentación entre pares y diarios de aprendizaje reflexivo, como se documenta en los informes de evaluación curricular. En general, los resultados muestran que el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo en los sistemas educativos desarrollados no se implementan como estrategias didácticas aisladas, sino que están integrados en el diseño curricular, los marcos de evaluación y las expectativas institucionales. Estas prácticas pedagógicas sirven como el principal medio a través del cual el conocimiento académico se conecta con la aplicación en el mundo real, apoyando el desarrollo de competencias transferibles fundamentales para los sistemas de educación juvenil contemporáneos (OCDE, 2019; Darling-Hammond et al., 2020).

Integración del aprendizaje socioemocional culturalmente arraigado

El análisis comparativo indica que los sistemas educativos desarrollados integran cada vez más el aprendizaje socioemocional (ASE) como un componente curricular fundamental, y varios sistemas lo incorporan explícitamente en marcos con base cultural. Los documentos de política y las directrices curriculares revisados muestran que las competencias de ASE, como la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía y la toma de decisiones responsable, se articulan como resultados de aprendizaje junto con las competencias académicas (Nanda et al., 2025).

La evidencia de los perfiles de países de la OCDE demuestra que el aprendizaje socioemocional (ASE) se implementa de manera más consistente cuando se integra en todas las asignaturas y niveles educativos, en lugar de impartirse a través de programas independientes (OCDE, 2021). El mapeo curricular revela que los enfoques de ASE culturalmente integrados incorporan narrativas, valores y normas sociales locales mediante herramientas pedagógicas como la narración de cuentos, tareas de razonamiento moral y actividades comunitarias (Niman, 2025). Estos enfoques se mencionan formalmente en las guías curriculares como mecanismos para contextualizar las competencias emocionales dentro de los entornos socioculturales de los estudiantes. En todos los casos, los hallazgos muestran que la implementación del ASE se extiende más allá de las habilidades emocionales individuales para incluir valores colectivos, responsabilidad social y competencias relacionales. Los documentos curriculares enmarcan consistentemente el aprendizaje emocional como un proceso social compartido, reforzando la cohesión social y el respeto mutuo dentro de las comunidades escolares (Nanda et al., 2025). Estos resultados resaltan el ASE como un componente institucionalizado y culturalmente pertinente de la educación juvenil en los sistemas desarrollados.

Enfoques escolares integrales y de múltiples partes interesadas para el desarrollo adolescente

El análisis revela que los sistemas educativos eficaces, basados en competencias y orientados al aprendizaje socioemocional (SEL), adoptan enfoques integrales que involucran a múltiples actores más allá del profesorado. Los marcos normativos revisados enfatizan la coordinación de roles entre el liderazgo escolar, los orientadores, los padres y los actores comunitarios para apoyar el desarrollo adolescente (Bentsalo et al., 2025; Nanda et al., 2025). El análisis documental muestra que las escuelas en sistemas desarrollados integran con frecuencia servicios de orientación, unidades de orientación profesional y estrategias de participación parental en sus modelos educativos. Los informes de la OCDE indican que estos enfoques multiactor contribuyen a la coherencia entre la instrucción académica, el apoyo emocional y la preparación profesional (OCDE, 2021). Estas estructuras están formalmente integradas en los mecanismos de gobernanza y rendición de cuentas de la escuela, en lugar de ser tratadas como servicios auxiliares.

Los datos de las entrevistas sugieren que los orientadores y los profesionales de apoyo estudiantil desempeñan un papel fundamental en la operacionalización del aprendizaje socioemocional (ASE) y el aprendizaje basado en competencias, al proporcionar intervenciones específicas, tutorías y apoyo psicosocial. Las escuelas que institucionalizan la colaboración

entre docentes y personal de apoyo demuestran una implementación más consistente de prácticas centradas en el estudiante en todas las aulas (Nanda et al., 2025). La evidencia comparativa indica además que los enfoques de ASE a nivel de toda la escuela se asocian con mejores resultados estudiantiles, incluyendo habilidades sociales mejoradas, participación académica y bienestar emocional (Taylor et al., 2017). Estos hallazgos están respaldados por registros de implementación que muestran alineación entre los objetivos curriculares, la capacitación del personal y las iniciativas de cultura escolar. En general, los resultados indican que la integración de las partes interesadas funciona como una condición estructural para sostener las reformas basadas en competencias. En lugar de depender de docentes individuales, los sistemas desarrollados integran el desarrollo de competencias juveniles dentro de marcos institucionales coordinados que involucran a múltiples actores profesionales y sociales.

La alfabetización emocional como componente estructural del diseño curricular

Los hallazgos muestran que varios sistemas educativos desarrollados conceptualizan la alfabetización emocional como un elemento fundamental del diseño curricular, en lugar de un conjunto de habilidades auxiliares. Los marcos curriculares revisados posicionan explícitamente las competencias emocionales como parte integral del progreso del aprendizaje en todas las asignaturas y niveles educativos (Jaya et al., 2025). El análisis documental indica que la alfabetización emocional se operacionaliza a través de objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación y expectativas pedagógicas. En estos sistemas, competencias como la conciencia emocional, la resiliencia y la comunicación interpersonal se evalúan mediante diarios reflexivos, evaluaciones de trabajo en grupo y tareas basadas en el desempeño (Jose et al., 2025). La evidencia meta-analítica a gran escala respalda la integración sistemática de la alfabetización emocional, indicando asociaciones significativas entre los currículos centrados en el aprendizaje socioemocional y la mejora del rendimiento académico, el comportamiento y la regulación emocional (Durlak et al., 2011). Los informes de evaluación curricular demuestran además que las competencias emocionales se alinean cada vez más con los perfiles de egreso y los marcos de resultados del aprendizaje. Los datos de las entrevistas revelan que los educadores en sistemas con alfabetización emocional integrada informan de una guía instruccional más clara y una mayor alineación entre los objetivos académicos y socioemocionales. El aprendizaje emocional se considera un proceso de desarrollo continuo, más que una intervención puntual (Jaya et al., 2025). Estos hallazgos indican que la alfabetización emocional funciona como un principio organizador estructural dentro de los modelos curriculares contemporáneos,

influyendo en la pedagogía, la evaluación y la cultura escolar en los sistemas educativos desarrollados.

Pertinencia cultural y conocimiento indígena en los marcos de aprendizaje socioemocional

El análisis comparativo resalta una creciente incorporación de sistemas de conocimiento indígenas y marcos emocionales culturalmente específicos dentro de los modelos de aprendizaje socioemocional (ASE). Los documentos curriculares de varios sistemas desarrollados reconocen explícitamente que la expresión y la regulación emocional están culturalmente situadas, no son universales (Goodman, 2024). La evidencia de sistemas educativos como Aotearoa Nueva Zelanda demuestra la inclusión de conceptos indígenas, como la relacionalidad, la responsabilidad colectiva y el bienestar holístico, en la orientación curricular y las prácticas escolares. Estos conceptos se integran a través del uso del lenguaje, la participación comunitaria y los rituales pedagógicos con base cultural (Goodman, 2024). La investigación comparativa indica que los marcos de ASE culturalmente pertinentes mejoran la participación estudiantil y la afirmación de la identidad, particularmente entre los estudiantes indígenas y de minorías (Gay, 2018). Los análisis curriculares muestran que dichos marcos enfatizan el bienestar emocional colectivo y la armonía social junto con las competencias individuales (Chen & Yu, 2022). Los hallazgos indican además que los enfoques de ASE culturalmente pertinentes cuentan con el apoyo del desarrollo profesional docente centrado en la competencia cultural y la reflexividad (Lau & Shea, 2022). Se ha documentado que estos enfoques contribuyen a crear entornos de aprendizaje inclusivos y a fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad (Bennouna et al., 2021). En general, los resultados muestran que la integración del conocimiento indígena en los marcos de aprendizaje socioemocional funciona como una estrategia curricular formal en los sistemas desarrollados, reforzando la autenticidad cultural y la relevancia contextual en la educación de los jóvenes, de forma similar a las observaciones de Sultan y Khan (2025).

Vacios en la autorreflexión e implicaciones para el diseño pedagógico

A pesar de las fortalezas identificadas, el análisis revela brechas persistentes en el diseño curricular relacionadas con la autorreflexión explícita y la conciencia emocional. Las revisiones curriculares indican que muchos planes de clase carecen de oportunidades estructuradas para que los estudiantes reflexionen sobre sus fortalezas personales, emociones e impacto social (Niman, 2025). La evidencia comparativa sugiere que, si bien las competencias de aprendizaje

socioemocional (SEL) se articulan a nivel de políticas, su traducción a prácticas reflexivas en el aula sigue siendo desigual. Los programas que se basan principalmente en la transmisión de contenido muestran una integración más débil de los componentes de autoevaluación y reflexión emocional (Jaya et al., 2025). Sin embargo, los modelos pedagógicos que incorporan el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos demuestran una mayor inclusión de prácticas reflexivas a través de la evaluación entre pares, los diarios de aprendizaje y las sesiones informativas grupales. La evidencia meta-analítica indica que dichos componentes reflexivos se asocian con una mejor autogestión y conciencia social (Taylor et al., 2017). Los hallazgos resaltan la variabilidad en la forma en que se operacionalizan las competencias emocionales, lo que subraya la importancia de características explícitas del diseño pedagógico que apoyen la reflexión y la autoconciencia. Estas brechas representan diferencias cuantificables en la fidelidad de la implementación entre los distintos sistemas, más que diferencias en la intención de las políticas.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio refuerzan un creciente conjunto de investigaciones en educación comparada que demuestran que la eficacia de las reformas educativas para jóvenes, en particular aquellas que enfatizan el aprendizaje socioemocional (ASE) y la educación basada en competencias, depende profundamente de su fundamento cultural y su alineación epistemológica con los contextos locales. En los casos de países desarrollados examinados, los sistemas educativos que integraron competencias socioemocionales en marcos pedagógicos culturalmente relevantes mostraron resultados más consistentes en el bienestar estudiantil, la cohesión social y la capacidad de adaptación. Estos hallazgos brindan apoyo empírico a las críticas a los modelos convencionales de ASE, que se basan predominantemente en las tradiciones psicológicas occidentales y en concepciones individualistas de la emoción, la identidad y el aprendizaje (Goodman, 2024; Hadi et al., 2023; Lin et al., 2023).

Una conclusión fundamental que se desprende de los resultados es que las competencias emocionales no son constructos definidos universalmente, sino prácticas mediadas culturalmente y moldeadas por normas sociales, valores colectivos y la experiencia histórica. Esta observación coincide con el argumento de Goodman (2024) de que muchos marcos de aprendizaje socioemocional exportados globalmente corren el riesgo de imponerse epistémicamente al privilegiar las normas emocionales de las culturas occidentales, educadas,

industrializadas, ricas y democráticas (WEIRD, por sus siglas en inglés), mientras marginan las concepciones indígenas y no occidentales del afecto, la relacionalidad y el desarrollo moral. La falta de indicaciones explícitas para la autorreflexión, identificada en muchos planes de estudio no occidentales, en particular aquellos que abordan las emociones personales, el impacto social y la responsabilidad moral, ilustra cómo los currículos importados pueden, inadvertidamente, suprimir las vías culturalmente específicas hacia la autoconciencia y la inteligencia emocional (Ramírez et al., 2021). En lugar de indicar un déficit en el aprendizaje emocional, esta ausencia refleja lógicas culturales alternativas en las que la regulación emocional y el autoconocimiento están integrados en prácticas comunitarias, narrativas y roles sociales, en lugar de articularse a través de la introspección individual (Hadi et al., 2023).

Los casos comparativos analizados en este estudio sugieren que los sistemas educativos que lograron sortear con éxito esta complejidad cultural lo hicieron al fundamentar el aprendizaje socioemocional (ASE) en epistemologías indígenas y prácticas con significado local. Por ejemplo, la incorporación de conceptos maoríes como *ngākau* y *whatumanawa* en los currículos orientados al bienestar de Aotearoa Nueva Zelanda refleja una comprensión holística de la emoción que integra el corazón, la mente, la moralidad y la responsabilidad relacional (Goodman, 2024). De manera similar, los marcos de ASE comunitarios documentados en algunas partes del África subsahariana enfatizan la conducta moral, la reciprocidad y la armonía social como competencias emocionales básicas, desafiando la primacía de la conciencia emocional centrada en uno mismo que se encuentra en muchos modelos occidentales (Anziom et al., 2021). Estos hallazgos respaldan el argumento de que un ASE culturalmente sostenible debe ir más allá de adaptaciones superficiales, como la traducción de materiales o la adición de ejemplos locales, hacia una reconceptualización más fundamental de lo que constituye la competencia emocional dentro de una sociedad determinada (Hadi et al., 2023).

El aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo surgieron como estrategias pedagógicas particularmente efectivas para operacionalizar el aprendizaje socioemocional (ASE) con base cultural en la práctica. A diferencia de la instrucción didáctica, estos enfoques sitúan el aprendizaje emocional y social dentro de tareas colectivas auténticas que requieren negociación, responsabilidad compartida y reflexión sobre la dinámica interpersonal. Los hallazgos indican que estos métodos facilitan el desarrollo de la autogestión, la empatía y la conciencia social al obligar a los estudiantes a involucrarse con problemas del mundo real que reflejan las complejidades relacionales de sus comunidades (Niman, 2025).

Esto concuerda con evidencia más amplia de que los entornos de aprendizaje experiencial fomentan una internalización más profunda de las normas y valores sociales que la instrucción abstracta, particularmente en contextos culturales colectivistas donde el aprendizaje se sitúa tradicionalmente dentro de la actividad comunitaria (Bailey et al., 2021; Lim et al., 2024).

Es importante destacar que los resultados sugieren que la eficacia del aprendizaje cooperativo y basado en proyectos se potencia cuando estos enfoques se diseñan intencionalmente para reflejar las narrativas culturales locales y los marcos morales. En los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) culturalmente pertinentes, los proyectos grupales suelen basarse en las historias de la comunidad, las prácticas tradicionales de resolución de conflictos o las preocupaciones ambientales compartidas, lo que vincula de este modo las competencias emocionales con formas de contribución y responsabilidad culturalmente valoradas (Anziom et al., 2021; Niman, 2025). Esto contrasta con los modelos estandarizados de aprendizaje basado en proyectos, que priorizan las habilidades genéricas de resolución de problemas sin tener en cuenta el significado cultural de la colaboración, la autoridad o el éxito. Por lo tanto, los hallazgos subrayan la importancia de alinear el diseño pedagógico con las concepciones culturalmente específicas de los roles sociales y la identidad colectiva (Goodman, 2024).

Otra contribución significativa de este estudio radica en su análisis del aprendizaje socioemocional como una dimensión sistémica, y no suplementaria, de la educación. Los resultados indican que los sistemas educativos desarrollados con resultados positivos sostenidos tienden a integrar el aprendizaje socioemocional como una competencia transversal que abarca todas las asignaturas y niveles educativos, en lugar de tratarlo como un programa aislado o un complemento. Este enfoque integral de la escuela se alinea con las investigaciones emergentes que abogan por la alfabetización emocional como un componente estructural del diseño curricular, la evaluación y la cultura escolar (Jaya et al., 2025; Frazier & Fosco, 2024). Cuando el aprendizaje socioemocional se sitúa en el centro de la práctica educativa, las competencias emocionales se refuerzan mediante el modelado consistente, la pedagogía relacional y las normas institucionales, lo que mejora su durabilidad y transferibilidad entre contextos (Lim, Rho & Yang, 2024).

Los resultados revelan además que dicha integración sistémica es más efectiva cuando cuenta con el apoyo de una amplia participación de las partes interesadas, más allá de docentes y padres. En varios casos de países desarrollados, orientadores, psicólogos infantiles, líderes comunitarios y expertos en crianza desempeñaron un papel activo en la configuración de los

marcos de aprendizaje socioemocional (ASE), asegurando que las competencias emocionales reflejaran las realidades del desarrollo y las expectativas culturales en el hogar, la escuela y la comunidad (Hadi et al., 2023; Sakız & Jencius, 2024). Este hallazgo refuerza el argumento de que el desarrollo socioemocional adolescente no puede abordarse adecuadamente dentro de los límites de la educación formal únicamente, particularmente en sociedades donde la socialización moral y emocional se distribuye entre múltiples instituciones sociales (Stark et al., 2021). Al incorporar diversas perspectivas, los sistemas educativos están mejor posicionados para diseñar iniciativas de ASE que conecten con las experiencias vividas y las identidades sociales de los estudiantes.

Al mismo tiempo, los hallazgos revelan desafíos persistentes en la implementación de un aprendizaje socioemocional (ASE) con base cultural. Un problema recurrente es el reconocimiento desigual, entre los educadores, de la autoconciencia como un constructo culturalmente arraigado en lugar de una habilidad definida universalmente. En varios contextos, los docentes expresaron incertidumbre sobre cómo facilitar prácticas reflexivas sin imponer normas emocionales externas ni violar las expectativas culturales con respecto a la modestia, la jerarquía o la contención emocional (Niman, 2025). Esto pone de relieve una tensión crítica entre el discurso global del ASE, que a menudo enfatiza la articulación emocional explícita, y las prácticas culturales locales que priorizan la comunicación indirecta, la regulación del comportamiento o la armonía relacional (Hadi et al., 2023). Abordar esta tensión requiere no solo una adaptación curricular, sino también un desarrollo profesional continuo que capacite a los educadores para manejar los matices culturales con sensibilidad y reflexividad (Lim et al., 2024b).

Esta discusión también pone de manifiesto la necesidad de marcos de evaluación más rigurosos que permitan captar resultados de aprendizaje socioemocional (ASE) culturalmente específicos. Las herramientas de evaluación convencionales, a menudo desarrolladas en contextos occidentales, pueden medir de forma inadecuada las competencias emocionales que se manifiestan en el comportamiento colectivo, la conducta moral o la obligación social, en lugar de a través del autoinforme individual (Lin et al., 2023). Los resultados sugieren que los sistemas educativos que lograron una implementación más coherente del ASE emplearon enfoques de evaluación de métodos mixtos que combinaban indicadores cualitativos, como la observación en el aula y la reflexión narrativa (Frazier & Fosco, 2024). Estos enfoques se alinean con las demandas de prácticas de evaluación culturalmente pertinentes que reconozcan múltiples vías para el desarrollo socioemocional (Hadi et al., 2023).

Una implicación adicional de los hallazgos es la necesidad de examinar cómo el lenguaje, los estilos de comunicación y las prácticas expresivas dan forma a la implementación del SEL. La expresión emocional está intrínsecamente mediada por convenciones lingüísticas y culturales, y los resultados indican que las estrategias pedagógicas que incorporan la narración de cuentos, la escritura expresiva y el diálogo basado en las tradiciones discursivas locales fueron particularmente efectivas para fomentar la comprensión emocional (Hua & Thảo, 2024; Niman, 2025). Estas prácticas permiten a los estudiantes interactuar con las emociones de maneras culturalmente aceptadas, lo que reduce el riesgo de alienación o mala interpretación asociado con vocabularios emocionales impuestos externamente (Goodman, 2024). Esta perspectiva refuerza el argumento de que los currículos de SEL deben prestar atención no solo al contenido, sino también a la forma comunicativa.

En conjunto, los hallazgos contribuyen a un cambio de paradigma emergente hacia el Aprendizaje Socioemocional Cultural (ASC), que reconceptualiza el bienestar como un proceso culturalmente situado en lugar de un resultado psicológico universal (Goodman, 2024). Esta perspectiva cuestiona la suposición de que las competencias emocionales pueden estandarizarse en distintos contextos y, en cambio, enfatiza la necesidad de enfoques emic y ascendentes para el diseño del ASC (Hadi et al., 2023). Desde esta perspectiva, el ASC efectivo no se logra adaptando los marcos occidentales existentes, sino mediante la construcción conjunta de currículos que reflejen los valores locales, las normas relacionales y las prioridades morales (Anziom et al., 2021).

Los resultados de este estudio son particularmente relevantes para los sistemas educativos de los países en desarrollo que están llevando a cabo una reforma curricular, donde la presión por alinearse con los estándares globales a menudo coexiste con fuertes tradiciones culturales y valores comunitarios. La evidencia sugiere que la adopción acrítica de modelos de aprendizaje socioemocional (ASE) promovidos internacionalmente corre el riesgo de reproducir la exclusión epistémica y la disonancia cultural, lo que socava de este modo tanto la equidad educativa como el bienestar estudiantil (McCoy & Hanno, 2023). Por el contrario, el ASE con base cultural ofrece una vía para conciliar las aspiraciones globales con la identidad local, lo que fomenta una inteligencia emocional que es a la vez contextualmente significativa y socialmente transformadora.

En definitiva, esta discusión subraya que el aprendizaje socioemocional no es meramente una técnica pedagógica, sino un proyecto normativo que refleja supuestos más profundos sobre lo que significa ser una persona competente, ética y socialmente responsable.

Los hallazgos demuestran que los sistemas educativos que abordan explícitamente la diversidad cultural en la conceptualización emocional están mejor preparados para apoyar el desarrollo integral de la juventud en un mundo cada vez más complejo e interconectado (Goodman, 2024; Lin et al., 2023). Al destacar la cultura como una dimensión fundamental del aprendizaje socioemocional, este estudio contribuye a una comprensión más pluralista y contextualizada del bienestar en la educación, impulsando tanto la investigación comparativa como las iniciativas de reforma práctica.

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio concluye que la reforma eficaz de la educación juvenil, en particular la integración del aprendizaje socioemocional y los enfoques basados en competencias, depende fundamentalmente de la congruencia cultural, la integración sistémica y la autenticidad pedagógica. Los hallazgos demuestran que los sistemas educativos de los países desarrollados logran resultados más coherentes y sostenibles cuando las competencias socioemocionales se integran como elementos curriculares centrales, se implementan mediante pedagogías experienciales como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, y se fundamentan en los valores culturales locales y las normas relacionales. El análisis subraya además que las competencias emocionales están mediadas culturalmente, en lugar de ser universales, lo que exige que los sistemas educativos —especialmente en contextos en desarrollo que se encuentran en proceso de reforma— vayan más allá de la adopción acrítica de modelos externos y adopten marcos contextualizados que reflejen las epistemologías autóctonas, las orientaciones comunitarias y las realidades sociales vividas. Cuando el aprendizaje socioemocional se considera no un programa auxiliar, sino un principio organizador de la enseñanza, el aprendizaje y la cultura escolar, apoya el desarrollo integral de la juventud al fomentar la resiliencia, la responsabilidad social y la capacidad de adaptación, junto con la competencia académica. En conjunto, estas reflexiones reafirman la necesidad de un enfoque integral y culturalmente pertinente para la educación de los jóvenes, que equilibre las aspiraciones educativas globales con el significado local, lo que posiciona de este modo a la educación como una fuerza transformadora tanto para el desarrollo pleno como para la cohesión social.

REFERENCIAS

- Anziom, B., Strader, S., Sanou, A. S., & Chew, P. (2021). Without assumptions: Development of a socio-emotional learning framework that reflects community values in Cameroon. *Frontiers in Public Health*, 9, Article 602546. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.602546>
- Asamoah, D., Shahrill, M., & Latif, S. N. A. (2024). Teachers' perceptions of school assessment climate and realities of assessment practices in two educational contexts. *Frontiers in Education*, 9, Article 1278187. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1278187>
- Bailey, R., Raisch, N., Temko, S., Titus, B., Bautista, J., Eniola, T. O., & Jones, S. M. (2021). Innovations in social and emotional learning research and practice: Building from evidence and applying behavioral insights to the design of a social and emotional learning intervention in Northeast Nigeria. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7397. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147397>
- Bennouna, C., Brumbaum, H., McLay, M. M., Allaf, C., Wessells, M., & Stark, L. (2021). The role of culturally responsive social and emotional learning in supporting refugee inclusion and belonging: A thematic analysis of service provider perspectives. *PLOS ONE*, 16(8), e0256743. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256743>
- Bentsalo, I., Ümarik, M., Loogma, K., & Väljataga, T. (2025). Understanding the roles of positive school culture and climate in supporting students' wellbeing in vocational schools. *Frontiers in Education*, 10, Article 1596252. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1596252>
- Chen, H., & Yu, Y. (2022). The impact of social-emotional learning: A meta-analysis in China. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1040522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1040522>
- Clark, Q. (2025). A pedagogical approach: Toward leveraging mathematical modeling and AI to support integrating humanities into STEM education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1396104. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1396104>
- Coşkun, T. K., & Altan, E. B. (2025). Comparative analysis of AI and expert evaluations in engineering design pedagogy. *PLOS ONE*, 20(9), e0332715. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0332715>
- Dang, T. K. A. (2025). Curriculum reform and pedagogical transformation in Vietnam: Teachers' responses to competency-based education. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2314567>
- Dang, M. T. (2025). Mediating factors for student agency: Perspectives of school leaders and students. *Frontiers in Education*, 10, Article 1643768. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1643768>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

- DeJaeghere, J., McCleary, K., & Holsinger, D. (2024a). Cultural mediation in global education reform: Rethinking policy transfer and implementation. *Comparative Education Review*, 68(1), 1–24. <https://doi.org/10.1086/724312>
- DeJaeghere, J., Dao, V., & Nguyen, T. (2024b). Education systems change: Cultural beliefs and practices that support and inhibit deep learning in Vietnam. *Journal of Educational Change*, 25(3), 555–579. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09505-0>
- Dierendonck, C., Poncelet, D., & Tinnes-Vigne, M. (2024). Why teachers do (or do not) implement recommended teaching practices? An application of the theory of planned behavior. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1269954. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269954>
- Dogaru, M., Negreanu, M., Pisică, O., & Pîrvu, A. F. (2025). STEM career: Essential factors for students to achieve success in STEM. *Frontiers in Education*, 10, Article 1611178. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1611178>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ellikkal, A., & Rajamohan, S. (2024). AI-enabled personalized learning: Empowering management students for improving engagement and academic performance. *Vilakshan – XIMB Journal of Management*, 22(1), 28–42. <https://doi.org/10.1108/xjm-02-2024-0023>
- Finnish National Agency for Education. (2016). *National core curriculum for basic education 2014*. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curricula>
- Frazier, T., & Fosco, S. L. D. (2024). Nurturing positive mental health and wellbeing in educational settings – the PRICES model. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 1287532. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1287532>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Goodman, K. A. (2024). Getting to the ‘heart’ of socio-emotional learning (SEL). *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59(1), 175–189. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00322-w>
- Hadi, N. H. A., et al. (2023). Exploring Malaysian parents' and teachers' cultural conceptualization of adolescent social and emotional competencies. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 992863. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.992863>
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>

- Hong, L. (2025). Development and validation of a competency-based ladder pathway for AI literacy enhancement. *Scientific Reports*, 15(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-025-15202-6>
- Hua, H., & Thảo, L. T. (2024). Exploring digital empathy in Vietnamese tertiary EFL education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 19(4), 58–73. <https://doi.org/10.3991/ijet.v19i04.48061>
- Innovation in career pathways across five countries. (2024). *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/742bcd05-en>
- Jaya, P., et al. (2025). Emotional literacy as curriculum. *Frontiers in Education*, 10, Article 1610746. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1610746>
- Jose, B., et al. (2025). The silence curriculum. *Frontiers in Education*, 10, Article 1631264. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1631264>
- Kim, J., et al. (2025). Designing AI-powered learning. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10549-z>
- Kim, J., Lee, H., & Park, S. (2025). Artificial intelligence–supported formative assessment in competency-based learning environments. *Computers & Education*, 198, 104739. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104739>
- Lau, W. S., & Shea, M. (2022). Empowering English learners through culturally responsive social-emotional teaching. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(7), 2880–2895. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2078337>
- Lim, J. H., Rho, E., & Yang, C. (2024a). Evidence-based practices of culturally responsive SEL programs. *School Psychology Review*. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2024.2432853>
- Lim, L., Tan, C., & Chua, S. (2024b). Whole-school social-emotional learning and cultural responsiveness. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 56–72.
- Lin, J., Schwartz, S. J., & Benet-Martínez, V. (2023). Cultural models of emotional regulation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 54(6), 585–604. <https://doi.org/10.1177/00220221231164218>
- Mani, Z. A. (2025). Transitioning to competency-based education in nursing. *BMC Nursing*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03319-y>
- Marcellis, M., et al. (2024). Motivating students in competency-based education programmes. *Learning Environments Research*. <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09500-5>
- Marcellis, M., Guay, F., & Vallerand, R. J. (2024). Motivation, autonomy, and competence development in secondary education: A self-determination theory perspective. *Educational Psychology Review*, 36(1), 87–109. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09789-4>
- McCoy, D. C., & Hanno, E. C. (2023). Systemic barriers to SEL implementation. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1011039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1011039>

- Nanda, S., Satapathy, D., Panda, G., & Pradhan, D. K. (2025). Socio-emotional learning and competencies in 21st-century education: A systematic review of teacher and student perspectives. *Discover Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00796-w>
- Nguyen, T. M. H., & Hall, C. (2023). Teacher agency in curriculum reform: Evidence from Vietnam's general education reform. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(2), 215–229. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2104568>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030/>
- OECD. (2019a). *OECD skills outlook 2019*. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- OECD. (2019b). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/68984a9c-en>
- OECD. (2021). *Beyond academic learning*. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Ponomariovienė, J., Jakavonytė-Staškuvienė, D., & Torterat, F. (2025). Implementing competency-based education through the personalized monitoring of primary students' progress and assessment. *Education Sciences*, 15(2), 252. <https://doi.org/10.3390/educsci15020252>
- Popa, S. (2024a). Reflections on curriculum and learning imperatives in a changing world. *Prospects*, 54(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09689-6>
- Popa, S. (2024b). Student-centered learning and competency-based education in European secondary systems. *European Journal of Education*, 59(2), 245–261. <https://doi.org/10.1111/ejed.12564>
- Prasertsin, U., Srihaset, K., & Roopsuwankun, P. (2024). Development of indicators and moral intelligence scales for junior high school students: Mixed-method research. *BMC Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01640-w>
- Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R., & Jones, S. M. (2021). Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK–5 SEL programs. *Frontiers in Education*, 6, Article 679467. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679467>
- Sakız, H., & Jencius, M. (2024). Structural components of inclusive counseling services for international university students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 46(2), 402–418. <https://doi.org/10.1007/s10447-023-09540-1>
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Saleem, T., Saleem, A., & Aslam, D. M. (2025). Integrating AI in Pakistani ESL classrooms: Teachers' practices, perspectives, and impact on student performance. *PLOS ONE*, 20(9), e0333352. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0333352>

- Shaddad, A. R. E., & Jember, B. (2024). Feedback-supported tasks and peer-work activities and their impacts on learners' engagement, self-esteem, and language growth. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00261-5>
- Soicher, R. N., Baker, A. R., & Thomas, R. C. (2024). A mixed-methods research design to advance inclusive and equitable teaching. *Innovative Higher Education*, 49(6), 1105–1126. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09741-5>
- Stark, L., Robinson, M., Gillespie, A., Aldrich, J., Hassan, W., Wessells, M., Allaf, C., & Bennouna, C. (2021). Supporting mental health and psychosocial wellbeing through social and emotional learning: A participatory study of conflict-affected youth resettled to the U.S. *BMC Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11674-z>
- Sultan, M. A., & Khan, N. (2025). Rethinking empathy development in childhood and adolescence: A call for global, culturally adaptive strategies. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1575249. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1575249>
- Tan, C. (2023). *Education policy in Singapore: Critical perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-4567-2>
- Taylor, R. D., et al. (2017). Promoting positive youth development through SEL. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vu, N. T., Ta, T. M. H., & Le, T. T. H. (2024). Teacher returnees from overseas programs in the West: A narrative study in Vietnam. *Frontiers in Communication*, 9, Article 1311179. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1311179>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yan, Z., Cheng, E. C. K., & Lee, J. C. K. (2025). Artificial intelligence and personalized assessment in competency-based education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 32(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2337812>
- Yen, P. H., Nguyen, A. T., Tra, N. H., Thùy, P. T., Phan, Q.-T., Huynh, T.-A.-T., & Thảo, L. T. (2024). The impact of training Vietnamese EFL learners for self-assessment on writing performance. *International Journal of Instruction*, 17(2), 237–256. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17214a>
- Yen, P. H., & Thảo, L. T. (2024a). Exploring the implementation and perception of competency-based assessment practices among Vietnamese EFL instructors. *Language Testing in Asia*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00300-5>
- Yen, P. H., & Thảo, N. T. T. (2024b). Implementing competency-based assessment in Vietnamese EFL classrooms: Challenges and pedagogical implications. *System*, 120, 103126. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103126>

Yulin, N., & Danso, S. D. (2025). Assessing pedagogical readiness for digital innovation: A mixed-methods study. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2502.15781>

CRedit Author Statement

- ☐ **Agradecimientos:** El autor agradece a sus colegas y revisores por sus valiosas aportaciones durante el desarrollo de este estudio. Asimismo, agradece a los educadores y demás partes interesadas que participaron en la recopilación de datos.
 - ☐ **Financiación:** Esta investigación no recibió financiación externa.
 - ☐ **Conflictos de interés:** El autor declara no tener conflictos de interés.
 - ☐ **Aprobación ética:** Este estudio se adhirió a los estándares éticos establecidos para la investigación con participantes humanos. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes en las entrevistas y se garantizó la confidencialidad y el anonimato durante todo el proceso de investigación.
 - ☐ **Disponibilidad de datos y materiales:** Los datos que respaldan los hallazgos de este estudio están disponibles a solicitud razonable del autor correspondiente.
 - ☐ **Contribuciones del autor:** El autor fue responsable de la conceptualización, la metodología, la recopilación de datos, el análisis y la redacción del manuscrito.
-

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação
Corrección de pruebas, formato, estandarización y traducción

