



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA

**DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑAS, NIÑOS Y
ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR: PROGRAMAS DE
INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN**

Memoria para optar al título de Psicólogo

AUTOR

Manuel Saravia Zepeda

PROFESOR PATROCINANTE:

Mauricio López Cruz

Mauricio López Cruz

Santiago de Chile

2022

RESUMEN

Actualmente, el desarrollo socioemocional ha tomado relevancia en materia educativa el último tiempo debido a las problemáticas asociadas al contexto COVID-19, involucrando a las comunidades educativas en su amplio espectro. Esta investigación tiene por objetivo analizar los fundamentos teóricos de los programas de intervención y evaluación internacionales y nacionales sobre el desarrollo socioemocional en contexto escolar con el fin de aportar un marco de referencia para la implementación de políticas educativas en esta materia en Chile. Se elaboró una revisión narrativa y análisis de contenido considerando las dimensiones de “habilidades socioemocionales”, “comunidad educativa”, “perspectiva del cuidado” y “sentido del aprendizaje escolar”. Los programas seleccionados para el análisis fueron el modelo de “Aprendizaje Socio Emocional” (CASEL, 2020), el programa “Bienestar y Aprendizaje Socioemocional” (Milicic, et al. 2014), la “Priorización Curricular” (MINEDUC, 2020), el “Estudio de Habilidades Socioemocionales” (OCDE, 2021), y el “Diagnóstico Integral del Aprendizaje” (MINEDUC, 2021). Los resultados muestran que los programas fomentan la enseñanza de habilidades socioemocionales desde una perspectiva intra e interpersonal. Asimismo, los programas señalan la importancia de una perspectiva sistémica de la enseñanza, la construcción de espacios seguros basados en el respeto y empatía, y el reconocimiento de las capacidades del estudiantado. Se discute y concluye que para concretar los fundamentos teóricos mencionados es necesario colocar las emociones como elemento central en la enseñanza, equilibrando las demandas en torno a lo académico, evitando un número excesivo de estudiantes por aula y trabajando en abordajes empáticos con estudiantes pertenecientes a comunidades migrantes, indígenas y LGBT.

Palabras Clave: *desarrollo socioemocional, habilidades socioemocionales, aprendizaje socioemocional, programas de intervención educativa, programas de evaluación educativa, modelos teórico-prácticos, priorización curricular, política educativa, pandemia, comunidad educativa, perspectiva del cuidado.*

ABSTRACT

Currently, socio-emotional development has become relevant in educational matters due to the problems associated with the COVID-19 context, involving educational communities in its broad spectrum. This research aims to analyze the theoretical foundations of international and national intervention and evaluation programs on socio-emotional development in the school context in order to provide a frame of reference for the implementation of educational policies in this area in Chile. A narrative review and content analysis were prepared considering the dimensions of "socio-emotional skills", "educational community", "care perspective" and "sense of school learning". The programs selected for the analysis were the "Socio-Emotional Learning" model (CASEL, 2020), the "Well-being and Social-Emotional Learning" program (Milicic, et al. 2014), the "Curricular Prioritization" (MINEDUC, 2020), the "Survey on Social and Emotional Skills" (OECD, 2021), and the "Comprehensive Learning Diagnosis" (MINEDUC, 2021). Results show that the programs encourage teaching of socio-emotional skills from an intra and interpersonal perspective. Likewise, the programs point out the importance of a systemic perspective of teaching, the construction of safe spaces based on respect and empathy, and the recognition of the students' skills. It is discussed and concluded that in order to concretize the aforementioned theoretical foundations, it is necessary to place emotions as a central element in teaching, balancing the demands around academics, avoiding an excessive number of students per classroom and working on empathic approaches with students belonging to communities. Migrants, Indigenous and LGBT.

Keywords: *socio-emotional development, socio-emotional skills, socio-emotional learning, educational intervention programs, educational evaluation programs, theoretical-practical models, curricular prioritization, educational policy, pandemic, educational community, care perspective.*

Introducción

El panorama mundial de crisis sanitaria ha agudizado diversos eventos que han acelerado un replanteamiento en materia de educación hacia un enfoque de desarrollo socioemocional (en adelante DSE) (CEPAL-UNESCO, 2020; MINEDUC, 2020; CASEL, 2020). Por un lado, el cierre de actividades presenciales en las escuelas ha generado distanciamiento en los vínculos entre las comunidades educativas, estudiantes y sus familias (MINEDUC, 2020). Las modalidades virtuales han intentado responder a la necesidad de sostener los procesos de formación y desarrollo de niños, niñas y adolescentes en sus respectivos centros educativos (CEPAL-UNESCO, 2020). Sin embargo, desde un punto de vista pedagógico, la virtualidad ha supuesto un importante riesgo de pérdida del vínculo entre docentes y estudiantes en los niveles iniciales de educación (CEPAL- UNESCO, 2020). Asimismo, en este contexto la interrupción en la continuidad de estudios amplifica las pérdidas de aprendizaje (Moreira, Ferreira, Obregón y Quiero, 2022). Para las familias, el cierre temporal de las escuelas significó fuertes costos económicos y sociales debido a la interrupción de beneficios sociales en contextos vulnerables, programas de alimentación o participación en actividades extraprogramáticas (Ponce, Vielma y Bellei, 2021). Por ejemplo, estadísticamente en muchos países, cada año escolar cursado es asociado con un promedio de ingresos un 10% mayor respecto al ingreso familiar inicial (Hanusheck y Woessmann, 2020). En este sentido, tales estimaciones de pérdida representan escenarios que impactan a las familias en las decisiones sobre la permanencia o deserción escolar de sus hijas e hijos (Ponce, Vielma, Bellei, 2021). Adicionalmente, las desigualdades en torno a las condiciones materiales de los hogares y las escuelas han supuesto una dificultad adicional para las comunidades educativas en términos de la brecha digital que obstaculiza o facilita un acceso a la educación a distancia (Garrido-Contreras, 2020). En este sentido, el contexto de crisis sociosanitaria ha impulsado las reflexiones hacia un

replanteamiento de las prioridades y contenidos a enseñar (Ponce, Vielma y Bellei, 2021). Es decir, a nivel global existe mayor conciencia sobre los complejos eventos que estudiantes y sus familias han debido enfrentar. Asimismo, se destaca el desgaste emocional, estrés y agobio del personal docente durante la atención a las inquietudes de sus comunidades educativas (CEPAL-UNESCO, 2020). Por ello, las organizaciones gubernamentales han dado directrices a los centros educativos para responder tanto a lo académico, como también hacia el bienestar integral de las y los estudiantes. En este sentido, el apoyo en torno al DSE se ha reconocido como un ámbito principal de la gestión escolar y de acompañamiento a las comunidades escolares (UNICEF, 2021).

En el contexto educativo de Chile, el apoyo en torno al DSE se ha reconocido como un pilar fundamental de la gestión escolar frente a la crisis sociosanitaria en la construcción de comunidades resilientes frente a los desafíos presentes y futuros (UNICEF, 2021; MINEDUC, 2020). Sin embargo, una de las problemáticas surgidas desde el trabajo docente ha sido la sobrecarga curricular que presenta el currículo nacional (Venegas, 2021). Frente a esta situación, desde el Ministerio de Educación se elaboró una Priorización Curricular con el objetivo de focalizar aprendizajes claves a incorporar en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ponce, Vielma, Bellei, 2021). Para ejemplificar, la denominada Priorización Curricular da mayores énfasis hacia el DSE en el marco general de asignaturas, siendo la asignatura de Orientación aquella donde se concentra la mayor cantidad de objetivos de aprendizaje sobre el área socioemocional (CPEIP, 2020). Adicionalmente, el Ministerio de Educación (MINEDUC) busca complementar el trabajo mediante la capacitación a docentes en el ámbito socioemocional mediante recursos, tales como, manuales, bitácoras, webinars, entre otros (MINEDUC, 2020). Junto con ello, al interior de los establecimientos educacionales, los equipos directivos y sostenedores reciben la tarea de encaminar las estrategias institucionales de apoyo socioemocional

a nivel territorial (UNICEF-UNESCO, 2020). En este sentido, la postura a nivel de Ministerio de Educación busca incorporar en las comunidades educativas una cultura socioemocional que considere actividades cotidianas de contención y apoyo socioemocional (MINEDUC, 2020). De este modo, se agrega un sentido de transversalidad sobre el DSE en las escuelas, junto con resguardar la autonomía de los establecimientos (MINEDUC, 2020).

Sin embargo, resultan escasos los trabajos que describen los ámbitos centrales en los programas de intervención y evaluación destacados y sus potencialidades en el contexto educativo de Chile bajo un marco de análisis científico sobre el DSE. Esto es relevante considerando el sustento teórico y empírico que el conocimiento científico puede otorgar a la elaboración y puesta en marcha de políticas en el ámbito educativo para atender la amplia diversidad de contextos y de la población de estudiantes en el territorio chileno (Educación 2020, 2020). Por este motivo, es relevante revisar los aspectos centrales de los programas impulsados tanto a nivel internacional como nacional en torno a las políticas educativas ya puestas en marcha.

De modo complementario, es importante señalar que, tal como existe un amplio interés por abordar el DSE de estudiantes y sus comunidades educativas, los conceptos y definiciones relacionadas al DSE son amplios y variados. Es decir, pueden referir a diversos elementos que se encuentran implicados entre sí. Por esta razón, en el siguiente apartado se presenta la elaboración de un marco de referencia sobre el DSE a través del abordaje de nociones complementarias que aportan a su comprensión en profundidad.

Conceptualizaciones sobre Desarrollo Socioemocional

En primer lugar, es importante señalar que el DSE es un término general o constructo que describe diversas habilidades interpersonales e intrapersonales de las personas en el dominio social y emocional (Malti & Noam, 2016). En segundo lugar, en la literatura aplicada, se suele utilizar comúnmente el término general “aprendizaje socioemocional” (SEL; ver CASEL, 2020). Aquí usamos principalmente el término DSE debido a nuestra perspectiva sobre el DSE como un proceso en el que influyen íntegramente diversos dominios del desarrollo, tales como el emocional, cognitivo, físico y social, y que se nutre de procesos intra e interpersonales (Vilca y Farkas, 2019; Brownell & Kopp, 2007). Además, consideramos que están implicados ciertos procesos de desarrollo tales como, la formación, crecimiento y cambio de las habilidades sociales y emocionales durante la niñez y la adolescencia (Malti & Noam, 2016). En este sentido, el DSE incluye procesos tales como comprender, regular y expresar emociones de manera apropiada para la edad y desarrollo del ser, así como también, la capacidad de establecer, mantener y desarrollar relaciones saludables con pares y adultos (Malti & Noam, 2016). Dicho esto, a modo de profundización, en esta revisión utilizaremos diversos conceptos que complementan el término general del DSE debido a su utilidad teórico-práctica en el contexto educativo. Estos conceptos corresponden a las habilidades socioemocionales, comunidad educativa, perspectiva del cuidado, y sentido de aprendizaje escolar.

Por un lado, el marco de habilidades socioemocionales (HSE) es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en uno mismo y los demás (Bisquerra, 2003). Este conjunto de habilidades suele acoger cinco áreas: intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y automotivación (Bar-On, 2006). A su vez, se considera que lo emocional es un eje

articulador del desarrollo donde se integran competencias sociales, motoras, cognitivas y sensoriales para llevar a cabo metas significativas (Greenspan y Wieder, 2006). En etapas tempranas, estas competencias permiten el desarrollo de habilidades emocionales que favorecen procesos tales como la empatía, es decir, la comprensión y apreciación de emociones propias y de otros, la consciencia del estado emocional y la habilidad de utilizar el vocabulario para expresar experiencias afectivas (Vilca y Farkas, 2019; Fonagy y Target, 1997). Además, estas competencias se relacionan con funciones esenciales del ser humano, como la autoconsciencia, las conductas altruistas, los procesos comunicativos complejos, entre otras funciones adicionales (Vilca y Farkas, 2019; Brownell y Kopp, 2007). En este sentido, el concepto de HSE es un término útil para referir a un ámbito operativo sobre las conductas y habilidades de la persona en su relación consigo misma y con otros.

Por otra parte, para comprender la dimensión relacional del DSE, es importante considerar una perspectiva que albergue los sistemas implicados en el proceso de desarrollo durante la formación escolar. Por este motivo, abordamos el concepto de comunidad educativa para referir al conjunto de relaciones al interior y exterior de la escuela. Dicho esto, el concepto de comunidad educativa se define como una agrupación de personas que integran una institución educativa con el propósito común de contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes que la integran (Ley General de Educación, N° 20.370/09, artículo N° 9; Mena & Del Valle, 2015). En este sentido, estudiantes, familias, docentes, directivos, asistentes de la educación, e incluso la comunidad externa a la escuela son considerados en este grupo (Mena & Del Valle, 2015; Traver, Sales y Moliner, 2010). Por tanto, se considera que en tanto sucedan sistemáticamente, los eventos que ocurren en la comunidad educativa son formativos, desde el recibimiento en la puerta, el orden y limpieza, el trato entre funcionarios, las formas de sancionar, de dialogar, hasta la relación

pedagógica y metodologías de enseñanza (Mena & Del Valle, 2015). Por este motivo, la comunidad educativa y el contexto escolar son relevantes para el DSE, al involucrar un espacio donde confluyen diferentes realidades, a la vez que se nutren aspectos de interacción social, desarrollo intelectual, social y moral de los futuros miembros de la sociedad (Vilca & Farkas, 2019).

Adicionalmente, la literatura sobre el DSE señala que para cada etapa del desarrollo se destaca la importancia de educar a través del cuidado y el juego, así como también, el cultivar el apego, la responsabilidad y confianza a medida se avanza en los procesos escolares (Cuadra, Salgado, Lería, y Menares, 2018). En esta línea, se destaca la importancia de los vínculos afectivos, el diálogo empático, y la construcción de un ambiente apropiado de convivencia al interior de la comunidad educativa, ya que permite un ambiente apropiado de convivencia y una construcción de sentido hacia el aprendizaje en la escuela (Cuadra, Salgado, Lería, y Menares, 2018). En esta línea, referimos al concepto de la perspectiva del cuidado como un eje ético que promueve la gestión de la convivencia, desde la profundidad implicada en las relaciones en el contexto educativo (Reyes & Velázquez, 2022). En este sentido, la perspectiva del cuidado considera relevantes las actividades propias del cuidado, tales como, escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto. y, a su vez, propician el reconocimiento del otro (Gilligan, 2013). Así, esta perspectiva propone afrontar el automatismo de las actividades de convivencia, y abordar situaciones de violencia en la escuela apelando a formar distintas maneras de ser y estar en el mundo (Reyes & Velázquez, 2022).

En otro ámbito, a lo largo de todas las fases de desarrollo del estudiantado es posible transitar momentos o etapas críticas, es decir, aquellos eventos donde se describe una pérdida de sentido y motivación respecto a los procesos educativos formales (Cuadra, Salgado, Lería, y

Menares, 2018). Frente a estas etapas, la literatura describe que para la comunidad educativa es importante un redireccionamiento en la experiencia educativa (Cuadra, et al., 2018). Es decir, activar momentos de reflexión donde el foco educativo se orienta hacia el apoyo emocional, al mismo tiempo que se va otorgando sentido a la enseñanza en función de metas futuras coherentes a las necesidades de sus estudiantes (Cuadra, et al., 2018). En esta línea, abordamos el concepto de sentido de aprendizaje escolar (SAE), ya que representa una visión operacionalizada sobre la construcción de aprendizajes significativos (Ausubel, 1978) considerando distintos grados de motivación vinculadas a la tarea (Valenzuela, 2009). Es decir, considera cinco tipos de motivos por los cuales un estudiante querría aprender los aprendizajes intencionados por su escuela, siendo estos: la responsabilidad social, el desarrollo personal, el ascenso social, la sobrevivencia, y el mal menor (Valenzuela, 2006). Igualmente, el SAE involucra una perspectiva que otorga al profesorado información importante para la elaboración de sus dispositivos pedagógicos (Valenzuela, 2009).

En línea con lo presentado, el objetivo general de esta revisión es analizar programas de intervención y evaluación relevantes en el sistema educativo nacional e internacional vinculados al DSE en niñas, niños y adolescentes. En este sentido, buscamos responder a la necesidad de que la intervención educativa tenga en cuenta el desarrollo científico generado y contribuya a los modelos teórico-prácticos incluidos en las políticas educativas en Chile desde el marco del DSE. Por ello, en esta revisión se describen programas de intervención y programas de evaluación que abordan la temática del DSE y que han sido considerados desde organismos gubernamentales en Chile, así como también por parte de organismos intergubernamentales con el fin de comprender sus énfasis y evaluar sus potencialidades para el contexto educativo chileno. En este sentido, se describen y contrastan los fundamentos teóricos de los programas de intervención y evaluación

implementados en el contexto educativo nacional e internacional. Finalmente, se analizan los aportes y potencialidades de los programas de intervención y evaluación considerando aspectos tales como, habilidades socioemocionales, comunidad educativa, perspectiva del cuidado, y sentido de aprendizaje escolar.

Metodología

Para abordar los objetivos propuestos hemos desarrollado una revisión narrativa (Rother 2007; Guirao, 2015) sobre programas educativos en torno al DSE. Se revisaron fuentes especializadas, tales como revistas científicas en el campo de la psicología evolutiva, educación escolar, así como reportes e informes de centros de estudio y proyectos educativos nacionales e internacionales vinculados al DSE en el contexto escolar de niñas, niños y adolescentes. Junto con ello, fueron revisados sitios web pertenecientes al Ministerio de Educación de Chile, en virtud de ahondar y recopilar información disponible sobre estudios, programas de intervención y programas de evaluación vinculados estrechamente con el DSE. Los sitios correspondientes al contexto chileno fueron: <https://archivos.agenciaeducacion.cl/>, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/>, <https://www.curriculumnacional.cl/>, <https://www.cpeip.cl/>, <https://www.mineduc.cl/>. Por otra parte, también fueron revisados sitios web pertenecientes a organizaciones intergubernamentales para recopilar información disponible sobre programas de intervención y programas de evaluación vinculados al DSE. Los sitios relacionados al contexto internacional fueron: <https://casel.org/>, <https://www.oecd-ilibrary.org/>, <https://unesdoc.unesco.org/> y <https://www.unicef.org/>.

Los criterios de inclusión para los programas de intervención fueron: 1) Contar con sustento teórico, 2) Haber sido dirigido a estudiantes de 0 a 18 años, 3) Haber abordado la clave “socioemocional” en profundidad, incluyendo la existencia de variantes relacionadas al DSE, tales

como, “habilidades socioemocionales” o “aprendizaje socioemocional”, 4) Haber sido relevante a nivel de política educativa, es decir, haber sido considerado durante el período de pandemia por organismos gubernamentales, y 5) Estar escrito en inglés o español. Además, los criterios de exclusión para los programas de intervención fueron: 1) Corresponder a un programa de intervención no considerado por organismos gubernamentales durante la pandemia por COVID- 19, 2) Haber considerado al estudiantado como foco secundario, es decir, las medidas descritas por el programa se concentran solamente en estamentos tales como docentes, asistentes de la educación, directores/as, o familia, sin haber evaluado o concentrado sus acciones en estudiantes.

A su vez, los criterios de inclusión para los programas de evaluación fueron: 1) Contar con sustento teórico, 2) Haber sido dirigido a estudiantes entre 0 a 18 años, 3) Haber sido aplicado a más de un curso o grado escolar, 4) Haber abordado la clave “socioemocional” en profundidad, incluyendo la existencia de variantes relacionadas al DSE, tales como, “habilidades socioemocionales” o “aprendizaje socioemocional”, 5) Haber sido relevante a nivel de política educativa, es decir, haber sido considerado durante el período de pandemia por organismos gubernamentales, 6) Estar escrito en inglés o español. Por otra parte, los criterios de exclusión para los programas de evaluación fueron: 1) Corresponder a un programa de intervención no considerado por organismos gubernamentales durante la pandemia por COVID-19, 2) Considerar al estudiantado como foco secundario, es decir, las medidas descritas por el programa se concentran solamente en estamentos, tales como, docentes, asistentes de la educación, directores/as, o familia, 3) Haber estado dirigido a estudiantes pertenecientes solamente a un grado o curso escolar, por ejemplo, estar dirigido a estudiantes 3° año de primaria, sin considerar un grado adicional. Esto es, debido a la importancia de considerar variabilidad en el rango etario durante las etapas del desarrollo.

Análisis

Se realizó análisis de contenido. A medida que se fue recopilando la bibliografía, llevamos a cabo un ordenamiento de la literatura, donde analizamos los programas seleccionados según el contexto donde fueron elaborados y/o aplicados. Junto con ello, agrupamos los hallazgos mediante tablas en torno a las categorías “programas de intervención” y “programas de evaluación”. También, en virtud de analizar aportes y potencialidades, describimos cada programa en función de las dimensiones: habilidades socioemocionales, comunidad educativa, perspectiva del cuidado, y sentido de aprendizaje escolar.

Resultados

A continuación, señalamos los programas seleccionados según el contexto donde fueron elaborados y/o aplicados. Para el contexto internacional, fue considerado el programa de intervención “Aprendizaje Socioemocional” (en inglés, SEL) (CASEL, 2020), y el programa de evaluación correspondiente al “Estudio de Habilidades Socioemocionales” (en inglés, SSES) (OCDE, 2021). Mientras que, para el contexto chileno, fue considerado el programa de intervención correspondiente a la “Priorización Curricular” (MINEDUC, 2020), el programa “Bienestar y Aprendizaje Socioemocional” (BASE) (Milicic, et al, 2014), y el programa de evaluación “Diagnóstico Integral de Aprendizajes” (DIA) (MINEDUC, 2021). Dicho esto, mostramos a continuación los datos correspondientes a la identificación de estos programas según las categorías “programa de intervención” y “programa de evaluación”. En la Tabla 1.1 y 1.2 se muestran los datos de identificación, objetivos y metodologías de los programas de intervención. Mientras que, en la Tabla 2.1 y 2.2 se muestran los datos de identificación, objetivos y metodologías de los programas de evaluación

Tabla 1.1 Identificación de los programas de Intervención

Programa de intervención	Vínculo con organismo gubernamental	Origen	Año	Referencia
Aprendizaje Socioemocional (SEL)	Es un modelo educativo basado en evidencia implementado en programas educativos en escuelas de Estados Unidos y alrededor de 180 países	Estados Unidos	2020	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)
Priorización Curricular	Es un marco de actuación pedagógica que tiene como referente el mandato de la Ley General de Educación en el contexto educativo chileno	Chile	2020	Ministerio de Educación (MINEDUC). Unidad de Currículum y Evaluación
Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE)	Es un programa educativo basado en evidencia considerado para la fundamentación teórica de medidas correspondientes a política educativa en el contexto chileno durante la pandemia por COVID-19	Chile	2014	Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., Toretti, A

Tabla 1.2. Objetivos y metodología de los programas de intervención

Programa de intervención	Clave abordada	Destinatarios	Objetivos	Metodología
Aprendizaje Socioemocional (SEL)	Aprendizaje socioemocional	Estudiantes de nivel preescolar, medio y superior. Docentes y Comunidad educativa	Promover el aprendizaje socioemocional en la comunidad educativa. Contribuir a la formación integral en torno al desarrollo de habilidades, identidad, manejo de emociones, y logro de metas personales y colectivas.	Establece planes de estudio y evaluación continua. Genera propuestas de aprendizaje y prácticas en aulas, escuelas, familias y comunidades.
Priorización Curricular	Desarrollo socioemocional. Aprendizaje socioemocional. Habilidades socioemocionales	Estudiantes de nivel preescolar, básica y secundaria. Docentes y Comunidad educativa.	Estructurar situaciones de enseñanza y aprendizaje flexibles para acceder al conjunto de capacidades y objetivos esenciales de la escolaridad. Atender la diversidad y adecuarse en el contexto de educación inclusiva durante la pandemia por COVID-19. Guiar en torno a la contención emocional de estudiantes y comunidad educativa. Desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes	Genera guías, propuestas y material para la adecuación del currículo académico al contexto educativo durante la pandemia. Prioriza las asignaturas de orientación y tecnología. Reduce tiempo lectivo en presencialidad. Propone medidas de contención emocional a estudiantes y familias.
Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE)	Aprendizaje Socioemocional. Desarrollo socioemocional	Estudiantes de 3° y 4° año de educación básica	Elaborar una guía para los docentes en la incorporación del aprendizaje socioemocional al plan de estudios. Desarrollar el tema de las emociones como una experiencia humana central, presentar sus bases conceptuales y divulgar la formación docente en torno a esta dimensión del aprendizaje	Propone estrategias, actividades y ejercicios prácticos para facilitar identificación de emociones y expresión emocional de los niños y la vinculación emocional entre los niños y del profesor con sus alumnos.

Tabla 2.1. Identificación de los programas de evaluación

Programa de evaluación	Vínculo con organismo gubernamental	País	Año	Referencia
Estudio de Habilidades Socioemocionales (SSES)	Es un estudio que evalúa habilidades socioemocionales considerando la influencia del contexto social y económico de diversos países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	Colombia, Corea del Sur, Finlandia, Estados Unidos, Turquía, Colombia, Federación de Rusia, Canadá, Portugal, República Popular China	2019	Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)
Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA)	Es una herramienta de evaluación externa de carácter voluntario llevado a cabo por el Ministerio de Educación de Chile a partir de la pandemia por COVID-19	Chile	2020	Agencia de Calidad de la Educación. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2021)

Tabla 2.2. Objetivos y metodología de los programas de evaluación

Programa de evaluación	Clave abordada	Participantes	Objetivos	Metodología
Estudio de Habilidades Socioemocionales (SSES)	Habilidades socioemocionales	Estudiantes 10 y 15 años. Docentes, directores/as y Familias.	Describir el desarrollo de HSE de estudiantes y su relación con las características individuales, familiares y escolares. Examinar influencia de contextos políticos y socioeconómicos en el desarrollo de HSE. Ayudar a profesionales de la educación a supervisar y fomentar las competencias socioemocionales del estudiantado.	Aplicación de autoinformes y cuestionarios contextuales. Cuestionarios a estudiantes, docentes y familias. Aplicado en dos oportunidades durante el año.
Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA)	Aprendizaje Socioemocional, Habilidades socioemocionales, Desarrollo Socioemocional	Estudiantes de 1° a 8° año de educación básica y estudiantes de I a IV año de educación media	Otorgar información a equipos directivos y docentes para tomar decisiones pedagógicas pertinentes a las necesidades de sus estudiantes a partir del contexto educativo en pandemia.	Aplicación de instrumentos evaluativos sobre logros educativos y cuestionarios socioemocionales. Reporte de resultados según área, nivel de curso y establecimiento. Entrega de material de apoyo para la preparación, aplicación, análisis y uso de los resultados. Aplicado en dos oportunidades durante el año

Adicionalmente, se muestran a continuación los puntos centrales de cada programa en el abordaje de las temáticas relacionadas a habilidades socioemocionales (HSE), comunidad educativa, perspectiva del cuidado, y sentido de aprendizaje escolar.

Programas de intervención

a) Aprendizaje Socioemocional (SEL)

La Colaborativa para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) propone una serie de lineamientos para elaborar programas sobre el aprendizaje socioemocional. En este sentido, CASEL ha definido el modelo de aprendizaje social y emocional (en inglés, SEL) como el proceso a través del cual niñas, niños y adultos entienden y manejan las emociones, junto con establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020). Entre sus lineamientos, destaca su enfoque sistémico de aprendizaje, donde se considera importante el espacio formativo en el aula, el clima de apoyo en la escuela, las familias y el conjunto de la comunidad. Al mismo tiempo, el objetivo de CASEL ha sido ayudar a que el aprendizaje socioemocional basado en evidencia sea una parte esencial de la educación preescolar hasta la secundaria.

Además, es importante mencionar los fundamentos teóricos que SEL estipula sobre las HSE. En este sentido, las habilidades que SEL promueve apuntan a cinco áreas interrelacionadas: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables. El programa muestra que estas habilidades se pueden enseñar en diferentes etapas del desarrollo y en diversos contextos culturales del estudiantado en virtud de su éxito académico, compromiso escolar y/o cívico, salud, bienestar, y carreras satisfactorias. Sin embargo, el programa señala que, para lograr una enseñanza efectiva de estas habilidades, la intervención educativa requiere ser aplicada transversalmente al plan de estudios durante el año escolar. Es decir, considera lo socioemocional como eje central en las prácticas y políticas de la escuela, mediante la colaboración continua de las familias y organizaciones comunitarias (CASEL, 2020).

Adicionalmente, los lineamientos teóricos que SEL considera sobre la comunidad educativa se extienden en múltiples órdenes. Esto es, promueve una perspectiva sistémica que integra y pone en relación diferentes órdenes, actores, grupos y potencialidades de la comunidad educativa (CASEL, 2020). Además, fomenta que los aprendizajes sean parte tanto del espacio al interior de las aulas, como también fuera de ellas, con el objetivo de establecer entornos y experiencias de aprendizaje cuyas relaciones sean de confianza y colaboración. Dicho esto, los actores y sistemas considerados para los procesos de enseñanza y aprendizaje son conformados por el espacio de las aulas y la escuela, las familias y cuidadores, y las comunidades. Por un lado, el programa establece que las aulas y escuelas sean un espacio para trabajar en la integración de lo socioemocional en virtud de contribuir a un clima escolar de respeto, apoyo, compromiso y sentido de pertenencia. Mientras que, las familias y cuidadores están atentas a las necesidades de aprendizaje existentes, coordinándose con las escuelas y fortaleciendo normas y valores a través de procesos inclusivos de participación. Por otra parte, las comunidades al exterior de los establecimientos son vistas como entornos de desarrollo para el aprendizaje donde el estudiante pueda poner en práctica sus habilidades en espacios que sean de su interés. Por último, el programa considera relevante coordinar un lenguaje común en torno a los esfuerzos e iniciativas formativas que la escuela pueda coordinar con la comunidad. En suma, el programa busca promover asociaciones auténticas entre la escuela, la familia, y la comunidad en virtud de la equidad y mejorar el aprendizaje social, emocional y académico.

A su vez, las nociones que el programa SEL fomenta respecto a la perspectiva del cuidado son basadas en torno a la construcción de ambientes de apoyo. Esto es, mediante las prácticas elaboradas por la comunidad educativa orientadas hacia el apoyo de sus estudiantes. Por una parte, propone capacitar y mejorar las competencias socioemocionales de jóvenes y adultos para abordar

diversas formas de inequidad en las escuelas y contribuir en la co-creación de comunidades seguras, saludables, y justas. Asimismo, propone incorporar las experiencias personales y culturales del estudiantado para crear un clima de clases inclusivo que facilite la generación de soluciones para preocupaciones compartidas. Es decir, propone el abordaje de situaciones asociadas a desigualdades basadas en raza, etnia, clase, idioma, identidad de género, orientación sexual y otras, mediante la creación de entornos de aprendizaje inclusivos que nutran los intereses de sus individuos. Desde una perspectiva académica, los aprendizajes serían transmitidos al estudiantado mediante el fortalecimiento de sus habilidades para relacionarse, comunicarse efectivamente, colaborar en la resolución de problemas, desarrollar liderazgo, buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

Por último, en torno a los lineamientos teóricos sobre el sentido del aprendizaje escolar, el programa figura la importancia de construir una cultura escolar que trabaje en el sentido de pertenencia del estudiantado. Es decir, que logre promover resultados sociales, emocionales y académicos positivos, gracias a la construcción de un clima escolar donde estudiantes y adultos se sientan respetados, apoyados y comprometidos con sus metas y su entorno (CASEL, 2020). Además, es importante el establecimiento de instancias donde las/los estudiantes exploren sus habilidades dentro y fuera del establecimiento educativo (CASEL, 2020).

b) Priorización Curricular

En el contexto educativo chileno, la Priorización Curricular es un marco de actuación pedagógica que plantea aprendizajes adecuados a la edad y diversidad del estudiantado en función de su máxima realización posible durante el contexto de pandemia (CPEIP, 2020). Desde una perspectiva de educación inclusiva, alude a estructurar situaciones de enseñanza y aprendizaje lo

suficientemente variadas y flexibles que permitan al estudiantado acceder al currículo y su conjunto de capacidades imprescindibles durante su formación (MINEDUC, 2017). Al mismo tiempo, el desarrollo y bienestar socioemocional es considerado como elemento central en el currículum académico (CPEIP, 2020). A saber, para el programa son relevantes las asignaturas de artes (danza, música, teatro y artes visuales), educación física y salud, y orientación. Adicionalmente, los documentos de planificación de las asignaturas de lenguaje, historia y ciencias poseen una contextualización sobre tres ámbitos: las fases de la priorización curricular, el contexto socioemocional y sus implicancias en el estudiantado, y el aprendizaje socioemocional con sus definiciones desde el marco de habilidades de CASEL (CPEIP, 2020). Sin embargo, la asignatura de orientación posee mayor profundidad en las pautas y lineamientos sobre el DSE, por lo que, para efectos de esta revisión referiremos a los hallazgos en dicha asignatura. Dicho esto, a continuación, se describen las características en torno a las HSE consignadas en los fundamentos de la Priorización Curricular y la asignatura de Orientación.

Los fundamentos teóricos que la Priorización Curricular figura respecto a las HSE son basados esencialmente en el modelo SEL en torno a las habilidades de autocontrol, conciencia de sí, autovaloración y autoconocimiento, autonomía y toma de decisiones, habilidades relacionales, y conciencia social (CPEIP, 2020). Por ejemplo, la asignatura de Orientación ahonda en lineamientos sobre crecimiento personal, bienestar y autocuidado, relaciones interpersonales, pertenencia y participación democrática, y gestión, proyección y desarrollo del aprendizaje. En torno a las actividades incluidas en la asignatura de orientación, estas apuntan hacia la identificación de emociones propias y de otros, expresión corporal y verbal de emociones, reconocimiento de características propias de personalidad y habilidades propias y de otros.

Por otra parte, los lineamientos de la Priorización Curricular relacionados a la comunidad educativa dictan una perspectiva relacional entre el estudiantado, su grupo de pares, el ámbito familiar, escolar y social. Asimismo, el programa aborda el ámbito afectivo en torno al observar, describir y valorar las expresiones de afecto y cariño que el estudiantado da y recibe en su comunidad. Es decir, involucra el ámbito del cuidado, aspecto que ahondaremos más adelante, y propone abordar temáticas sobre compartir tiempo, escuchar a los demás, dar y recibir ayuda, a través del discurso y otras formas expresivas. Adicionalmente, el ámbito “pertenencia y participación democrática” propone el análisis y agencia sobre situaciones del entorno y relaciones interpersonales, en virtud de proteger los derechos de las personas acorde a los principios de igualdad, inclusión, no discriminación y dignidad. Es decir, el programa fomenta la evaluación de situaciones en el entorno social e institucional cercano, con el objetivo de participar o contribuir a la resolución de problemáticas. A su vez, promueve la participación presencial o por medio de redes sociales en virtud del desarrollo de iniciativas que fortalezcan el respeto, la justicia, buen trato, relaciones pacíficas y el bien común en el propio curso y la comunidad educativa. Por último, son incluidos espacios tales como, consejo de curso, instituciones cercanas, barrios u otros para dialogar en virtud del respeto por la dignidad, la diversidad, equidad de género, la inclusión, la participación democrática, la justicia y el bienestar.

Al mismo tiempo, los fundamentos de la Priorización Curricular sobre la perspectiva del cuidado promueven la enseñanza de prácticas relativas al autocuidado y relaciones saludables. Por ejemplo, fomentan la enseñanza de rutinas de higiene corporal y del sueño, junto con la importancia de rutinas de vida saludable relacionadas a la nutrición y actividad física. De igual forma, promueve la enseñanza y práctica de conductas protectoras y de autocuidado. Estas conductas de autocuidado se extienden desde el mantener una comunicación efectiva con la familia

o adultos de su confianza, resguardar la intimidad en ámbitos personales, en manifestaciones de índole sexual, incluso el realizar un uso seguro de las redes sociales. Es decir, la dimensión del cuidado y apoyo emocional abarcan tanto el ámbito personal, como también el interpersonal en tanto incorpora el entorno social escolar y familiar.

Por otra parte, los lineamientos de la Priorización Curricular relacionados al sentido de aprendizaje escolar involucran, en general, un proceso de trabajo colectivo en la comunidad educativa. Es decir, el programa fomenta un abordaje grupal sobre el reconocimiento de las habilidades y características distintivas que posee el estudiantado. Este reconocimiento es realizado tanto en estudiantes como en padres, cuidadores, profesores, amigos y compañeros. De esta forma, se busca ofrecer ayuda y jerarquizar actividades que se vinculen con el disfrutar y potenciar estas habilidades para proponer y superar metas. Asimismo, se fomenta la valorización de habilidades junto con establecer compromisos personales para aportar al curso y dar ideas para superarse en diversos ámbitos. Este trabajo de reconocimiento inicia desde cursos iniciales, sin embargo, contempla una profundización a medida que las/los estudiantes van acercándose al final de su etapa escolar. Es decir, se busca que el estudiantado logre establecer proyectos de vida en los ámbitos laboral, familiar y otros, por medio del fortalecimiento en la capacidad de tomar decisiones considerando las experiencias, habilidades, intereses y valores relevantes del estudiantado. Por último, es importante mencionar que la construcción del proyecto de vida de las/los estudiantes es un proceso acompañado por sus pares, docentes y la comunidad educativa. El programa propone reconocer obstáculos, elaborar alternativas, y analizar distintas opciones a corto plazo, trabajando con redes de apoyo en virtud de la concreción de los proyectos de las/los estudiantes.

c) **Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE)**

El Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE) es un programa basado en evidencia realizado en el contexto educativo de Chile (Milicic, et al. 2014). Este programa tiene como objetivo fomentar el aprendizaje socioemocional y bienestar en estudiantes de tercer y cuarto año de Enseñanza General Básica. También, propone considerar las emociones como centro y comprende el desarrollo humano como un proceso integral donde el aprendizaje socioemocional está íntimamente relacionado con el desarrollo académico. Por otra parte, la implementación del programa contempla un período aproximado de siete meses, e incluye la capacitación del profesorado y monitoreo a distancia. Además, docentes y estudiantes generan un reporte sobre su bienestar socioemocional, autoestima, percepción sobre el clima escolar, y sobre las redes de pares en el interior de sus cursos. Por último, el programa BASE enfatiza el desarrollo de vínculos interpersonales de calidad y el desarrollo de las competencias necesarias para ello.

Con respecto a los fundamentos teóricos que el programa BASE estipula sobre las HSE, estos se apoyan fundamentalmente en la perspectiva de SEL (CASEL, 2020). Esto es, tanto los conocimientos y habilidades que fomenta este programa se orientan a favorecer en sus estudiantes el conocimiento de sí mismos, valorar las competencias personales, así como también la comprensión de las emociones en su dimensión personal y en interacción. Adicionalmente, el programa propone trabajar sobre los comportamientos y la autorregulación. También, el programa considera principal la toma de perspectiva de los otros, las habilidades de comunicación, la relación con el mundo externo, la construcción de una visión positiva del mundo y el afrontamiento pacífico de conflictos. Por último, las actividades del programa contemplan una modalidad tipo taller, para favorecer espacios de conversación, reflexión personal y colectiva, junto con la ejercitación de HSE.

Asimismo, los lineamientos que el programa BASE establece sobre la comunidad educativa son de carácter práctico. En otras palabras, la participación de la comunidad escolar se concentra en la voz del profesorado y asistentes de la educación antes y durante la aplicación del programa. Es decir, el programa busca que la comunidad contribuya al diagnóstico de necesidades y a la implementación de las actividades. Por otra parte, el programa plantea el objetivo de ser autosustentable, es decir, que requiera el menor apoyo externo posible (Milicic, et al. 2014). Para esto, entrega manuales tipo bitácora para estudiantes, así como también manuales que incluyen un marco teórico, descripción del programa y actividades con indicaciones y sugerencias para docentes.

En cuanto a los fundamentos sobre la perspectiva del cuidado, el programa BASE propone un abordaje mediante las actividades implementadas por docentes y profesionales de apoyo. Es decir, la lógica principal es comprender la institución educativa como figura de apego, donde el profesorado es fundamental como fuente de apoyo emocional. Asimismo, el objetivo del programa es favorecer los vínculos positivos en las aulas entre estudiantes y la comunidad educativa. Por último, el programa propone una comprensión colectiva sobre la tristeza como una emoción importante de abordar en las aulas. Para este abordaje, el rol de las/los docentes y asistentes de la educación consiste en atender las señales de sus estudiantes, permitir el flujo de la emoción y averiguar sus causas.

Adicionalmente, los lineamientos en torno al sentido de aprendizaje escolar que establece el programa BASE implican un trabajo individual y social sobre los eventos de crisis y falta de motivación. Esto es, a través del abordaje de la vergüenza como emoción clave para el desarrollo. Es decir, propone resignificar la emoción de la vergüenza y su manifestación para evitar una inhibición del desarrollo. Para el programa, este abordaje es un evento sumamente relevante desde

etapas tempranas, validando la información implicada en la manifestación de la vergüenza y evitando presionar a quien la experimenta. Además, propone un desarrollo saludable de la autoestima, favoreciendo procesos de práctica colectiva de la resiliencia, y proponiendo la ensoñación positiva como medio transformador de la realidad. De modo similar, el programa estipula que un abordaje comprensivo sobre la emoción de la vergüenza puede ser una herramienta importante para niñas y niños expuestos a riesgos, tímidos o con experiencia de soledad.

Programas de Evaluación

a) Estudio de Habilidades Socioemocionales (SSES)

El Estudio de Habilidades Socioemocionales (en inglés, SSES) es un estudio internacional diseñado para evaluar condiciones prácticas que fomentan o dificultan el desarrollo de HSE en estudiantes de 10 a 15 años. Este estudio también examina contextos políticos y socioeconómicos con el objetivo de entregar lineamientos a líderes, responsables políticos y profesionales de la educación hacia el fomento de HSE (OCDE, 2021). Dicho esto, el SSES es uno de los primeros esfuerzos internacionales para crear un repositorio de información sobre las HSE del estudiantado y cómo estas habilidades se relacionan con las características individuales, familiares, escolares, políticas y socioeconómicas (OCDE, 2021). El estudio evalúa aspectos tales como, distribución sociodemográfica de las HSE, éxito académico, aspiraciones educativas y profesionales, bienestar psicológico de los estudiantes, creatividad y curiosidad de los estudiantes, y acoso e interacciones sociales en la escuela. Para obtener la información, este estudio utiliza la metodología de encuesta a través de cuestionarios de autoevaluación y evaluación indirecta donde, tanto estudiantes, como también familias y docentes, indican el grado de acuerdo o discrepancia sobre sus creencias, sentimientos, preferencias, comportamientos, actitudes, entre otros (OCDE, 2021). En otras

palabras, el estudio SSES representa un modelo útil de programa de evaluación, al considerar un sustento teórico y metodológico sólido en la recolección de información sobre estudiantes y sus contextos en una amplia escala (OCDE, 2021).

Asimismo, los fundamentos que considera el SSES sobre las HSE corresponden a los denominados “Cinco Grandes Rasgos de la Personalidad”. Sin embargo, este programa de evaluación realiza una adaptación de estos rasgos, presentándolos como dimensiones que involucran habilidades específicas. Por ejemplo, la dimensión “apertura mental (apertura a la experiencia)” implica las habilidades curiosidad, tolerancia y creatividad. La dimensión “desempeño de tareas (meticulosidad)”, implica responsabilidad, autocontrol y persistencia. Mientras que, la dimensión “implicación con otros (extraversión)” implica sociabilidad, asertividad, y energía. La dimensión “colaboración (afabilidad)” implica empatía, confianza y control emocional. Al mismo tiempo, la dimensión “regulación emocional (neuroticismo)” implicaresistencia al estrés, optimismo, y control emocional. Adicionalmente, se incluyen “motivación para el logro” y “autoeficacia”. Es decir, se recopila información sobre 17 habilidades.

Adicionalmente, los lineamientos que el SSES considera sobre la comunidad educativa son de sentido práctico en torno al rol de obtención de información. Es decir, la participación de padres y docentes consiste en recopilar información sobre el entorno contextual de aprendizaje, mientras que, las directivas de escuela aportaron información contextual sobre el entorno escolar. Además, considera la información del estudiantado en torno a género, origen social y edad, con el objetivo de establecer correlaciones sobre el rendimiento académico y bienestar. La información querecopila este programa corresponde al origen sociodemográfico, actividades diarias, relaciones, habilidades y bienestar de los padres, estilos de crianza, contexto de los docentes, prácticas pedagógicas, clima del centro escolar, estructura y organización de la escuela, actitudes y

opiniones del director de la escuela. En otras palabras, la obtención de información sobre el contexto y la comunidad educativa es considerada fundamental para comprender las HSE y la diversidad de factores que pueden influir a favor del desarrollo socioemocional.

Por otro lado, los fundamentos que el SSES considera sobre la perspectiva del cuidado se centran en la calidad de los vínculos en la comunidad educativa. Es decir, propone realizar análisis sobre la relación entre estudiantes y docentes, mostrando la calidad del vínculo, sentido de independencia percibida por los propios estudiantes, junto con las creencias y expectativas por parte de sus docentes. Adicionalmente, el programa sugiere cultivar relaciones positivas de cuidado e igualdad entre estudiantes y docentes a lo largo de las labores educativas (OCDE, 2021).

Por último, los lineamientos que considera el SSES sobre el sentido de aprendizaje escolar involucran un trabajo colectivo en la comunidad educativa. Es decir, para abordar ámbitos relacionados a la motivación escolar se enfatiza el trabajo sobre el sentido de pertenencia a la escuela y la generación de relaciones de calidad entre estudiantes y docentes. También, fomenta la generación de actividades que potencien la asertividad, curiosidad y autocontrol (OCDE, 2021). Además, el programa fomenta la participación de actividades en la escuela o fuera de ella para potenciar el desarrollo de la creatividad y la curiosidad en el estudiantado, así como también, el desarrollo de la autoeficacia y motivación para el logro sobre metas futuras (OCDE, 2021).

b) Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA)

En el contexto educativo chileno, el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) es una herramienta evaluativa externa de uso voluntario diseñada por la Agencia de Calidad de Educación (en adelante, ACE). Dentro de sus objetivos, este programa de evaluación busca favorecer las dimensiones cognitiva, afectiva, social y académica en la formación. Por este motivo, las temáticas

evaluadas consideran dos aspectos, el académico y el socioemocional (ACE, 2022). A grandes rasgos, el área socioemocional recoge información sobre el clima de convivencia escolar, involucramiento docente con el bienestar emocional, involucramiento del establecimiento con el aprendizaje, sentido de pertenencia y acogida, gestión de la pandemia, y gestión de la equidad de género (ACE, 2022). En este sentido, la evaluación considera tres etapas: diagnóstico, monitoreo intermedio, y evaluación de cierre; siendo aplicada a estudiantes de todos los grados escolares a lo largo del país (ACE, 2022). Para efectos de esta revisión, nos referiremos en específico al área socioemocional de la evaluación.

En primer lugar, los fundamentos que el DIA considera sobre las HSE son variados e implican una dimensión personal y social. Es decir, recoge información sobre aspectos clave para el desarrollo integral, tales como, conciencia de sí mismo, conciencia de otros, inclusividad, colaboración y comunicación, prosocialidad, empatía, autorregulación y compromiso democrático. Además, fomenta la reflexión en las comunidades educativas sobre sus resultados para concretar prácticas sistemáticas que puedan fortalecer el DSE de sus estudiantes (ACE, 2022).

Adicionalmente, los lineamientos que el DIA promueve sobre la comunidad educativa implican una visión cooperativa sobre el aprendizaje del estudiantado. Por ejemplo, durante la fase de diagnóstico, monitoreo y evaluación es fundamental el trabajo de los equipos directivos, docentes, equipos psicosociales y de convivencia. Por un lado, la agencia de los equipos directivos consiste en planificar espacios de encuentro, mientras que, el equipo de convivencia escolar tiene el rol de dirigir las reflexiones en torno a las buenas prácticas vinculadas con la evaluación. Al mismo tiempo, el área docente es considerada en la atención a las necesidades de sus estudiantes para el desarrollo integral en el aula. Adicionalmente, para propiciar un adecuado desempeño, la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) proporciona recursos de orientación, tales como,

manuales, tutoriales y documentos de apoyo (ACE, 2020). Por otra parte, en torno a las temáticas abordadas, el clima de convivencia es evaluado a raíz de la percepción del buen trato entre estudiantes en sus relaciones y el respeto a normas, junto con el respeto a las diferencias y el cuidado de toda la comunidad. En resumen, el DIA considera el DSE como un proceso en comunidad, caracterizado por un clima positivo de respeto, seguro y nutritivo. Asimismo, la comunidad educativa es vista como beneficiaria de los resultados de esta evaluación voluntaria. En tanto que, se fomenta la reflexión sobre los resultados obtenidos para concretar prácticas sistemáticas que puedan fortalecer el DSE

En tanto a los fundamentos que el DIA establece sobre la perspectiva del cuidado, estos implican un abordaje colectivo sobre los acontecimientos experimentados por el estudiantado. Por una parte, el programa evalúa la percepción del estudiantado sobre el involucramiento y las acciones que realiza su establecimiento para el logro de aprendizajes esperados. Por otra parte, evalúa la percepción de apoyo, seguridad, acogida y aceptación, en relación con las medidas tomadas por el establecimiento educativo durante la pandemia, junto con la percepción sobre los docentes en su preocupación por el bienestar socioemocional. Asimismo, son importantes las evaluaciones sobre las experiencias de maltrato o acoso escolar, junto con el ámbito de gestión de equidad de género. Este ámbito, evalúa la equidad en oportunidades de aprendizaje entregadas al estudiantado y las actitudes sobre estereotipos de género. Adicionalmente, el programa fomenta la empatía como una herramienta central. Esto es, al buscar construir instancias de expresión y escucha de emociones en ambientes seguros y de confianza. Asimismo, el programa aconseja considerar las diferencias correspondientes a las etapas del desarrollo. Es decir, busca promover y valorar los espacios lúdicos, cultivar la imaginación, interacción y expresión emocional durante la infancia, así como también, experimentar el apoyo, orientación y mediación emocional por parte

de figuras adultas. Junto con ello, fomenta la construcción de espacios seguros y de confianza para preadolescentes y adolescentes, en tanto reciben apoyo en instancias de diálogo entre pares y adultos.

En tanto a los lineamientos del DIA sobre el sentido de aprendizaje escolar, estos guardan relación con una elaboración y trabajo colectivo en la comunidad educativa. Es decir, se fomenta el desarrollo de prácticas que promuevan la acogida, reconocimiento y cumplimiento de metas propuestas por la escuela, su comunidad y proyecto educativo. Es decir, el programa promueve la construcción de un clima donde exista confianza para compartir ideas y trabajar en equipo hacia el bien común. Asimismo, el programa promueve valorar la importancia del vínculo con cada estudiante y contar con un sistema de apoyo integral. Adicionalmente, se menciona el mantener interés por la persona, más allá de los logros académicos de cada estudiante. Es decir, proporcionar atención a los intereses, puntos de vista, motivaciones y bienestar integral. Por último, se menciona la importancia del involucramiento de las familias y cuidadores en el trabajo realizado por la escuela. En este sentido, el programa menciona que el bienestar y desarrollo socioemocional de cada estudiante depende de los esfuerzos conjuntos realizados en el ambiente escolar y familiar.

Discusión y Conclusiones

Hasta ahora hemos revisado los fundamentos de destacados programas de intervención y programas de evaluación que abordan diversas dimensiones del DSE en el contexto escolar. Sin embargo, es importante dialogar críticamente los hallazgos frente a la evidencia científica desarrollada en Chile para aportar conocimiento en torno a la pertinencia que los programas descritos puedan tener en el contexto educacional chileno. Debido a esto, en el presente apartado

desarrollamos reflexiones sobre algunos escenarios críticos, relacionando los hallazgos de cada programa analizado.

En primera instancia, observamos consenso en que las respuestas frente a la complejidad de la crisis sociosanitaria se orientan hacia una revalorización de la educación enfocada en el DSE (Zúñiga-Zamorano, 2021). Sin embargo, una de las críticas principales refiere a la puesta en marcha de políticas educativas que involucran programas que abordan el DSE. Puesto que, una parte de los esfuerzos al centrarse en lo cognitivo relegan el ámbito socioemocional a un segundo plano (Pérez y Filella, 2019). Adicionalmente, a través de esta revisión, planteamos la oportunidad de hacer un diálogo entre lo cognitivo y lo emocional tomando los fundamentos en los programas revisados, al posicionar el DSE como eje central y transversal en la educación (MINEDUC, 2020; Zúñiga-Zamorano, 2021; Milicic et al, 2014; Milicic y Marchant, 2020). En este sentido, consideramos importante que en Chile los programas de intervención y de evaluación revisados, están tomando como punto en común el poner las emociones como eje central dentro de sus lineamientos teóricos (Milicic, et al, 2014; CEPAL-UNESCO, 2020; MINEDUC, 2020; CPEIP, 2020). Es decir, la literatura indica la necesidad de concretar mayores esfuerzos en poner el DSE como un elemento central versus las exigencias en resultados de tipo académico que invisibilizan la formación emocional (Marchant, Milicic y Soto, 2020, Zúñiga-Zamorano, 2021).

Asimismo, desde una perspectiva crítica, también es importante considerar que los programas de evaluación analizados se aplican en base a eventos y contextos diferentes. Por un lado, el estudio internacional SSES se aplica en diversos países que, en su mayoría, ya cuentan con programas sistematizados que abordan el DSE en sus planes educativos (OCDE, 2021). Por otro lado, diferente es el caso del DIA en Chile, puesto que, su contexto de aplicación responde a una escasa formación del profesorado en el área de DSE (Marchant, Milicic y Soto, 2020). En este

sentido, para el contexto educativo chileno consideramos positiva la propuesta abordada por el DIA al establecer una herramienta evaluativa de uso voluntario. En tanto que, sus resultados buscan retroalimentar el trabajo realizado en la escuela y guiar las acciones posteriores en conjunto a la comunidad educativa (ACE, 2020). Dicho esto, consideramos importante fortalecer la investigación y diagnóstico del DSE según cada contexto y comunidad educativa.

Adicionalmente, a grandes rasgos, las HSE destacadas en los programas coinciden en el abordaje sobre la dimensión intrapersonal. Es decir, refieren sobre el autoconocimiento y comprensión de las emociones en su experiencia personal y en interacción, así como también, refieren al autocontrol y autorregulación como habilidades que favorecen el crecimiento personal. Asimismo, los programas abordan ámbitos dentro del espectro interpersonal, es decir, contemplan la enseñanza de habilidades que guían la relación con el mundo, considerando la conciencia social, toma de decisiones responsables y habilidades para relacionarse. En este sentido, a modo complementario, consideramos importante un despliegue de espacios de aprendizaje donde el ámbito intrapersonal se complemente con el interpersonal como un ámbito mutuamente integrado. En este orden, la literatura señala que las prácticas elaboradas en un clima favorecedor de aprendizaje socioemocional se caracterizan por construir vínculos interpersonales que otorgan seguridad y contención a sus estudiantes (Marchant, Milicic, Soto, 2017). Por lo que, en la medida que los adultos provean instancias para practicar y aplicar habilidades sociales y afectivas, existen mayores posibilidades en que las/los estudiantes contribuyan a la mantención de un ambiente escolar positivo y colaborativo (Marchant, Milicic, Soto, 2017).

Por otro lado, en torno a la comunidad educativa, existen investigaciones que abordan el DSE desde las experiencias educativas que los integrantes de las escuelas realizaron durante la pandemia, presentando propuestas desarrolladas en paralelo a los planes educativos oficiales

(Cárdenas, Guerrero y Johnson, 2021; Zúñiga-Zamorano, 2021; Solís-Pinilla, 2021). En este sentido, consideramos que, junto con la evaluación, es necesaria la sistematización de las experiencias educativas realizadas en diferentes contextos educativos que recojan la perspectiva de las comunidades educativas, para lograr una introducción de políticas que atiendan la organización y diversidad de cada contexto y establecimiento acorde a su cultura escolar (OCDE, 2021; Cárdenas, Guerrero y Johnson, 2021). Dicho esto, también consideramos importante la postura del estudio SSES en tanto busca desarrollar diagnósticos que apunten a un análisis sobre la mejora de la calidad de vida del estudiantado y su comunidad educativa, teniendo en cuenta la influencia del nivel socioeconómico familiar y la influencia cultural.

A su vez, existe preocupación en torno a una visión que instrumentalice las emociones para obtener resultados académicos cuyo enfoque de aprendizaje se limite a aspectos individuales (Barría, Améstica y Miranda, 2021). Frente a ello, consideramos importante revisar las motivaciones del estudiantado sobre el sentido de aprendizaje escolar, junto con valorar los diversos escenarios donde la colectividad es necesaria para el DSE. En otras palabras, la literatura muestra que la escuela trasciende los límites de la infraestructura y del currículum, en el sentido que, la enseñanza incluye experiencias que involucran emociones propias de las personas que comparten en las aulas y fuera de ellas (Barría, Améstica y Miranda, 2021). Debido a esto, consideramos necesario que los programas profundicen el sentido comunitario de la educación, donde la escuela sea un espacio donde todos sus integrantes se sientan parte y favorezcan habilidades sociales como la empatía, asertividad y el respeto (Barría, Améstica y Miranda, 2021). En vista de ello, destacamos los fundamentos del programa SEL y la Priorización Curricular respecto a la comunidad educativa, en cuanto al fomento de la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre el DSE dentro y fuera de las aulas. Para ambos programas, la

formación socioemocional se dirige hacia jóvenes y adultos, incluyendo a las organizaciones comunitarias como espacios de interés para el estudiantado donde pone en práctica sus capacidades. Adicionalmente, también destacamos los lineamientos del DIA, pues considera un espectro de habilidades claves para el desarrollo individual y colectivo en virtud de fomentar la co-creación de comunidades seguras, saludables y justas (ACE, 2022).

De modo complementario, destacamos el abordaje de la perspectiva del cuidado en los programas revisados, pues consideran la calidad del vínculo entre estudiantes y docentes, así también con las familias y el amplio colectivo de la comunidad escolar (CASEL, 2020; Milicic, et al. 2014; MINEDUC, 2020; OCDE, 2021). En este sentido, existe concordancia con la literatura, al señalar la importancia del rol de la escuela como un espacio de seguridad y protección emocional frente a diversos riesgos psicosociales (Cuadra, Salgado, Lería, y Menares, 2018; Zúñiga-Zamorano, 2021). Sin embargo, la literatura muestra un punto crítico, puesto que, postula como fundamental que exista balance entre la importancia otorgada al cumplimiento del currículo y la formación de vínculos afectivos (Zúñiga-Zamorano, 2021). Estos aspectos son complementarios y su mutua integración proporciona la potencialidad de un desempeño adecuado en la formación del estudiantado y su comunidad (Zúñiga-Zamorano, 2021). Frente a esta dicotomía, destacamos la complementariedad en las visiones que operan en los modelos revisados. Por un lado, el modelo de programa SEL apunta sobre el fortalecimiento de la comunidad educativa en sus capacidades para construir ambientes de apoyo, mientras que, el programa BASE propone comprender la institución educativa como una figura de apego y fuente de apoyo emocional (CASEL, 2020; Milicic, et al. 2014).

Asimismo, consideramos relevante el énfasis sobre la tristeza y la vergüenza como emociones para abordar comprensivamente en las aulas. Puesto que, la literatura señala la tristeza

como una emoción que posibilita procesos de cambio, mientras que la vergüenza, permite una elaboración colectiva de la resiliencia (Milicic, et al. 2014; Mujica, Inostroza, Orellana, 2018). Sin embargo, un punto crítico importante es la consideración respecto a la carga de trabajo implicada en la atención del estado emocional del estudiantado en las aulas. Puesto que, la literatura indica que es necesario que la cantidad de estudiantes en el aula evite ser excesiva para que el profesorado pueda gestionar adecuadamente el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes (Mujica, Inostroza, Orellana, 2018) De modo similar, son importantes las consideraciones sobre la carga curricular y la priorización sobre el tiempo en las aulas (Zúñiga-Zamorano, 2021; Cárdenas, Guerrero y Johnson, 2021).

Por último, consideramos que, es necesario fortalecer la formación del profesorado, directivas y la comunidad educativa en materia del DSE durante el acompañamiento de los procesos y actividades propuestas en los programas. Pues, si bien existe orientación mediante material de apoyo y manuales, las acciones pedagógicas requieren una elaboración consciente sobre la reactividad frente a situaciones de conflicto (Zúñiga-Zamorano, 2021; Marchant, Milicic, Álamos, 2015; Marchant, Milicic y Soto, 2020). También, es importante el trabajo y formación hacia una lógica de inclusión escolar dirigida al abordaje de estudiantes pertenecientes a población migrante, indígena y LGBT, debido al hostigamiento y experiencias de victimización (Kosciw, Greytak, Díaz & Barkiewicz, 2010). Esto es, debido a que desde la literatura se manifiesta como clave el trabajar sobre las formas en que las comunidades educativas perciben y valoran las identidades y su amplia diversidad (Paves, Ortiz, Domaica, 2019; Espinoza, Fernández, Riquelme y Irarrázaval, 2019). A modo de respuesta, en esta revisión destacamos las directrices del DIA, pues apuntan hacia el abordaje del maltrato o acoso escolar por medio de la construcción de espacios seguros. En estos espacios, la empatía es vista como una herramienta que permite cultivar

el bienestar y relaciones positivas basadas en el apoyo y respeto a las diferencias como elemento central (ACE, 2022).

En línea con lo presentado, consideramos que el objetivo general propuesto en esta revisión fue respondido, en tanto se analizaron programas de intervención y programas de evaluación relevantes en el sistema educativo nacional e internacional vinculados al desarrollo socioemocional (DSE) en niñas, niños y adolescentes. Junto con ello, se describieron y analizaron los fundamentos teóricos de estos programas considerando aspectos tales como, las habilidades socioemocionales, la comunidad educativa, la perspectiva del cuidado y, el sentido de aprendizaje escolar. Adicionalmente, los fundamentos de estos programas fueron puestos en discusión para elaborar reflexiones en torno a sus potencialidades en el contexto educativo chileno.

El análisis de los resultados revisados nos lleva a la conclusión que los programas sobre DSE pueden apoyar el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes durante su etapa escolar. En este sentido, los avances pueden ser desarrollados en la medida que las exigencias en torno al cognitivo, social y emocional están en balance durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, ya sea mediante una modificación curricular, capacitaciones, talleres o evaluaciones, la formación para el DSE es una dimensión que requiere una introducción transversal en la cultura escolar. Es decir, que requiere considerar lo socioemocional como un eje central, en contraparte a la demanda por resultados que consideran lo académico de modo aislado. En vista de ello, la evidencia muestra que un abordaje íntegro sobre el DSE tiene repercusiones positivas tanto en el plano académico, como también en la convivencia y cultura escolar (Milicic, et al. 2014, CASEL, 2020, OCDE, 2021). Asimismo, un desarrollo óptimo de la esfera socioemocional requiere del ejercicio de la comunidad educativa en su labor de aprendizaje, apoyo, reconocimiento, respeto y resolución de problemas. Dicho de otra forma, la calidad del vínculo

con el estudiantado es relevante, así también entre docentes, asistentes de la educación, directivas y familias, dado que, un ambiente de respeto favorece una óptima resolución de problemas tanto al interior del aula, como también fuera de ella.

A su vez, desarrollar el sentido del cuidado es fundamental, debido a que permite la construcción de espacios seguros, fortaleciendo también una agencia colectiva en la prevención de riesgos psicosociales, y la inclusión de la diversidad de sus estudiantes. Por lo tanto, la enseñanza de hábitos saludables, tales como, la higiene del sueño, actividad física, o el cuidado de la información íntima en redes sociales toma la misma importancia que el aprendizaje de habilidades socioemocionales, al buscar la prevención de escenarios de riesgo para la salud y el bienestar de sus estudiantes.

Junto con ello, el conocimiento disponible apunta sobre la exploración de habilidades para favorecer la construcción de proyectos de vida. Esto refiere, tanto a la gestión de actividades que provean espacios donde el estudiantado pueda desarrollar sus conocimientos y habilidades, así como también al reconocimiento por parte de la comunidad educativa y sus familias. Dicho de otro modo, los fundamentos de los programas descritos en esta revisión proponen una orientación sobre la enseñanza y práctica de habilidades socioemocionales, desde una perspectiva intra e interpersonal, considerando la importancia de la calidad en los vínculos, y del entorno educativo como un espacio de desarrollo y contribución a una comunidad democrática, basada en el valor del respeto por la diversidad.

Asimismo, si bien es relevante el considerar las exigencias en torno al cumplimiento de objetivos curriculares, la literatura muestra la importancia de la flexibilidad y autonomía para elaborar contenidos coherentes a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y el entorno

(Cárdenas, Guerrero y Johnson, 2021). Es decir, atendiendo a los objetivos de cada proyecto educativo en función del territorio. Dicho esto, las evaluaciones diseñadas sobre el ámbito socioemocional apuntan hacia un rol diagnóstico sobre el desarrollo de sus estudiantes y establecimientos. Esto es importante, puesto que la formación docente sobre esta temática se encuentra en desarrollo (Milicic, et al. 2014), tanto como los cambios a introducir a nivel de cultura escolar durante y después de la crisis sanitaria y social.

Adicionalmente, es importante mantener el carácter voluntario de los programas de evaluación, puesto que se requieren cambios estructurales a nivel de estudiantado, formación docente, a nivel de familias y comunidad educativa. Es decir, es importante comprender que las evaluaciones son aplicadas a todo un conjunto complejo de relaciones, donde los resultados académicos positivos son obtenidos en entornos de aprendizaje saludables. Por lo que, es necesaria la apertura a estrategias pedagógicas y evaluativas que consideren lo emocional como un elemento central, entendiendo que el aprendizaje y desarrollo socioemocional son procesos diferentes a las lógicas llevadas a cabo previo a la pandemia por COVID-19.

Por último, frente a las limitaciones de nuestro estudio, consideramos importante profundizar en torno a la neurodiversidad en estudiantes y las implicancias que se ven involucradas en el contexto escolar. Asimismo, consideramos importante en un futuro abarcar el contexto educativo de estudiantes adultos, con discapacidad, y el contexto educativo de niñas, niños y adolescentes pertenecientes a programas de reinserción social.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación, (2021). Orientaciones para el análisis y uso de resultados. Cuestionario socioemocional. 4° básico a IV medio. Marzo, 2021. MINEDUC. Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2021). “Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021”. Mayo, 2021. MINEDUC. Gobierno de Chile. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA_26mayo.pdf
- Aron, A. M., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). Construyendo juntos: Claves para la convivencia escolar. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Astorga, L. y Hidalgo, J. (2018). “Factores psicosociales y su influencia en la desmotivación escolar”. Algunas consideraciones sobre los problemas de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales en la enseñanza media por profesores formados en la Universidad de Playa Ancha Valparaíso. LW Editorial. Fundación Valle Hermoso. ISBN: 978-956-393-279-9
- Ausubel, D. P (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Rinehart & Winston.
- Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J. M., & Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, (6), 59–75. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60684>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1. *Psicothema*, 18 (Suplemento), 13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Brownell, C. y Kopp, C. (2007). Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations. New York, NY: Guilford Press
- Canessa P., Fuentes J., Gardeweg S. y Jara B. (2021). Efectos de la evaluación del aprendizaje en la deserción escolar. Trabajo de investigación para optar al grado académico de Licenciatura en Educación. Universidad Mayor, Chile. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/8830>
- Cárdenas, C., Guerrero, L. y Johnson, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación XXX* (58), marzo 2021, pp. 34-58 / ISSN 1019-9403 <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- CASEL (2020). Reunite, Renew and Thrive: SEL Roadmap for Reopening School. Guidance to aid school teams in supporting students and adults during the pandemic. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- CEPAL / UNESCO, (2020). “Informe COVID-19: La educación en tiempos de pandemia de COVID-19”. Santiago de Chile: CEPAL / UNESCO Oficina de Santiago. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CEPAL / UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., McBride T. (2021). Adolescent mental health A systematic review on the effectiveness of school-based interventions. *Early Intervention Foundation*. London. July 2021.

- <https://www.eif.org.uk/report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-school-based-interventions>
- Couto, P. (2012). Un modelo teórico-práctico: la transpodidáctica textual. Usos y aplicaciones de los textos de ficción para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de La Coruña. UDC. España. Didáctica. Lengua y Literatura 2014, vol. 26 105-129. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46836
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F., Menares, N. (2018) Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2, pp. 1-33, 2018. Universidad de Costa Rica
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Educación 2020, (2020). Educar en tiempos de pandemia. *Parte 4: Recomendaciones para gestionar la diversidad*. Biblioteca Digital MINEDUC. Chile
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/17177>
- Espinoza, M., Fernández, O. M., Riquelme, N., & Irrarrázaval, M. (2019). La identidad transgénero en la adolescencia chilena: experiencia subjetiva del proceso. *Psykhé (Santiago)*, 28(2), 1-12.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En la educación encierra un tesoro (pp. 90-103). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: UNESCO.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development Psychopathology*, 9, 679-700.
<https://doi.org/10.1017/S0954579497001399>
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria* Vol. 19, Núm. 6, noviembre-diciembre.
- Garrido-Contreras, Mabelin (2020). “Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno”. *Caminhos Da Educação: diálogos culturas e diversidades* 2(2):43-68. <https://doi.org/10.26694/caedu.v2i2.11241>
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundación Víctor Grifols i Lucas
- Greenspan, S. I. & Wieder, S. (2006). *Infant and early childhood mental health: A comprehensive developmental approach to assessment and intervention*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Guirao, J.A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2)<https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Hanusheck, E. y Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. OECD *Education Working Papers* (225), 1-23. <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Hurtado, J. (2007). *El proyecto de Investigación*. 5 Ed. Caracas. Ediciones Quirón-Sypal.
- Kosciw, J., Bartkiewicz, M., & Greytak, E. (2012). Promising strategies for prevention of the bullying of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *The Prevention Researcher*, 19(3), 10-13.
- Malti, T., & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 652-665.
- Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2015). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3º a 7º Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.

- Marchant, T., Milicic, N. y Soto, P. (2020) “Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2020, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/riece2020.13.1.008>
- Martin, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C., (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 2003, 26 (1), 79-95.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., Toretta, A. (2014). *Aprendizaje Socioemocional, Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Santiago de Chile: Ariel.
- Milicic, N. y Marchant, T. (2020) Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. <https://repsi.cl/wp-content/uploads/2020/04/Educacion-emocional-en-el-sistema-escolar-2.pdf>
- MINEDUC (2020). Mineduc, Unesco y Unicef se unen para educar sobre impacto socioemocional en comunidades educativas por pandemia de coronavirus. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/aprendizaje-socioemocional-en-tiempos-de-pandemia/>
- MINEDUC (2020). Orientaciones para las familias. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14521>
- MINEDUC, Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar División de Educación General (2020). Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo.
- Moreira, A., Ferreira, I., Obregón, J., y Quiero, M. (2022). Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia. *Revista Íconos*. núm. 74 Quito sep./dic. 2022
<https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5310>
- OCDE (2021). Más allá del aprendizaje académico Primeros resultados de la Evaluación de competencias socioemocionales. [Traducción por Fundación Edelvives de: *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*], OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Pávez Soto, I., Ortiz López, J., & Domaica Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: Trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 163-183.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Ponce, T., Vielma, C. y Bellei C., (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. Universidad de Chile. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 86 núm. 1, pp. 97-115] - OEI
<https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- Reyes, G. & Velázquez, L. (2022). Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. LII, núm. 2, pp. 327-356, 2022. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
<https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.485>
- Rodríguez, C. (2015). *Potenciando la inteligencia socioemocional y la atención plena en los jóvenes: programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales* (Tesis doctoral). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=94862>
- Rother, E. (2007). Revisión Sistemática X Revisión Narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, vol. 20, núm. 2, 6-7.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.
- Solís-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. *Revista Saberes Educativos* N° 6, Enero-Junio 2021. PP. 76-94. ISSN 2452-5014
- Stolorow, R. D. & Atwood, G. E. (2014). *Contexts of being: The intersubjective foundations of psychological life* (3a ed.). New York, NY: Routledge.
- Traver, J., Sales, A., y Moliner, O. (2010) Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2010) - Volumen 8, Número 3. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55115052007.pdf>
- Valenzuela, J. (2009). Características psicométricas de una escala para caracterizar el Sentido del Aprendizaje Escolar. *Universitas Psychologica*, 8(1), 49-60. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000100004&lng=en&tlng=es.
- Valenzuela, J. (2006). *Enseñanza de Habilidades de Pensamiento y Motivación Escolar. Efectos del Modelo Integrado para el Aprendizaje Profundo (MIAP) sobre la Motivación de Logro, el Sentido del Aprendizaje Escolar y la Autoeficacia*. Tesis Doctoral no publicada. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- del Valle, M. I., Mena, M. I., (2015) Todos conformamos la comunidad educativa: Sentirse seguros en ambientes seguros : Asistentes de la Educación. MINEDUC. UNESCO. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20_500.12365/16784
- Vargas, G. y Falabella, A. (2022). Indicadores de Desarrollo Personal y Social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 21, No. 1 (2022). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2194>
- Venegas, C. (2021). Priorización curricular en pandemia: oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro Educativo* N°37 (2021). <https://doi.org/10.29344/07180772.37.2855>
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114-128. <https://doi.org/1037/0012-1649.39.1.114>
- Williamson, B. (2019). Psychodata: disassembling the psychological, economic, and statistical infrastructure of “social-emotional learning. *Journal of Education Policy*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1672895>
- Zúñiga-Zamorano, P. (2021). Emociones en los contenidos curriculares y pedagógicos chilenos: Las oportunidades creadas a partir de COVID-19. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad*, 10(20), 237-258. <https://doi.org/10.54255/lim.vol10.num20.580>