



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social
Núcleo I+D Sistemas Territoriales Complejos

**REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES SOCIONATURALES Y EL
APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL: EL CASO DE LA ESCUELA LAURITA
VICUÑA, SANTIAGO DE CHILE**

Informe de titulación para optar al título de Trabajadora Social

Valentina Paz Olivares Allendes

Profesora guía: Jenny Moreno

Santiago, Chile

Noviembre, 2020

Resumen: El presente informe examina el papel de la educación socioemocional a través del Aprendizaje Social y Emocional (SEL) para la Reducción del Riesgo de Desastre (RRD) en la educación preescolar, siendo el objetivo general elaborar una propuesta que contemple estas dos temáticas. Se utiliza como estudio de caso la Escuela Laurita Vicuña ubicada en la comuna de Independencia en Chile, la cual es una institución educativa que debido a las necesidades surgidas durante la pandemia de Covid-19, decidió abordar el tema de la educación socioemocional en contextos de desastres. Al ser un tema poco investigado tanto nacional como internacionalmente, el estudio se realizó a través de una aproximación exploratoria utilizando como marco metodológico la Investigación-Acción Cooperativa (IAC), en la cual la comunidad educativa es partícipe de las decisiones tomadas sobre las acciones a realizar. Los datos fueron recopilados durante siete meses, siendo las técnicas de recolección utilizadas: la revisión documental, observaciones y entrevistas semiestructuradas, las cuales son una base importante para cumplir el objetivo de la investigación. Los principales hallazgos demuestran que antes, durante y después de un desastre socionatural se sienten diversas emociones a veces contradictorias entre sí, las que producen que las personas actúen. Por ende, es importante que se trabaje el Aprendizaje Social y Emocional en las escuelas preescolares de forma lúdica, integral y dinámica, principalmente en la etapa de prevención del ciclo de Gestión del Riesgo de Desastres (GRD), para que los actores de la comunidad educativa (funcionarios/as, docentes, apoderados/as y estudiantes) desarrollen competencias socioemocionales permitiendo que tomen decisiones asertivas en un contexto de desastre, aumentando su resiliencia.

Contenido

1. Introducción4

2. Desastres Socionaturales y educación: la escuela como un espacio generador de resiliencia6

2.1 Marcos nacionales e internacionales6

2.2 Escuelas y Gestión del Riesgo de Desastres7

2.3 Escuelas como un espacio generador de resiliencia ante desastres8

3. Gestión del Riesgo de Desastres y educación socioemocional en escuelas preescolares10

3.1 Educación Integral10

3.2 Educación socioemocional: Aprendizaje Social y Emocional (SEL)11

3.3 Educación socioemocional y Gestión de Riesgo de desastre en escuelas preescolares14

4. Metodología15

4.1 Selección del caso de estudio15

4.2 Diseño del estudio16

4.3 Recopilación y análisis de datos18

5. Resultados19

5.1 Emociones y habilidades socioemocionales en contextos de desastres socionaturales19

5.1.1 Emociones predominantes19

5.1.2 Competencias socioemocionales20

5.2 Educación Integral22

5.2.1 Clima y prácticas escolares22

5.2.2 Instrucción 22

5.2.3 Políticas Públicas23

5.2.4 Importancia en Preescolar24

5.3 Resiliencia24

6. Discusión25

6.1 Gestión del riesgo de desastres y educación socioemocional en escuelas preescolares25

6.2 Políticas Públicas sobre Reducción del Riesgo de Desastre28

6.3 Acciones cooperativas y participativas29

7. Conclusiones30

Bibliografía32

Anexos38

1. Introducción

Chile está expuesto constantemente a variados desastres siconaturales, desde terremotos, tsunamis, aluviones e inundaciones, hasta pandemias como la ocurrida desde marzo del 2020 producto del Covid-19. Esta última ha impactado a la comunidad internacional y nacional, visibilizando que no estamos preparados social y emocionalmente para enfrentar este tipo de desastre (Universidad de Chile, 2020).

Los desastres siconaturales impactan de diferentes formas a la población, existiendo personas que son más vulnerables que otras, es decir, que no tienen las suficientes capacidades económicas, sociales y emocionales para enfrentar sus consecuencias negativas (Unicef, 2016; UNISDR, 2015). En este sentido, se reconoce a los niños y niñas -en adelante NN- como una población vulnerable ante desastres siconaturales (Proulx y Aboud, 2019; Amri et al., 2017). Según datos entregados por El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), 535 millones de NN viven en países afectados por conflictos o desastres naturales, existiendo un gasto de 3.300 millones de dólares para atender a 48 millones de niños/as que necesitan ayuda humanitaria en 2017 (Unicef, 2017). También, hay diversos estudios que señalan que los desastres impactan psicosocialmente a NN, viéndose afectado su desarrollo afectivo, emocional, interpersonal y conductual (Leiva-Bianchi et al., 2017; Pérez et al., 2018), por tanto, es un grupo que está más susceptible a sufrir las consecuencias negativas de este tipo de eventos (Agreda, 2012; Trujillo, 2017).

A partir de lo expuesto anteriormente, se reconoce que la educación es clave para reducir la vulnerabilidad de NN frente a desastres, siendo las escuelas un espacio generador de resiliencia, en las que se pueden entregar herramientas y fortalecer habilidades de la comunidad educativa y especialmente de NN a través de espacios de contención, diálogo y atención emocional (Pérez et al., 2018; Proulx y Aboud, 2019), para que estén mejor preparados ante la ocurrencia de un desastre.

Sin embargo, se reconoce que la mayoría de las escuelas de Chile adoptan enfoques formativos centrados en la entrega de conocimientos de las materias básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias e historia) (Mejía, 2016), dejando de lados otras habilidades como la educación socioemocional, lo cual dificulta que los NN se desarrollen de forma integral. En este sentido, es importante que se trabaje en una educación socioemocional desde la primera infancia (niños/as de 3 a 6 años), ya que es una etapa crucial para la formación y desarrollo de las personas. Por ende, educar a un niño/a sobre esta temática desde la educación preescolar, generará un empoderamiento y aumento de su resiliencia, permitiendo que utilicen dichas competencias y conocimientos para actuar frente a una situación de riesgo, convirtiéndose en ciudadanos resilientes y con capacidad de agencia que toman decisiones asertivas -gestionando sus emociones- en contextos de desastres siconaturales.

A pesar de que los NN son considerados una población vulnerable frente a desastres siconaturales, se observa un déficit en cuanto a la literatura que aborda la Gestión de Riesgos de Desastres -en adelante GRD- en la educación preescolar tanto a nivel nacional como internacional. Se identifica que la mayoría de los estudios e investigaciones

sobre programas de Reducción del Riesgo de Desastres – en adelante RRD- en el área educativa, se han llevado a cabo en escuelas primarias y secundarias (Proulx y Aboud, 2019; Amri et al., 2017). Por otro lado, la mayoría de los estudios e intervenciones en GRD se centran en la entrega de conocimientos técnicos, no trabajando e incorporando los aportes de la educación socioemocional en la RRD.

En esta línea, el problema que guía el presente informe es la baja incorporación de iniciativas en escuelas preescolares de Chile que fomenten la Reducción del Riesgo de Desastres sicionaturales a través de la educación socioemocional. Por tanto, este estudio busca contribuir a llenar este vacío, siendo el objetivo principal elaborar una propuesta para reducir el riesgo de desastre en educación preescolar, dando énfasis a la educación socioemocional en niños y niñas de primera infancia (3 a 6 años) a través del Aprendizaje Social y Emocional (SEL). Esto permitirá que la comunidad educativa (estudiantes, funcionarios y apoderados) cuenten con herramientas propias para poder enfrentar las consecuencias y recuperarse de mejor manera ante un desastre, aumentando su resiliencia.

En este sentido, el informe también pretende ser una contribución al área investigativa de Gestión de Riesgo de Desastres y educación desde la disciplina del Trabajo Social. Tal como señala Dominelli (2017) los trabajadores/as sociales podemos ser facilitadores y contribuir en la RRD, aportando con herramientas para que las personas y las comunidades tengan mayores capacidades y agencia para enfrentar un eventual desastre siconatural.

Para abordar lo propuesto anteriormente, el informe se estructura de la siguiente manera: En primer lugar, se presentará una contextualización sobre la Gestión de Riesgos de Desastres siconaturales, revisando los marcos nacionales e internacionales, los diferentes aportes que se han realizado en el área educativa y los aspectos teóricos-conceptuales en torno a las escuelas como un espacio que genera resiliencia. En segundo lugar, se presentará evidencia que permite comprender la importancia de trabajar la educación socioemocional en niños y niñas de escuelas preescolares de Chile, exponiendo teóricamente la educación socioemocional y el modelo teórico de Aprendizaje Social y Emocional (SEL). En tercer lugar, se exhibirá el marco metodológico investigación-acción y el estudio de caso seleccionado: Escuela Preescolar Laurita Vicuña ubicada en la región Metropolitana de Chile. También se mostrarán las distintas técnicas utilizadas para recolectar información: revisión documental, observación y entrevistas semiestructuradas. En cuarto lugar, se exhibirán los principales hallazgos y discusiones, presentando una propuesta de Reducción del Riesgo de Desastres en escuelas Preescolares de Chile basada en la educación socioemocional, considerando los datos obtenidos del caso de estudio y el marco teórico-contextual. Por último, se presentarán las conclusiones, donde se expondrá una síntesis de los aspectos más importantes del informe, las principales limitaciones del estudio y los desafíos para investigaciones futuras.

2. Desastres siconaturales y educación: la escuela como un espacio generador de resiliencia

2.1 Marcos nacionales e internacionales

La educación ha sido a nivel mundial una de las prioridades en el compromiso para la Reducción del Riesgos de Desastres (RRD), convirtiéndose las escuelas en un espacio en el que se puede intervenir para disminuir la vulnerabilidad de niños/as y aumentar su resiliencia ante dichos eventos (Amri et al., 2017; Pérez et al., 2018). En este sentido, hay marcos internacionales que respaldan la importancia de la educación en la GRD, entre ellos se destaca el aporte del Marco de Hyogo (2005-2015) y el Marco de Sendai (2015-2030), los cuales se alinean con los objetivos propuestos por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNISDR, 2015).

El Marco de Hyogo (2005-2015) permitió elevar la conciencia sobre la importancia de la GRD, sin embargo, durante los diez años que estuvo vigente los desastres siguieron impactando en gran medida y negativamente a la población mundial (UNISDR, 2015). Debido a esto surge el Marco de Sendai (2015-2030) el cual se centra en un enfoque preventivo más amplio, teniendo como eje rector que las prácticas de RRD deben considerar múltiples riesgos, ser inclusivas y accesibles (UNISDR, 2015). En esta línea, el Marco destaca la importancia de la educación de las personas y comunidades para la RRD, señalando en sus acciones que se debe “invertir en la resiliencia económica, social, sanitaria, cultural y educativa de personas, comunidades y países” (UNISDR, 2015, p.11), fomentando la participación de la sociedad civil, especialmente de grupos vulnerables ante desastres, como las mujeres, los niños, niñas y jóvenes, los pueblos indígenas, personas en situación de discapacidad, entre otros.

Siguiendo lo propuesto anteriormente, se reconoce a los niños y niñas como uno de los grupos vulnerables ante un desastre siconatural, ya que son más susceptibles a sufrir consecuencias negativas (Amri et al., 2017; Unicef, 2016; UNISDR, 2015). Según la Organización Mundial de la Salud se estima que entre el 30% y 50% de muertes derivadas de desastres siconaturales pertenecen a este grupo (Amri et al., 2017). Es por esto, que a nivel internacional la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) avala el trabajo de GRD con este grupo, exponiendo que los niños/as tienen derechos inalienables incluso en situaciones de desastre, destacándose el derecho a participar en las decisiones que afectan su vida (Unicef, 2016). En este sentido, la CDN y la RRD se refuerzan mutuamente, educar a un niño/a sobre esta temática genera un empoderamiento y aumento de su resiliencia, debido a que podrán utilizar dicho conocimiento para actuar frente a una situación de riesgo, y de esta manera, se cumple el Artículo 6 de la CDN (vida, supervivencia, desarrollo) y el Artículo 12 (respeto de la opinión del niño) (Unicef, 2016).

A nivel nacional, Chile está adscrito al Marco de Sendai comprometiéndose a cumplir los objetivos y metas que este propone en materia de GRD (ONEMI, 2016). También se han elaborado planes y políticas públicas para tratar la temática, entre ellas se destaca el Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE) del año 2001, el cual plantea acciones para

implementar en las escuelas, sin embargo, se centran en un ámbito técnico de la preparación ante un desastre siconatural (ONEMI, 2017). Por otro lado, se crea la Política Nacional de Gestión de Riesgos de Desastres en 2016, la cual plantea diferentes ejes estratégicos para la RRD, uno de ellos se centra en el área educativa señalando que se debe “fomentar en el país una cultura de seguridad y resiliencia, mediante la utilización del conocimiento, la innovación y la educación” (ONEMI, 2016, p.39).

Como se ha expuesto, tanto en marcos internacionales como políticas públicas nacionales se da importancia al área educativa para la RRD, considerando a la escuela como un espacio en el que se pueden implementar acciones orientadas a disminuir los efectos negativos de estos eventos. Sin embargo, la perspectiva técnica sigue predominando en estos instrumentos (Fernández, Waldmüller y Vega, 2020), dejando en segundo plano las contribuciones de la dimensión social, emocional y cultural en la GRD. Es por esto, que el objetivo de esta investigación es elaborar una propuesta de Reducción del Riesgo de Desastre en educación preescolar, dando énfasis a la educación socioemocional en niños y niñas de primera infancia (3 a 6 años).

2.2 Escuelas y Gestión del Riesgo de Desastre

En relación con el apartado anterior, diferentes autores reconocen la importancia de las escuelas en la prevención y respuesta ante desastres siconaturales (Takahashi et al., 2015; Kanyasan et al., 2018; Pérez et al., 2018). Implementar programas de RRD puede mejorar el conocimiento y habilidades de los diferentes actores de la comunidad educativa -niños/as, apoderados, docentes y funcionarios- para enfrentar este tipo de eventos (Kanyasan et al., 2018), esto ha permitido que se reduzcan las pérdidas post desastres y aumente la capacidad de recuperación (Amri et al., 2017).

Fernández et al. (2020) reconocen el aporte de las ciencias sociales en la GRD, lo cual ha permitido que los desastres sean considerados desde un punto de vista antropogénico, es decir, que tienen una condición humana. En este sentido, un impacto externo o de la naturaleza se convierte en desastre solo si existen condiciones “sociales, políticas, económicas y culturales que hacen que un determinado territorio se configure como un contexto que desatiende riesgos y no genera condiciones de prevención” (Fernández et al., 2020, p.13). Esta visión se relaciona con lo propuesto por Gatti et al. (2017), quienes señalan que los desastres no son naturales, sino que son producto de la interacción entre ambiente e intervención humana, por tanto, otorga importancia a las etapas de prevención y mitigación.

A partir de lo expuesto, se visibiliza la relación entre las escuelas y la GRD, siendo este último un abordaje teórico y práctico, el cual surge a partir de un cambio de paradigma centrado en el desastre (el daño) a enfocarse en uno centrado en el riesgo (la causa del daño) (Oficina de Información Científica y Tecnológica para el Congreso de la Unión, 2019). Constituyéndose entonces como un enfoque integral que se implementa ya sea en las etapas preventivas como de afrontamiento. Este posicionamiento, se tensiona con el propuesto por la UNISDR (2009) quienes señalan que la GRD contiene “decisiones administrativas, organizaciones, destrezas y capacidades operativas para ejecutar políticas y fortalecer las capacidades de afrontamiento” (UNISDR, 2009, p.18), no

considerando las demás etapas. De esta forma, la GRD es un proceso, no es un fin último, sino que contribuye a reducir el riesgo existente y evitar la aparición de nuevos riesgos que puedan generar algún daño o pérdida, por tanto, contiene un enfoque cíclico y no estático (ONEMI, 2016). Este ciclo contempla las siguientes etapas: prevención, mitigación, preparación, respuesta, rehabilitación y reconstrucción.

Etapas de la Gestión del Riesgo de Desastre.



Figura N°1. Fuente: adaptación propia en base a Decreto N° 156, Biblioteca del Congreso Nacional (2002).

El presente informe se posiciona en la mirada integral de la GRD, considerando el rol de las escuelas en las diferentes etapas mencionadas anteriormente. En este sentido, se reconoce el rol social de las instituciones educativas en contextos de desastres (Pérez et al., 2018), es decir, las escuelas han cumplido una valiosa función de re-estabilización de la normalidad luego de un desastre, siendo un lugar emblemático para la evacuación, respuesta y albergue de la comunidad (Takahashi et al., 2015).

Además de la función planteada anteriormente -centrada en la etapa de recuperación y respuesta-, las escuelas pueden ser un aporte en las etapas de prevención, es decir, antes de la ocurrencia de un desastre. Pueden servir como “una fuente sostenible para la difusión de información actual relacionada con desastres y el desarrollo de capacidades humanas” (Takahashi et al., 2015, p.2). Apoyando este argumento, Agreda (2012) señala que las escuelas deben centrarse en acciones preventivas, estableciendo modelos que sean un aporte en la preparación de las personas, fomentando una cultura de prevención, lo cual se tensiona con la función tradicional de la escuela que se orienta a responder y enfrentar los desastres luego de su ocurrencia.

2.3 Escuelas como un espacio generador de resiliencia ante desastres

Como se anticipó, la escuela cumple un rol clave en la RRD, históricamente ha sido un espacio socializador que transmite valores, conocimientos, actitudes, esquemas de funcionamientos y habilidades, por tanto, se considera clave para avanzar en una cultura de prevención ante riesgos de desastres siconaturales (Tacán et al.). Amri et al. (2017) señalan que mediante la educación los niños y niñas son capaces de “protegerse, salvar a otros del peligro y promover cambios significativos en sus comunidades para adaptarse al

cambio climático y reducir el riesgo de desastres” (p. 595). Apoyando lo anterior, Proulx y About (2019) señalan que, si los niños/as aprenden de RRD desde la primera infancia, se espera que integren en su vida diversas habilidades que producen mayores beneficios al enfrentar este tipo de eventos en el futuro.

Para poder desarrollar una cultura de prevención en las escuelas y fomentar la RRD, Pérez et al. (2018) señalan que se debe trabajar la resiliencia, sin embargo, en la actualidad existen variados significados y configuraciones en relación con los conceptos de vulnerabilidad y resiliencia (Sandoval, 2020), reconociéndose que la visión socio-ecológica ha sido la hegemónica, no estando exenta de críticas (Sandoval, 2020; Bocco, 2019).

Desde la visión hegemónica que ha imperado sobre la vulnerabilidad, se entiende esta como “la exposición de grupos de personas o individuos a un estrés como resultado de los impactos del cambio ambiental” (Adger, 2000, p.348). Como respuesta crítica a este significado, surge la vulnerabilidad social -posicionamiento teórico del informe-, la cual señala que no solo se debe entender como una consecuencia del incremento de amenazas, sino que como un proceso que es causado por condiciones sociales, políticas y económicas caracterizada por ser “situada, desigual y acumulativa” (Cruz et al., 2020, p.4). En relación con lo anterior, Fernández et al. (2020) señalan que sería erróneo pensar la resiliencia como el adverso de vulnerabilidad, ya que ambos fenómenos pueden coexistir al mismo tiempo, los autores indican que “una persona puede contar con capacidades particulares que acrecientan la resiliencia (por ejemplo, buena formación técnica), y al mismo tiempo estar expuestas a condiciones particularmente adversas” (p.14), por eso es importante que la escuela sea un espacio que genere resiliencia, para que se logre equilibrar esta con la vulnerabilidad.

En cuanto a la resiliencia, Atallah et al. (2019) identifican tres “olas” investigativas sobre ella: la primera es “rebotar hacia atrás” considerada hegemónica en la institucionalidad de RRD, esta ola está centrada en el ámbito mecanicista-tecnocrático de adaptación tecnológica, es decir, potenciar infraestructuras de mitigación (Sandoval, 2020). La segunda ola denominada “rebotar hacia delante” es hegemónica en el área académica de RRD, y sostiene que es “la adaptación al cambio ambiental, en términos de “ajuste” entre naturaleza y sociedad, como sistemas complejos interrelacionados” (Sandoval, 2020, p.6). Por último, la tercera ola llamada “centrada en los márgenes y en el territorio”, surge como respuesta crítica a las dos anteriores, y sostiene su fundamento en las capacidades locales y en el rol agentivo de las comunidades expuestas a riesgos de desastres (Atallah et al., 2019; Sandoval, 2020).

El presente informe se posicionará en esta última ola, debido a que

enfatisa el papel agentivo de las personas y comunidades, organizaciones horizontales y disposiciones adaptativas territoriales y capitales tales como: i) conocimiento, experiencia y memoria colectiva, ii) percepción y aceptación pública del riesgo, iii) improvisación y empoderamiento y iv) capital social, considerando

este último como un factor determinante, al permitir vincular prácticas locales con desempeño institucional efectivo. (Sandoval, 2020, p.6)

Una de las críticas a la tercera ola, es que fomenta una adaptación social invisibilizando las estructuras de poder y desarrollo del sistema capitalista que aumentan la vulnerabilidad de las personas (Sandoval, 2020; Dominelli 2017). En este sentido y considerando la resiliencia desde la capacidad de agencia y autonomía de los sujetos -la cual está ausente en la conceptualización de la primera y segunda ola (Bocco, 2019; Cruz et al., 2020)- es importante ser conscientes de los límites que pueden lograr las personas por sí solas, “ya que varios de los factores subyacentes de riesgo resultan de procesos históricos-estructurales de desarrollo desigual que escapan del poder local de los territorios resilientes” (Sandoval y Astudillo, 2019, p.82).

A partir de este acercamiento contextual y teórico sobre la GRD, se evidencia la importancia de trabajar la temática en y desde las escuelas, esto permitirá que las comunidades educativas tengan agencia y autonomía para enfrentar un desastre sicionatural, cuando los mecanismos políticos y de respuesta no estén siendo efectivos. A continuación, se presentará los aportes de un enfoque teórico que permitirá que las comunidades educativas puedan ser resilientes ante desastres sicionaturales desde una mirada integral, dejando atrás la hegemonía de intervenciones técnicas en GRD. Lo cual será una contribución para la elaboración de la propuesta de educación socioemocional para la RRD en escuelas preescolares.

3. Gestión del Riesgo de Desastres y Educación socioemocional en escuelas preescolares

3.1 Educación Integral

A través del artículo 2 de la Ley General de Educación de Chile (Biblioteca Congreso Nacional, 2009) se reconoce la importancia del concepto de educación integral, el cual tiene como fin alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, social, emocional, afectivo, intelectual, artístico y físico de los estudiantes (LGE, 2009). Sin embargo, esta visión no está presente en la mayoría de las escuelas del país, debido a que la educación está dando prioridad a las llamadas habilidades esenciales (razonar, calcular, diferenciar, etc.) (Mejía, 2016), las cuales se imparten en las materias básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias e historia) y son medidas por pruebas estandarizadas como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), de esta forma la educación se reduce meramente a un enfoque cognitivo y técnico (Huerta, 2019).

En esta línea, la perspectiva cognitiva y técnica en educación ha sido hegemónica en occidente, y considera las habilidades académicas como un dominio de desarrollo distinto a lo socioemocional (Oberle et al., 2016, p.5), siendo la influencia de la razón superior al papel de las emociones y sentimientos en el ámbito académico (Huerta, 2019), de esta manera no considera al estudiante en su integralidad. A partir de lo anterior, ha surgido una línea investigativa en educación sobre el Aprendizaje Social y Emocional (Social Emotional Learning - SEL), evidenciando que existe una relación entre las competencias socioemocionales y el ámbito académico, dado que el “aprendizaje en el contexto escolar

es inherentemente un proceso social, ocurre cuando los estudiantes interactúan con sus compañeros, maestros y miembros del personal, y a través de un proceso de colaboración, negociación y cooperación en situaciones sociales” (Oberle et al., 2016, p.5). En esta línea, educar ya no solo se reduce a instruir y transmitir conocimientos y destrezas, sino que considera a la persona en su integralidad, es decir, toma en cuenta sus actitudes, sentimientos, emociones y valores (López, 2011).

En este sentido, se ha evidenciado que la Gestión de Riesgo de Desastre (GRD) a nivel nacional e internacional ha seguido el enfoque tradicional de educación, centrada en lo cognitivo y técnico, dejando en un segundo plano el ámbito socioemocional. A continuación, se presentarán distintas intervenciones a nivel nacional e internacional que ejemplifican esta problemática.

En Chile se reconoce las iniciativas implementadas por la comuna de Talcahuano en materia de GRD, una de ellas es la campaña de promoción de RRD en establecimientos educacionales, en las cuales se realizan módulos bajo el formato de ferias, entregando conocimientos técnicos, como la confección de una mochila de emergencia, crear mapas de riesgos del colegio, mejorar el sistema de evacuación, entre otras (Torres, 2016). Estas iniciativas siguen la línea de lo realizado internacionalmente, por ejemplo, en Turquía se realiza la misma dinámica de preparación de bolsa de emergencia (Proulx y Aboud, 2019), en la República Democrática Popular Lao en Asia se ha creado un programa escolar de GRD centrado en entregar conocimientos a los niños/as sobre incendios (Kanyasan et al., 2018) y en Indonesia existe un proyecto de talleres que capacitan en RRD a las escuelas, centrándose en: pautas de simulación de desastre, protección infantil, evaluaciones de seguridad y la realización de actividades lúdicas (Proulx y Aboud, 2019).

En relación con lo anterior, en Latinoamérica se reconoce el trabajo de GRD en Nicaragua, Venezuela y Guatemala, los tres países han implementado iniciativas centradas en la entrega de conocimientos y técnicas de forma lúdica, a través de juegos, cuentos y música, para enfrentar un desastre siconatural (Huete y Rivera, 2015; Castañeda et al., 2015; Agreda, 2012). Si bien todas estas iniciativas presentan resultados positivos, que aumentan los conocimientos de los niños/as sobre la GRD y los prepara con herramientas técnicas para enfrentar un futuro desastre, se respalda lo planteado anteriormente, de que la educación y la GRD -a nivel nacional e internacional- sigue los fundamentos cognitivos y técnicos, no considerando los aportes de una educación integral basada en la entrega de aprendizajes socioemocionales.

3.2 Educación socioemocional: Aprendizaje Social y Emocional (SEL)

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, la educación debe considerar al ser humano desde su complejidad e integralmente, por tanto, debe ser holística (Huerta, 2019). Dentro de esta visión holística, la educación socioemocional cumple un rol muy importante ya que es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2012, p.27). En este sentido, diferentes autores señalan que la educación socioemocional debe adoptar un enfoque de ciclo vital (López,

2011; Huerta, 2019; Bisquerra, 2012; Paoloni, 2014) y se debe llevar a cabo mediante metodologías participativas y vivenciales, que considere “la historia personal del niño, su entorno y sus necesidades” (López, 2011, p.33). En este apartado se presentará un enfoque teórico para trabajar la educación socioemocional, y se irán anticipando sus aportes en la GRD.

En primer lugar, se considerarán las emociones como una relación entre “persona y situación, que impulsa al sujeto a prestar atención a lo que tiene un significado particular para él y que da lugar a una respuesta multisistémica, coordinada y flexible” (Paoloni, 2014, p.572). Las emociones son considerados multisistémicas porque en cada situación intervendrán diferentes dimensiones: la neurofisiológicas (respuestas involuntarias, expresadas por fenómenos como la sudoración, sequedad en la boca, hipertensión, entre otras); comportamental (se manifiesta mediante expresiones) y cognitivo (es la vivencia subjetiva que permite calificar el estado emocional con un nombre -rabia, tristeza, miedo, etc.-) (Huerta, 2019, p.177).

Otra característica que es importante destacar de las emociones, es que nos predisponen a actuar y nos permiten afrontar situaciones complejas (Goleman, 1995). Por ejemplo, si una persona se enfrenta a un terremoto sentirá diferentes emociones que pueden guiar su actuar. Por ende, trabajar la educación socioemocional permitirá que en situación de desastres las personas puedan tomar decisiones asertivas que no pongan en riesgo su vida, ni la de los demás. Además, permitirá que cuando los mecanismos institucionales no estén dando respuesta luego de un desastre, la comunidad educativa tenga las herramientas socioemocionales para poder actuar de mejor manera.

Una de las perspectivas teóricas que trabaja la educación socioemocional, es el Aprendizaje Social y Emocional (SEL - Social Emotional Learning-) la cual ha adquirido gran atención internacional por parte de educadores y formuladores de políticas (Dyson, Howley y Wright, 2020). Este será el posicionamiento teórico que se utilizará en esta investigación, ya que permite desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes (Blewitt et al., 2018; Domitrovich et al., 2017; Dyson et al., 2020; Meyers et al., 2019).

El enfoque teórico de SEL propone una mirada sistémica, integral y coordinada de la educación (Oberle et al., 2016), alejando a la escuela de perspectivas fragmentadas que no toman en cuenta las diversas culturas, contextos e integralidad del ser humano (Meyers et al., 2019; Wood, 2020). En este sentido, la escuela es considerada como un sistema en el cual los elementos -internos y externos- son reunidos y se encuentran interrelacionados, relación que se “convierte en estrictamente necesaria para que el sistema realice las operaciones que lo mantienen en funcionamiento” (López, 2009, p.145). Es decir, la escuela se encuentra relacionada con un entorno físico, económico, político y sociocultural (Álvarez, 2004) y SEL integra estos sistemas (Meyers, et al., 2019).

La figura N°2 ilustra el modelo conceptual de SEL sistémico integral (Oberle et al., 2016) el cual se ha aplicado en diversas escuelas de Estados Unidos, por tanto, algunos de sus elementos se refieren a ese contexto en específico. Este modelo muestra de qué forma las habilidades socioemocionales de los estudiantes “pueden mejorarse mediante

estrategias coordinadas en toda la escuela que se extienden a la programación familiar y comunitaria, y son sostenidos por un sistema más amplio de apoyo a nivel de políticas administrativas y educativas” (Oberle et al., 2016, p.3).

Modelo SEL en toda la escuela

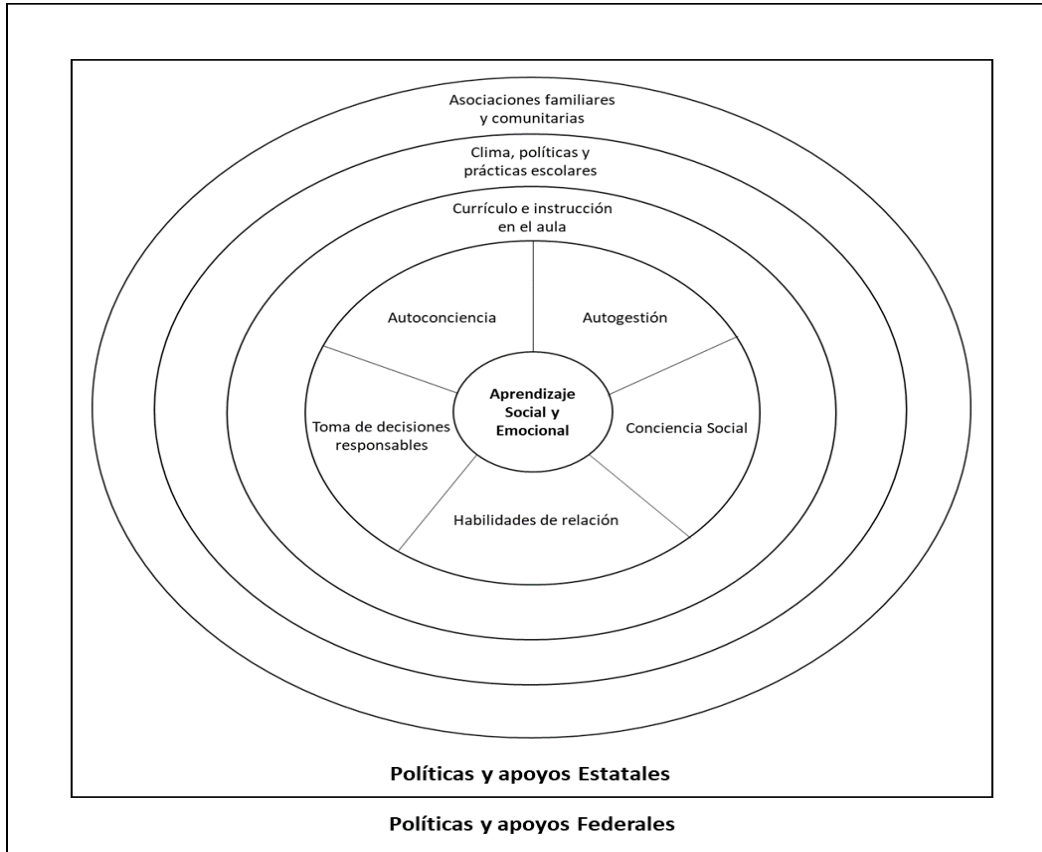


Figura N°2. Fuente: Adaptación propia en base a Oberle, Domitrovich y Weissberg, 2016, p.278

El modelo considera cinco competencias (Oberle et al., 2016), las cuales se relacionan con las habilidades clásicas de educación socioemocional propuesta por Goleman (1995). Estas competencias son: I) La autoconciencia: implica identificar y conocer las propias emociones y pensamientos, y las influencias que tienen estos en nuestros comportamientos. II) La autogestión: está relacionada con la forma de regular las emociones, por ende, los comportamientos de manera efectiva, también involucra el manejo del estrés e impulsos. III) La conciencia social: es la capacidad de tomar en cuenta la perspectiva de los demás -considerando las diferencias culturales-, está relacionada con la empatía. IV) Las habilidades para relacionarse: permiten que los niños/as desarrollen diferentes herramientas para relacionarse con los demás, es decir, comunicarse, escuchar activamente, cooperar, negociar constructivamente en un conflicto, ofrecer y buscar ayuda. V) Toma de decisiones responsables: permite la toma de decisiones constructivas y respetuosas sobre el propio comportamiento e interacciones con los demás, teniendo las precauciones de seguridad considerando el bienestar propio y de los demás (Oberle et al., 2016, p.3).

En este punto se evidencia las contribuciones de este modelo teórico para el trabajo de la educación socioemocional y GRD, es decir, las distintas competencias trabajadas en todas las dimensiones de la escuela, permitirá que los niños/as tengan las herramientas socioemocionales para poder hacer frente y recuperarse ante un desastre socionatural. En esta línea, Meyers et al., (2019) señalan que para una implementación efectiva de SEL en las instituciones educativas se deben evaluar los recursos y necesidades, establecer una visión compartida de la importancia de SEL, integrar SEL en todas las dimensiones, usar datos para evaluar y mejorar la práctica SEL y, por último, propiciar un aprendizaje profesional continuo a los docentes.

Un ejemplo reconocido a nivel internacional de un programa SEL, es RULER (acrónimo de Reconocer, Entender, Etiquetar, Expresar y Regular), el cual es desarrollado por el Centro de Inteligencia Emocional de Yale, Estados Unidos. Este programa tiene como objetivo desarrollar el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) para crear una sociedad más saludable, más equitativa, innovadora y compasiva, fomentando la resiliencia al interior de las escuelas (Yale Child Study Center, 2020). Se reconoce la contribución de este programa, ya que aplica de manera concreta lo presentado en el modelo de la figura 2. El programa RULER comienza capacitando a un pequeño equipo de la escuela, para que luego ellos implementen el programa en conjunto con el personal, estudiantes y sus familias (Yale Child Study Center, 2020).

En este punto, se considera fundamental a través del modelo presentado y el programa RULER que, en primer lugar, los docentes se encuentren capacitados con herramientas socioemocionales (López, 2011; Meyers et al., 2019; Murano et al., 2020; Blewitt et al., 2018; Tacán et al., 2018), esto debido a que desarrollan un rol fundamental a la hora de la aplicación de intervenciones SEL. Si bien ellos/as deben ser los primeros en capacitarse, no se puede dejar de lado la importancia de trabajar una educación socioemocional para la Gestión del Riesgo de Desastres con toda la comunidad educativa -docentes, funcionarios, apoderados, niños- (Tacán et al., 2018; Oberle et al., 2016).

3.3 Educación socioemocional y Gestión de Riesgo de desastres en escuelas preescolares

Las iniciativas y enfoques presentados en los apartados anteriores nos reafirman la importancia de centrarnos en la educación socioemocional para RRD. En este apartado se seguirá argumentando esa idea, presentando los efectos que tienen los desastres socionaturales en los niños/as y la relevancia de este estudio.

Diferentes autores señalan que existe una falsa creencia de que los niños/as por ser menores se recuperan más rápidamente ante un desastre socionatural que un adulto, al contrario, existe evidencia de que los desastres afectan en mayor medida a los niños/as (Agreda, 2012). En esta línea, Amri et al. (2017) señalan que es más probable que los NN resulten heridos en un desastre debido a la baja preparación que se les otorga, mientras que Pérez et al. (2018) dicen que hay diversos estudios en Chile que han demostrado el impacto psicosocial de los desastres en niños/as, entendiéndose que los efectos psicosociales se refieren a los efectos generados en el “ámbito psicológico individual, familiar y social de las víctimas, situaciones que producen modificaciones emocionales

como la ansiedad, miedo, tristeza, frustración o rabia y que se acompañan de cambios en el funcionamiento físico” (Agreda, 2012, p.2).

Si bien los niños/as de 0 a 11 años son considerados vulnerables, en esta investigación nos centraremos en la primera infancia (0 a 6 años). En primer lugar, porque existe evidencia de un déficit de investigaciones en GRD centradas en esta etapa (Proulx y Aboud, 2019), y, en segundo lugar, porque es importante trabajar la educación socioemocional desde esta edad para brindar aprendizajes socioemocionales beneficiosos para el desarrollo integral de los niños/as (Murano et al., 2020, p. 228). En este sentido “las experiencias personales de los niños se convierten en fuentes de aprendizaje y, sobre todo, dotan a los pequeños y pequeñas de unos recursos que los van a acompañar a lo largo de su vida” (López, 2011, p. 11). Por otro lado, se trabajará desde la educación preescolar (3 a 6 años) debido a que en promedio el 78% de niños/as de 3 años y el 87% de 4 años en los países de la OCDE cursan un programa preescolar (Blewitt et al., 2018, p.3), lo cual permitiría concretar en escuelas preescolares el trabajo de GRD y educación socioemocional.

A partir de lo expuesto anteriormente, se reafirma el objetivo de esta investigación de elaborar una propuesta de Reducción del Riesgo de Desastres en educación preescolar, dando énfasis a la educación socioemocional en niños y niñas de primera infancia (3 a 6 años). Debido a que, las escuelas preescolares pueden convertirse en un espacio generador de resiliencia, que se centre en los Aprendizajes Social y Emocional (SEL) y que propicien la contención, diálogo y atención a niños/as antes, durante y después un desastre siconatural (Pérez et al., 2018). De esta forma, este estudio se vuelve una contribución al área investigativa de Gestión del Riesgo de Desastres, debido a que existe un déficit considerable de investigaciones e intervenciones que relacionen este tema y la educación socioemocional en escuelas preescolares.

4. Metodología

4.1 Selección del caso de estudio

El presente estudio se realizó a través de una aproximación metodológica exploratoria, la cual tiene como objetivo investigar un tema poco estudiado o analizado con anterioridad (Abreu, 2012), en este caso, la relación entre Gestión de Riesgo de Desastres, educación socioemocional y escuelas preescolares. Es por esto, que se realizó el estudio desde un enfoque cualitativo, el cual se “enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Baptista et al., 2015, p. 358).

Sánchez (2015) señala que para investigaciones cualitativas exploratorias es pertinente utilizar un estudio de caso, ya que permite estudiar y obtener más información de un fenómeno escasamente investigado. En esta investigación, el caso de estudio seleccionado es la Escuela Laurita Vicuña ubicada en la Región Metropolitana de Chile, específicamente en la comuna de Independencia.

Se seleccionó este caso en primer lugar, por la oportunidad presentada en contexto de pandemia de trabajar la educación socioemocional y, en segundo lugar, por la conveniencia (Baptista et al., 2015), ya que hubo disposición e interés por parte de la escuela para trabajar la temática. Por otro lado, se seleccionó este establecimiento educacional porque cuenta con dos modalidades para niños de primera infancia: una Escuela de Lenguaje para niños/as de 3, 4 y 5 años que presentan un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y una Escuela de Párvulos para niños/a de 4 y 5 años sin TEL, por tanto, es un caso pertinente para este estudio centrado en la educación preescolar.

El enfoque del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela Laurita Vicuña (2020) destaca la mirada de apoyar y promover una infancia sana, alegre y entretenida, por tanto, su metodología de enseñanza es lúdica. Además, se señala que se deben respetar, potenciar y canalizar las necesidades, intereses y capacidades de cada niño/a, lo cual se relaciona con los lineamientos teóricos de la educación socioemocional y la GRD trabajados en la presente investigación.

La comunidad educativa está constituida por: 186 niños y niñas, la Corporación Educacional Laurita Vicuña (sostenedor), administrador, directora, coordinadora Proyecto Mejoramiento Educativo (PME), fonoaudióloga, inspectora, el personal administrativo, el personal de aseo, el equipo de Educadoras (12): Profesoras Diferenciales (4), Parvularias (2) y Técnicos en atención de Párvulos (6). Las familias de cada niño y niña también son consideradas parte de la comunidad educativa (Escuela Laurita Vicuña, 2020). Estas características permiten que la investigación sea viable, ya que la escuela no es de gran tamaño, por tanto, se puede acceder a los diferentes actores y realizar actividades en conjunto, por ejemplo, talleres y conversatorios con todos los funcionarios y apoderados/as.

A partir de lo señalado con anterioridad, es pertinente utilizar el estudio de caso en esta investigación porque permite comprender fenómenos sociales en los que el investigador no tiene control sobre los eventos y el foco de estudio es un fenómeno contemporáneo (Eisenhardt, 1989; Yin, 2014). Lo anterior tiene estrecha relación con la temática del informe, ya que la Pandemia Covid-19 generó una preocupación en torno a los impactos socioemocionales generados en las comunidades educativas, por tanto, es un fenómeno contemporáneo, no teniendo control sobre la ocurrencia de desastres sicionaturales y su impacto en la sociedad.

4.2 Diseño del estudio

Para conocer con mayor profundidad el fenómeno de estudio, la investigación se sitúa en el marco metodológico de Investigación-Acción Cooperativa (IAC), el cual plantea que la acción es parte integral de la producción de conocimiento (Galletta y Torre, 2019). La IAC surge como respuesta crítica al paradigma positivista, planteando que el poder debe ser compartido entre investigador e investigado -los cuales no son considerados objetos de

estudio- (Baum, MacDougall y Smith, 2006). También señala que el investigador impacta en el fenómeno que investiga, aportando sus valores y creencias en el proceso investigativo (Jacobs, 2016).

En el área educativa, la escuela es considerado un espacio ideal para realizar un cambio social y la IAC contribuye en ello (Jacobs, 2016), ya que se propone como meta

mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procura una mejor comprensión de dicha práctica, articula de manera permanente la investigación, la acción y la formación; se acerca a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado. (Colmenares, 2012, p.106)

En este sentido, el “estudio es conducido con la comunidad más que en una comunidad” (Baptista et al., 2015, p.501). En la presente investigación el proceso fue iniciado por la investigadora, pero progresivamente fueron los funcionarios de la escuela quienes decidieron y realizaron las acciones. Por ende, la investigadora solo entregó los apoyos necesarios y retroalimentó el proceso, otorgando herramientas teóricas y metodológicas que aportaran en la realización de cada una de las acciones.

Las tres fases principales en los estudios de Investigación acción son: i) Observar: construir un bosquejo del problema y recolectar datos; ii) Pensar, analizar e interpretar la problemática a partir teorías; iii) Actuar: implementar acciones orientadas a mejorar y resolver el problema; iv) Evaluar: las acciones deben ser evaluadas durante el proceso de implementación. Estas etapas son flexibles y generalmente son presentadas como un espiral en el cual constantemente se reflexiona, retroalimenta y actúa hasta conseguir el objetivo deseado (Baptista et al., 2015; Berrocal y López, 2011).

El plan de acción elaborado en conjunto con los participantes del caso seleccionado consta de 3 etapas -orientadas por el posicionamiento SEL-, estas etapas son:

Etapas y acciones planificadas

Etapas.	Acciones.
1. Implementar actividades para funcionarios de la escuela, en las que se den herramientas para que puedan trabajar el aspecto socioemocional durante el año con sus estudiantes.	Capacitación externa certificada a encargada de convivencia escolar y PME, sobre educación socioemocional.
	Conversatorio entre funcionarios (moderado por el encargado de convivencia y PME) sobre educación socioemocional, y levantamiento de necesidades.
	Ciclo de talleres sobre educación socioemocional, realizado por encargada de convivencia y PME.
	Pesquisar y acompañar psicológicamente a funcionarios que requieren ayuda psicoemocional.

2. Crear instancias para apoderados en las que se otorguen herramientas enfocadas en la educación socioemocional en contextos de crisis, las cuales puedan incorporar en la crianza de los estudiantes fuera de la escuela.	Difusión motivacional para apoderados sobre la importancia de la educación socioemocional, por medio de videos enviados por encargada de PME.
	Conversatorio entre apoderados para conocer problemáticas y necesidades durante crisis (realizado por psicólogo).
	Ciclo de talleres para apoderados sobre educación socioemocional (Enviados a través de vídeos).
3. Apoyar a los estudiantes en el aspecto socioemocional, a través de actividades y estrategias lúdicas que disminuyan los efectos negativos de desastres sicionaturales.	Incorporar en el currículum y contenidos, actividades orientadas a las emociones.

Tabla N°1. Fuente: Elaboración propia.

Una de las características de la Investigación-Acción es la lentitud en sus procesos (Berrocal y López, 2011), es por lo que el presente estudio solo analizará y entregará resultados intermedios relacionados con la primera etapa del plan y las entrevistas realizadas.

4.3 Recopilación y análisis de datos

Como se mencionó en apartados anteriores, la investigación se posiciona en un enfoque cualitativo, por tanto, las técnicas de recolección de datos fueron: revisión documental, observaciones -participantes y no participantes- y entrevistas semiestructuradas, recopiladas entre marzo y septiembre del año 2020. El uso de diferentes métodos de recolección de datos permitió triangular la información, comparándola y aumentando la validez de la investigación (Aguilar y Barroso, 2015; Sánchez, 2015).

En cuanto a la revisión documental, se reconoce como un método que permite “delimitar con mayor precisión nuestro objeto de estudio y constatar el estado de la cuestión” (Gómez y Roquet, 2012, p.18). La estrategia aplicada consistió en: acceder a bases de datos, buscar documentos a través de palabras claves, luego recopilar y organizar dicha documentación. Se consultaron tres bases de datos (Web of Science, Scopus y Scholar Google), también se consultó directamente documentos de páginas de instituciones y organizaciones nacionales e internacionales, como ONU, UNICEF, Ministerio de Educación y ONEMI.

Por otro lado, se realizaron distintas observaciones las cuales permitieron “captar la realidad observada en sus distintas dimensiones y registrar las características individualizadas o singulares de cómo se presenta el fenómeno o acontecimiento en la vida real” (Luengo, 2016). Es importante mencionar que se realizó en un contexto de pandemia, por tanto, las observaciones fueron a través de las plataformas digitales Zoom

y Meet. Se observaron cápsulas de educación socioemocional enviadas a apoderados, reuniones y diferentes talleres/conversatorios con los funcionarios de la escuela. Observando 15 actividades y 450 minutos en total (tabla presente en Anexo N°1). Los diversos datos obtenidos quedaron registrados en diarios de campos, videos y audios. Específicamente, se utilizó el método de observación no participante -en cuanto a los conversatorios y talleres- y observación participante -en cuanto a las reuniones realizadas en conjunto con funcionarios para presentar el proyecto y reflexionar sobre las actividades realizadas-.

Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a múltiples informantes de la escuela, esta técnica “presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de las preguntas planteadas y pueden ajustarse a los entrevistados” (Díaz et al., 2013). Dichas entrevistas se realizaron de forma sincrónica y online, así se permitió el intercambio de ideas y experiencias facilitando interacciones espontáneas (James y Busher, 2016). Se realizaron en diferentes etapas de la investigación: i) A 2 funcionarios antes de elaborar la investigación: con el fin de conocer la realidad educativa de la Escuela antes de la pandemia, durante la pandemia y las expectativas y desafíos post pandemia; ii) A cuatro funcionarias luego de la aplicación de la primera etapa del plan, centrándonos en la temática de estudio. Por ende, se entrevistó en total a 6 funcionarios de la escuela Laurita Vicuña (fechas y duraciones de cada entrevista presente en Anexo N°2).

Por último, los datos recopilados por las técnicas mencionadas anteriormente se analizarán a través de la estrategia de codificación cualitativa planteada por Baptista et al. (2015). Esta estrategia consiste en tres pasos: en primer lugar, se ordenarán y explorarán todos los datos obtenidos, en segundo lugar, se hará una codificación abierta de los datos, es decir, se localizarán unidades para designarlas en categorías y, en tercer lugar se realizará una codificación axial, en donde se comparan las categorías, identificando similitudes, diferencias y vínculos posibles entre ellas, para poder agruparlas en temas (presentes en Anexo N°3), siendo la meta “integrar las categorías en temas más generales y centrales (categorías con mayor “amplitud conceptual” que agrupen a las categorías emergidas en el primer plano de codificación) con base en sus propiedades (codificación axial)” (Baptista et al., 2015, p.442).

5. Resultados

Los resultados se presentarán según tres dimensiones: Emociones y competencias socioemocionales en contexto de desastres, educación integral y resiliencia. Es importante considerar estas dimensiones para contribuir a lograr el objetivo de elaborar una propuesta de Reducción del Riesgo de Desastres en educación preescolar, dando énfasis a la educación socioemocional en niños y niñas de primera infancia (3 a 6 años). Los hallazgos se obtuvieron a través de observaciones y entrevistas, se utilizarán seudónimos (nombres del cargo de cada entrevistado/a) para resguardar el anonimato de la investigación.

5.1 Emociones y habilidades socioemocionales en contextos de desastres sicionaturales

5.1.1 Emociones predominantes

En un contexto de desastre -durante y luego de este- se sienten distintas emociones, en este sentido la Fonoaudióloga entrevistada señala que

“lamentablemente nos damos cuenta en el contexto de desastres naturales que nuestras emociones son importantes, porque desatamos todas nuestras emociones y son más intensa [...] porque claro, quizá estamos irritables, enojados, tristes, pero quizás eso viene de antes y ahora con un desastre como que se desata y explota”.

En los conversatorios observados también se señaló que durante los desastres sicionaturales y en este contexto de pandemia se han experimentado variadas emociones, a veces contradictorias entre sí. Una de las predominantes es el miedo producido por la incertidumbre, la encargada de Convivencia Escolar señala que siente “incertidumbre, porque no sabemos qué pasará, cuándo va a terminar, lo que viene, no sabemos si como lo estamos enfrentando está bien”. Por otro lado, la encargada del Proyecto de Mejoramiento escolar (PME) expresa que ha sentido “miedo también por mi familia en Venezuela, miedo a mi familia aquí y miedo al qué pasará en cuestiones laborales y salud”, lo que se relaciona con lo mencionado por el administrador de la escuela de que siente “miedo de estar tan cerca de la muerte, porque hay mucha gente que se está muriendo, y de no saber que hacer”.

Otra emoción que se menciona con frecuencia en los conversatorios y talleres es la tristeza, en este sentido la Técnico en Párvulos señala que en el contexto de pandemia la tristeza se genera por la cantidad de pérdidas humanas con el virus, ya que “falleció mucha gente que yo conozco por Covid y tú te das cuenta de que la vida no es la misma, cuando retomemos la vida no será igual”. En relación con lo anterior, la encargada de Convivencia menciona que esta tristeza es provocada en ella por la soledad ya que “llevo quince años trabajando en educación y de repente estar en mi casa con mis dos hijas, es cero ruido y hace falta ese ambiente del colegio”.

También se destaca la sorpresa y felicidad sentida en otros tipos de desastres. La encargada de PME señala con respecto a su primer temblor vivido en Chile, que le provocó “sorpresa y nerviosismo”, esto se relaciona con lo conversado en talleres observados, que los desastres sicionaturales menos esperados o que no se sabe que sucederán provoca esta sorpresa. Por otro lado, se mencionó la felicidad, una de las entrevistadas señala que debido al confinamiento en pandemia “parece contradictorio, pero he sentido alegría y placer porque he podido compartir muchísimo con mis hijos, y se fortaleció ese vínculo con ellos y creo que una cosa compensaba la otra” (Encargada PME).

5.1.2 Competencias socioemocionales

Como se mencionó en el marco teórico, las competencias presentes en el modelo de Aprendizaje Social y Emocional son: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables.

Con respecto a la autoconciencia en los conversatorios se mencionó que pocas veces sabemos identificar las emociones y sensaciones que estamos experimentando, y que en momentos de desastres como la pandemia es más difícil aún. Apoyando lo anterior la Técnico en Párvulos señaló que “esto -la pandemia- como que nos pilló como ¿qué hago? empezamos a vivir cosas, y ni nosotros mismo identificamos la emoción que estábamos sintiendo”.

Con respecto a la autogestión, se señala en los conversatorios que ha sido difícil para las/los funcionarios regular sus emociones e impulsos de manera efectiva en este contexto de pandemia, a lo cual se suma tener que ayudar a los apoderados/as y estudiantes a poder realizarlo. En este sentido, se explica que al hacer las clases a distancia -mediante plataforma Zoom- es más difícil ayudar a los niños/a a regular sus emociones, la Técnico en Párvulos señala que

“uno estando en sala a veces si el niño se frustra, uno va directamente con él, lo acoges y lo acompañas, y le muestras que respire hondo y que esté tranquilito y después podemos retomar lo que estábamos haciendo. Entonces, se contiene de mejor manera en vivo que a través una cámara, el tema de las cámaras es muy frío”

Ante esta situación, menciona que es importante la educación socioemocional para poder controlar la situación “en donde no te desesperes, no te angustias tanto, traten de cómo equilibrar todo y no estar en el extremo” (Técnico en Párvulos).

Por otro lado, se menciona que la autogestión está presente en otras situaciones de desastres sionaturales como terremotos, la Educadora de Párvulos señala que con un temblor fuerte “Sentí mucho nervio y mucha angustia, como ganas de correr, quisiera abrir la puerta y salir corriendo, pero nada, uno se autocontrola en ese momento y trata de no perder el control”. En esta cita se puede evidenciar que la educadora gestionó sus propias emociones en un contexto de desastres para evitar tomar una decisión que la pusiera en riesgo.

En cuanto a la conciencia social, una de las palabras más mencionadas en el conversatorio fue la empatía. La encargada de PME señala que

“desde los colegios hay que enseñar de que todos somos iguales y la empatía. Yo veo en las noticias cuando informan sobre el coronavirus y dicen “para la seguridad de todos los chilenos y chilenas” y yo digo ¿Dónde estamos los extranjeros? Tenemos que decir para todos los habitantes de este país [...] yo digo que estamos en una sociedad que no estamos para discriminar y poner barreras”

Por tanto, la empatía y no discriminación también debe estar presentes en todos los discursos y espacios cuando se trabaje la educación socioemocional.

En cuanto a las habilidades para relacionarse, se menciona que los adultos las tienen más desarrolladas porque lo han trabajado durante más tiempo, en este sentido la educadora de párvulos señala que en contextos de desastres “nosotros los adultos intentamos manejarlo un poco mejor, nosotros buscamos ayuda, pedimos consejos a algún amigo, tenemos más estrategias porque somos adultos y ya hemos venido trabajando este tema de alguna u otra manera”. Por otro lado, se señala que las docentes y profesoras muchas veces carecen de estas habilidades al estar en un contexto competitivo e individualista

“son personas muy frías que van dan una clase, entonces nosotros los apoderados muchas veces nos adaptamos a ese patrón y sin querer, también nos convertimos en personas así, ese afecto, ese cariño, esa transmisión de sentimientos y emociones la pasamos a segundo plano” (Educadora de párvulos).

Por último, se señala en algunos conversatorios que el dominio de toma de decisiones responsables en un contexto de desastres es muy importante, ya que esto nos permitirá tomar decisiones asertivas que no pongan en riesgo nuestra vida y la de los demás. De esta forma, la técnico en párvulos señala que en caso de un terremoto “la gente se desespera y no se controla nada o sea no se controla en ningún sentido, viven así angustiado, desesperados y no toman las decisiones correctas”, apoyando lo anterior, la encargada de PME señala que es importante “saber manejarse primero, conocer que es lo que hay que hacer y qué protocolos tomar”.

5.2 Educación Integral

En este apartado se hará referencia a los hallazgos obtenidos en torno al clima y prácticas escolares, la instrucción escolar, políticas públicas e importancia de estas en la educación socioemocional en contextos de desastres.

5.2.1 Clima y prácticas escolares

En cuanto al clima y prácticas escolares, se pudo observar en los conversatorios y talleres con los funcionarios de la escuela, que para trabajar la dimensión socioemocional debe existir confianza con el equipo de trabajo y participación. En cuanto a la confianza, la encargada del PME señala que “a veces cuesta mucho como abrirse con cualquier persona, cuesta mucho confiar” además la encargada de Convivencia menciona que “a nivel de equipo de trabajo creo que nos hemos compenetrado más, esto ha hecho que el trabajo en equipo sea mejor y existe un mejor ambiente”, por ende, si no hay un espacio de confianza, es muy difícil poder realizar actividades grupales que ahonden en lo emocional.

En relación con lo anterior la fonoaudióloga de la escuela aborda un punto importante, que es considerar el contexto en donde se realizan los talleres:

“el mismo taller en otra escuela no funcionaría de la misma manera [...] hay otros contextos laborales, como que hay más rivalidad y oportunismo, entonces como que yo me ponía a pensar si este taller se hubiera hecho en mi otra escuela, yo no habría podido participar”.

En relación con la participación, en todos los talleres y conversatorios observados estuvieron presentes todos los funcionarios, incluidos la directora y administrador de la escuela. Con respecto a esto, la fonoaudióloga indica que “yo siento que entre todos en la escuela hemos sabido como de cierta manera, enfrentar esta situación de pandemia en conjunto, que yo creo que es lo más importante”, relacionado a lo anterior, el administrador de la escuela señala que las dificultades presentes en la pandemia “las vamos a superar todos juntos en comunidad, es importante generar espacios para que podamos compartir nuestras emociones y preocupaciones para enfrentar la pandemia”.

En relación con la participación de los apoderados/as, la técnico en párvulos señala que para trabajar la dimensión emocional hay que “tratar de abarcar con todos y también incluir a los papás”. La encargada de PME señala que hay “que buscar animar al apoderado y que sepan que es importante la educación socioemocional [...] ahí está el verdadero reto en la institución, cómo hacer ese enganche con el apoderado para que se vincule con las actividades que se realizan”.

5.2.2 Instrucción

Las entrevistadas coinciden que la educación entrega conocimientos centrado en lo cognitivo y técnico, en este sentido la fonoaudióloga dice que la educación socioemocional “nunca fue un tema en el sistema educativo y siento que claro lo que les importaba eran las notas o que se comportaran bien”.

Apoyando lo anterior la encargada de PME dice que:

“históricamente matemáticas, ciencias y lenguaje han sido las materias a las que se da preocupación y a las otras no [...] no le dan la importancia ni involucran a la educación emocional, esta ha sobresalido con la pandemia, pero no ha sido obligatorio con anterioridad, siendo que nosotros que trabajamos con los niños, si no estamos sanos mentalmente, no podemos hacer nada.”

Además, las entrevistadas señalan la importancia de entregar conocimientos a los estudiantes de preescolar de forma lúdica, en esta línea la encargada de PME dice que “si quieres lograr algo con un niño juega con él, y yo creo que la mejor forma de trabajar las emociones es desde ahí, jugando y explicando la importancia, las vivencias también y aprovechar cualquier instante”, en este sentido la encargada de Convivencia señala que “la escuela tiene que ser un lugar divertido, donde los niños aprendan, debe existir cercanía con los niños/as”.

5.2.3 Políticas Públicas

Dentro de las entrevistas realizadas, surgió el tema del apoyo estatal para impartir en las escuelas una educación socioemocional en contextos de desastres. En este sentido la Técnico en Párvulos señala que es significativo “la importancia que le pueda dar el ministerio en este tema [...] es un tema que siempre debiera estar”, en este sentido es importante que la educación socioemocional se trabaje antes de la ocurrencia de un desastre. Apoyando lo anterior la fonoaudióloga señala

“que siempre parte todo como por un tema de política pública, si es que a los colegios no se les exige que se trabaje el tema de emociones, ningún colegio lo hará por iniciativa propia, [...] siento que tiene que partir por una exigencia del ministerio, que de cierta manera vea que es un tema importante”

También se menciona que la educación socioemocional debe estar presente en el currículum obligatorio, la técnico en párvulos dice que la educación socioemocional se tiene que “meter ahí en el currículum porque es muy bueno y necesario, los detalles siempre hacen la diferencia”.

Además de involucrar la educación socioemocional en el currículum escolar, la encargada de PME señala que hay que preparar a los niños/as para un futuro desastre sicionatural, preocupándonos por la diversidad sociocultural, es decir,

“involucrar a los inmigrantes más en la cultura, o sobre los desastres, porque ponte mis chiquititos no están acostumbrados a desastres y se asustan, y hemos hablado con ellos para que actúen en caso de estar solos, y como ellos hay muchos inmigrantes que no saben cómo actuar, porque en los lugares que vienen no pasan ciertas cosas”.

5.2.4 Importancia en preescolar

Las entrevistadas señalan que es un gran aporte preparar a los niños y niñas desde preescolar, ya que “tenemos en nuestras manos la base de todo que son nuestros pequeños y estamos en el momento que uno puede ahí meterse a la raíz de todo para que vayan creciendo de buena manera” (Técnico en párvulos), además se menciona que este trabajo debe partir en preescolar y no terminar, debe ser un proceso continuo y duradero, ya que “la educación emocional abarca un abanico muy grande, pero creo que algo imprescindible en la vida de cualquier ser humano” (PME).

Apoyando lo anterior, la educadora de párvulos señala que es importante trabajar en primera infancia ya que los “niños se encierran con ellos mismos, no transmiten sus sentimientos, no transmiten sus emociones, y lo hacen de otra manera, y a veces los padres no nos damos cuenta de que ellos están expresando sus emociones”. La fonoaudióloga apoya lo anterior diciendo que es importante el trabajo en preescolar porque “las etapas más importantes de la vida o que forman al individuo son los primeros años de vida, y bueno se sabe que a los tres años todo el tema como cerebral, está en desarrollo”.

Para apoyar a los niños/as en este proceso, se menciona la importancia de la formación profesional de los funcionarios de la escuela a través de capacitaciones y espacios para trabajar la educación socioemocional, ya que “finalmente es tratar un tema, pero dando las herramientas para poder tomarlos, o sea pasar más allá de solo exigir a las profes o a las docentes” (Fonoaudióloga), lo que se relaciona con lo expresado en conversatorios y talleres, de que estos espacios de capacitación se deben seguir generando.

5.3 Resiliencia

Por último, se presentan los hallazgos relacionados con la vulnerabilidad y resiliencia. En cuanto a la vulnerabilidad se mencionó solo la socioeconómica, señalando que “no todos los colegios tienen los mismos recursos en donde pueden implementar talleres [...] A lo mejor capacitar bien a sus docentes para que estos trabajen bien con sus alumnos” (Técnico en párvulos, 2020).

Con respecto a la resiliencia, se menciona en los talleres como una capacidad de agencia el conocimiento que pueden tener los distintos actores de la comunidad educativa ya sea sobre Aprendizaje Socioemocional y desastres siconaturales. En este sentido, la educadora de párvulos y la encargada de PME fueron las únicas que trabajaron la educación socioemocional en la Universidad.

Otra dimensión relacionada con la resiliencia es la experiencia que tienen los actores de la comunidad educativa, en este sentido en los talleres y conversatorios se mencionó que las experiencias en contexto de crisis sirvieron para reaccionar en situaciones futuras. La encargada de PME señala que con un temblor en Chile “La primera vez fue de sorpresa y nerviosismo, pero la otra vez hasta me lo tomaba tranquilo” evidenciando que la experiencia permite orientar nuestras acciones y emociones de mejor forma.

Por último, se menciona en los conversatorios el capital social como un elemento importante, ya que tener redes pueden servir al momento de ocurrir un desastre. Por otro lado, en las entrevistas se dice que es importante también que haya “la participación del agente externo para contribuir y fortalecer lo que se está haciendo dentro de la escuela, pero yo creo que los conversatorios sean más íntimos, sin interferencia de un externo” (encargada PME).

6. Discusión

El estudio de caso de la Escuela Laurita Vicuña demostró que el trabajo de la educación socioemocional con la comunidad educativa puede ser una contribución para la Reducción del Riesgo de Desastres Siconaturales. Aunque la mayoría del trabajo en las escuelas aborda el tema de la GRD de forma cognitiva y técnica, nuestro caso demostró que dar énfasis al desarrollo de competencias socioemocionales permite aumentar la resiliencia de la comunidad educativa, otorgando mayores capacidades y herramientas para poder enfrentar la pandemia de Covid-19 y futuros desastres.

A continuación, se presentará una discusión a partir del marco teórico y hallazgos presentados en este estudio, lo que permitirá plantear una propuesta con algunos lineamientos importantes para trabajar la educación socioemocional y la RRD en escuelas preescolares.

6.1 Gestión del riesgo de desastres y educación socioemocional en escuelas preescolares

Como se pudo evidenciar a partir de los autores trabajados y los resultados de esta investigación, en un contexto de desastre -antes, durante y luego de su ocurrencia- se experimentan diferentes emociones, y a veces contradictorias entre sí. Pero estas emociones se deben conceptualizar como un proceso que genera una respuesta

multisistémica, coordinada, flexible, que nos predisponen a actuar (Goleman, 1995; Paoloni, 2014). En este sentido, una emoción experimentada en un contexto de desastre puede generar una respuesta que no sea la más indicada en ese momento, por ejemplo, si ocurre un terremoto y una persona experimenta miedo, este puede generar que la persona corra y ponga en riesgo su vida, por otro lado, si la persona sabe gestionar este miedo, es probable que la acción que realice sea ubicarse en un lugar seguro. Entonces, en esta situación se puede observar como una persona que ha trabajado las competencias socioemocionales puede gestionar sus emociones, para actuar de la mejor manera y evitar sufrir consecuencias negativas ante un desastre.

A partir de lo anterior, es importante que al trabajar la educación socioemocional y la GRD se consideren las competencias socioemocionales propuestas por Oberle et al. (2016). Estas competencias son: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables. En la escuela Laurita Vicuña se trabajaron estas competencias y las funcionarias entrevistadas señalaron que eran un aporte ya sea para un futuro desastre como para otras situaciones cotidianas en la vida de ellas y de los/las estudiantes.

El primer dominio que se debe trabajar en las escuelas es la autoconciencia, ya que como se señalaba en las entrevistas, en un contexto de desastre se experimentan emociones con mayor intensidad y frecuencia, por ende, es importante que sepamos reconocer qué emociones estamos sintiendo para poder gestionarlas. Luego, es importante dar profundidad a la autogestión, ya que esta competencia nos permitirá actuar de forma asertiva a partir de la emoción que estamos sintiendo en un desastre, también, permitirá que la emoción no se transforme en un estado de ánimo más duradero, que pueda traer consecuencias psicológicas, físicas o comportamentales en las personas luego de un desastre. Otros dominios que son importante de destacar, es el de la conciencia social y habilidades para relacionarse, ya que en un contexto de desastre muchas veces ocurren situaciones que requieren fortalecer las redes en la comunidad, por ende, es importante trabajar la empatía y el relacionarnos de manera respetuosa y armoniosa con los demás, enseñando a los niños/as habilidades que les permita comunicarse, escuchar activamente, cooperar, ofrecer y buscar ayuda. Por último, es importante trabajar la toma de decisiones responsables, ya que generalmente en un contexto de desastre debemos tomar decisiones importantes de manera rápida, por ende, debemos desarrollar esta competencia para tomar decisiones que generen resultados positivos.

Entonces, entendiendo la escuela como un espacio socializador que transmite valores, conocimientos, actitudes, esquemas de funcionamientos y habilidades (Tacán et al., 2018), se pudo evidenciar en esta investigación que esta institución educativa entrega conocimientos técnicos y cognitivos de manera transversal, no solo en relación con la temática de desastres siconaturales, sino que en la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje impera este paradigma. En el caso de la GRD se reconoce los aportes del Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE), sin embargo, en este plan existe un vacío con respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales para enfrentar un desastre siconatural. Es por esto, que uno de los lineamientos que se sugieren, es que tanto políticas públicas como protocolos internos de las escuelas den espacio a la

educación socioemocional, para que las personas pertenecientes a la comunidad educativa puedan tener herramientas diversas para enfrentar un desastre.

En esta línea, es importante que el trabajo del Aprendizaje Social y Emocional (SEL) para la RRD se dé desde la primera infancia, para que las habilidades y conocimientos adquiridos por los niños/as sobre la temática se conviertan en una fuente de aprendizaje que los acompañe durante toda su vida (López, 2011) y que les permita tomar decisiones asertivas antes, durante y después de la ocurrencia de un desastre socionatural. Sin embargo, a pesar de que es importante el trabajo de la educación socioemocional para la RRD desde la primera infancia, es pertinente que esta temática se siga desarrollando en las demás etapas educativas, es decir, debe realizarse tanto en escuelas preescolares, básicas y medias como en la educación superior. Por otro lado, se sugiere que el trabajo de esta temática con los niños/as, se lleve a cabo mediante metodologías participativas y vivenciales que considere “la historia personal del niño, su entorno y sus necesidades” (López, 2011, p.33). En la educación preescolar esta enseñanza debe ser de manera lúdica, es decir, a través del juego, en este punto es una contribución los saberes de las educadoras y técnicos en párvulos para crear estrategias que motiven y capten la atención de los niños/as de primera infancia.

En cuanto a la GRD, la escuela históricamente ha cumplido un rol de re-estabilización de la normalidad luego de un desastre (Takahashi et al., 2015), convirtiéndose en un lugar emblemático que responde ante las necesidades de las personas en un contexto de emergencia. En este sentido, en el contexto de pandemia las escuelas de Chile tuvieron que dar respuestas a requerimientos de las personas que no estaban siendo respondidos por las instituciones públicas, por ejemplo, otorgando herramientas socioemocionales para que las medidas de cuarentena, las pérdidas de vidas humanas y otras consecuencias negativas de la pandemia, no afectarán la salud mental de la comunidad educativa. Lo anterior sucedió en el caso de la Escuela Laurita Vicuña, la cual debió crear e implementar estrategias de forma autónoma para trabajar la educación socioemocional con su comunidad educativa. Sin embargo, estas iniciativas surgieron luego de llegada la pandemia al país y muchas veces son improvisadas para cumplir con las necesidades urgentes de la comunidad ante un desastre. Es por esto, que es importante que la creación de propuestas o protocolos centrados en la educación socioemocional para la RRD en las escuelas, se centren en la etapa de prevención, es decir, que la comunidad adquiera herramientas técnicas y desarrolle habilidades socioemocionales antes de la ocurrencia de un desastre, permitiendo que estén mejor preparadas cuando ocurra algún evento y no se responda desde los mecanismos institucionales y/o públicos.

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede evidenciar que la escuela se convierte en un espacio generador de resiliencia, debido a que educar en la etapa preventiva del ciclo de GRD, permitirá que la comunidad educativa aumente su capacidad de agencia y autonomía (Sandoval, 2020) para enfrentar un desastre.

Uno de los elementos de la resiliencia que se considera importante es el capital de las personas en cuanto al conocimiento, es por esto que para el trabajo de GRD y educación socioemocional, debe existir una capacitación continua a toda la comunidad educativa

sobre la materia, especialmente a las educadoras que son quienes están presentes en mayor medida en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños/as. En este sentido, en la escuela Laurita Vicuña se capacitó sobre educación socioemocional -a través de una agencia externa- a la encargada de convivencia escolar y de PME, lo que permitió que ellas fueran quienes transmitieran los conocimientos y herramientas adquiridas a las demás funcionarias de la escuela, por ende, existió una capacidad de agencia por parte de ellas para compartir sus saberes y desarrollar una estrategia para trabajar la educación socioemocional en contexto de desastres.

Otro elemento que surgió en las entrevistas realizadas y que se consideró importante es el capital social, el cual permite vincular a las personas y generar redes con otros actores e instituciones que pueden ser un aporte en el trabajo de la educación socioemocional para la RRD en las escuelas.

Por último, es importante considerar los límites que pueden lograr las personas por sí solas, ya que no se debe delegar toda la responsabilidad para responder a un desastre sicionatural a ellas o a la institución educativa, ya que hay procesos “históricos-estructurales de desarrollo desigual que escapan del poder local de los territorios resilientes” (Sandoval y Astudillo, 2019, p.82) y que se debe hacer cargo el Estado chileno.

6.2 Políticas públicas sobre Reducción del Riesgo de Desastres

Como se anticipó en el apartado anterior, hay procesos estructurales de desarrollo desigual que escapan de la capacidad de agencia de cada persona y/o comunidad. Es decir, hay aspectos estructurales del sistema en el que está inserto el país (Dominelli, 2017), que ocasiona que las personas sean más vulnerables ante un desastre sicionatural, o que no desarrollen previamente habilidades que permitan fomentar su autonomía para hacer frente a estos eventos. En este sentido, puede ser una contribución analizar e intervenir desde el modelo de Trabajo Social Verde propuesto por Dominelli (2017), ya que señala que los trabajadores sociales deben ser defensores de un “cambio social transformativo que apoya el compromiso del trabajo social con la igualdad, los derechos humanos, la justicia social y medioambiental” (p.45), a través de un marco analítico y de acción que ayudan a trabajadores sociales a co-producir las soluciones a problemas identificados por las propias personas afectadas, lo cual se relaciona con el marco metodológico de investigación-acción propuesto en el presente informe.

En cuanto al ámbito educativo, si bien las escuelas por iniciativa propia pueden llevar a cabo un trabajo que incorpore esta temática y prepare a la comunidad educativa, muchas veces los recursos y disposiciones no son los suficientes. Entonces, se genera una desigualdad en escuelas que tienen la disposición y recursos para llevar a cabo un programa de educación socioemocional para la RRD, con escuelas que no cuentan con estos elementos. Por tanto, si se deja en manos de cada escuela la existencia de este tipo de proyectos, existirán comunidades educacionales más preparadas para enfrentar un desastre que otras, fomentando así la desigualdad.

Es por esto, que tanto a nivel teórico (Oberle et al., 2016) como a partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se destaca la importancia de que el Estado y sus instituciones contribuyan al trabajo de la educación socioemocional y la GRD. Es decir, deben existir estrategias, marcos legales y un apoyo amplio a nivel de políticas públicas educativas para que se trabaje la GRD y el Aprendizaje Social y Emocional en todas las escuelas del país, dejando atrás una perspectiva centrada en lo cognitivo y técnico, y dando espacio al desarrollo de diversas habilidades, tal como lo dispone la Ley General de Educación (2009). Por otro lado, el Gobierno de turno debe comunicar la importancia del trabajo preventivo de la educación socioemocional para la RRD, ya que esto hará que las escuelas comiencen a aplicar esta temática.

En este sentido, el Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE) debe ser más integral y tiene que existir un seguimiento por parte del Ministerio de Educación para corroborar el cumplimiento de este. Además, debe existir una actualización del PISE que incorpore el desarrollo de las habilidades socioemocionales, las cuales serán de gran utilidad para enfrentar un futuro desastre socionatural.

Por último, se deben crear políticas públicas que tomen en cuenta la diversidad de contextos que hay en Chile (Meyers et al., 2019; Wood, 2020). Deben ser planes que permitan que las escuelas puedan aplicarlos en sus diferentes realidades, ya que hay territorios con vulnerabilidades físicas, sociales y económicas muy distintas a otros. Por ejemplo, en el norte existen más probabilidades de la ocurrencia de aluviones y en el sur erupciones volcánicas, también hay escuelas que están situadas en un lugar más expuesto a sufrir daños ante un desastre que otras o con distintas realidades socioeconómicas. Otro aspecto que se mencionó en las entrevistas y que es importante considerar, es la diversidad sociocultural presente en las escuelas, ya que -como en el caso de la Escuela Laurita Vicuña- existe una gran población inmigrante, tanto de estudiantes como de funcionarias, las cuales en su lugar de nacimiento no habían experimentado los desastres socionaturales que son habituales en Chile. Por ende, todo plan, política o proyecto que se realice en las escuelas debe considerar su realidad específica y la diversidad sociocultural.

6.3 Acciones cooperativas y participativas

Tal como se señaló en el marco teórico y metodológico, es una contribución trabajar esta temática de forma cooperativa y participativa (Oberle et al., 2016; Colmenares, 2012). Sin embargo, a partir de las entrevistas realizadas se evidenció que para construir estos espacios participativos debe existir un equipo de gestión dispuesto a generarlos y a tomar en cuenta la opinión de los actores educativos. En este sentido, la gestión de cada escuela debe incorporar la opinión, propuestas y sugerencias de toda la comunidad educativa en los distintos planes y protocolos que se implementen sobre la materia, y esta participación no puede ser solamente informativa o consultiva, sino que deben existir espacios de co-construcción.

Por otro lado, se debe fortalecer la confianza de los equipos de trabajo para que no existan miedos ni resistencias a opinar sobre las acciones realizadas o por realizar en las escuelas. En el caso de la Escuela Laurita Vicuña esta confianza entre el equipo de

trabajo ya estaba fortalecida con anterioridad, de hecho, en los conversatorios y talleres realizados participaron todos los funcionarios y se conversaron de temas bastante íntimos a pesar de la presencia de todos. Para lograr este trabajo, hay dos puntos importantes que se deben considerar, el primero es que se debe fortalecer la confianza con el grupo de trabajo a través de distintas estrategias que pueda desarrollar el área de convivencia escolar, esto permitirá que las actividades a realizar sobre educación socioemocional se desarrollen de mejor forma. Y, en segundo lugar, debe existir la participación de los líderes formales (administrador, directora, encargada PME y convivencia) en las actividades relacionadas con la GRD y Aprendizaje Social y Emocional (SEL), para que se reconozca que hay un interés por parte de la escuela de trabajar la temática.

Otro elemento importante, es la participación de agentes externos a la escuela que contribuyan a trabajar la educación sociomocional y GRD. Es por esto, que debemos considerar a la escuela como un sistema en el cual los elementos -internos y externos- son reunidos y se encuentran interrelacionados, relación que permiten que el sistema se mantenga en funcionamiento (López, 2009, p.145). En este sentido, la escuela debe estar abierta a recibir apoyo externo en este proceso de trabajo del Aprendizaje Social y Emocional (SEL) para la RRD, este apoyo externo puede ser a partir de profesionales capacitados en el tema, de instituciones públicas como la ONEMI, municipalidades o el Ministerio de Educación. Sin embargo, hay que tener precaución de que la realización del proyecto no dependa de los agentes externos, sino que es la propia comunidad educativa la que llevará a cabo y desarrollará sus proyectos reconociendo su capacidad de agencia.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de trabajar la temática de la educación socioemocional y GRD desde un enfoque transdisciplinario. Este concepto es entendido como un “enfoque reflexivo e inclusivo de la investigación que tiene como objetivo resolver problemas sociales junto con problemas científicos a través de altos grados de fertilización cruzada, integración y colaboración entre actores académicos, no académicos y diversos cuerpos de conocimiento” (Thompson et al., 2017, p.30), por tanto, se debe incluir y valorar las perspectivas y aportes de los interesados, involucrados e investigadores a un nivel igual, lo que se relaciona con lo propuesto en la metodología de Investigación-Acción Cooperativa aplicada en esta investigación y el Trabajo Social Verde (Dominelli, 2017).

En esta línea, la investigación co-creada empoderará a las personas, para que “se interesen, inviertan e involucren de manera proactiva en la investigación sobre resiliencia y los problemas que busca abordar” (Thompson et al., 2017, p.30). He aquí un elemento muy importante para trabajar la temática de la educación socioemocional y la GRD, se debe considerar los aportes tanto de académicos o especialistas en el tema (psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos u otros), como de los actores de la comunidad educativa, ya que todos los saberes son un aporte para poder comprender la temática de forma más profunda, y para poder elaborar intervenciones que respondan a estas necesidades. Es por esto, que la Investigación-Acción Cooperativa es un gran aporte, ya que permite hacer protagonistas de la investigación a todas las personas involucradas respondiendo a una visión de “abajo hacia arriba”, y a las necesidades e intereses específicos de la propia comunidad educativa, de esta forma se generará un mayor

compromiso con las transformaciones y proyectos implementados en cada una de las escuelas.

7. Conclusiones

El estudio de caso de la escuela Laurita Vicuña, permitió vislumbrar la importancia que tiene el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) en la Reducción del Riesgo de Desastres, debido a que permite que las escuelas se transformen en un espacio resiliente y que genera resiliencia, donde la comunidad educativa es considerada como sujetos con capacidad de agencia, que tienen autonomía y herramientas para enfrentar un futuro desastre siconatural. Sin embargo, a través de este informe se pudo evidenciar que existen algunos elementos que dificultan la implementación de la educación socioemocional en el ámbito educativo, entre ellos se encuentra: i) Ausencia de una educación integral, que se enfoque en desarrollar diversas habilidades, incluida las socioemocionales. ii) Educación sobre Gestión del Riesgo centrada en el ámbito técnico y cognitivo. iii) Rol tradicional de la escuela ante desastres siconaturales, centrada en la etapa de respuesta. iv) Vulnerabilidad desigual y situada, provocada por condiciones sociales, políticas y económicas.

A pesar de que estén presentes estas dificultades para implementar el enfoque de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) en las escuelas, y para aumentar la resiliencia ante un desastre siconatural por parte de la comunidad educativa, este estudio permitió elaborar una propuesta con diversos lineamientos para que se puedan llevar a cabo intervenciones en las instituciones educativas sobre la temática estudiada. Algunos de los lineamientos presentados son: i) Al trabajar la educación socioemocional y la GRD con la comunidad educativa, se propone considerar las competencias socioemocionales: autoconciencia, autogestión, conciencia social, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables. ii) Las políticas públicas como la gestión de las escuelas deben dar espacio al Aprendizaje Social y Emocional, dejando atrás un enfoque centrado en lo cognitivo. iii) La educación socioemocional para la Reducción del Riesgo de Desastres debe comenzar en la primera infancia, pero debe ser un trabajo a lo largo de todas las etapas educativas. iv) El trabajo de la temática con niños/as debe ser de forma lúdica, considerando los aportes metodológicos por parte de las educadoras. v) Las propuestas e intervenciones sobre educación socioemocional y GRD deben centrarse en la etapa de prevención. vi) Debe existir una capacitación continua a toda la comunidad educativa, especialmente a las educadoras para que puedan transmitir estos conocimientos a sus estudiantes. vii) Se deben fortalecer las redes de trabajo con otros actores e instituciones externas a la escuela. viii) Trabajar la temática de forma participativa, aumentando la confianza con el grupo de trabajo. ix) Tener en cuenta los límites de la resiliencia de las comunidades educativas, debido a los procesos estructurales que aumentan la desigualdad.

Tomando en cuenta el último punto, es importante que el Gobierno de turno y las instituciones públicas contribuyan al trabajo de la educación socioemocional y la GRD, creando estrategias, marcos legales y políticas públicas que se orienten en el desarrollo integral de los estudiantes -siguiendo lo que propone la Ley General de Educación (2009)- y que, además disminuyan el riesgo ante un desastre siconatural. Esto permitirá relevar la importancia de la temática, y que todas las escuelas tengan la oportunidad y

herramientas para poder aumentar la resiliencia de su comunidad educativa, y que estas iniciativas e intervenciones no se realicen solo por el interés de cada escuela.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se encuentra haber recogido los datos en una situación de pandemia global, sin embargo, también fue un desafío crear nuevas estrategias para poder llevar a cabo una investigación en esa situación, lo que a futuro puede ser una contribución, por ejemplo, el realizar entrevistas a distancia mediante plataformas digitales, puede permitir entrevistar a personas que físicamente se encuentren lejos. Otra limitación, es el factor tiempo, debido a que una de las características del diseño metodológico Investigación-Acción -utilizado en este informe- es la lentitud de sus procesos, por ende, un desafío a futuro es evaluar el plan implementado en la Escuela Laurita Vicuña sobre educación socioemocional y GRD, para que se pueda crear un modelo teórico-práctico que permita orientar a otras escuelas en la implementación de intervenciones sobre la temática de forma contextual, tomando en cuenta sus realidades sociales, económicas, territoriales y educativas. Otra limitación, es que por la pandemia no se pudo realizar un trabajo directo con los niños/as aplicando estrategias lúdicas para trabajar GRD y Aprendizaje Social y Emocional de manera presencial, por ende, un desafío es elaborar investigaciones que aborden los aportes metodológicos que puede generar este tipo de actividades en la temática.

Otro desafío, y tomando en cuenta que en un futuro pueden existir diversas amenazas que no hemos considerado -como sucedió con la pandemia-, es que la disciplina de Trabajo Social investigue y trabaje transdisciplinariamente contribuyendo a la Reducción del Riesgo de Desastres. Un aporte a esta línea investigativa es el Trabajo Social Verde, el cual busca enfrentar los nuevos desafíos del siglo XXI, tal como señala Dominelli (2017) los trabajadores sociales podemos ser facilitadores y contribuir en la reducción del riesgo, aportando con herramientas para que las personas y las comunidades tengan mayores capacidades para enfrentar un eventual desastre sicionatural, y lidiar de mejor forma con las consecuencias emocionales que generan las injusticias sociales y medioambientales, lo que se relaciona con lo propuesto en el presente informe. Por ende, en futuras investigaciones se podría profundizar sobre las contribuciones de este modelo propuesto por Dominelli (2017) en la Reducción del Riesgo de Desastres en las escuelas de Chile.

Bibliografía

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método y diseño de investigación (hypothesis, method y research design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Adger, W. (2000). Social and ecological resilience: are they related? *Progress in Human Geography*, 24(3), 347-364.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Álvarez, O. (2004). Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-7.

- Amri, A., Bird, D., Ronan, K., Haynes, K., y Towers, B. (2017). Disaster risk reduction education in Indonesia: challenges and recommendations for scaling up. *Natural Hazard and Earth System Sciences*, 17, 595–612.
- Agreda, A. (2012). *Orientación psicológica para fomentar una cultura de prevención en niños de edad preescolar, en casos de desastres naturales* (Doctoral dissertation). Universidad de San Carlos, Guatemala.
- Atallah, D., Bacigalupe, G., y Repetto, P. (2019). Centering at the Margins: Critical Community Resilience Praxis. *Journal of Humanistic Psychology*, 46(1), 48-76. doi:10.1177/0022167818825305
- Baum, F., MacDougall, C., y Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of epidemiology and community health*, 60(10), 854-857.
- Baptista, P., Hernández, R., y Fernández, C. (2015). *Metodología de la investigación 6ta edición*. Editorial Mcgraw-Hill.
- Berrocal, E. y López, J. (2011). El proceso de investigación educativa II: investigación-acción. In *Innovación docente e investigación educativa: Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (pp. 35-50). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- Biblioteca del Congreso Nacional (2002). *Decreto N° 156 Ministerio del Interior*. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=199115&idVersion=2020-05-18>
- Biblioteca Congreso Nacional (2009). *Ley General de Educación*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=>
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 24-35.
- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., y Skouteris, H. (2018). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: a conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Bocco, G. (2019). Vulnerabilidad, adaptación y resiliencia sociales frente al riesgo ambiental. Teorías subyacentes. *Investigaciones geográficas*, (100), e60024. Epub 27 de febrero de 2020. <https://doi.org/10.14350/riq.60024>
- Castañeda, A., Ledo, C., y Montoya, J. (2018). La formación de valores a través de la música en niños y niñas de educación preescolar que están en condición de refugio temporal. *Maestro y Sociedad*, 1(2), 55-66.
- Colmenares E, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.

- Cruz, E., Maldonado, A., y Bello, L. (2020). Paradigmas mixtos: interpretativo y crítico en estudios sobre cambio climático. Una ruta para co-construir resiliencia social. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 712.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167
- Dominelli, L. (2017). El trabajo social green como modelo para abordar los desafíos globales para el trabajo social en el siglo veintiuno. En *Las caras del trabajo social en el mundo: Per(e)sistencias bajo el capitalismo tardío* (pp. 45-61). Santiago de Chile: Ril editores.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416. doi:10.1111/cdev.12739
- Dyson, B., Howley, D., y Wright, P. M. (2020). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in physical education: Have we been doing this all along? *European Physical Education Review*, 1356336X2092371. doi:10.1177/1356336x20923710
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Escuela Laurita Vicuña (2020). *Proyecto educativo institucional*.
- Fernández, A., Waldmüller, J., y Vega, C. (2020). “Comunidad, vulnerabilidad y reproducción en condiciones de desastre. Abordajes desde América Latina y el Caribe. Presentación del dossier”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 66: 7-29. <https://doi.org/10.17141/iconos.66.2020.4156>
- Galletta, A., y Torre, M. E. (2019). *Participatory action research in education*. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Gatti, C., García, A., Vera, J., y Fontanet, F. (2017). La construcción de herramientas de Gestión Integral del Riesgo de Desastres a nivel local. La experiencia del Municipio de Gral. San Martín. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 4(1), 7-29.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós
- Gómez, S., y Roquet, J. V. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- Huerta, E. (2019). Educación emocional en clave de integración. Una aportación a la innovación educativa. *Revista panamericana de pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo* (27).

- Huete, M., y Rivera, G. (2015). *Actividades lúdicas para la enseñanza de la Gestión de Riesgo en niños y niñas de III Nivel del Preescolar Belén Fe y Alegría del municipio de Estelí, durante el año 2015* (Doctoral dissertation). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Jacobs, S. (2016). The Use of Participatory Action Research within Education--Benefits to Stakeholders. *World Journal of Education*, 6(3), 48-55.
- James, N., y Busher, H. (2016). Online interviewing. *Qualitative Research*. 4th ed. London & California: SAGE Publications Inc, 245-259.
- Kanyasan, K., Nonaka, D., Chatouphonexay, A., Hernandez, P. M., Kounnavong, S., y Kobayashi, J. (2018). Implementation of disaster risk reduction and management policies in a school setting in Lao PDR: a case study. *Tropical medicine and health*, 46(1), 42.
- Leiva-Bianchi, M., Araneda, A., Fresno, A., y Spencer, R. (2017). What happens to Children after an Earthquake? Psychosocial Impact of Disasters in Chilean Children Seven Years after the Earthquake and Tsunami occurred on February 27th, 2010. In Hoven, C., Lawrence, A. & Tyano, S. (Eds.), *Children's Mental Health Needs after Major Disasters*. New York: Springer Publishing Company.
- López, È. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)*. España: Wolters Kluwer.
- López, J. (2009). Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas. XXI. *Revista de educación*, 5, 139-155.
- Luengo González, E. (2016). *El conocimiento de lo social II: el método-estrategia*. Guadalajara, México, Mexico: ITESO - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/uniacc/41089?page=142>
- Mejía (2016). *La educación y la escuela: espacio en disputa de la reconfiguración capitalista*. México, Nueva California.
- Meyers, D. C., Domitrovich, C. E., Dissi, R., Trejo, J., y Greenberg, M. T. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, 73, 53-61
- Murano, D., Sawyer, J. E., y Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263.m
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., y Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*.

- Oficina de Información Científica y Tecnológica para el Congreso de la Unión (2019). Gestión del Riesgo de Desastres. *Revista Nota Incytu*, 33. Recuperado de: https://foroconsultivo.org.mx/INCYTU/documentos/Completa/INCYTU_19-033.pdf
- ONEMI (2016). *Política Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres*. Santiago: Unidad de Gestión del Sistema Nacional de Protección Civil.
- ONEMI (2017). *Plan Integral de Seguridad Escolar: Hacia una cultura del autocuidado y la prevención de riesgos*. Santiago. Recuperado de: http://repositoriodigitalonemi.cl/web/bitstream/handle/2012/1616/Pise MINEDUC 2019_01_04.pdf?sequence=13&isAllowed=y
- Paoloni, P. (2014). Emociones en contextos académicos: perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12; 567-596.
- Peréz, S., Alday, R., Astudillo, V., Flores, F. y Saavedra, A. (2018). Capacidades educativas para la resiliencia frente a desastres: El caso las escuelas Diego Portales Palazuelos de Chañaral y Sara Cortés Cortés de Diego de Almagro. En *Aluviones y resiliencia en Atacama: construyendo saberes sobre riesgos y desastres*. (pp. 275-291). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Proulx, K., y Aboud, F. (2019). Disaster risk reduction in early childhood education: Effects on preschool quality and child outcomes. *International Journal of Educational Development*, 66, 1-7.
- Sánchez, J. (2015). Validez y confiabilidad. En *El estudio de casos*. ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- Sandoval, J. y Astudillo, F. (2019). Comunidades en movimiento ante el cambio climático ¿Resistentes o resilientes? El caso de Paipote, Chile. *Ecología Política*, 58, 79-83.
- Sandoval, J. (2020). Vulnerabilidad-resiliencia ante el proceso de riesgo-desastre: Un análisis desde la ecología política. *Polis. Revista Latinoamericana*, (56).
- Tacán, L., Burbano, D. y MacCann, N. (2018). Sastres para el desastre: la educación y la psicología como aportes a la recuperación de Copiapó. En *Aluviones y resiliencia en Atacama: construyendo saberes sobre riesgos y desastres* (pp. 257-273). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Takahashi, K., Kodama, M., Gregorio Jr, E., Tomokawa, S., Asakura, T., Waikagul, J., y Kobayashi, J. (2015). School Health: an essential strategy in promoting community resilience and preparedness for natural disasters. *Global health action*, 8(1), 29106.
- Thompson, M., Owen, S., Lindsay, J., Leonard, G., y Cronin, J. (2017). Scientist and stakeholder perspectives of transdisciplinary research: Early attitudes, expectations, and tensions. *Environmental Science & Policy*, 74, 30-39.
- Torres, M. A. (2016). Estrategias territoriales para la reducción del riesgo de desastre Talcahuano, Chile. Recuperado de Centro de Investigación de Recursos Naturales:

https://adm.talcahuano.cl/archivos/gestion_riesgo/descargas/iuakbJfDXvc3y01z3kyo_01-Estrategias_Territoriales_para_la_RRD_Talcahuano.pdf

Trujillo, D. (2017). Los Desastres Naturales y La Inteligencia Emocional en los niños y niñas de cinco años de una Institución Educativa (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Trujillo-Perú. Recuperada de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/15246/trujillo_pd.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Unicef (2016). *Reducción del riesgo de desastres centrada en la niñez: contribuir al desarrollo resiliente*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/1566/file/PDF%20Reduci%C3%B3n%20del%20riesgo%20de%20desastres%20centrada%20en%20la%20ni%C3%B1ez.pdf>

Unicef (2017). *Acción Humanitaria para la infancia: Resumen*. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/HAC-Overview-UNICEF-Comite_Espanol-2017.pdf

Universidad de Chile (2020). *Salud mental en situación de pandemia: Documento para mesa social Covid-19*. Recuperado de: https://www.uchile.cl/documentos/salud-mental-en-situacion-de-pandemia-documento-para-mesa-social-covid-19_162535_0_1937.pdf

UNISDR (2009). *Terminología sobre reducción del riesgo de desastre*. Recuperado de: https://www.unisdr.org/files/7817_UNISDRTerminologySpanish.pdf

UNISDR (2015). *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015 – 2030*. UNISDR, Geneva.

Wood, P. (2020). Emotional Intelligence and Social and Emotional Learning:(Mis) Interpretation of Theory and Its Influence on Practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(1), 153-166.

Yale Child Study Center (2020). *RULER: Yale Center for Emotional Intelligence. Connecticut, EU: RULER*. Recuperado de: <https://www.rulerapproach.org/>

Yin, R. K. (2014). Getting started: How to know whether and when to use the case study as a research method. *Case study research: design and methods*, 5, 2-25.

Anexos

Anexo N°1

Observaciones realizadas

Actividad	Tipo de observación	Fecha	Duración
Presentación Proyecto de Educación socioemocional.	Participante	18/06/2020	60 minutos.
Difusión motivacional para apoderados sobre la importancia de la educación socioemocional.	No participante.	Mes de julio y agosto 2020	2 cápsulas a la semana, de 3 a 5 minutos realizada por encargada de PME.
Ciclo de conversatorios sobre educación socioemocional en contextos de desastres.	No participante.	27/07/2020	Duración: 80 minutos.
		28/07/2020	Total observado: 240 minutos.

		29/07/2020	
Taller N°1 a Taller N°5 ¿Cómo gestionar nuestras emociones?	No participante.	1°- 03/08/2020	Duración: 45 minutos. Total observado: 225 minutos.
		2°- 10/08/2020	
		3°- 17/08/2020	
		4°- 24/08/2020	
		5°- 31/08/2020	
Conversatorios N°1 a N°5 ¿Cómo gestionar nuestras emociones?	No participante.	1°- 06/08/2020	Duración: 1 hora 30 minutos. Total observado: 450 minutos
		2°- 13/08/2020	
		3°- 20/08/2020	
		4°- 27/08/2020	
		5°- 03/08/2020	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N°2

Entrevistas semiestructuradas realizadas

Entrevistas antes de elaborar el plan de acción		
Entrevista	Fecha	Duración
Entrevista encargada de convivencia escolar, realizada por ZOOM.	20/05/2020	40 minutos.
Entrevista administrador Escuela Laurita Vicuña, realizada por ZOOM.	21/05/2020	40 minutos.
Entrevistas realizadas durante la implementación.		
Entrevista Técnico en Párvulos.	28/09/2020	45 minutos.
Entrevista Encargada de Proyecto Mejoramiento Educativo – Orientadora.	29/09/2020	45 minutos.
Entrevista Educadora de Párvulos.	30/09/2020	45 minutos.
Entrevista a fonoaudióloga.	30/09/2020	60 minutos.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N°3

Categorías Analíticas

Fuente: Elaboración propia.

Categoría Analítica	Temas	Subtemas
Educación	Clima y prácticas escolares.	Confianza.
		Participación.
	Instrucción.	Cognitiva y técnica.
		Actividades Lúdicas.
	Políticas públicas.	Apoyo estatal.
		Curriculum obligatorio.
	Educación emocional.	Importancia en preescolar.
		Formación profesional (capacitación).
Emociones en desastres	Relación con los desastres.	

	Emociones	Tristeza
		Sorpresa
		Miedo
		Ira
		Felicidad
	Habilidades y competencias emocionales.	Autoconciencia.
		Autogestión.
		La conciencia social.
		Habilidades para relacionarse.
		Toma de decisiones responsables.
Resiliencia	Vulnerabilidad Agencia	Socioeconómica.
		Territorial
	Agencia	Improvisación.
		Empoderamiento
	Capacidades	Conocimiento
		Experiencia.
	Capital Social	Apoyo externo.