


Una propuesta de formación docente para la educación secundaria: Modelo VAS - Vínculos y Aprendizaje Socioemocional


A Teacher Training Proposal for Secondary Education: VAS Model - Bonds and Social-emotional Learning


Milicic Müller, Neva; Salinas Alarcón, Marcela; Marchant Orrego, María Teresita; López de Lérída Milicic, Soledad; Matteo Avendaño, Carolina; Topp Marambio, Cristián; Rojas Jofré, Roberto


 **Neva Milicic Müller** neva.milicic@gmail.com
Fundación Educacional MACOR, Chile


 **Marcela Salinas Alarcón** msalinas@uc.cl
Universidad Católica del Maule, Chile

 **María Teresita Marchant Orrego**
tita.marchant@gmail.com
Fundación Educacional MACOR, Chile

 **Soledad López de Lérída Milicic**
solelopezdelerida@gmail.com
Fundación Educacional MACOR, Chile

 **Carolina Matteo Avendaño**
cmatteo@macorconsulting.cl
Fundación Educacional MACOR, Chile

 **Cristián Topp Marambio**
ctopp@macorconsulting.cl
Fundación Educacional MACOR, Chile

 **Roberto Rojas Jofré** rrojas@macorconsulting.cl
Conestoga College, Canadá

Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México
ISSN-e: 2954-4599
Periodicidad: Semestral
vol. 4, núm. 1, 2024
alejandra.luna@ibero.mx

Recepción: 19 Octubre 2022
Aprobación: 29 Agosto 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7774533001/>

DOI: <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.65>

La Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de

Resumen: El propósito de la educación secundaria en Chile es contribuir a la formación integral de sus estudiantes y facilitar la continuidad de sus estudios o inserción laboral. Sin embargo, la educación secundaria técnico profesional presenta déficits, y se reconoce la necesidad de actualización de los planes y programas educativos y de la formación inicial y continua del profesorado. El objetivo de este artículo es dar a conocer un modelo de formación docente en competencias socioemocionales en educación secundaria. La metodología utilizada fue cualitativa y los participantes fueron docentes, directivos y estudiantes. Los instrumentos fueron grupos focales y encuestas. Los datos se analizaron mediante un análisis documental y teoría fundamentada. Dentro de los principales resultados se destaca el Modelo VAS: Vínculos y Aprendizaje Socioemocional, cuyo objetivo es promover el desarrollo de estas competencias y mejoras en el futuro desempeño social, académico y laboral de los estudiantes de educación secundaria, mediante un programa de formación docente. Por último, en la discusión se plantean propuestas de política pública en la formación inicial y continua del profesorado, de calidad, innovadoras e inclusivas.

Palabras clave: formación del profesorado basada en competencias, aprendizaje socioemocional, educación secundaria, profesores de educación profesional.

Abstract: The purpose of secondary education in Chile is to contribute to the integral education of its students and facilitate the continuity of their studies or job placement. However, vocational technical secondary education has deficits, recognizing the need to update educational plans and programs and initial and continuing teacher training. The objective of this article is to present a model of teacher training in socio-emotional competencies in secondary education. The methodology used, for the construction of the model was qualitative and participants were teachers, managers and students. The instruments were focus groups and surveys. Data were analyzed using documentary analysis and grounded theory. Among the main results, the VAS Model stands out: Bonds and Socioemotional Learning, whose objective is to promote the development of these skills

los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

and improvements in the future social, academic and work performance of secondary school students, through a teacher training program. Finally, in the discussion public policy proposals are raised in the initial and continuous training of quality, innovative and inclusive teachers.

Keywords: competency-based teacher education, social-emotional learning, secondary education, vocational education teachers.

Introducción

Existe evidencia sobre la importancia del desarrollo socioemocional de las personas, sin embargo, son pocos los países que han incorporado planes y políticas gubernamentales para desarrollar e integrar la educación emocional desde la enseñanza primaria y secundaria. No obstante, recientes investigaciones en neurociencias y desarrollo emocional precisan revisar evidencias para el diseño de un modelo formativo que se ajuste para el profesorado de educación secundaria (Castellanos, 2021; Siegel, 2014). A lo anterior se suma la falta de bienestar emocional y cifras alarmantes de problemas de salud mental en la población general (Vicente, Saldivia y Pihán, 2016). De hecho, los altos niveles de agotamiento en el profesorado se acentuaron en contextos de pandemia, en especial los trastornos ansiosos y depresivos (Cormier *et al.*, 2022). En este sentido, se requiere una mayor preparación para la contención y elaboración de situaciones difíciles, creación de contextos seguros para el aprendizaje, conocimiento de las secuelas posibles ante las crisis y prevención del desgaste profesional docente (Alisic *et al.*, 2012; Díaz, Quintana y Vogel, 2012; López de Lérída, Grau y Casielles, 2015; Wolmer *et al.*, 2011).

En Chile, pese a los esfuerzos del Ministerio de Educación por promover una educación integral a niños, niñas y adolescentes, las competencias socioemocionales no se han incluido en el currículum, lo que establece dificultades para desarrollar un trabajo sistemático en esta área (Milicic y Marchant, 2020). De hecho, no existe una política de Estado o institucional que facilite la implementación de modelos prácticos que ayuden a los docentes a desarrollar estas competencias en sus estudiantes. En la actualidad, los programas de formación inicial y continua de los docentes se encuentran centrados en el desarrollo cognitivo, y se desconoce la importancia de la formación emocional de sus estudiantes (Berger *et al.*, 2009). La evidencia indica que la implementación de estos programas de formación docente en educación socioemocional fortalece el clima y la convivencia escolar de la comunidad educativa (Berger *et al.*, 2011; Alisic *et al.*, 2012; Jennings y Greenberg, 2009; Marchant, Milicic y Soto, 2020).

Dado los antecedentes, existe consenso en la necesidad de formar a los docentes de Educación Secundaria Técnico Profesional (en adelante ESTP) en el desarrollo de competencias socioemocionales, para que puedan después implementar mejoras en las estrategias con sus estudiantes a fin de facilitar su inserción y desempeño laboral más exitoso. El propósito de la educación emocional es promover el bienestar de los estudiantes y las comunidades para que

puedan desarrollar la mejor versión de sí mismos y sean un aporte a la sociedad, desarrollando recursos que son, a su vez, una prevención primaria inespecífica de problemas psicosociales y de salud mental (Bisquerra, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2004; Parker *et al.*, 2004; Zins *et al.*, 2004). Por último, queda demostrado el impacto positivo que tienen las intervenciones en el desarrollo socioafectivo en entornos escolares en cuanto al aumento de su autoestima, mayor apego escolar, mejor rendimiento académico y en la disminución del comportamiento problemático y del consumo de alcohol y drogas (Berger *et al.*, 2014; Durlak y Weissberg, 2007; Marchant, Milicic y Soto, 2020; Vostanis *et al.*, 2013).

Objetivos

El objetivo general de este artículo es dar a conocer el proceso de construcción de un modelo de formación docente en competencias socioemocionales en educación secundaria que emerge de un proyecto de investigación, desarrollo e innovación financiado por los Organismos Técnicos Intermedios para Capacitación (OTIC) de la Cámara Chilena de la Construcción y el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Sence). En este sentido, los objetivos específicos fueron tres: 1) desarrollar un análisis de la literatura respecto de educación emocional y de programas de formación en competencias socioemocionales en contextos educativos; 2) analizar las competencias socioemocionales que requieren desarrollar los docentes de ESTP con sus estudiantes para promover su desarrollo personal en el entorno escolar y su futuro desempeño laboral, desde la voz de los actores, y 3) diseñar un modelo de formación en competencias socioemocionales para docentes de ESTP, a fin de favorecer el fortalecimiento de estas habilidades en estudiantes de educación secundaria.

Método

La metodología utilizada fue cualitativa, bajo un diseño de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), puesto que permite aproximarnos a la unidad de análisis correspondiente a las competencias socioemocionales de los actores educativos, desde una manera práctica. Creswell (2013, en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 473) señala “que la teoría fundamentada es especialmente útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema, o bien, cuando no cubren a los participantes, contexto o muestra de interés”. En este sentido, la voz de los profesores, directivos y estudiantes, así como también la revisión de la literatura, permitió indagar la complejidad del proceso de formación del profesorado de educación secundaria en competencias socioemocionales, contenido escasamente abordado en Chile.

Población y muestra

Los participantes fueron 22 profesionales de la educación y 18 estudiantes de establecimientos educativos de la Región de Valparaíso de Chile. De los

profesionales de la educación, 12 son profesores y 10 directivos de educación secundaria, de los cuales 55% son hombres y 45% mujeres. Su edad oscila entre los 27 a 67 años ($M=42$). Y en cuanto a la experiencia laboral, se evidenció una variedad de trayectorias profesionales, con años de experiencia que varían entre los cinco y los 30 años ($M=16$). Cabe destacar que 45% de los profesionales tiene estudios de postgrado. De los 18 estudiantes de educación secundaria, 47% son hombres y 53% mujeres. De ellos, 58% cursaba 3° y 42% en 4° de ESTP. Respecto a la especialidad técnico profesional cursada, 37% de los estudiantes pertenecía a administración y contabilidad, 32% a gastronomía y turismo y 32% a construcción e industria.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron grupos focales, mediante el uso de dos guiones de entrevista, dirigidas a los estudiantes y a los profesionales de la educación en formato remoto, vía *Zoom*. Además, durante las jornadas y como última actividad, se aplicó una encuesta dirigida a profesores y directivos, a través de un formulario de *Google Form*, denominada Escala de Autorreporte de Competencias Emocionales que incluye preguntas en formato digital, especialmente diseñado en el marco de este proyecto de investigación.

En estos instrumentos se incluyeron antecedentes sociodemográficos de los participantes y tres dimensiones centrales. Algunos ejemplos de las preguntas realizadas en los grupos focales, según su dimensión fueron las siguientes:

- a) *Dimensión 1.* Presencia, ausencia y necesidad de competencias socioemocionales en los estudiantes de educación secundaria:
 - ¿Cuáles son las competencias socioemocionales que ustedes perciben/creen que tienen los estudiantes de ESTP?*
 - ¿Qué competencias socioemocionales creen que necesitan fortalecer los estudiantes de ESTP en su proceso formativo?*
 - ¿Considera que hay competencias socioemocionales deficitarias o que les hacen falta a sus estudiantes? Si su respuesta es positiva ¿Cuáles y por qué?*
- b) *Dimensión 2.* Facilitadores y dificultades en el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula.
 - ¿Consideran que actualmente se están desarrollando competencias socioemocionales con los estudiantes de EMTP? En el caso de responder positivamente, díganos cuáles.*
 - De las competencias que se han comentado ¿Cuáles competencias socioemocionales le resulta más fácil trabajar a usted y a sus compañeros/colegas/pares?*
 - De las competencias que se han comentado, ¿cuáles son las competencias socioemocionales que le resulta más difícil trabajar?*
 - ¿Creen que son relevantes las competencias socioemocionales para el desarrollo y trayectorias de vida de los estudiantes EMTP? ¿Por qué?*
- c) *Dimensión 3.* Competencias socioemocionales necesarias de los estudiantes y profesores.

¿Cuáles crees que son las competencias socioemocionales que necesitarán los estudiantes como futuros Técnicos Profesionales para su buen desempeño laboral y para su proyecto de vida?

- d) En la encuesta individual a los profesionales de la educación, en formato digital, se plantearon preguntas incluyendo un listado de competencias socioemocionales como resultado del proceso de análisis bibliográfico, de la siguiente manera:

- Hemos elaborado una lista de competencias socioemocionales. Marque con una cruz sólo siete que usted considere necesarias a desarrollar en los estudiantes: conciencia emocional de sí mismo, motivación, propósito vital, empatía autorregulación, expresión emocional, escucha activa, asertividad, entre otras.

- De las siguientes competencias socioemocionales, marque con una cruz, aquellas en las que a usted le gustaría recibir más preparación y formación continua: conciencia emocional de sí mismo, motivación, propósito vital, empatía autorregulación, expresión emocional, escucha activa, asertividad, entre otras.

En ambos instrumentos, se aplicaron consentimientos informados para todos los participantes, señalando los criterios de participación voluntaria, anonimato y confidencialidad en los grupos focales y encuestas.

Procedimiento

En cuanto al procedimiento, se llevaron a cabo cuatro etapas. En la primera, se realizó un análisis documental, que permitió levantar e identificar preliminarmente un grupo de competencias socioemocionales a través de una exhaustiva revisión de literatura, a nivel nacional e internacional. En la segunda etapa, se seleccionaron cinco establecimientos de la Región de Valparaíso y se realizaron cuatro grupos focales con profesores, directivos y estudiantes. En cada uno de estos grupos, se aplicó una encuesta de Autorreporte a los profesionales de la educación. Posteriormente, se realizó un análisis de los datos, sistematización y definición de las competencias socioemocionales. Finalmente, en la cuarta etapa, se construyó un modelo de formación para profesores, denominado “VAS: Vínculos y Aprendizaje Socioemocional”, pieza angular de un manual de capacitación para implementar con estudiantes de Educación Secundaria Técnico Profesional en Chile.

El análisis de los datos fue a través de la teoría fundamentada, bajo un diseño sistemático (Corbin y Strauss, 2007) que permite determinar la unidad de análisis y, a partir de ello, se comparan las unidades y se generan categorías. Este primer plano de análisis corresponde a la codificación abierta. Un segundo plano estuvo referido a la codificación axial, en el que se vincularon temas. Y un tercer paso permitió realizar el proceso de codificación selectiva, donde se vuelven a contrastar las categorías y las relaciones, con los datos y unidades de análisis, con el propósito de perfeccionar su definición y describir sus propiedades, permitiendo, además, visualizar una teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Resultados

El objetivo general de este artículo es dar a conocer el proceso de construcción de un modelo de formación docente en competencias socioemocionales en educación secundaria que emerge de un proyecto de investigación, desarrollo e innovación financiado por el OTIC de la Cámara Chilena de la Construcción y SENCE. En este sentido, los principales resultados se plantean con base en cada uno de los objetivos específicos.

Resultados respecto del objetivo específico N° 1. Desarrollar un análisis de la literatura respecto de educación emocional y de programas de formación en competencias socioemocionales en contextos educativos

El logro del primer objetivo es alcanzado mediante la revisión de la literatura acerca de las competencias socioemocionales, modelos teóricos de desarrollo socioemocional y la progresión de los conceptos asociados, en contextos educativos. Como primer marco referencial, se consideraron los ejes generales de la educación planteados por Robinson (2015), los cuales implican cuatro propósitos centrales: económico, cultural, social y personal. El económico indica que la educación debe capacitar a los estudiantes para convertirse en personas responsables e independientes económicamente. El cultural señala que, la educación debe capacitar a los estudiantes para comprender y valorar su propia cultura y para respetar todas las demás. El social nos plantea que la educación debe capacitar a los jóvenes para convertirse en ciudadanos activos y compasivos. Por último, el personal sostiene que la educación debe capacitar a los jóvenes para relacionarse con su mundo interior y con el mundo que les rodea (Robinson, 2015).

Para abordar e implementar estos objetivos se necesita de un enfoque que articule la educación con el ámbito emocional (Milicic y Marchant, 2020). Al respecto, se identificaron distintos aportes relativamente recientes en esta línea, tales como: la constatación de una inteligencia emocional susceptible de ser evaluada, planteada por Salovey y Mayer en 1990, y luego difundida por Goleman (1996). Asimismo, el planteamiento de Damasio (1994) en su libro *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, que abarca la dicotomía existente entre mente y cuerpo, y el valor de las emociones en nuestras acciones y pensamientos, además de la entonces nueva teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1994) en su libro *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Posteriormente, en 1996, Le Doux se refirió al cerebro emocional, comenzando a desarrollar la idea que es necesario alfabetizarse emocionalmente (Cohen, 2003; Güell-Barceló y Muñoz-Redon, 2000). Por consiguiente, Mayer y Salovey (1997), los precursores del concepto de inteligencia emocional, señalan que comprende las siguientes capacidades: percibir emociones, acceder y generar emociones para ayudar al pensamiento, entender emociones y conocimiento emocional, y regular reflexivamente las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Luego, en el análisis surgen otros constructos vinculados con el entorno escolar por su efecto en el desarrollo integral del niño, niña y adolescente. Éstos son los siguientes: apego y vínculo, autoestima, clima social escolar y resiliencia. En cuanto al primer constructo, apego y vínculo es definido como el vínculo emocional a través del cual se aprende la regulación y que, según la cualidad

del apego, favorecerá o no en la seguridad y la exploración que tenga el niño o niña. Así, los niños desarrollan apego con el adulto, en cuanto ese adulto crea un tipo de vínculo con ese niño (Guerrero, 2020). Es preciso destacar que los profesores son figuras de apego secundarias, que ofrecen vínculos que refuerzan o permiten reparar el modelo de vínculo de apego (Bergin y Bergin, 2009). Por ello, el elemento clave para un buen desarrollo emocional son los vínculos, por lo que la manera en que los estudiantes se relacionan con sus profesores y compañeros no sólo define la calidad de sus interacciones, sino que se transforma en un modelo que influirá en cómo los niños establecerán sus vínculos en el futuro (Arón *et al.*, 2017).

El segundo constructo, la autoestima, se refiere al sentimiento de valoración hacia sí mismo, cuánto se aprecian las propias características e intereses, que es reflejo del sentirse querido por uno mismo y por los demás. Las narrativas que las personas se hacen de sí mismas dependen en gran medida de las experiencias de éxito y fracaso que vivan, de la valorización y de la crítica que reciban por parte de los adultos y de los pares (Milicic y López de Lérída, 2020). En relación con el punto anterior, un estudiante que se siente competente va a creer en sí mismo, se va a sentir valorado y perteneciente, va a construir vínculos saludables y eso le va a permitir una exploración segura del medioambiente. El Clima social escolar es una percepción subjetiva que se hace cada integrante de la comunidad educativa respecto de los distintos aspectos del ambiente de la escuela (Arón y Milicic, 2017). En los ambientes escolares los vínculos que se establecen quedan inscritos en la memoria emocional, ya que en éstos se producen interacciones muy significativas y muy frecuentes, durante muchos años. Y finalmente, la resiliencia refiere a un proceso que requiere un contexto social seguro y afectuoso que permita al niño una vivencia positiva de sí mismo en el presente y tener fe en sus posibilidades futuras. Los profesores pueden cumplir un rol como tutores de resiliencia para sus estudiantes al escucharlos activamente y confiar en sus capacidades y fortalecer su autoestima.

Cada vez con más apoyo de la neurociencia, del estudio de las emociones y desarrollo de programas (Ekman, 2016; Saarny, 1999; Critchley *et al.*, 2004; Davidson y McEwen 2012), surgen programas y centros especializados que promueven la educación emocional, tales como: *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), *Center for Healthy Minds*, la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB), entre otros. En Chile, se desarrolla el programa BASE de Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (Milicic *et al.*, 2020), cuyos pilares fundamentales para el diseño y aplicación de actividades de aprendizaje socioemocional son los siguientes.

- Perspectiva integral del desarrollo que considera indisolubles lo cognitivo, lo afectivo y lo ético, y un enfoque sistémico-interaccional en que los vínculos son considerados un aspecto central.
- La consideración de los procesos evolutivos en contextos escolares y la importancia de la formación profesional docente (y de toda la comunidad educativa).
- Respeto a la diversidad y cultura de buen trato, y destaca el Enfoque experiencial.

Estos autores (Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2020) refuerzan la idea de que el aprendizaje entrelaza necesariamente los componentes afectivos, cognitivos, éticos y físicos, y que son los vínculos los que explican en mayor medida el bienestar y el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. Invitan a realizar ajustes según la etapa vital de los estudiantes de educación primaria, dado que no es lo mismo promover, por ejemplo, competencias como la empatía en preescolares, escolares o estudiantes de educación superior. A su vez, reconocen la importancia de formar emocionalmente a los profesores para que puedan promover el desarrollo integral de sus estudiantes. La educación emocional no es uniforme, por lo que reconoce y valora la diversidad de sus alumnos e historias y lo prioritario que es construir entornos donde predomine el buen trato. Por último, y debido a que todo aprendizaje emocional es experiencial, el programa BASE (Milicic *et al.*, 2020) desarrolla actividades que promueven el contacto y la acción, activando memorias emotivas y experiencias en las que se anclan los conceptos y los aprendizajes, facilitando su integración, recuerdo y recuperación.

Asimismo, se realizó un análisis de los objetivos de la educación emocional planteados por diferentes autores y programas. Tal como se observa en la tabla 1, se aprecian similitudes y diferencias.

Tabla 1:
Objetivos de aprendizaje socioemocional, según autores y programas.



Tabla 1: Objetivos de aprendizaje socioemocional, según autores y programas.

Bisquerra (2006, parte de GROPE y RIEEB)	Durlak <i>et al.</i> (2011, CASEL)
Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones	Adquirir las habilidades para reconocer y manejar las emociones
Identificar las emociones de los demás	Desarrollar el cuidado y preocupación por los otros
Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones	Tomar decisiones en forma responsable.
Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas	Establecer relaciones positivas
Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas	Manejar situaciones desafiantes de manera efectiva
Desarrollar una mayor competencia emocional	
Desarrollar la habilidad de automotivarse	
Adoptar una actitud positiva ante la vida	
Aprender a fluir	

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Por su parte, CASEL (en Zins *et al.*, 2004) identifica cinco competencias socioemocionales centrales.

- *Conciencia de sí mismo.* Es la capacidad de reconocer con precisión las propias emociones y pensamientos y su influencia en el comportamiento. Esto incluye evaluar las propias fortalezas y limitaciones y poseer un sentido bien fundamentado de confianza y optimismo.
- *Autorregulación.* Es la capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones. Esto incluye el manejo del estrés, control de impulsos, automotivación, y la creación de metas personales y académicas junto con la persistencia para alcanzarlas.
- *Habilidades interpersonales.* Es la capacidad de establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes con diversos individuos y grupos. Implica la habilidad de comunicarse con claridad, escuchar activamente y colaborar con el otro, resistir la presión social inapropiada, capacidad de negociar constructivamente ante conflictos, y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.
- *Toma de decisiones responsables.* Es la capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas en relación con el comportamiento personal y a las interacciones sociales considerando las normas éticas y sociales y evaluando las consecuencias de las diversas acciones, así como el bienestar de uno mismo y de los demás.

Por otra parte, el Grupo de Investigación de Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona (GROP, por sus siglas en catalán) describió un modelo de competencias que ha sido adoptado también por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB), y considera cinco competencias centrales (Bisquerra y Mateo, 2019):

- *Conciencia emocional.* Es la capacidad de reconocer las propias emociones y las de otras personas, comprenderlas y percibir el clima emocional de un determinado contexto.
- *Regulación emocional.* Es la capacidad para manejar y expresar las emociones de forma apropiada, alargando las emociones agradables y regulando las desagradables.
- *Identidad, autoestima y autonomía emocional.* Es la capacidad para pensar, sentir, comunicar preferencias y tomar decisiones por sí mismo de manera progresiva.
- *Habilidades sociales.* Es la capacidad de escucha empática, comunicación hábil, ayudar a otros y responder a los conflictos de manera pacífica, con el fin de mantener buenas relaciones con otras personas.
- *Habilidades para la vida y el bienestar.* Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, disfrutar del propio bienestar y contribuir al bienestar social.

Así, es posible concluir que las competencias emocionales son interdependientes, de manera que cuando se promueve el desarrollo de una de ellas, es posible que se alcancen otros efectos positivos asociados. Por lo demás, cada ámbito de competencia incluye habilidades o subcompetencias. El propósito de la mayoría de estos programas es reconocer e identificar emociones, sensibilizar

en su importancia para el desarrollo personal, favorecer la convivencia escolar, aprender a resolver las crisis y conflictos, así como acompañar los procesos de maduración emocional de los estudiantes, ya que es la base que sustenta la posibilidad de responder de mejor manera a sus circunstancias y sus entornos (Milicic, Marchant y López de Lérída, en prensa).

En síntesis, se realizó una selección de competencias socioemocionales planteadas por diferentes autores que señalan su importancia para el desarrollo afectivo de niños, niñas y adolescentes. Las competencias fueron las siguientes: conciencia emocional de sí mismo (CASEL, 2022; Goleman, 1996; Milicic *et al.*, 2020; Zins *et al.*, 2004); motivación (Goleman, 1996; Haeussler y Milicic, 2014; Zins *et al.*, 2004); propósito vital (Cohen, Bavishi, Rozanski, 2016, Frankl, 1946); autoestima (Saarni, 1999; Zins *et al.*, 2004); empatía (Boyatzis *et al.*, 2000; Chan, 2004; Goleman, 1996; Mendes, 2003; Saarni, 1999; Zins *et al.*, 2004); autorregulación (Casassus, 2007; CASEL, 2022; Goleman, 1996; Klusmann *et al.*, 2008; Milicic *et al.* 2020; Siegel y Hartzell, 2005; Zins *et al.*, 2004); expresión emocional (Cohen 2003; Milicic *et al.*, 2020; Renom, 2003); escucha activa (Casassus, 2007; Goleman, 2006; Milicic *et al.*, 2020; Van Manen, 1998); asertividad (CASEL, 2022; Pérez y Bisquerra, 2007; Chabot y Chabot, 2009; Fernández, 2009); toma de decisiones (CASEL, 2022; Zins *et al.*, 2004); abordaje pacífico de conflictos (Milicic *et al.*, 2020; Zins *et al.*, 2004); altruismo y conducta prosocial (Barudy y Marquebreucq, 2006; Cullen y Brito, 2016; Milicic *et al.* 2020); manejo de emociones y situaciones difíciles (Barudy y Dantagnan, 2011; Brock *et al.*, 2002; Hobfoll *et al.*, 2007; Saarni, 1999; Zins *et al.*, 2004); generación de emociones positivas (Bisquerra y Pérez, 2007; Payton *et al.*, 2000); creatividad (Barudy y Marquebreucq, 2006; Robinson, 2015); curiosidad (Leonard y Harvey, 2007); esfuerzo y perseverancia (Bisquerra y Pérez, 2007); gratitud (Jennings, 2015); esperanza (Bisquerra, 2006; Hobfoll *et al.*, 2007; Milicic *et al.*, 2020); sentido del humor (Bisquerra, 2006; Barudy y Marquebreucq 2006; Casassus, 2007); apertura a la diversidad (Casassus, 2007; CASEL, 2022; Zins *et al.*, 2004); capacidad de trabajar en grupo (Goleman, 1996; Zins *et al.*, 2004); colaboración (Goleman, 1996; Zins *et al.*, 2004); capacidad de compromiso (Goleman, 1996); optimismo (Barudy y Dantagnan, 2011; Brock *et al.*, 2002; Goleman, 1996; Hobfoll *et al.*, 2007; Jennings, 2015); búsqueda y reconocimiento de oportunidades (Goleman, 1996); capacidad de aprovechar las oportunidades (Casassus, 2007; Goleman, 1996).

Entre tanto, en esta revisión se respondieron dos preguntas. La primera fue ¿por qué es importante la formación emocional en los docentes? De acuerdo con lo planteado por la literatura, se concluye que los profesores emocionalmente competentes establecen vínculos nutritivos con sus estudiantes, hacen un manejo efectivo de la sala de clases y promueven el aprendizaje social y emocional, lo que crea un clima positivo en que los alumnos aprenden más y hay más comportamientos prosociales (Jennings y Greenberg, 2009). Los estudios acerca de la relación profesor estudiante, confirman que ésta tiene efectos académicos y en el desarrollo socioemocional de los alumnos (Birch y Ladd, 1998; Hamre y Pianta, 2001), pero todavía existe un amplio campo para potenciar estos vínculos de manera que tengan un impacto aún mayor, en especial cuando los estudiantes se sienten vulnerables como en los casos de las crisis (Prinstein *et al.*, 1996; Hunter, Boyle y Warden,

2004). El bienestar emocional de los profesores depende de sus características personales, pero también de la formación emocional que se les ofrezca y de las demandas y recursos de sus centros escolares, por lo que es fundamental que éstos puedan asegurar las condiciones para que los educadores desplieguen al máximo sus competencias socioemocionales (Klusmann *et al.*, 2008; Marchesi, 2007). En situación de pandemia, es preciso que los alumnos cuenten con profesores emocionalmente disponibles, que se encuentren comprometidos con la recuperación y que estén formados en crisis y en desarrollo socioemocional, porque de lo contrario puede ser una fuente de desgaste y sentimientos de baja autoeficacia (Alisic *et al.*, 2012). Por todo ello, se reconoce la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales en los profesores, entre las que algunos autores sugieren: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía, habilidades sociales, resolución de problemas, comunicación y gestión personal, entre otras (Bisquerra, 2006; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Chabot y Chabot, 2009).

Y la segunda pregunta que confirma el objetivo de este estudio fue ¿por qué es importante educar emocionalmente a los estudiantes? La respuesta alude a que los estudiantes que desarrollan competencias socioemocionales tienen propósitos y alcanzan la mejor versión de sí mismo y las promueven en los demás, aportando a una sociedad más sensible y justa. En la educación técnica profesional no sólo aprenden competencias técnicas, sino que intencionadamente o no, aprenden a vincularse consigo mismos y a valorarse, a relacionarse con otros pares y figuras de autoridad, así como a vincularse con el mundo externo. Si ofrecemos buenos vínculos y formación emocional, serán personas realizadas que establecen relaciones saludables, y ciudadanos responsables que contribuyen activamente a un mundo mejor y sustentable.

Resultados respecto del objetivo específico N° 2. Analizar las competencias socioemocionales que requieren desarrollar los docentes de ESTP con sus estudiantes para promover su desarrollo personal en el entorno escolar y su futuro desempeño laboral

Dados los permanentes cambios, no basta con potenciar las competencias técnicas específicas de las especialidades que se imparten en la ESTP, sino también se requiere fortalecer diversas habilidades y competencias transversales que preparen a los estudiantes para desempeñarse en empleos que, probablemente, hoy todavía ni siquiera existen (Guerrero, 2019). Esta nueva forma de comprender el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes de ESTP y su futuro laboral (Fiszbein, Oviedo y Stanton, 2018) implica integrar la premisa de que los procesos de aprendizaje no son sólo cognitivos, sino que implican también procesos socioemocionales (Milicic y Marchant, 2020). De este modo, los profesionales de la educación y estudiantes que participaron de los grupos focales, reconocen que los desafíos son múltiples y que existe la necesidad de recibir mayor capacitación en educación socioemocional y que se debe hacer un esfuerzo generalizado por incorporarlos a las prácticas docentes, como un eje central de aprendizaje. Así lo declara uno de los directivos:

Yo he tenido la oportunidad de conversar con casi todos los directores y lo que percibo es que sí existe un real interés por aportarles competencias socioemocionales a los alumnos y, especialmente, me dio gusto escuchar que el sentido de la

responsabilidad, el sentido del respeto, el sentido del trabajo colaborativo, el trabajo de equipo, el trabajo creativo, la tolerancia y la perseverancia (Directivo, FD1L33).

El clima social y vínculos positivos entre los distintos miembros de la comunidad escolar va a generar las oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus capacidades. En este sentido, en la medida que la comunidad escolar consigue movilizar emociones positivas fortaleciendo el vínculo entre el profesorado y los estudiantes, se facilitan los aprendizajes que resultan en el bienestar, y las experiencias quedan ancladas al estudiante. En general, el profesorado es el que más conoce las situaciones que existen detrás de cada estudiante, por esto ellos manifiestan lo siguiente:

Hay otro grupo mayoritario [de estudiantes] que está a la deriva, entonces, ese camino se lo tienes que ir dando tú, de la mejor expresión, de lo mejor de ti. Cuesta mucho, pero siento yo que la educación chilena tiene muchas necesidades hacia nuestros niños más vulnerables (Docente, FP10L37).

Hay chicos que son padres y tienen que trabajar... y así, una serie de situaciones que lleva a que la parte emocional de ellos se vea muy perjudicada, entonces yo veo que, nosotros, como docentes, tenemos que estar atentos a las reacciones de ellos (Docentes, FP7L38).

Así, queda de manifiesto que los profesores son quienes más interactúan con ellos. Al respecto, los estudiantes señalan:

Puedo decir gratamente, que he conocido a unos profesores maravillosos, que me han enseñado mucho más de lo que deberían enseñarme, a vivir y aprender y a saber cómo exponer lo que aprendí en el establecimiento, en la vida real y en el campo laboral (Estudiante, FAH8L10).

Mis profesores son bien apegados a nosotros, siempre están ahí para cuando tenemos alguna duda o si tenemos algún problema... También tenemos psicólogos... La verdad que nuestros profesores y nosotros mismos nos ayudamos entre todos (Estudiante, FAH1L28).

Tenemos una relación con ellos, porque al final de cuentas, [nos] están como “criando” para el mundo de mañana (Estudiante, FAM1L14).

Por lo tanto, los profesores se transforman en referentes y tienen la posibilidad de ser tutores de resiliencia al impulsar la recuperación y el renacer de estudiantes que son víctimas en otros contextos (Cyrulnik, 2003). Asimismo, existe concordancia con lo mencionado por los profesores, dado que, en la actualidad, la mayoría de la población de estudiantes que egresa de ESTP pertenecen a los quintiles socioeconómicos bajo y muy bajo, y se encuentran en contextos de vulnerabilidad y riesgo psicosocial. Así, los establecimientos educacionales se convierten en un lugar seguro y protegido para los estudiantes de educación secundaria (Milicic y Marchant, 2020), y son, para algunos, la última posibilidad educación emocional como enseñanza formal.

Tras este primer análisis global, se constata que el desarrollo socioemocional es un concepto amplio que tiene un impacto en cada estudiante, en tanto van construyendo un proyecto de vida. Conceptualmente, es preciso realizar distinciones respecto de qué es la educación emocional. Primero se indica que:

Es una respuesta a las necesidades sociales y emocionales que no están suficientemente atendidas en las áreas escolares y académicas ordinarias (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, expresión artística, etc.), ni tampoco en otros contextos como los servicios sociocomunitarios, de salud, en la administración pública, las organizaciones

empresariales ni en la formación permanente, entre otros ámbitos (Bisquerra y Chao, 2021, p. 12).

De acuerdo con la organización CASEL (2022), el aprendizaje socioemocional es el proceso de adquisición de las habilidades para manejar emociones, cuidar y preocuparse por otros, decidir de manera responsable y establecer relaciones positivas y situaciones desafiantes (Milicic *et al.*, 2020). Y se concluye que “La educación emocional es entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Bisquerra, 2006, p. 75).

Dicho esto, para dar respuesta a las necesidades emocionales, se requiere realizar acciones orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, que permita el aprendizaje en esta área de desarrollo de los estudiantes. Con este fin, es fundamental encontrar estrategias que permitan generar los espacios de aprendizaje significativo. Así, en la revisión de la literatura surge la propuesta de desarrollar programas y modelos que ayuden a los docentes a generar experiencias de aprendizaje socioemocional con sus estudiantes.

En el contexto chileno, son escasos los modelos prácticos que permitan el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes, puesto que los programas de formación de profesores se centran en atender la dimensión cognitiva y técnica, obviando la socioemocional y, por consecuencia, no se cuenta con las herramientas necesarias para abordar esta importante área (Berger *et al.*, 2009). En este sentido, resulta difícil educar socioemocionalmente si no se cuenta con las herramientas para generar aprendizaje a este nivel en los estudiantes. Dado esto, los establecimientos han buscado alternativas y se aprecia que, pese a la escasa capacitación, los profesores resuelven algunas de las necesidades de sus estudiantes:

tampoco hemos sido formados y capacitados para aquello y estamos actuando en gran medida desde el corazón, desde la intuición, desde lo que nosotros creemos que podemos hacer y muchas veces nos frustramos porque no podemos hacer más allá y yo creo que, es super valioso lo que se está haciendo, eso de levantar información, ¿cierto?, para de alguna manera hacer un plan de acción y ese plan de acción poder ejecutarlo y, bueno, cada comunidad educativa, incluyendo familias, docentes, estudiantes... entonces, estamos todos en la misma sintonía (Docentes, FP6L41).

Y tal como lo indican los directivos entrevistados, se distingue el desarrollo de algunos programas para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje y desarrollo socioemocional.

A nivel institucional, el programa “Habilidades para la vida”, que trabaja y refuerza a través de la labor del profesor jefe todo lo que tiene que ver con habilidades en términos finales y, obviamente, dentro de eso las habilidades socioemocionales con otros temas... El programa de “Autoestima Académica PDA”, que también es institucional y, a través de eso, hemos tenido la posibilidad de contar con profesionales que abordan distintas temáticas siempre enfocadas en el reconocimiento, en la gestión de las emociones y la resolución de conflictos propios de la edad... Nuestro [establecimiento], además, forma parte de “Comunidades de Aprendizaje”, que es un programa que se tiene sobre la base del diálogo igualitario (Directivos, FD4L36).

Pese a estos esfuerzos, a nivel de política pública, la educación secundaria técnico profesional en materia de educación socioemocional ha quedado postergada, por lo que es necesaria una mayor dotación de recursos y financiamiento, más capacitación a los profesores y renovación de los programas educativos del sistema para revertir la tendencia de los últimos años, que hablan de un decaimiento en la calidad de la Educación Secundaria Técnico Profesional (Bucarey y Urzúa 2013, citados en Albarrán y González 2015).

Resultados respecto del objetivo específico N° 3. Construir un modelo de formación en competencias socioemocionales para docentes de ESTP

En este estudio, las competencias socioemocionales se deben diferenciar de las competencias de desarrollo técnico-profesional, también llamadas como funcionales, las cuales “se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Se relaciona con el ‘saber’ y el ‘saber hacer’ necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 64), pero se requiere aún promover el “saber ser”. De esta manera, uno de los aspectos más complejos al momento de generar aprendizaje en torno a las competencias socioemocionales es determinar cuáles son las que se debieran considerar y priorizar. Para responder a esta interrogante, se realizó un proceso iterativo y recursivo, que permitió construir una matriz preliminar de competencias socioemocionales que respondiera a la necesidad de los estudiantes de ESTP y que fuera la base para la elaboración del modelo que pretende formar al profesorado.

Tal como se señaló, para alcanzar el primer y segundo objetivo específico se realizó un análisis documental con fuentes secundarias, lo que permitió elaborar un listado de competencias socioemocionales. Después se realizó un análisis con las fuentes primarias, mediante grupos focales y encuestas. El objetivo de los grupos focales fue indagar el conocimiento, aproximación y experiencia que tenían los docentes y directivos en relación con el desarrollo socioemocional en su formación inicial y continua, así como en sus prácticas pedagógicas. Y la encuesta permitió seleccionar las competencias socioemocionales de mayor relevancia para la ESTP. Tras este segundo análisis, se seleccionaron 15 competencias en la etapa preliminar de construcción del modelo y se definieron finalmente nueve competencias socioemocionales fundamentales, considerando diferentes variables, entre las cuales se encuentran: las necesidades de los docentes y caracterización de los estudiantes de educación secundaria.

Por último, y siguiendo la estructura de otros modelos y programas como la propuesta de CASEL (2022) y el programa BASE (Milicic *et al.*, 2020), se diseñó una matriz del constructo para el modelo de formación docente en competencias socioemocionales. Este modelo se denomina: “VAS: Vínculos y Aprendizaje Socioemocional”, que se divide en tres dimensiones, y se basa en la importancia de los vínculos para el adecuado desarrollo personal, la convivencia y el trabajo en equipo, ya que identifica tres niveles de relación: el vínculo consigo mismo, vínculos con otros y el vínculo con el entorno. Cada una de estas dimensiones incluye tres competencias socioemocionales que facilitan el desarrollo de habilidades que son parte del aprendizaje socioemocional. En específico, son tres competencias relacionadas con el vínculo consigo mismo: conciencia emocional, autoestima y propósito vital; tres competencias congruentes con el vínculo con otros: empatía, autorregulación y comportamiento prosocial y ético, y tres

competencias para favorecer el vínculo con el entorno: comunicación, abordaje de conflictos y colaboración (ver figura 1):



Figura 1.
Modelo VAS: Vínculos y Aprendizaje Socioemocional

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que estas competencias no son exclusivas de cada vínculo, pues existe una distinción más bien teórica que ayuda a la comprensión, dado que la realidad es más compleja e interdependiente. Por ejemplo, la empatía no sólo es importante en el vínculo con otros e impacta en la convivencia, sino que también es necesaria en la relación con el entorno, ya que promueve estilos de liderazgo más respetuosos y democráticos. Además, el desarrollo de una competencia es sustrato y genera también un crecimiento de otras competencias, como lo es la conciencia emocional para la empatía y la empatía para la comunicación, o el comportamiento prosocial y ético para el propósito vital y para la colaboración. Se sugiere no sólo considerarlo un modelo circular en tres dimensiones, sino una espiral ascendente que estimula círculos virtuosos de vínculos positivos y de buen trato. Así, cada competencia puede ser comprendida desde los distintos vínculos, pero en el Modelo VAS, ellas serán vehículo para comprender cómo su presencia en las personas promueve el desarrollo de determinados vínculos. Para ello la propuesta es trabajar en el desarrollo socioemocional con los estudiantes de educación secundaria, a través de diferentes actividades. Éstas generan espacios de aprendizaje por medio de experiencias significativas construidas a partir de vínculos positivos entre alumnos y profesores, donde el mayor desafío es integrar el desarrollo cognitivo y emocional en las distintas prácticas docentes. Así,

los profesores emocionalmente competentes establecen vínculos nutritivos con sus estudiantes, hacen un manejo efectivo de la sala de clases y promueven el aprendizaje social y emocional, lo que crea un clima positivo en que los alumnos aprenden más y hay más comportamientos prosociales (Jennings y Greenberg, 2009; Montecinos, 2020).

Discusión y conclusiones

La etapa de desarrollo y aprendizaje de competencias socioemocionales para los estudiantes de Educación Secundaria Técnico Profesional resulta trascendente, dado que es un periodo de formación personal y académico más breve, comparativamente con el proceso formación de los estudiantes de Educación Secundaria Científico Humanista. En este sentido, los estudiantes egresados de ESTP que se integran directamente al mundo laboral (Centro de Políticas Públicas UC, 2018) acotan la oportunidad para reflexionar acerca de sí mismos, de cómo construir un proyecto de vida que considere sus aptitudes e intereses y que, a la vez, considere cómo irán a aportar a la sociedad. Por lo tanto, se deben asegurar las condiciones para que los profesionales de la educación desplieguen al máximo las competencias socioemocionales con sus estudiantes (Klusmann *et al.*, 2008; Marchesi, 2007; Montecinos, 2020), mediante un proceso de formación emocional que les ofrezca las oportunidades de conocer, implementar y evaluar estrategias didácticas innovadoras e inclusivas. Para ello, el Modelo VAS resulta ser una propuesta fundada.

Además, es preciso que los estudiantes cuenten con profesores emocionalmente disponibles, que se encuentren comprometidos con la recuperación emocional y que estén formados en crisis y en desarrollo socioemocional, porque de lo contrario, puede ser una fuente de desgaste profesional y de sentimientos de baja autoeficacia en los docentes (Alisic *et al.*, 2012), sobre todo en contextos de postpandemia. En esta línea, el Modelo VAS plantea una propuesta teórico-práctica a los establecimientos y a sus actores, directivos, profesores, estudiantes, padres y apoderados para lograr una comprensión conceptual del tema del desarrollo socioemocional, junto con tener una vivencia experiencial, basada en un modelo de aprendizaje cooperativo, en el que se maximice el desarrollo personal de los estudiantes y de la comunidad educativa. Una propuesta de formación docente, mediante un manual de capacitación que permita alcanzar un desarrollo socioemocional que promueva el bienestar junto con alcanzar la mejor versión de sí mismos, educando ciudadanos que sean un aporte en sus entornos.

Finalmente, cabe destacar lo planteado por Bisquerra (2006). en tanto el objetivo de la educación es el desarrollo de competencias emocionales en los diferentes actores. En esta línea, la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente (Ministerio de Educación de Chile, 2016, p. 3), señala que el objetivo de las instituciones de educación superior:

Es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también, el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión

educativa. Y... los establecimientos educacionales y en particular sus directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes.

Considerando la evidencia de estos resultados, se plantean tres propuestas de política pública relacionadas con la calidad educativa y el esquema de financiamiento. La primera propuesta para la Educación Secundaria está referida al ámbito curricular, incorporando como indicador relevante y transversal el aprendizaje y desarrollo socioemocional, en especial en aquellas asignaturas vinculadas con Orientación. En esta línea, y a partir de los resultados de este estudio, se pretende contribuir con la publicación del Manual de formación docente en competencias socioemocionales: Modelo VAS, Vínculos y Aprendizaje Socioemocional, de acceso gratuito. La siguiente es, coincidente con la anterior, una propuesta de política pública para la Educación Superior, en específico en el ámbito curricular de las carreras de pedagogía en educación secundaria, asegurando en los estudiantes formación, aprendizaje y desarrollo de competencias socioemocionales. Así también, establecer un proceso permanente y continuo de formación del profesorado chileno en educación socioemocional. Por último, se plantea la tercera y más desafiante propuesta de política pública, que permita incrementar el financiamiento en educación secundaria para la contratación de un número mayor de profesionales de la educación en los establecimientos educacionales para atender la diversidad de aprendizajes y necesidades de estudiantes de educación secundaria. Todo ello, contribuirá de manera efectiva y eficiente a introducir mejoras en el sistema educativo chileno.

Referencias

- Albarrán, A., y González, C. (2015). *Introduciendo habilidades no cognitivas en liceos técnicos chilenos: una evaluación social*. (Tesis pregrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile. <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/129700>
- Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L., y Splinter, J. (2012). Teachers' experiences supporting children after traumatic exposure. *Journal of Traumatic Stress, 25*(1), 98-101. <https://doi.org/10.1002/jts.20709>
- Aro#n, A. M., y Milicic, N. (2017). *Clima social escolar: ¿un espacio to#xico o nutritivo?* México: SM-Somos Maestros.
- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J., y Marquebreucq, A. P. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., y Milicic, N. (2011). Social-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicología: Relexao e Critica, 24*(2), 1-8. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., y Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46*(3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *ESE, Estudios sobre Educación*, 17. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=47337266&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Bergin, C., y Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Birch, S. H., y Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bisquerra, R. (2006). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. https://www.researchgate.net/publication/282579777_La_educacion_emocional_en_la_formacion_del_profesorado
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://rieeb.iberomx/index.php/rieeb/article/view/4>
- Bisquerra, R., y Mateo, A., (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. En R. Bar-On y J. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brock, S. E., Lazarus, P. J., y Jimerson, S. R. (2002). *Best practices in school crisis prevention and intervention*. Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Castellanos, N. (2021). *El espejo del cerebro*. Madrid: La Huerta Grande.
- Centro de Políticas Públicas UC (2018). *Propuestas para Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Políticas Públicas. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28903>
- Chabot, D., y Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender*. México: Alfaomega.
- Chan, K. (2004). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1). <http://doi.org/10.14221/ajte.2004v29n1.1>
- Cohen, J. (2003). En el siglo XXI todos debemos ser emocional y socialmente letrados: un desafío y una necesidad. En J. Cohen (ed.), *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas* (pp.191-198). Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Cohen, R., Bavishi, C., y Rozanski, A. (2016). Purpose in Life and Its Relationship to All-Cause Mortality and Cardiovascular Events: A Meta-Analysis. *Psychosomatic Medicine*, 78(2), 122-33. <http://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000274>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2022). *What is the CASEL Framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Corbin, J., y Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage.
- Cormier, C. J., McGrew, J., Ruble, L., y Fischer, M. (2022). Socially distanced teaching: The mental health impact of the Covid-19 pandemic on special education

- teachers. *Journal of Community Psychology*, 50, 1768-1772. <https://doi.org/10.1002/jcop.22736>
- Critchley, H. D., Wiens, S., Rotshtein, P., Öhman, A., y Dolan, R. J. (2004). Neural systems supporting interoceptive awareness. *Nature Neuroscience*, 7, 189-195. <http://dx.doi.org/10.1038/nn1176>
- Cullen, M., y Brito, G. (2016). *Mindfulness y equilibrio emocional*. Málaga: Sirio.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Nueva York: G. P. Putnam's Sons.
- Davidson, R., y McEwen, B. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689-695. <http://doi.org/10.1038/nn.3093>
- Díaz, C., Quintana, G., y Vogel, E. (2012). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés post-traumático en adolescentes siete meses después del terremoto del 27 de febrero de 2010 en Chile. *Terapia Psicológica*, 30(1), 37-43. <http://doi.org/10.4067/S0718-48082012000100004>
- Durlak, J., y Weissberg, R. (2007). *The impact of After-school programs that seek to promote personal and social skills*. Illinois: CASEL, Universidad de Illinois en Chicago. <http://www.casel.org/downloads/ASP-Full.pdf>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekman, P. (2016). What Scientists Who Study Emotion Agree About. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1) 31-34.
- Fernández, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2004). El papel de la Inteligencia emocional en el alumno: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 202-218. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>
- Fiszbein, A., Oviedo, M., y Stanton, S. (2018). Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades. Caracas: CAF. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1345>
- Frankl, V. (1946). *El hombre en busca de sentido*. Boston: Beacon Press.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Güell, M., y Muñoz-Redon, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Madrid: Paidós.
- Guerrero, E. (2019). *Los desafíos de la formación técnico profesional: diagnóstico sobre el valor agregado y su proyección al mundo laboral en la educación media técnico profesional de la comuna de Valparaíso*. (Trabajo final de graduación). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-8500/UCC8549_01.pdf
- Guerrero, R. (2020). *Educar en el vínculo*. Barcelona: Plataforma actual.
- Haeussler, I. M., y Milicic, N. (2014). *Confiar en uno mismo: Programa de autoestima*. Barcelona: Editorial Catalonia.

- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.
- Hobfoll, S., Watson, P., Bell, C., Bryant, R., Brymer, M., Friedman, M., Friedman, M., Gersons, B., Jong, J., Layne, C., Maguen, S., Neria, Y., Norwood, A., Pynoos, R., Reissman, D., Ruzek, J., Shalev, A., Solomon, Z., Steinberg, A., y Ursano, R. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry*, 70(4), 283- 315.
- Hunter, S., Boyle, D., y Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-agression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390. <http://doi.org/10.1348/0007099041552378>
- Jennings, P. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for pace and productivity in the classroom*. Nueva York: Norton.
- Jennings, P., y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., y Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702-715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Leonard, N., y Harvey, M. (2007). The trait of curiosity as a predictor of emotional intelligence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1545-1561. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00226.x>
- López de Lérída, S., Grau, V., y Casielles, M.J. (2015). Prácticas socioemocionales de profesores para ayudar a sus estudiantes a elaborar el terremoto de Chile de 2010: Aplicación de un material de trabajo en educación primaria. *Journal of Latino-Latin American Studies*, 7(1):45-66.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. En P. Salovey y D. Sluyter (eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Marchant, T., Milicic, N., y Soto, P. (2020). Educación Socioemocional: descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mendes, E. (2003). What empathy can do. *Educational Leadership*, 61(1), 56-59.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Torretti, A. (2020). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Chile: Editorial Planeta Chilena.
- Milicic, N., y López de Lérída, S. (2020). *Hijos con autoestima positiva*. Barcelona: Planeta.
- Milicic, N., y Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. Horizontes y propuestas para transformar el sistema

- educativo chileno. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 53-76. https://www.bcn.cl/portal/publicaciones/ediciones-bcn/detalle_libro?id=10221.1%2F78612
- Milicic, N., Marchant, T., y López de Lérída, S. (en prensa). *Formación emocional en entornos educativos*. Madrid: Editorial SM.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2016). Ley 20903 de Desarrollo Profesional Docente. Chile: Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2fftk>
- Montecinos, C. (2020). ¿Cómo desarrollar competencias socioemocionales que promuevan relaciones profesionales positivas en los centros escolares? *Conferencia Online CPEIP*. Chile: Mineduc. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/08/Conferencia-Carmen-Montecinos-final.pdf>
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Payton J. M., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Pérez, N., y Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Prinstein, M., La Greca, A., Vernberg, E., y Silberman, W. (1996). Children's coping assistance: How parents, teachers and friends help children cope after a natural disaster. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 463-475.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. México: Praxis
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Nueva York: Springer.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Routledge.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Siegel, D. (2014). *Tormenta cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente*. México: Alba.
- Siegel, D., y Hartzell, M. (2005). *Ser padres conscientes. Un mejor conocimiento y comprensión de nosotros mismos contribuye a un desarrollo integral y sano de nuestros hijos*. Barcelona: Ediciones La Llave.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Madrid: Paidós Educador.
- Vicente, B., Saldivia, S., y Pihán, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy: salud mental mañana. *Acta Bioethica*, 22(1), 51-61. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2016000100006>
- Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J., y Wolpert, M. (2013). How do schools promote emotional wellbeing among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Child and Adolescent Mental Health*, 18, 151- 157. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2012.00677.x>
- Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J., Slone, M., y Laor, N. (2011). Teacher-delivered resilience-focused intervention in schools with traumatized children following the second Lebanon war. *Journal of Traumatic Stress*, 24(3), 309-316 <https://doi.org/10.1002/jts.20638>

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., y Walberg, H. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? *Reading and Writing Quarterly* 23(2), 197-202. <https://doi.org/10.1080/10573560600992837>