

**INFORME FINAL DE ESTUDIO Y ELABORACION DE LINEAMIENTOS GENERALES SOBRE  
ESTRATEGIAS DE APOYO SOCIOEMOCIONAL Y VOCACIONAL**

**SABERES Y EXPERIENCIAS PARA PENSAR EL ACOMPAÑAMIENTO EN LAS TRANSICIONES  
EDUCATIVAS ENSEÑANZA MEDIA- ENSEÑANZA SUPERIOR DE ALUMNOS PACE/PAIEP**



**P**ROGRAMA DE  
**A**CCESO  
**I**NCLUSIVO,  
**E**QUIDAD Y  
**P**ERMANENCIA  
**UdeSantiago**

**CONSULTORA : Bernardita Labarca.**

**Diciembre 2016**

“... Por un lado, el grado de autonomía individual se encuentra condicionado por el nivel de autonomía que goza la sociedad. Por el otro, las capacidades de la sociedad de intervenir sobre su propio desarrollo, dependen de la auto-imagen que ella tenga de sí misma. Vale decir sólo una sociedad que disponga de una imagen fuerte de Nosotros como actor colectivo, se siente en poder de decidir la marcha del país...” este Nosotros se desarrolla en la medida en que realizamos experiencias exitosas de acción colectiva.

Y bien ¿Quiénes somos Nosotros?”

Lechner N (2006), Obras Escogidas Tomo 1, Editorial LOM,

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>1. CONTEXTO DEL ESTUDIO Y MARCO TEÓRICO/METODOLÓGICO .....</b>	<b>7</b>
1.1 Contexto del Estudio .....	7
1.2 Marco Metodológico.....	9
1.3 Objetivos .....	9
1.3.1 Objetivo General .....	9
1.3.2 Objetivos Específicos.....	9
<b>2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA GENERAL .....</b>	<b>11</b>
2.1 La Disciplina Psicológica de la Orientación Vocacional .....	11
2.2 Principales influencias.....	17
2.3 Definiciones.....	17
2.3.1 Principios centrales .....	18
<b>3. DESARROLLO DE MODELOS DE TRABAJO .....</b>	<b>19</b>
3.1 Modelo Counseling de atención individualizada (modelo clínico, modelo de consejo o modelo de asesoramiento directo):.....	19
3.2 Modelo de Consulta .....	20
3.3 Modelo de Programas.....	21
3.4 Modelo de Servicios .....	23
3.5 Enfoque Tecnológico .....	23
3.6 Principales dificultades respecto a los modelos propuestos .....	24
<b>4. SÍNTESIS SOBRE LAS BASES CURRICULARES DE CHILE.....</b>	<b>26</b>
4.1 Propósitos de Orientación .....	26
4.2 Enfoque Curricular .....	27
<b>5. PRINCIPALES ENFOQUES Y ESTRATEGIAS UTILIZADOS EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL A NIVEL MUNDIAL .....</b>	<b>34</b>
5.1 Modelos de Inteligencia Emocional .....	35
5.1.1 Modelo de Salovey y Mayer (1990) .....	35
5.1.2 Modelo de Bar-On.....	36
5.1.3 Modelo de Goleman (1995) .....	36
5.2. Similitudes entre los modelos .....	37

5.3.Dificultades asociadas al trabajo de definición y conceptualización de la educación socioemocional .....	39
5.4 ¿Cómo educar las emociones?.....	41
<b>6. PANORAMA SOBRE LOS PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL MUNDO: ALGUNAS EXPERIENCIAS INTERNACIONALES.....</b>	<b>45</b>
6.1 Criterios de Clasificación de las Experiencias de Programas en Educación Socio-emocional.	47
<b>7. EJEMPLOS DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN EL MUNDO.....</b>	<b>53</b>
7.1 The Twenty-First Century Scholars Program (TFCSP) (EE.UU) .....	54
7.2 Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (CASEL) (EE.UU) .....	55
7.3 Aprendizaje Permanente e Integración Multicultural (Australia, Sudáfrica).....	58
7.4 Programa de Aseguramiento de la Calidad Educativa. (EE.UU).....	59
7.5 Programa de Competencias Socio-Emocionales. POCOSE, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) .....	61
7.6 Transicional Year Program. Universidad de Toronto. (Canadá).....	62
7.7 Construye T: Habilidades Socioemocionales para la Escuela y la Vida (México) .....	62
7.8 Pedagogía Contextual. Universidad del Pacífico. Colombia.....	64
7.9 Programa Valoras UC. Pontificia Universidad Católica de Chile. ....	67
7.10 Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) a la Educación Superior del MINEDUC. Región de Arica y Parinacota, Universidad de Tarapacá.....	68
7.11 Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) a la Educación Superior del MINEDUC. Región de la Araucanía, Universidad de la Frontera.....	69
7.12 Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) a la Educación Superior del MINEDUC. Región Metropolitana, Universidad de Chile .....	70
<b>8. CUADRO RESUMEN PRINCIPALES MODELOS EN EDUCACIÓN ACADÉMICA Y SOCIOEMOCIONAL A NIVEL MUNDIAL. ....</b>	<b>73</b>
<b>9. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL/PROFESIONAL EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. ....</b>	<b>82</b>
<b>10. RECOMENDACIONES PARA UN ENFOQUE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE “PREPARACIÓN PARA LA VIDA” .....</b>	<b>86</b>
10.1 Enfoque Conceptual y Metodológico en Preparación para la Vida (PPV).....	86
10.1.1 Gestión Personal .....	86
10.1.2. Acciones de Gestión Personal .....	86
10.2 Definición de Constructos.....	86
10.3. Descripción del Estudiante PACE .....	88

10.4 Definición del Proceso de Acompañamiento .....	90
10.5 Propuesta de Modelo Metodológico PPV .....	92
10.6 Recomendaciones finales para la puesta en marcha de programas en educación socioemocional .....	94
10.6.1 Principios para el diseño y desarrollo de un modelo de intervención socioemocional (Elías, 2003) .....	95
<b>11. REFERENCIAS REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>103</b>
<b>12. ANEXOS .....</b>	<b>108</b>

## INTRODUCCIÓN

“La Red Global es un triste fraude pues todo está ya interconectado.  
Lo importante es cargar de impulsos pioneros aquellos rieles menos transitados  
y ponerlos de manifiesto a este lado de lo real.  
Reanimar el flujo total de la Gran Vía.”  
(...dijo el monje "Amamanta", en <http://www.artfutura.org/99/dijo.htm>)

El presente documento expone el informe de la Asesoría Técnica para el diseño de un “Plan de Acompañamiento de la Transición Educativa Enseñanza Media-Enseñanza Secundaria” de los alumnos PACE/PAIEP. El presente trabajo se ha hecho a través de la revisión y análisis de conocimiento proporcionado por 4 fuentes de información: Referencias Bibliográficas desde la disciplina de la Orientación Vocacional, Textos sobre Modelos de Apoyo Socioemocional en las transiciones educativas; reuniones de trabajo con informantes clave equipo PACE/PAIEP y por último, 3 sesiones de trabajo con el equipo contratante.

Este levantamiento de información se organiza en apartados: el primero expone brevemente aspectos estratégicos relevantes de la Orientación Vocacional en tanto disciplina histórica que se ha ocupado de la problemática descrita. El segundo está dedicado a la revisión situada de modelos de acompañamiento socioemocional en la universidad.

Para la presente entrega se ha ampliado la revisión bibliográfica y análisis de los distintos modelos e intervenciones para finalizar con recomendaciones que puedan orientar la definición de un modelo conceptual y metodológico para apoyar el mejor desempeño de los estudiantes PACE/PAIEP, quiénes hoy son los protagonistas de una transición educativa inédita en Chile.

Se presentan en anexos dos instrumentos que servirán para las próximas etapas de la implementación de este componente del PACE/PAIEP para potenciar redes con otros programas en el componente de Gestión Personal y de PPV.

De todo el proceso de trabajo de investigación realizado es necesario destacar dos aspectos que se reiteran en la literatura: el primero es que existe escasa evidencia que valide la eficiencia de uno u otro enfoque en la implementación de este tipo de intervenciones. El segundo, es que pese a lo anterior, cada vez se está aceptando más la tesis de que las emociones tienen una favorable influencia en el aprendizaje.

De igual forma la información levantada se va repitiendo y coincide en que, por la complejidad, es necesaria la realización de planes situados y consensuados con los actores involucrados en cada comunidad educativa. En tal sentido el presente estudio evidencia que la propuesta PACE/PAIEP de Acompañamiento Socioemocional se fortalecerá al implementar una estrategia con estándares propios a la vez que liderando una estrategia para la Gestión del Conocimiento Nacional, Regional e Internacional. El encuentro del 6 y 7 de octubre en el que 240 personas dialogaron de manera constructiva, hace pensar en un primer escenario digital en el que, una vez se logre la sostenibilidad, puedan circular saberes y experiencias de una política pública de implementación colaborativa.

## 1. CONTEXTO DEL ESTUDIO Y MARCO TEÓRICO/METODOLÓGICO

### 1.1. Contexto del Estudio.

A partir de 2014 y como tercera medida presidencial del gobierno de la Pdta. Michelle Bachelet, el Estado lanza el programa PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Inclusivo a la Educación Superior). En el marco de una Reforma Educativa de envergadura y recogiendo la experiencia de los propedéuticos, el PACE busca restituir el derecho a la educación superior, asegurando el acceso efectivo a dicho nivel que incluya la preparación, el acceso, la nivelación y la permanencia con foco a lograr la titulación oportuna de estos estudiantes el programa busca, por una parte favorecer un sistema de educación superior menos excluyente mediante la generación de una vía de acceso que privilegia el rendimiento escolar por sobre los puntajes de la PSU. A su vez, el programa pretende combatir los altos niveles de abandono que presenta la educación superior actualmente, especialmente en los estudiantes más vulnerables.

Este año 2016, la implementación del PACE incluye, de forma efectiva, el acceso de estudiantes a la educación superior y su consiguiente proceso de acompañamiento.

Hasta ahora, las orientaciones del PACE se han dividido en dos grandes líneas: una de apoyo académico, expresada en acompañamiento a los estudiantes de liceo en matemáticas y lenguaje (u otras asignaturas propuestas por el liceo) y una línea de aspectos **“no académicos”** que apuntan a una **“formación integral”**; denominadas Estrategia de Preparación para la Vida (PPV) (PACE, 2016) a nivel de liceo y Componente Psicosocial a nivel de educación superior (PACE, 2016).

La línea de PPV integra un componente **“de exploración vocacional”** y otro de **“apoyo socioemocional”** para el caso de la enseñanza media, en tanto en la educación superior se habla de un componente **“de apoyo psicosocial”**. Esta diferencia de enfoques en los dos niveles no es explicada.

Las orientaciones respecto de la línea de **orientación vocacional** han variado sustancialmente entre 2015 y 2016. Mientras en 2015 se puso el acento en el **“acompañamiento a las trayectorias educativas”** (PACE, 2015) con un acento especial en la detección de talentos, en 2016 se habla en términos más generales de fortalecer la **“exploración vocacional”**. Finalmente, tampoco se explicitan las razones por las cuales el apoyo vocacional se restringe exclusivamente al ámbito escolar, de modo que no se toma en cuenta el apoyo que requieren estudiantes que no están familiarizados con las dinámicas de las carreras en la educación superior, **para definir su real vocación una vez ingresados**, especialmente en el contexto de **programas de bachillerato** que abren opciones de ingreso a diversas áreas de conocimiento.

Según las últimas Guías Orientadoras emanadas del programa PACE, las líneas de acción del programa en la trayectoria escuela-universidad han quedado como sigue:

**CUADRO N°1**  
**Descripción de las Líneas de Acción del Programa PACE**

LICEOS		UNIVERSIDADES
Guía Orientadora; Estrategia de Preparación Académica y Acompañamiento Docente	Guía Orientadora; Estrategia Preparación para la Vida.	Guía Orientadora; Estrategia Nivelación y Acompañamiento en la Educación Superior
	1.Componente Orientación Vocacional 2.Componente Habilidades Socioemocionales	1.Componente Inducción a la Educación Superior
Mejoramiento de las Prácticas Pedagógicas de los docentes en Lenguaje y Matemáticas u otras asignaturas.	3.Componente Fortalecimiento Función Orientación	2.Acompañamiento Psicosocial 3.Nivelación Académica

Tratándose de un programa que otorga a las Instituciones de Educación Superior un margen de acción amplio para implementar la estrategia, la mayor parte de ellas han constituido equipos de psicólogos u otros profesionales afines al área, que implementan la línea en las escuelas en menor o mayor colaboración con los equipos de orientación y jefatura de curso de los liceos. Otras han implementado modalidades alternativas, como la asesoría de consultoras con diversos focos (ya sea coaching, emprendimiento u otros).

Los estudios de evaluación que se han llevado a cabo respecto del PACE han arrojado resultados parciales que hablan de la general valoración de esta línea por parte de gestores, equipos docentes y estudiantes (Escudero, 2015; Mineduc-PNUD, 2015); sin embargo, al no probarse en la universidad no existen aún medidas sobre su impacto real. Luego de dos años de implementación del programa en algunas universidades existe una experiencia de implementación acumulada en los distintos niveles que hacen parte del programa, cuyo análisis puede derivar en proposiciones concretas para mejorar la línea, tanto en lo que concierne al alineamiento conceptual entre los distintos niveles de la política, como en la pertinencia local e institucional de la misma en distintas regiones del país.

## **1.2. Marco Metodológico.**

La presente consultoría se propone instalar las bases para el desarrollo de un modelo de abordaje de la línea vocacional y socioemocional durante la transición entre enseñanza media y educación superior. Con tal fin, es necesario elaborar un estado del arte del desarrollo de dichas líneas a nivel nacional e internacional, junto con realizar entrevistas y sesiones de trabajo con el equipo contratante, para así construir las bases conceptuales y metodológicas que sirvan para la elaboración de esta propuesta de diseño.

## **1.3 Objetivos:**

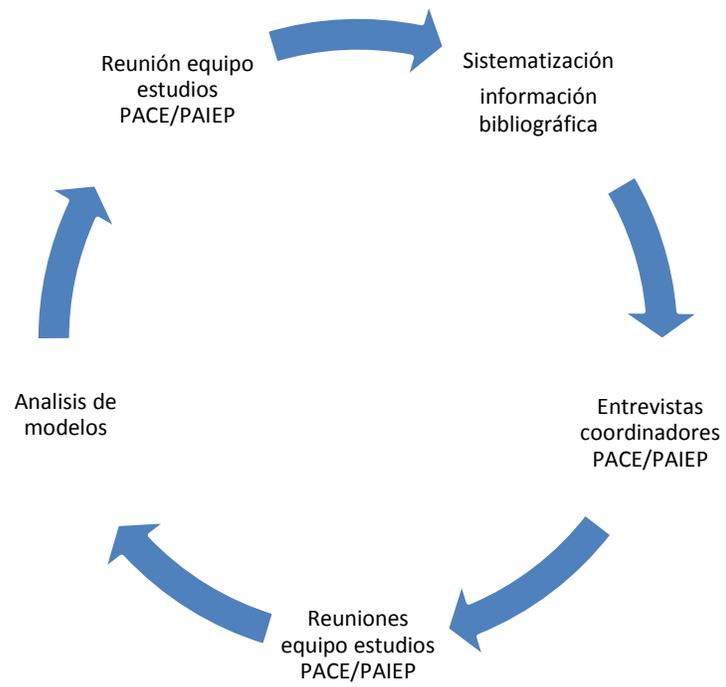
### **1.3.1 Objetivo General.**

Analizar y describir los modelos de acompañamiento vocacional y socioemocional que se usan durante la transición de la enseñanza media-superior en el contexto nacional e internacional, con el fin de construir una clasificación que ordene los tipos de modelos existentes a partir de su estrategia de intervención.

### **1.3.2. Objetivos Específicos:**

1. Desarrollar un estado del arte que dé cuenta de los principales enfoques y estrategias utilizados por programas de apoyo socioemocional y vocacional durante la transición enseñanza media-educación superior en el contexto nacional e internacional.
2. Proponer recomendaciones para un enfoque conceptual y metodológico para abordar la línea de "Preparación para la Vida" (apoyo a la transición enseñanza media-educación superior) que dé cuenta del contexto institucional y social a los cuales se aplica dicha estrategia.

**FIGURA N° 1**  
**Esquema de Actividades Metodológicas más Relevantes**



## **2. REVISIÓN BIBLIOGRAFICA GENERAL.**

### **2.1. La Disciplina Psicológica de la Orientación Vocacional.**

El desarrollo histórico de la Orientación Vocacional en Estados Unidos y Europa ha recorrido un camino paralelo, aunque las características específicas de cada uno de los países europeos han provocado líneas diferentes en su evolución (Pérez, Fillella y Bisquerra, 2009). En ambos continentes, la orientación empezó su desarrollo a finales del siglo XIX y principios del XX, surgiendo desde la práctica profesional y laboral e independiente del ámbito educativo. Si bien existen diferencias terminológicas, como el hecho de que en EEUU se utilice el concepto de orientación vocacional mientras que en Europa se emplea el de orientación profesional, una diferencia significativa reside en el carácter estatal o privado de la Orientación. En Europa predomina el carácter estatal desde el principio, debido a la política centralizada de los países europeos, en contraposición con la iniciativa privada americana (Pérez, Fillella y Bisquerra, 2009).

El concepto de Orientación Vocacional como definición aparece en Estados Unidos el año 1909 en Boston y fue propuesto por Frank Parsons, quien consideraba esta especialidad como un ámbito que responde a tres grandes factores 1) todos los individuos necesitan una clara comprensión de sí mismo, de sus aptitudes, habilidades, intereses, ambiciones, recursos, limitaciones y sus causas. 2) Información profesional: conocer el mundo del trabajo 3) ajuste del hombre a la tarea más adecuada (Pérez, Fillella y Bisquerra, 2009).

Parsons comienza a practicar la orientación vocacional en las residencias que creó el servicio público, con el objetivo de ayudar a los jóvenes mediante el conocimiento personal para facilitar la búsqueda de empleo (Bisquerra, 1996). La iniciativa surgió producto del impacto generado por la industrialización en el mercado laboral; sin embargo, se encontraba enmarcada fuera del contexto educacional formal y estaba enfocada dentro de un momento específico de la vida en donde el sujeto debía realizar una elección, generalmente en la adolescencia. No tardó mucho tiempo para que las propuestas de Parsons fueran incorporadas en las escuelas y aceptadas rápidamente por la sociedad americana, ya que nueve meses después se creó el primer programa para formadores y a los siete años siguientes sus títulos fueron reconocidos por el consejo escolar de Boston (Perez, Fillella y Bisquerra, 2009)

El objetivo de llevar la intervención en orientación más allá del marco vocacional y considerarla algo relacionado con el proceso educativo no cobrará fuerza hasta los años treinta de la mano de John Brewer (en 1932 publicó "Education as Guidance"). El autor citado llegó a identificar completamente orientación y educación; su concepción de la Orientación estaba influida por el movimiento americano de Educación Progresista iniciado por H. Mann y desarrollado por John Dewey, para quienes no es posible orientar si no es a través de los propios programas escolares.

En la década de los sesenta en Estados Unidos el concepto de orientación deja de tener una mirada exclusiva desde el paso de la transición escuela- trabajo y comienza a considerarse como una ayuda integral hacia el sujeto debido al contexto social de la época. Posteriormente en los años ochenta esta mirada vuelve a tomar fuerza y se comienzan a explorar nuevas estrategias de intervención en orientación.

En cuanto a Europa se ha considerado la orientación como un proceso continuo, que se extiende a la vida adulta y laboral, y que constituye una línea paralela frente a la educación formal (haciendo esfuerzos por involucrar a todos los actores educativos en el proceso); para ello se ha considerado un enfoque ecológico y sistémico de trabajo, basado en modelos que van más allá de lo terapéutico y se han centrado en la prevención y desarrollo (Bisquerra, 1996). Los alumnos son considerados como agentes activos en el proceso de orientación. Ello se traduce en: a) El aumento de programas de educación para la carrera (career education), programas de experiencia laboral, etc. diseñados para ofrecer al alumnado una gama de habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias que les ayuden a tomar sus propias decisiones. b) Menor énfasis en el uso de test, para dar paso a un incremento del interés por promover la auto-evaluación en lugar de la evaluación del “experto”. c) Énfasis en la “educación para la iniciativa” como un modo de desarrollar la auto confianza y el espíritu de iniciativa (Francesh, 2013).

Respecto a las intervenciones en diversos países de Europa según Perez, Fillella y Bisquerra (2009) podemos señalar:

En Francia el origen de la orientación se remonta a 1912 con la creación de las oficinas de Información y Orientación de las que, en 1928, surge el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional.

Respeto a los objetivos de la orientación actualmente en Francia ellos se encuentran enfocados en la prevención, inadaptación escolar y alumnos con problemas, ubicados entre los 12 y 18 años de edad, incluyendo a aquellos con discapacidades graves. Tales intervenciones se realizan mediante la Agencia Nacional de Empleo en conjunto con el Ministerio de Educación. Y se encuentra gestionada por psicólogos.

En Italia la orientación comienza en 1921 con “El Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorato di Roma”, en donde los primeros lineamientos teóricos comenzaron desde la psicotecnia. Actualmente la orientación se caracteriza por la ausencia de una legislación general y por la división de responsabilidades entre los servicios públicos y los privados.

En cuanto al enfoque se puede señalar que para jóvenes de 11 a 19 años se encuentra enfocado en la orientación académica, mientras que en el tramo mayor de 19 años los objetivos son de orientación profesional. Respecto a los profesionales que se hacen cargo de la orientación ellos no se encuentran definidos respecto a una formación específica.

Bélgica es en Europa, el pionero de la Orientación y la Psicopedagogía. En 1899 se fundó el primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa; en 1936 aparece la primera legislación sobre

organización y funcionamiento de las oficinas de Orientación Escolar y Profesional. Hoy la intervención se realiza en los Centros Psico-Médico y Sociales (CPMS), los Centros Universitarios de Orientación, las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, la Agencia Flamenca de Empleo y Formación Profesional (VDAB), los Centros de Acogida (CA) y los Centros de Orientación e Iniciación Socio-Profesional (COISP).

Respecto a la intervención ella se realiza desde los 3 hasta los 21 años por medio de asesorías psicológicas individualizadas desde una perspectiva de orientación personal, profesional y ocupacional. El funcionamiento es de tipo público-privado y se encuentra gestionada por psicólogos expertos y con formación adicional en orientación.

Respecto a Alemania, G. Kerschensteiner, pedagogo alemán creador de la Escuela del Trabajo y de la Escuela Activa Alemana, fue el introductor de la orientación vocacional/ profesional en su país y del concepto de hombre útil para la sociedad. En la década de los cuarenta a los cincuenta, la orientación se dirige hacia el desarrollo personal y en los años sesenta se incorpora al contexto escolar, con planteamientos de trabajo colaborativo con los profesores. Diez años más tarde en 1970 con la aprobación del Plan General de Orientación estará incluida en el Currículo y pasará a ser una responsabilidad de los profesores.

En cuanto a los focos de trabajo ellos se centran actualmente en:

- Desde los 6 a 25 años se realiza una intervención individualizada para el estudiante, incluyendo a sus padres y profesores. En cuanto a la formación en orientación para el currículum ella incluye a toda la comunidad educativa generando lazos de información entre la escuela, organizaciones y empresas. Respecto a los profesionales que gestionan los programas son psicólogos expertos en el área, con formación adicional específica que de manera simultánea integran la docencia y la orientación.

Respecto a Holanda, es el único país perteneciente a la OCDE que cuenta con una ley de apoyo educativo en donde existen tres niveles de orientación en la enseñanza secundaria: el tutor (mentor), el consejero y el profesor orientador. Los tres profesionales conforman el Consejo de Orientación.

En el caso de España se crea el Museo Social en 1909 y el Secretariat d'Aprenentatge en 1914 en Barcelona, que constituyen las primeras instituciones de Orientación que fueron pioneras en el tratamiento social de los problemas del mundo laboral.

Con la creación de los Institutos de Orientación Profesional de Barcelona (1918) y Madrid (1924) se enfoca la orientación profesional desde la psicotecnia. Los objetivos de las actuaciones llevadas a cabo por estos organismos fueron: optimizar la organización científica de la actividad laboral, mejorar el rendimiento de los trabajadores y la satisfacción en la tarea, favorecer una correcta selección de candidatos y mejorar el aprendizaje escolar y profesional.

Al finalizar la guerra civil en España la Orientación Psicopedagógica empieza a aparecer de nuevo en las principales leyes del sistema educativo. Se establece un primer planteamiento legal aunque

todavía tardará años en aplicarse a la realidad del mundo educativo. Treinta años después se incorpora la teoría de rasgos y factores de la personalidad y enfoque psicotécnico.

En la década de los ochenta en España predomina en la orientación un enfoque estrictamente remedial, aunque posteriormente se tiende hacia una corriente más psicopedagógica y la orientación se dirige a toda la comunidad escolar. A consecuencia de ello se empiezan a refundir y unificar los distintos servicios implicados en la orientación educativa (Grañeras y Parras, 2011).

A partir de la década de los noventa con la creación de la ley La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo se posibilita la integración de la orientación en la educación desde una perspectiva curricular, adoptándose un modelo organizativo que diferencia tres niveles de intervención: la acción tutorial en el aula con el grupo-clase; la organización y coordinación en cada centro educativo desempeñadas por el Departamento de Orientación, y el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Grañeras y Parras, 2011).

Según González (2008) en América Latina se pueden reconocer, en la actualidad, por lo menos cuatro grupos de factores que deberían ser abordados si se quiere mejorar la acción de la orientación. Dichos factores pueden ubicarse en cuatro grandes áreas: la política, la institucional, la fundacional y los destinatarios de los servicios.

En cuanto a los factores internos que han favorecido y fortalecen el proceso de desarrollo de la orientación en América Latina cabe destacar (González, 2008):

1. La incorporación de la temática de la Orientación Profesional/Vocacional en las Constituciones Nacionales de la mayoría de los países
2. Creación y fortalecimiento de asociaciones de profesionales de la Orientación. Entre las cuales destacan la Asociación Brasileña de Profesionales de la Orientación, la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, la Federación de Asociaciones Venezolana de Orientación, la Asociación Puertorriqueña de Consejería Profesional y la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina.
3. Inclusión de profesionales de la orientación en asociaciones internacionales, especialmente en la International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG)
4. Realización de eventos (congresos, jornadas, simposios, etc.) que permiten un intercambio de experiencias en el ámbito de los profesionales de la orientación que favorecen su actualización.
5. Creación de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación, lo cual ha facilitado el intercambio de ideas e información en tiempo real entre los profesionales de la orientación en la región.
6. Surgimiento de aportes significativos, desde América Latina, por parte de distinguidos profesionales de la orientación.

Oportunidades de mejora para la orientación en América Latina (González, 2008):

1. Multiplicidad de enfoques o modelos conceptuales y prácticos.
2. Diferentes concepciones y definiciones.
3. Insuficiente número de profesionales formados en el campo de la orientación.
4. Uso de Modelos «adoptados» de otras latitudes y de pensadores extranjeros, lo cual afianza la idea de la minusvalía intelectual de América Latina. Dentro de estos nuevos enfoques, vale la pena mencionar las propuestas del Constructivismo atendiendo a los criterios de Peavy (1992, 2004), la Teoría de Sistemas (Patton y McMahon, 1999), la Teoría de la Acción de Valach y Young (2004), y las Teorías Paradójicas, en donde destacan la Incertidumbre Positiva de Gelatt (1989), la Casualidad Planificada de Mitchell, Levin y Krumboltz (1999), la Teoría del Caos aplicada al desarrollo de la carrera de Pryor y Bright (2003) y la Orientación Holística de Amundson (2006).
5. Pérdida de espacios laborales que son ocupados por otros profesionales.
6. Incapacidad para demostrar el valor cualitativo de la orientación.
7. Acción limitada a la selección profesional o laboral.
8. Necesidad de fomentar la relación políticas públicas - orientación
9. Ausencia de criterios uniformadores para la formación del profesional de la Orientación
10. Abordaje de los diferentes campos o áreas de la orientación en forma parcelada, sin ninguna conexión. Ejemplo: lo vocacional, lo familiar, lo sexual, lo personal, etcétera.
11. La descontextualización. Este punto es referido por Hansen (2006) cuando indica que «el contexto en el que se provee la orientación profesional difiere significativamente entre países de altos ingresos y aquellos de bajo y medianos ingresos» (p.20). Según la misma autora tales diferencias se pueden precisar en los valores políticos y sociales, en el contexto del mercado laboral y en la infraestructura institucional.

Respecto a las propuestas teóricas de diversos autores latinoamericanos se puede mencionar que Marina Muller (2003) de Argentina, menciona que la orientación no es sólo encontrar un trabajo sino que debe servir para desalienar al sujeto, ampliar en las personas sus márgenes de autonomía y comprometerse en proyectos de cambio. Mirta Gavilán (2006) (Argentina) indica que no se puede pensar en una Orientación limitada al campo educativo y que se debe considerar en otros tipos de contexto. También desde Argentina Sergio Rascovan, en 2004, afirma que en los actuales momentos se impone «el pasaje de una orientación para la elección de un objeto (carrera u ocupación) hacia una orientación que prioritariamente promueva el análisis y la reflexión sobre las coordenadas que caracterizan la vida social (...) lo mejor que podemos hacer por los jóvenes que tienen que elegir es promover sujetos pensantes, críticos y activos. No hay una carrera con futuro.

Hay un futuro que puede hallarse en una carrera entendida ésta como un eslabón de un trayecto o itinerario de vida»

Desde México, López-Cardoso en el año 2004 hace una propuesta para abandonar el modelo desarrollista de la orientación que solo la utiliza como instrumento al servicio del aparato productivo.

Desde Venezuela se han destacado entre otros Aliria Vilera, quien el 2004 planteaba repensar la orientación desde una perspectiva transdisciplinaria y que los profesionales del área debieran dedicarse a la búsqueda de nuevas teorías y el tratamiento de otros tópicos tales como: la inclusión social, fortalecimientos de la democracia, promoción de los Derechos Humanos y la participación ciudadana activa. La misma autora señalaba en el 2000 que la práctica de la orientación en América Latina se encuentra vista desde un modelo eurocentrista de ayuda.

En Chile Eduardo Olivera en el año 2004, comenta que los cambios en orientación no pueden sucederse considerando sólo el aspecto técnico y que se requiere la formación de personas con conciencia crítica y autoreflexiva.

Desde Brasil, Melo-Silva y colaboradores en el año 2004 mencionan que dentro de los cambios en el campo de la Orientación se requiere clarificar las competencias de los profesionales de la orientación y promover políticas públicas que hagan más efectivas la implementación de tales servicios. También desde Brasil, referenciado por Oliveros y González (2012) y Duarte Bock (2010) indica que “El eje central de intervención de la orientación profesional debería ser modificado. En vez de tener como preocupación central la escogencia profesional de los sujetos, debería dedicarse a que ellos comprendieran la organización y la forma de trabajo de la sociedad actual” (pp. 21-22).

En cuanto a Colombia, Huertas y Calle (2010) afirman que “La orientación vocacional se ve retardada, pues sus formas tradicionales de test, de información de universidades y de construcción de proyectos de vida, carece de sentido para los jóvenes, quienes elaboran ‘proyectos de supervivencia...’ ” (p. 402) y afirman que, en vez de elaborar proyectos de vida, se debe desarrollar el sentido de vida. Y también considerando el aporte de Oliveros, González e Ilvento (2012), en el libro Galería de Orientadores Latinoamericanos, se retoman las consideraciones realizadas por dos distinguidos profesionales de la orientación de Costa Rica, quienes en la relación a lo tratado plantean en forma concisa sus ideas al respecto. En este sentido, Rafael Guevara indica que en América Latina es necesario construir teorías propias y visiones epistemológicas que tomen en cuenta la diversidad de los diferentes contextos y necesidades de las poblaciones. Una Orientación más pertinente a las diferentes poblaciones y grupos etarios.

## **2.2. Principales Influencias.**

Desde una perspectiva histórica tanto en Estados Unidos como en Europa se pueden considerar los siguientes factores que fueron claves en el desarrollo de la orientación (Grañeras y Parras, 2011):

- El movimiento reivindicativo de reformas sociales en Europa y en los Estados Unidos: la necesidad de capacitación e inserción profesional de los jóvenes de las clases más desfavorecidas va a promover importantes reformas sociales.
- El desarrollo del movimiento psicométrico y el modelo basado en la teoría de rasgos y factores: utilización de la psicometría, diagnóstico, test de inteligencia.
- El movimiento americano de Counseling: proceso psicopedagógico encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación a sus propias aptitudes, intereses y expectativas.

## **2.3. Definiciones.**

Actualmente existen muchas definiciones de Orientación Educativa. Sin embargo los principios que las sustentan y las funciones que las caracterizan son comunes a todas las conceptualizaciones (Hervás de Aviles, 2006).

Algunas definiciones de orientación:

- Bisquerra (1996) ha definido la Orientación Psicopedagógica como “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos”.
- Según Vélaz de Medrano (1998:37-38), la Orientación Educativa es un “conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales”.
- Para Boza y otros (2001:20) la Orientación Psicopedagógica se concibe como “un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo

largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y para profesionales)".

Según la OCDE, la orientación se define como "servicios destinados a ayudar a las personas, de cualquier edad y en cualquier punto a lo largo de sus vidas, cuyo objetivo es mejorar las opciones de empleo y gestión de carreras". Lo que incluiría tres elementos principales:

- La información profesional: lo que se refiere a la información sobre el mercado laboral.
- La orientación profesional: referida a las elecciones de carrera y desarrollo de ésta.
- Educación para el trabajo: desarrollo de competencias que permitan una integración en el mundo del trabajo y permanencia en éste.

### **2.3.1. Principios Centrales.**

Al realizar una revisión del desarrollo de la orientación se pueden considerar según Avilés (2006) los siguientes principios:

- Principio de Prevención: este principio está basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de desarrollo. Su objetivo es promocionar conductas saludables y competencias personales, como las relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con el fin de evitar la aparición de problemas.
- Principio de Desarrollo: la intervención supone un proceso mediante el que se acompaña al individuo durante su desarrollo, con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus potencialidades. Desde el punto de vista madurativo se entiende el desarrollo como un proceso de crecimiento personal que lleva al sujeto a convertirse en un ser cada vez más complejo considerando el ciclo vital como eje central de trabajo.
- Principio de Intervención Social: se considera que los procesos de intervención deben estar relacionados con el entorno del sujeto, considerando a la comunidad escolar y factores ambientales.
- El Empowerment como principio de intervención: el empowerment o fortalecimiento personal es un concepto que surge desde la psicología comunitaria y que tiene como idea central que las personas sean capaces de adquirir dominio respecto de las problemáticas que los aquejan (Rappaport, 1987).

### **3. DESARROLLO DE MODELOS DE TRABAJO.**

Desde una perspectiva histórica el desarrollo de la orientación ha tenido diferentes focos que apuntan principalmente a necesidades que han surgido desde procesos de cambio social y cultural (Hervás, 2006).

En la época moderna el desarrollo teórico y práctico estuvo enfocado desde una mirada clínica, que promoviera la toma de decisiones para promover la adaptación.

Respecto al desarrollo contemporáneo el énfasis ha estado puesto en una perspectiva social, que promueva habilidades de manera integral.

Grañera y Parras (2009) mencionan cinco grandes modelos de intervención:

#### **3.1. Modelo Counseling de Atención Individualizada (modelo clínico, modelo de consejo o modelo de asesoramiento directo).**

El término Counseling aparece en 1931 con la publicación del *Workbook in Vocations*, de Proctor, Benefield y Wreen. Estos autores consideran el counseling como un proceso dirigido a ayudar al sujeto a comprender la información relativa a sus aptitudes, intereses y expectativas, con el objetivo de tomar una decisión vocacional. Paralelamente a esta concepción procesual, el counseling se configura como una técnica para la orientación profesional que utiliza como instrumento primordial la entrevista.

A lo largo de la primera mitad del siglo XX, el counseling recibe las influencias de las teorías psicológicas predominantes (Vélaz de Medrano, 1998), sobre todo de la teoría de rasgos y factores, que busca identificar los elementos en la personalidad de los sujetos que resultan adecuados para determinadas profesiones. Otra influencia muy importante para la configuración del counseling como modelo es la Teoría Humanista de Rogers (1942). Rogers adopta una técnica muy utilizada en el counseling – la entrevista – para abordar cuestiones que van más allá de la orientación estrictamente vocacional y que pueden considerarse, en su más amplio sentido, orientación educativa. Por extensión, el counseling integra en sí los nuevos fines que la teoría humanista ha conferido a la técnica de la entrevista, especialmente los que se refieren a la facilitación de la comunicación y a la ayuda en la reestructuración de la realidad de la persona orientada a través de la relación interpersonal. Así quedan configurados dos enfoques fundamentales en el counseling: el vocacional y el terapéutico, ligado éste último a propósitos educativos con mucha frecuencia (Bisquerra, 1992; Vélaz de Medrano, 1998; Hervás Avilés, 2006). Así pues y como conclusión, se puede afirmar que el término counseling se ha empleado para designar un modelo, un proceso, una técnica e, incluso, se ha visto en ocasiones como un sinónimo de orientación.

*Principios fundamentales del Counseling según Grañeras y Parra (2009):*

- Se trata de una relación de ayuda personal, directa e individual.
- Es un modelo didáctico en el que intervienen dos agentes básicos: el profesional de la orientación y el orientado. En el contexto educativo, la figura del profesor o de la profesora, que actuaría como un agente intermedio, pasa a un segundo plano.
- Entre ambos agentes –orientador y orientado– se establece una relación asimétrica. El profesional de la orientación es el máximo responsable y dirige el proceso actuando como experto.
- Responde a un problema que ya ha aparecido, por lo que la intervención tiene un carácter remedial, reactivo y terapéutico.
- La técnica básica del modelo es la entrevista.

El objetivo principal del counseling es atender a las necesidades que el individuo tiene tanto en los ámbitos personales y educativos como socio-profesional. En donde mediante la técnica de entrevista se analizan elementos en niveles cognitivo y emocional.

### **3.2. Modelo de Consulta.**

El Modelo de Consulta surge, en cierto modo, por la falta de adecuación del counseling para asumir la función orientadora de la educación. Y a lo largo del siglo XX va cambiando respecto al rol que debe tener el consultor frente al proceso de orientación. En la última década el modelo de consulta ha surgido en diversos rubros incluso más allá del aspecto puramente social.

*Principios fundamentales del modelo de Consulta (Grañeras y Parras, 2011)*

- La consulta es un modelo relacional, pues incluye todas las características de la relación orientadora.
- Es un modelo que potencia la información y la formación de profesionales y para profesionales.
- Se basa en una relación simétrica entre personas o profesionales con estatus similares, en la que existen aceptación y respeto que favorecen un trato de igualdad.
- Es una relación triádica en la que intervienen tres tipos de agentes: consultor-consultante-cliente.
- La relación no sólo puede establecerse con personas individuales, sino también con representantes de servicios, recursos y programas.
- Tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser una persona o un grupo.
- Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo. Con frecuencia suele iniciarse centrándose en un problema (remedial) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar.
- La relación es temporal, no permanente.

- El consultor interviene indirectamente con el cliente aunque, extraordinariamente, pueda hacerlo de forma directa.
- El consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente.
- Es preciso trabajar con todas las personas relacionadas substancialmente con el cliente.

Las fases del enfoque serían cuatro (Grañeras y Parra, 2011):

a) Fase de entrada: cuyo objeto es realizar el diagnóstico, iniciar una relación de colaboración y evaluar los esfuerzos que hay que realizar. Es importante el establecimiento de una relación simétrica y no jerárquica entre consultor y consultante, utilizando habilidades como empatía, autenticidad y respeto.

b) Fase de diagnóstico: conceptualizada como proceso continuo y recíproco que supone la obtención de datos y la intervención. En esta fase hay que definir el problema y los factores relacionados con el mismo. La relación entre consultor y consultante es de colaboración en la tarea de obtener la mayor comprensión y significado de los datos, una claridad conceptual del problema, la adecuación de las metas establecidas y la efectividad de las intervenciones. Las habilidades requeridas en este momento se relacionan con la empatía, el autodescubrimiento, la confrontación y la inmediatez.

c) Fase de ejecución: en ésta se lleva a cabo el plan establecido en las fases anteriores, desarrollando mecanismos de autorregulación y planificación relacionados con: cómo, cuándo, dónde y qué resultados esperamos obtener.

d) Fase de salida: en la que el consultor y consultante deben evaluar los efectos globales del proceso de consulta y reducir paulatinamente la relación triádica hasta finalizarla, aunque manteniendo una relación cordial que propicie nuevas consultas futuras.

### **3.3. Modelo de Programas.**

El modelo en referencia surge a principios de los años setenta en Estados Unidos y en algunos países europeos, cuando en contraposición al carácter terapéutico, asistencial e individual que se le da en ese momento a la orientación (Grañeras y Parra, 2011), en donde la orientación adopta un rol más proactivo en los centros, la dotación de profesionales de la orientación es cada vez mayor y los programas de orientación tratan de ser comprensivos y de centrarse en el desarrollo, partiendo de las necesidades de todos los estudiantes y no solamente de aquellos alumnos que presentan problemas.

*Principios fundamentales del modelo de programas (Grañeras y Parra, 2011)*

- Se entiende por programa de orientación el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados

objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases.

- Los programas se organizan por objetivos a lo largo de un continuo temporal, lo que permite dar cuenta de por qué se actúa de la manera que se está actuando.
- Los programas se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades del centro o del contexto.
- El programa se dirige a todos los estudiantes y se centra en las necesidades del grupo.
- La unidad básica de intervención en el ámbito escolar es el aula.
- El estudiante es agente activo de su propio proceso de orientación.
- Se generan acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro.
- Es una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano.
- Se actúa sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico.
- A través de los programas se desarrollan actividades curriculares específicas en virtud de los objetivos programados, estableciéndose un curriculum propio de orientación.
- El programa determina las competencias necesarias para cada uno de sus ejecutores dando así vías para los adecuados programas de formación.
- La evaluación es permanente desde el inicio hasta la finalización del programa. Se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- La orientación por programas favorece la interrelación curriculum-orientación.
- Es necesaria la implicación y cooperación voluntaria de todos los agentes educativos socio-comunitarios así como la colaboración voluntaria de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa.
- Los profesionales de la orientación forman parte, como un miembro más, del equipo que ha de desarrollar los programas de orientación, desempeñando los roles que la situación y el propio programa le requiera.
- La intervención es interna, se sitúa dentro de la institución y forma parte del proceso educativo.
- Se establece una estructura dinámica que favorece las relaciones entre las experiencias de aprendizaje curricular y su significación personal.
- El modelo de programas hace operativa de forma clara y precisa la participación de todos los agentes educativos.
- Requiere un cambio de actitud en los diferentes agentes de la orientación que deben asumir un mayor protagonismo e implicación para lo que necesitan tanto información como formación.

### **3.4. Modelo de Servicios.**

El modelo señalado se ha caracterizado por estar presente mayormente en Europa, bajo una perspectiva social, ubicada fuera de los centros educativos y estar enfocado en funciones más que en objetivos (Grañeras y Parras, 2011). El enfoque de trabajo es terapéutico y centrado en ayuda para aquellos alumnos con dificultades, bajo una modalidad de intervención puntual e individual.

El modelo permite:

- Facilita información a los agentes educativos.
- Favorece la distribución y ajuste del alumnado en función de criterios externos definidos por el sistema.
- El equipo de orientación colabora con el tutor o tutora, el profesorado y las familias.
- Conecta el centro con los servicios de la comunidad.

### **3.5. Enfoque Tecnológico.**

Existe cierta discrepancia entre los diferentes autores en cuanto a la consideración de los avances tecnológicos como un modelo de orientación, ya que para algunos sólo consiste en una serie de recursos en los que se apoyan el resto de modelos (Grañeras y Parras, 2011). Sin embargo, los autores que están a favor de este modelo sustentan que en la actualidad y debido a la velocidad de las comunicaciones, disponibilidad de canales de comunicación, sociedad más pluralista y la continuidad trabajo- estudio es posible que este sea por si solo un enfoque de intervención.

El modelo conlleva un tipo de orientación que exige el apoyo de un medio tecnológico que actúa de intermediario entre el agente de la intervención y la persona objeto de la acción orientadora. La orientadora o el orientador es quien diseña y/o asesora en la relación que se produce y las aportaciones tecnológicas serán las que influyan en las características del medio elegido para la intervención y éste en el proceso orientador. En síntesis, las principales notas definitorias del modelo tecnológico son las siguientes (Pantoja, 2004):

- Sitúa la orientación en un escenario más amplio que el contexto donde se ubica, proyectándose en toda su extensión a todos los sectores: alumnos, familias, profesionales de la orientación y tutores.
- Facilita el intercambio de toda clase de información entre los implicados en el acto orientador.
- Confiere autonomía a los implicados.
- Permite un gran número de posibilidades de desarrollo de la acción orientadora.
- Se puede integrar en otros modelos y en el currículum de orientación.

En definitiva, el modelo tecnológico no desbanca al resto, sino que supone una sincronización de diversas funciones asociadas a los otros modelos (relación personal, consulta, utilización de medios tecnológicos, etc.)

### 3.6. Principales dificultades respecto de los modelos propuestos:

**CUADRO N°2**  
**Señalamiento de Dificultades de los Modelos**

<b>MODELO</b>	<b>DIFICULTADES</b>
<b>Counseling</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Deja al margen al equipo de profesores del establecimiento educacional.</li> <li>*Delega la responsabilidad en el profesional de la orientación como máximo y exclusivo responsable de la tarea orientadora.</li> <li>*La intervención individualizada, deja poco margen para influir en la totalidad del contexto y así contribuir al desarrollo y la prevención en conjunto con la comunidad educativa.</li> <li>*Realiza la intervención cuando se presenta la problemática.</li> <li>* No facilita una intervención basada en la prevención, el desarrollo y la intervención comunitaria o el trabajo orientador a través de toda la trayectoria personal, académica y profesional de cada estudiante.</li> </ul>
<b>Consulta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Desarrollo del modelo es fundamentalmente teórico más que práctico</li> <li>*Resulta más eficaz cuando el consultor esta fuera del contexto escolar, por lo tanto no estaría inserto en las características propias del contexto educativo y de cada establecimiento. Considerando que cada uno de ellos representa un universo de dificultades y características propias, ni tampoco de un continuo en el tiempo.</li> </ul>
<b>Programas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Implica un gran desafío en cuanto a la coordinación interna que deben tener los establecimientos educacionales, para hacer frente a un enfoque que integra en su totalidad a la comunidad escolar y al contexto y que constantemente se está adaptando a ellos a partir de sus propias características.</li> <li>*Requiere que los profesionales que trabajarán los temas de orientación se encuentren altamente calificados en el tema, y que cuenten con un manejo de las redes al interior del colegio y en la comunidad.</li> </ul>
<b>Servicios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Poco conocimiento y conexión con la institución escolar.</li> <li>*Descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones.</li> <li>*Sus funciones están predefinidas, por lo que se olvidan los objetivos.</li> <li>*Su enfoque es básicamente remedial y terapéutico, por tanto, no incorpora los principios de desarrollo y de intervención global ni de prevención.</li> <li>*El equipo dispone de poco tiempo para asesorar y formar al profesorado que realiza la función de tutoría.</li> <li>*Su horario no facilita abordar el trabajo con la familia y con la comunidad.</li> </ul>

	<p>*Las actividades se limitan muchas veces al diagnóstico mediante test psicométricos.</p>
<b>Tecnológico</b>	<p>*Necesidad de formación específica en nuevas tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>*La intervención puede convertirse en una acción puntual si no se inscribe dentro de un programa comprensivo.</p> <p>*La excesiva estandarización de algunas aplicaciones puede impedir su contextualización.</p> <p>*El modelo didáctico subyacente en el diseño del recurso tecnológico condiciona el desarrollo del mismo dentro del Modelo Tecnológico.</p>

Fuente:(Grañeras y Parra, 2011)

#### **4 SÍNTESIS SOBRE LAS BASES CURRICULARES DE CHILE.**

De acuerdo con la Ley General de Educación (2009), la educación es un proceso permanente, que tiene como fin el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de los alumnos. En atención a dicha definición, la asignatura de Orientación se presenta como un espacio que, en conjunto con el resto del Currículum Nacional, contribuye a la formación integral de los estudiantes. La amplitud de propósitos atribuidos a la educación es recogida por la Orientación considerando que los estudiantes se desarrollan como seres individuales y como seres sociales. La propuesta curricular asume que el desarrollo de los estudiantes como seres individuales involucra el crecimiento en la conciencia de sí mismos, en la responsabilidad con la propia salud, bienestar psicológico y emocional, y la adopción de un rol creciente como protagonistas en la construcción de su identidad y proyecto de vida. En relación con el desarrollo de los estudiantes como seres sociales, ello involucra el desarrollo de competencias que les permitan desenvolverse apropiadamente en los espacios sociales en los que participan de acuerdo con los principios de respeto y solidaridad, con sentido de responsabilidad, compromiso, reciprocidad y pertenencia. En consideración de lo anterior, se espera que la asignatura contribuya a hacer de los estudiantes agentes de su propio desarrollo, en cooperación y mediante la guía de los docentes en dicho proceso. Las Bases Curriculares de Orientación se enmarcan dentro de los principios establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Al mismo tiempo, están fundadas en los lineamientos establecidos en la Ley General de Educación (2009) y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (Decreto Supremo de Educación N°439, 2012) del Currículum Nacional.

Se trata, por lo tanto, de una propuesta que contribuye a la congruencia de la experiencia escolar, con las finalidades establecidas en estos dos últimos referentes. Asimismo, contribuye a dar continuidad y progresión a las Bases Curriculares de educación básica, en tanto busca promover el desarrollo de herramientas, competencias y capacidades necesarias para lograr un bienestar y desarrollo integral.

##### **4.1. Propósitos de Orientación.**

Orientación es una instancia de aprendizaje que por medio de la adquisición de herramientas promueve el desarrollo pleno y autónomo de los estudiantes, como seres individuales y como seres sociales. El desarrollo en estos ámbitos es promovido de acuerdo a la etapa vital de las y los estudiantes. Específicamente, se considera la autonomía y la responsabilidad creciente que van desarrollando en relación con su propia vida en los ámbitos propios del desarrollo. Con respecto a lo anterior, la asignatura se articula en torno a aprendizajes centrales destinados a promover la toma de decisiones respecto de sus propias vidas y el desarrollo gradual de una autonomía

responsable, en consideración tanto de la propia persona como de su entorno social. Esto supone el desarrollo de un pensamiento crítico que les permita lograr una postura informada y fundamentada, considerando diversos puntos de vista y opiniones. La participación y la autonomía que se promueve en esta asignatura se conciben en el marco de un compromiso por el ejercicio de una ciudadanía activa, la cual incluya el respeto por la democracia, los derechos y deberes propios y de los demás. De esta forma, las bases promueven el desarrollo progresivo de un sentido de compromiso, respeto por el bienestar propio y ajeno, el desarrollo personal y el bien común. En consideración de lo anterior, se promueve la valoración de todas las personas en su dignidad, rechazando todo tipo de violencia y de discriminación arbitraria, por medio de interacciones sociales que se caractericen por la búsqueda de la convivencia pacífica y el respeto y promoción de los Derechos Humanos.

#### **4.2. Enfoque Curricular.**

El enfoque principal de las Bases Curriculares de la asignatura se caracteriza por el carácter formativo de los conocimientos, habilidades y actitudes promovidas, en tanto favorecen el desarrollo integral de los estudiantes. Al mismo tiempo, ellos son incorporados a las bases en función del rol preventivo y protector que poseen ante conductas y situaciones de riesgo que dificulten o alteren el bienestar propio y de los demás. Así, las Asignatura de Orientación buscan contribuir a la formación de estudiantes preparados para las distintas situaciones a las cuales se verán enfrentados, identificando y anticipándose a las situaciones de riesgo y recurriendo a las herramientas necesarias para hacerles frente de manera positiva, confiando en las propias capacidades y posibilidades para lograrlo y reconociendo redes sociales de apoyo disponibles. La etapa del ciclo vital propia de los estudiantes de dichos niveles se caracteriza por presentar importantes cambios y desafíos en distintos ámbitos de su vida: físico, social, psicológico y académico. Así, un énfasis de la asignatura corresponde a ofrecer que, en un ámbito académico, planificado e intencionado, los estudiantes encuentren espacios para comprender su etapa de desarrollo, enfrentar la incertidumbre, proyectar el futuro con optimismo, conocerse a sí mismos e integrar los diversos aspectos de sí y de su historia en un autoconcepto integrado, basado en una autoestima positiva y con conciencia de sus recursos personales y comunitarios. Especial relevancia cobra para la Enseñanza Técnico-Profesional, en la que los aprendizajes sobre las motivaciones, las posibilidades, el autoconocimiento y el proyecto de vida facilitarían una decisión vocacional adecuada y coherente.

#### **4.3. Rol del Profesor Jefe.**

El rol del profesor jefe consiste en asumir la docencia de la asignatura de Orientación, por medio del acompañamiento y guía de cada uno de los estudiantes y del curso en su conjunto. Cabe destacar que las funciones del profesor jefe en relación con esta asignatura no se desarrollan

exclusivamente en la hora académica semanal específicamente destinada a Orientación, sino que se despliegan también en los múltiples espacios de interacción que se tiene con los estudiantes en otros momentos de la experiencia escolar. Los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura involucran propósitos cuyo logro depende de la intencionalidad formativa que el docente imprima a las diversas esferas de su quehacer con los estudiantes. De esta manera, los objetivos de Orientación deben ser promovidos tanto en las horas específicamente destinadas al área, como en las diversas instancias formativas de la experiencia escolar, como las actividades extracurriculares, los actos y ceremonias escolares y las actividades deportivas o sociales que el establecimiento organiza de acuerdo con su proyecto educativo. Tales instancias son oportunidades para implementar con los estudiantes actividades encaminadas al logro de los Objetivos de Aprendizaje.

La asignatura de Orientación promueve el desarrollo y el bienestar al configurarse como una instancia de acompañamiento y guía de cada uno de los estudiantes y del curso en su conjunto. Esta modalidad de acompañamiento ofrece el desarrollo en espacios conocidos y de contención para los estudiantes y, a la vez, una red de apoyo social que modula los niveles de autonomía y de soporte que necesita cada uno de los alumnos, de acuerdo con sus necesidades y características personales. De este modo, se promueve el desarrollo de las herramientas y estrategias necesarias para que los estudiantes puedan desenvolverse en sus espacios de participación de manera progresivamente más autónoma. En tal sentido, la asignatura no sólo entrega herramientas, sino que también permite su práctica, desarrollo y adaptación en instancias seguras con el acompañamiento y guía de los docentes a cargo. Se reconoce que el trabajo en conjunto con el orientador escolar, el encargado de convivencia, los equipos psicosociales u otros profesionales idóneos puede complementar el trabajo realizado por el profesor jefe. Es fundamental que el profesor jefe promueva la conversación y diálogo entre los estudiantes, creando un espacio de escucha mutua. Así, esta asignatura constituirá un espacio en el cual los alumnos podrán compartir, apoyarse y reflexionar sobre sus desafíos, dificultades y problemas, fomentando el logro de amistades y posibilitando la organización estudiantil y la formación de redes de apoyo. A ello se agrega la importancia de que sean los mismos estudiantes quienes comuniquen sus intereses y necesidades a los docentes, siendo por ello imprescindible el proporcionarles un espacio en el cual se sientan seguros de abordar las temáticas que les preocupan en un clima de respeto.

#### **4.4. Relación con otras Asignaturas.**

Orientación debe entenderse como parte integral del currículum nacional, contribuyendo al desarrollo de los estudiantes también por medio de la complementariedad que se establece entre los objetivos del área en referencia con aquellos de las restantes asignaturas del Currículum Nacional. De tal forma, cobra relevancia el que los docentes de las distintas asignaturas se encuentren alineados en el logro de objetivos que apuntan a aprendizajes similares o complementarios.

## ORGANIZACIÓN CURRICULAR:

Las Bases Curriculares de Orientación están organizadas en cinco ejes temáticos, en torno a los cuales se agrupan los Objetivos de Aprendizaje. Los ejes se presentan de manera separada para efectos de claridad, pero se reconoce que son dimensiones interdependientes entre sí.

### ✓ Desarrollo Personal.

El eje señalado promueve el desarrollo individual de los estudiantes, a partir del reconocimiento que cada uno de ellos es un individuo único, original y valioso, que crece en contacto con una comunidad, que tiene la facultad de conocerse y la capacidad de proyectarse y superarse tomando en cuenta sus capacidades y limitaciones. Desde dicha perspectiva, se busca el conocimiento y la valoración de sí mismo y de los demás, y el desarrollo emocional y afectivo. Un primer aspecto del eje en referencia es el conocimiento progresivo de sí mismo, que permita desarrollar una visión integrada de quiénes son considerando cada ámbito de su vida. Con tal finalidad, los Objetivos de Aprendizaje del eje fomentan la reflexión sobre su historia, lo que viven actualmente y sus proyecciones a futuro, favoreciendo el logro de una identidad integrada y la construcción de un proyecto de vida acorde a ella. Ello supone una exploración de las posibilidades existentes y una proyección de sus posibilidades, considerando la propia individualidad, necesidades, intereses, capacidades y limitaciones. Un segundo elemento que define al eje descrito es el desarrollo emocional, el cual apunta a promover el reconocimiento, expresión y autorregulación emocional. Ello promovería que los estudiantes sean conscientes de sus emociones y las de los demás, y que aprendan a vivir en conexión con ellas en las distintas instancias de sus vidas. A su vez, los objetivos del área promueven que los alumnos comprendan la influencia de las emociones en sus ideas, comportamientos y relaciones, y que logren desarrollar la capacidad de gestionarlas en función del desarrollo personal y la relación con los demás. Un tercer aspecto corresponde a la afectividad y sexualidad. En tales aspectos, las bases curriculares establecen lineamientos generales, resguardando la autonomía de los establecimientos educacionales y la posibilidad de abordarlos en concordancia con su Proyecto Educativo Institucional, complementando el rol de la familia en el proceso formativo. Si bien los objetivos referidos a dicho ámbito están formulados de manera tal que puedan ser abordados desde la aproximación que cada establecimiento asuma en relación al tema, ellos son formulados estableciendo como criterio básico común el apego a los principios de respeto, responsabilidad y cuidado hacia sí mismo y hacia los demás. Así, los objetivos planteados son de carácter general y apuntan a lograr una reflexión personal y grupal sobre temáticas relacionadas con los vínculos afectivos y la sexualidad humana, centrada en las inquietudes y los intereses que refieran los estudiantes, considerando como ejes moduladores de la misma los principios anteriormente señalados. Al mismo tiempo, se enfatiza la importancia del autocuidado, considerando el resguardo de la intimidad, la salud y la integridad física.

### ✓ Salud y Autocuidado.

El eje temático indicado promueve estilos de vida saludable, en atención al bienestar de cada uno de los estudiantes. En tal sentido, se reconoce que las opciones de vida tomadas pueden afectar a

la salud integral, entendiendo a ésta como el bienestar que incluye los ámbitos físico, psicológico y social de la persona. Dicha dimensión supone que los estudiantes puedan asumir de manera responsable su propia salud y autocuidado, considerando las consecuencias de sus acciones tanto a corto como a largo plazo. Para lograrlo, las Bases Curriculares proponen que cada establecimiento promueva la capacidad de conversar, discutir y analizar sus experiencias y aproximaciones en relación a temas y aspectos que resulten relevantes para los estudiantes en consideración a sus propias realidades y necesidades, así como de sus experiencias personales y de su entorno social. Los ámbitos abordados contemplan el enfrentamiento ante las conductas de riesgo más próximas a la etapa adolescente, reconociéndola como una etapa de exploración y experimentación. Así, las Bases Curriculares de Orientación buscan entregar información rigurosa y oportuna y promover el desarrollo de estrategias y herramientas adecuadas que permitan hacer frente a aquellas situaciones de riesgo que puedan presentarse. Entre tales situaciones de riesgo se destacan la violencia, el consumo de sustancias y las conductas sexuales riesgosas, reconociendo como fundamental que cada establecimiento aborde aquellas que tengan una mayor prevalencia y relevancia según su contexto particular, respondiendo así a las necesidades específicas de cada uno. Cabe destacar que, si bien se entregan pautas generales sobre diversas temáticas, Orientación no constituye en sí misma un programa para la prevención de las conductas de riesgo mencionadas. Es decir, la instalación de dichos temas en el eje de Salud y Autocuidado sienta las bases para la discusión y trabajo formativo sobre la materia, pero se reconoce que si se busca entregar contenidos en mayor profundidad, cada establecimiento educacional deberá implementar programas específicos.

✓ Relaciones Interpersonales.

El eje está orientado a promover el logro de relaciones interpersonales positivas, mediante la internalización de conocimientos, valores, actitudes y habilidades que favorezcan la convivencia pacífica, en un marco de respeto, honestidad, solidaridad, justicia, inclusión, equidad y valoración. Para lograrlo, los Objetivos de Aprendizaje están diseñados de manera tal que se fomenta el análisis de las relaciones interpersonales propias y ajenas, para así tomar decisiones concretas considerando los valores ya mencionados. En tal sentido, el marco del análisis de las interacciones sociales que se contempla en esta asignatura se articula en torno a la consideración del bienestar propio y de los demás, el respeto por la dignidad de todo ser humano, la valoración de la diversidad, el reconocimiento de la equidad de derechos de cada uno y el respeto y ejercicio de los Derechos Humanos. En base a lo anterior, los objetivos de aprendizaje del eje promueven el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en criterios y principios que favorezcan una convivencia pacífica y solidaria, y que se deben sobreponer ante las relaciones marcadas por la violencia y la discriminación arbitraria. Otro aspecto fundamental que se contempla dentro de él es la resolución de los conflictos interpersonales de manera constructiva. Reconociendo que el conflicto y las diferencias de opinión son inherentes a las interacciones humanas, en la asignatura descrita se promueve una resolución positiva de ellos por medio de la cual se favorezca la convivencia pacífica. Para lograr lo anterior, los objetivos de la asignatura promueven habilidades de diálogo, empatía y reciprocidad social, así como la valoración de compromisos y acuerdos que

cautelen los intereses de todas las partes involucradas. En tal sentido, se busca promover en los estudiantes una manera colaborativa de enfrentar los conflictos, en la que se tomen en cuenta los intereses, las emociones y las expectativas propias y ajenas, fomentando la cooperación para lograr soluciones justas y equitativas. Considerando ambos aspectos, los estudiantes estarían preparados para relacionarse adecuadamente con otros y, a su vez, organizarse dentro de sus grupos de pertenencia de acuerdo a los principios y valores ya mencionados. Del modo descrito, se espera que logren poner en práctica dichos valores y principios en sus interacciones sociales cotidianas, como por ejemplo, dentro de su curso.

✓ Participación y Pertenencia.

El eje en referencia desarrolla la capacidad de insertarse en los espacios sociales de participación, por medio de la adquisición de herramientas y estrategias que permitan la integración responsable, activa y democrática del alumno, demostrando respeto por los otros y por los acuerdos tomados. Los objetivos del eje se hacen cargo de propósitos formativos asociados a la instancia de Consejo de Curso, entendiéndolo como un espacio de participación institucionalizada, de organización y de toma de decisiones democráticas. El eje, establece objetivos de aprendizaje en función de dos aspectos vinculados entre sí. En primer lugar, los objetivos promueven la participación de los estudiantes en los espacios colectivos de los que forma parte, con el propósito de obtener el logro de fines e intereses compartidos. Las bases promueven que dicha participación se desarrolle de acuerdo con principios y formas de toma de decisiones democráticas caracterizadas por el diálogo y el debate. Por otra parte, por medio del eje descrito se busca también que las formas de participación y convivencia democrática, respetuosa e inclusiva se constituyan en finalidades buscadas y promovidas a través de las decisiones y acuerdos colectivamente establecidos por los estudiantes. En segundo lugar, se aborda una dimensión activa de la participación y de la pertenencia, donde se promueve la participación de los estudiantes por medio de proyectos que busquen favorecer el desarrollo y bienestar de otros o de la comunidad. El objetivo indicado busca que los estudiantes identifiquen una necesidad en su escuela o localidad y que participen de manera activa y comprometida en un proyecto para abordarla. Dicha participación se plantea gradualmente más activa y protagónica, llegando al punto en que los alumnos mismos sean los encargados de planificar, implementar y evaluar un proyecto social de su elección. Con ello se pone de manifiesto la necesidad que los estudiantes tengan oportunidades concretas para desarrollar habilidades sociales y para participar dentro de sus escuelas y comunidades, promoviendo la iniciativa y capacidad de influir en el medio.

✓ Gestión del Aprendizaje.

El eje citado promueve el desarrollo de hábitos y actitudes que favorezcan el aprendizaje y que son relevantes para el desarrollo intelectual y académico de los estudiantes, como el esfuerzo, la perseverancia, la responsabilidad y la honestidad. La progresión de aprendizajes se establece por medio del despliegue cada vez más autónomo de dichos aspectos, la valoración por el aprendizaje y el uso de estrategias para facilitarlos. En específico, se busca que en educación media los estudiantes sean capaces de establecer metas de aprendizaje y monitorear su logro, demostrando

un compromiso y rol activo en su aprendizaje personal y usando estrategias específicas para facilitarlos. Esto cobra aún más relevancia en los cursos más avanzados, donde el aprendizaje se instala como un medio importante para definir los proyectos de vida que se asumirán. En este sentido, se promueve la valoración del aprendizaje y del esfuerzo, considerando el papel central que juegan en la realización personal en tanto posibilitan los proyectos de vida, el desarrollo de los intereses y la integración de dichos aspectos en el concepto que tienen de sí mismos. Así, dicho eje fomentaría la reflexión sobre las posibilidades a futuro, como también el reconocimiento del aprendizaje como un medio privilegiado para lograrlas. Lo anterior posibilita la gestación de un proyecto personal que involucra las decisiones del ámbito vocacional y la consecución de metas asociadas a tales decisiones.

A modo de síntesis, la propuesta de orientación se aprecia como una continuidad y progresión de las Bases Curriculares de educación básica, en tanto busca promover el desarrollo de herramientas, competencias y capacidades necesarias para lograr un bienestar integral, reconociendo cada ámbito del desarrollo humano. En su conjunto, todos los elementos buscan ir desarrollando la posibilidad que los estudiantes puedan desenvolverse progresivamente como sujetos autónomos con base en los principios y capacidades que se desarrollan a lo largo de la trayectoria escolar. De este modo, la asignatura ofrece una instancia de acompañamiento para el desarrollo de los estudiantes, permitiendo que éste se logre en espacios seguros y protectores, modulando el nivel de autonomía-soporte que requieren los estudiantes de acuerdo con sus necesidades y características personales. Asimismo, se presenta un espacio para visualizar y reflexionar sobre los aspectos involucrados en la toma de decisiones y en el desarrollo del pensamiento crítico, ejerciendo roles y responsabilidades que moldean formas de participación transferibles a diversos ámbitos de la vida (Mineduc, 2015).

En la actualidad los diferentes modelos de trabajo en el ámbito de la orientación pueden servir como insumo para las estrategias de intervención; sin embargo, si miramos las experiencias de diversos países latinoamericanos, para la región existen una serie de desafíos pendientes para que la orientación logre estar contextualizada con las necesidades culturales y sociales de América Latina. Según Ribeiro (2013) las aplicaciones y adaptaciones de las producciones extranjeras en el contexto latinoamericano no pueden dar cuenta, pues su falta de comprensión de los fenómenos latinoamericanos no les permite intervenir en un contexto marcado por factores de desigualdad social e incertidumbre laboral.

Considerando dicha mirada, González (2011) plantea que un modelo latinoamericano debería tener las siguientes características:

1. Debe ser un modelo en constante construcción-deconstrucción-reconstrucción.
2. Debe ser flexible a las modificaciones necesarias y compuesto por los siguientes elementos:
  - El Ser Latinoamericano desde un enfoque cultural, integrar el pensamiento latinoamericano, considerado los aspectos étnicos.
  - Bases teóricas generales y específicas.

- Considerar la formación desde un ámbito interdisciplinario.
- Establecer la intervención desde los ejes comunidad-familia-elaboración de políticas.
- Definir criterios de evaluación para la disciplina.
- Elaboración de algunos criterios básicos para la formación profesional.

## 5. PRINCIPALES ENFOQUES Y MODELOS UTILIZADOS EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL A NIVEL MUNDIAL.

*“Cualquiera puede ponerse furioso...eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil.”*

Aristóteles, “Ética a Nicómaco”.

*“Todo nuestro conocimiento tiene su principio en los sentimientos”.*

Leonardo Da Vinci

La presente sección tiene como propósito principal, ofrecer un breve estado del arte sobre los principales modelos teóricos y conceptuales relacionados con la implementación de programas en educación socioemocional a nivel mundial. El resultado de la revisión bibliográfica evidenció a lo menos tres modelos teóricos sobre los cuales se basan prácticamente todos los programas en educación socioemocional a nivel mundial: 1) Modelo de Salovey y Mayer; 2) Modelo de Bar-on y 3) Modelo de Goleman. Si bien existen diferencias entre ellos, a la vez todos coinciden en el hecho de la “inteligencia emocional” como concepto el que ocupa un lugar central en la tarea por aprender a conocer y manejar las emociones.

Y pese a no existir una definición unívoca de inteligencia emocional de todas formas ella se puede entender como *“aquella capacidad y/o habilidad para manejar los sentimientos y emociones, pudiendo discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”* (Salovey y Mayer, 1997).

Para muchos, el artículo *“Emotional Intelligence”* de Salovey y Mayer (1990) representa la primera publicación científica vinculada a la educación e inteligencia emocional, lo que la ubica como una referencia obligatoria en la materia. Sin embargo, no fue sino hasta cinco años después de su publicación que el concepto “inteligencia emocional” cobró mayor notoriedad y lo hizo gracias al best seller de Daniel Goleman que lleva por título precisamente, *“Inteligencia Emocional”* (1995)

De ahí en más, durante la década de los noventa se produce una explosión de publicaciones sobre la inteligencia y educación de las emociones, así como también aparecen valiosas iniciativas que se proponen generar acciones orientadas a favorecer el aprendizaje socioemocional en el mundo. Tal es el caso de la fundación norteamericana *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) fundada en 1994 y vigente hasta la actualidad.

La importancia de tales iniciativas y publicaciones pioneras está en que ellas sientan las bases de todas las posteriores propuestas relacionadas con el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales a nivel mundial. Por lo que más allá de las diferencias de enfoque y apreciación que puedan existir entre los distintos modelos vigentes, lo cierto es que todos ellos convienen en reconocer que para la educación de las emociones se hace necesario desarrollar cierta capacidad y/o habilidad socioemocional que puede ser medida en términos de inteligencia.

Determinante en el trabajo de correlacionar la inteligencia con las emociones fue la Teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Howard Gardner en su célebre texto *“Estructuras de la mente”* (1983). Allí por vez primera, Gardner derribó la idea de que la inteligencia es un concepto unidimensional únicamente ligado al coeficiente intelectual (CI), expandiéndolo a extensiones humanas como la inteligencia lingüística, musical, espacial, corporal (kinestésica), intrapersonal, interpersonal, naturalista, espiritual existencial.

## 5.1 Modelos de Inteligencia Emocional.

### 5.1.1. Modelo de Salovey y Mayer (1990).

Ambos autores, en 1995, evaluaron la IE a partir de un conjunto de habilidades emocionales y adaptativas, conceptualmente relacionadas de acuerdo con los siguientes criterios: a) evaluación y expresión de emociones, b) regulación de emociones y c) utilización de las emociones de forma adaptativa. Su modelo lleva el nombre de Trait Meta-Mood Scale (TMMS) y es una medida de auto-informe de IE percibida con un total de 48 ítems establecidos en tres sub-escalas que evalúan tres aspectos fundamentales de la IE intrapersonal como: sentimientos con 21 ítems, claridad de los sentimientos con 12 ítems y reparación emocional con 12 ítems.

El instrumento citado ha mostrado adecuados índices de consistencia interna y validez convergente aceptable. Los referidos autores, en 1997, presentaron una nueva adaptación a su modelo donde enumeran en orden ascendente las diferentes habilidades emocionales que integran el concepto desde los procesos psicológicos más básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de estados afectivos). El cuestionario está clasificado como una escala rasgo que evalúa el meta-conocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En otras palabras, califica las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como nuestra capacidad para regularlas

**CUADRO N°3**  
**Cuadro de Modelo de Habilidades de Salovey & Mayer**

HABILIDADES	DEFINICIÓN
Percepción y expresión emocional	Habilidades de percibir emociones en uno mismo y en otros, así como en la capacidad de expresarlas adecuadamente
Facilitación emocional	Capacidad de generar adecuados sentimientos y emociones que preparen para la atención, contenido y forma de pensamiento
Comprensión emocional	Destreza para integrar lo que sentimos de nuestro conocimiento emocional
Regulación emocional	Facultad de aceptación y regulación emocional, es decir, estar abierto a estados emocionales positivos y negativos, reflexionar sobre la información que los acompaña, así como ser capaces de regular emociones propias y de otros

### 5.1.2. Modelo de Bar-On.

El autor en referencia presenta un modelo donde se distinguen los siguientes factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, los cuales a su vez se subdividen en 15 componentes de orden mayor (*tabla*). Por sus subcomponentes, como aprobación de la realidad, manejo de estrés, control de impulso entre otros, se clasifica como modelo mixto. No obstante, como sus propios autores han afirmado, se trata de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales. El instrumento contiene 133 ítems a partir de cinco escalas y 15 sub-escalas. En su cuantificación, el modelo utiliza cuatro índices de validación y factores de corrección (Bar-On, 1997).

**CUADRO N° 4**  
**Factores generales – Inventario EQ-i de Bar-On**

<b>FACTORES</b>	<b>HABILIDADES MEDIDAS</b>
Inteligencia Intrapersonal.	Auto-conciencia emocional, asertividad, autoestima, auto-actualización e independencia.
Inteligencia Interpersonal.	Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidades sociales.
Adaptación.	Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad social.
Gestión de Estrés.	Tolerancia al estrés, control de impulsos.
Humor General.	Felicidad, optimismo.

### 5.1.3. Modelo de Goleman (1995).

El modelo citado incluye cinco componentes básicos de la IE (*tabla*). Luego, y en una publicación posterior, “la IE en la empresa” (2010), Goleman, incluye otro conjunto de atributos de personalidad: 1) autoconciencia, 2) auto-regulación, 3) manejo de estrés, 4) rasgos motivacionales (auto-motivación) 5) áreas comportamentales (manejo de relaciones interpersonales), abarcando casi todas las áreas de personalidad (Goleman, 2002). La correspondiente estructura fue diseñada en función de las competencias genéricas distintivas para profesionales y ocupaciones administrativas. El cuestionario se ha utilizado en diferentes firmas comerciales, como Ciga, Sprint, American Express, Sandoz Pharmaceuticals, Wisconsin Power and Light and Cross y Blue Shiell of Maryland e igualmente puede ser adaptado y aplicado a otros contextos como el ámbito educativo.

El instrumento a su vez está formado por dos aptitudes: la inteligencia intrapersonal (aptitud personal) con tres sub-escalas para autoconocimiento, autocontrol y motivación, y la inteligencia interpersonal (aptitud social) con dos sub-escalas para empatía y habilidades sociales

**CUADRO N° 5**  
**Marco de Aptitudes Emocionales utilizadas por Goleman.**

APTITUD PERSONAL	APTITUD MEDIDA	APTITUD SOCIAL	APTITUD MEDIDA
Auto-conocimiento	Conciencia emocional. Auto-evaluación precisa. Confianza en uno mismo.	Empatía	Comprensión de los demás. Ayuda para desarrollarse. Orientación hacia el servicio. Aprovechar la diversidad. Conciencia política.
Auto-regulación	Autocontrol. Confiabilidad. Escrupulosidad. Adaptabilidad. Innovación.	Habilidades sociales	Influencia. Comunicación. Manejo de conflictos. Liderazgo. Catalizador de cambio. Establecer vínculos. Habilidades de Equipo.
Motivación	Afán de triunfo. Compromiso. Iniciativa. Optimismo.		

Fuente: Goleman (2002, pp. 45-46).

## 5.2. Similitudes entre los Modelos.

Al analizar los modelos descritos de manera más detenida se podrán observar algunos elementos comunes entre ellos; por ejemplo: todos persiguen la capacidad de identificar y discriminar nuestras propias emociones y las de los demás, así como desarrollar la capacidad de manejar y regular esas emociones y la capacidad de utilizarlas de forma adaptativa. Adicionalmente también se observa que los tres elementos mencionados parecen ser el eje central de todos ellos, de los cuales se desprenden las posteriores definiciones.

Así también se pueden distinguir dos tipos de modelos **de la IE**, por un lado el modelo de “habilidades” (Salovey y Mayer) y por otro, el modelo “de personalidad” también llamado “mixto” ya que **considera la IE como una mezcla de habilidades emocionales y rasgos de personalidad, las definiciones asociadas al modelo en referencia incluyen conceptos como: empatía, asertividad, optimismo, etc.** Entendiendo la IE de esta manera, el constructo se mide igual que los rasgos de personalidad: mediante cuestionarios de auto-informe (auto-aplicado) que evalúan la conducta típica auto-evaluada.

Por otra parte, si bien la utilización de los modelos y herramientas ha sido de gran ayuda para la investigación sobre la educación de las emociones, al tratarse de un objeto de estudio relativamente nuevo, la evidencia científica no ha sido concluyente sobre la efectividad de tales instrumentos. Es más, los modelos descritos y los conceptos asociados no han estado exentos de

críticas, pues para muchos la manera en que es medida la inteligencia emocional, a través de cuestionarios de auto-informe con expresiones descriptivas de uno mismo, son completamente factibles de ser falseados, ya que su respuesta depende del auto-concepto que la persona tiene de sí cuando responde, lo que puede llevar a resultados poco verídicos si quien responde es poco sincero;; además, cabe considerar que los factores asociados a la inteligencia emocional poseen un alto nivel de deseabilidad social, lo que en definitiva también puede distorsionar los resultados.

**CUADRO N° 6**  
**Resumen de los Modelos actuales en Inteligencia Emocional**

<p><b>Mayer y Salovey (1997)</b> <b>Definición:</b> "IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente,. Y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas" (Mayer y Salovey, 1997, p.10)</p> <p><b>Habilidades integrantes:</b> "Percepción evaluación y expresión de las emociones". "Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento". "Comprensión y análisis de las emociones". "Regulación reflexiva de las emociones".</p> <p><b>Tipo de Modelo:</b> <b>Modelo de Habilidad</b></p>	<p><b>Bar-On (1997)</b> <b>Definición:</b> "IE es un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales" (Bar-On, 1997, p.14)</p> <p><b>Habilidades integrantes:</b> "Habilidades intrapersonales". "Habilidades interpersonales". "Adaptabilidad". "Manejo del estrés". "Estado anímico general".</p> <p><b>Tipo de Modelo:</b> <b>Modelo Mixto</b></p>	<p><b>Goleman (1995)</b> <b>Definición:</b> "IE incluye auto-control, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter" (Goleman, 1995, p.28)</p> <p><b>Habilidades integrantes:</b> "Conocimiento de las propias emociones". "Manejo emocional". "Auto-motivación". "Reconocimiento de las emociones en otros". "Manejo de las relaciones interpersonales".</p> <p><b>Tipo de Modelo:</b> <b>Modelo Mixto</b></p>
---	---	--

Fuente: Mayer, Salovey y Caruso (2000). Extraído de Extremera y Fernández-Berrocal (2001)

### **5.3. Dificultades asociadas al trabajo de definición y conceptualización de la Educación Socio-emocional.**

Si bien actualmente existe gran cantidad y variedad de publicaciones y experiencias relacionadas con la educación socioemocional, lo variopinto del panorama sin embargo, no ofrece mayor claridad sobre cuál es la mejor manera de educar las emociones. La sensación a este respecto es que las pocas evidencias científicas existentes llevan muchas veces a dudar sobre la efectividad de las iniciativas y programas en educación socioemocional. (Perez-González, Bisquerra, Humphrey, 2011, Slavin 2008)

No obstante y pese a que el panorama por momentos pueda parecer poco prometedor, existen otras visiones que, reconociendo el hecho que la educación socioemocional sigue siendo aún algo novedoso y de alguna manera un tanto *sui generis*, la situación es consecuencia de la poca observancia y relevancia que históricamente se le ha asignado al estudio y comprensión de las emociones.

Por regla general la mayoría de los sistemas educativos a lo largo y ancho del mundo han optado por entender la inteligencia como coeficiente intelectual, desestimando la necesidad e importancia de la educación socioemocional, dando así, prioridad al desarrollo de competencias, técnicas y habilidades productivas sin considerar la educación de las emociones. Ello ha traído como consecuencia que las instituciones educativas se hayan convertido en el último tiempo en verdaderas “fabricas productoras de productores” (Martínez Posada, 2005)

Dicha tendencia educativa extrañamente no se condice con las actuales exigencias de los mercados laborales que hoy más que nunca manifiestan la necesidad de contar con profesionales que manejen no sólo los aspectos técnicos, sino que también posean habilidades como: la buena comunicación, empatía, liderazgo, inteligencia emocional, etc.

Tanto así que según una encuesta de 2013 realizada a 704 empleadores por The Chronicle of Higher Education y American Public – Media, más de la mitad de los encuestados señaló haber tenido alguna vez problemas para incorporar recién graduados a sus empresas ya que, si bien ellos tenían las destrezas técnicas, la mayoría carecía de buena comunicación, adaptabilidad, toma de decisiones y habilidades para resolver problemas, trabajo bajo presión entre otros. (CASEL, 2013)

Es por tal razón que cada vez toma más fuerza la idea de introducir en los modelos curriculares programas que incentiven y desarrollen competencias socioemocionales, tanto en estudiantes como en docentes y directivos, la formación de éstos últimos es de suma importancia ya que son finalmente ellos los que deben proveer y gestionar buen clima en el aula. A este respecto, abundante es la literatura que reafirma dicha necesidad (Bisquerra, 2003, 2006, Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Gallardo Vázquez y Gallardo López, 2009; Repetto, Pena y Lozano, 2007, Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013) ya que el desarrollar competencias como la comprensión y regulación emocional, pueden llegar a pronosticar mejoras en el afrontamiento de vicisitudes durante el ciclo vital e incluso proporcionar mayores niveles de bienestar, generando así, una mejora en las relaciones interpersonales de las y los estudiantes (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000).

Complementariamente existe también un grupo de académicos y expertos que convienen en advertir que la educación socioemocional tiene un impacto favorable en la disminución de conductas de riesgo, tales como, consumo del alcohol, drogas, actitudes disruptivas y anómicas.

(Bisquerra, 2000, 2003, 2009, Pérez-Escoda y Cabero, 2007, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006; Senra, Pérez-González y Manzano 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2007).

En consecuencia, la convicción sobre los efectos positivos que un programa en educación socioemocional puede llegar a tener en estudiantes puede sustentarse a partir de la siguiente hipótesis: *un rendimiento académico exitoso no depende únicamente del coeficiente intelectual persona (CI) sino que también de otros factores como el nivel socioeconómico, el nivel de exigencia académica previa, el capital cultural, el conocimiento y manejo de las emociones, el autoestima, entre otros.*

Para efectos de la presente consultoría, importa sentar la relación entre el desarrollo socioemocional y el rendimiento académico, vale decir, aquí subyace la idea que las personas emocionalmente más inteligentes están mejor preparadas para afrontar el desafío de la educación superior, el posterior mundo laboral y por ende son personas que saben tomar mejores decisiones. (Elias, MJ., Tobias, S.E., Friedlander, B, S. 1999, Bisquerra, 2009). Sin embargo, ello sólo se puede constatar con mayor desarrollo científico en torno a dicha correlación, ya que esa es la única manera de predecir con mayor certeza cuán determinantes pueden llegar a ser las emociones en aspectos como el desempeño académico o el éxito laboral. (Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M, 2010)

**Figura N° 2**  
**Modelo Explicativo del Efecto de la IE sobre el Rendimiento Académico**  
**Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).**



#### 5.4. ¿Cómo Educar las Emociones?

Uno de los principales obstáculos con los que se han encontrado la mayoría de los investigadores y expertos es en relación a la pregunta, ¿cuál es la mejor manera de conocer y educar las emociones? y si éstas se deben aprender de la misma forma como aprendemos las demás asignaturas. Todo parece indicar que en el aprendizaje y educación de las emociones se necesitan otro tipo de estrategias educativas, diferentes a las tradicionales sesiones lectivas y expositivas donde el estudiante es sólo un actor pasivo, receptor de la información que le entrega el profesor. Un buen ejemplo sobre tal tendencia es la que se origina precisamente en la década de los noventa, cuando el tema de la educación socioemocional explota en el mundo; desde aquel entonces y por medio de distintas iniciativas se ha ido instalando la idea que el desarrollo de las personas no tiene que ver directamente con la dimensión académica, sino más bien con el modo de vivir y relacionarse con los demás. (Catalano, Hawkins y Tomborou, 2008, Matula, 2004).

Un vivo ejemplo del espíritu (des)academicista, por llamarle de algún modo, es lo que nace en los Estados Unidos a fines del siglo anterior con el “Positive Youth Development”, programa de prevención/intervención que pone el acento en el desarrollo de las fortalezas y competencias socio-emocionales de las y los jóvenes a fin que estos puedan desenvolverse positivamente a lo largo de sus vidas. Muy importantes son también los aportes desarrollados desde la neuroeducación; a este respecto, la disciplina lleva tiempo intentado demostrar que la repetición y la memorización de datos no es por ningún motivo el mejor camino para aprender, sino todo lo contrario: el aprendizaje tiene un efecto mucho más positivo cuando en dicho proceso se involucran aspectos como: la emoción, el deporte, la sorpresa, la experimentación, entre otros. (Kandel, E; Jessell, T.; Schwartz, J, 2005)

Interesante en la fundamentación de nuevas e innovadoras estrategias para la enseñanza pueden encontrarse en el concepto de *“cognición corporizada”* término que también proviene de la neurociencia y que, en términos simples, entiende el desarrollo de los procesos de aprendizaje más dependientes de las dinámicas del cuerpo que de la pura mente. (Boden, 1994; Gardner, 1995; Dennett, 1996, Clark, 1999; De Jaegher, Di paolo, 2007)

En la misma línea de aprendizaje más bien corporal que cerebral, la académica vasco-española Maite Garaigordobil<sup>1</sup> y, en base a la experiencia científica recopilada, diseñó un modelo experimental de intervención con adolescentes y jóvenes que fomenta el desarrollo socio-emocional a través del juego. La académica sostiene que el juego es un importante catalizador de la creatividad y de las conductas pro-sociales. Visto desde este punto de vista, el juego brinda entre otras cosas, desarrollo psicomotriz, desarrollo intelectual, desarrollo social y desarrollo socioemocional. El juego es, por lo tanto, una importante actividad que permite el desarrollo humano en aspectos como: el pensamiento, descargar tensiones, crear, relacionarse con los demás, mitigar experiencias traumáticas, satisfacer necesidades, entre otras cosas.

---

<sup>1</sup> Véase, Garaigordobil (2012) [“Intervención con adolescentes: una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta”](#), RASE, Vol. 5, nº 2, pp. 205-218

## CUADRO N° 7.

### Objetivos Específicos de un Programa de Intervención en base a Garaigordobil.

#### **CREAR Y PROMOVER EL DESARROLLO DEL GRUPO**

- Ampliar el auto-conocimiento y el conocimiento de los demás miembros del grupo.
- Mejorar tanto el auto-concepto, la auto-imagen así como el sentido de valía de los compañeros/as del grupo y el respeto por los demás.
- Promover hábitos de escucha activa, la comunicación bidireccional, la comunicación asertiva, la capacidad de interrogar y dialogar racionalmente.
- Potenciar la capacidad crítica y la actitud de apertura para modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes.
- Estimular la capacidad de cooperación, es decir, aprender a dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes.
- Facilitar la expresión de variados sentimientos: Reconocer, clasificar y expresar asertivamente los sentimientos propios, aceptando la expresión de los sentimientos de los compañeros/as del grupo.
- Estimular la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.
- Aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos: Definición del conflicto; reconocimiento de las causas; desarrollo y situación actual; análisis y búsqueda de soluciones.

#### **IDENTIFICAR Y ANALIZAR PERCEPCIONES, ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS**

- Experimentar las limitaciones fisiológicas y psicológicas de la percepción.
- Analizar percepciones, creencias, prejuicios, contrastando tales percepciones con las percepciones de otros.
- Ampliar miradas, flexibilizar puntos de vista propios y apertura a otras posibles percepciones, explicaciones o puntos de vista sobre el mismo hecho.
- Reflexionar sobre el origen de las percepciones, sobre el impacto de éstas en la conducta y sobre los mecanismos que pueden favorecer la modificación de las percepciones erróneas y estereotipadas.
- Clarificar el concepto de cliché o estereotipo, evidenciando la tendencia a la construcción de clichés sobre la realidad que se estructuran con escasa información.
- Diferenciar hechos y opiniones.
- Reconocer dinámicas grupales que descalifican a otro grupo, mecanismos de disfraz de los prejuicios.

#### **ANALIZAR LA DISCRIMINACIÓN, DISMINUIR EL RACISMO Y COMPRENDER LA INTERDEPENDENCIA**

- Reconocer las percepciones que se tienen de otros grupos sociales y culturales, identificando actitudes discriminatorias, racistas o xenófobas.
- Ampliar información sobre diversos grupos culturales para mejorar la comprensión de los mismos, disminuir el etnocentrismo, aumentar la tolerancia hacia otras culturas, razas y formas de vivir.
- Diferenciar distintos tipos o formas de discriminación (sexo, raza-etnia, religión...).
- Identificar situaciones de discriminación concretas que se den en el seno del propio grupo, planteando objetivos de cambio.
- Experimentar sentimientos de discriminación para comprender la experiencia.
- Poner de relieve la injusta distribución de la riqueza en el orden mundial, estimulando la empatía hacia personas que viven en situaciones de escasez y precariedad.
- Comprender el mundo en el que viven y la interdependencia entre individuos, grupos y naciones.

La propuesta de Garaigordobil es interesante ya que utiliza diversas técnicas relacionadas con dinámicas grupales como juegos de comunicación, cooperación, dramatización, dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, frases incompletas, estudio de casos, rol-playing, técnicas de estimulación y regulación de la discusión o debate (discusión guiada).

A su vez el programa está constituido por 60 actividades distribuidas en siete módulos cada uno de los cuales incluye de 8 a 10 actividades. Los módulos son: 1) auto-conocimiento-auto-concepto, 2) comunicación intra-grupo, 3) expresión y comprensión de sentimientos, 4) relaciones de ayuda-cooperación, 5) percepciones-estereotipos, 6) discriminación-etnocentrismo, y 7) resolución de conflictos (ver siguiente Cuadro N° 8).

**CUADRO N° 8.**  
**Módulos e Índice de las Actividades del Programa de Intervención Garaigordobil.**

I. AUTO-CONOCIMIENTO- AUTO-CONCEPTO	1. Árboles de presentación 2. Una mirada en el espejo 3. Autobiografía 4. Encuentros 5. Caricatura 6. Roles o papeles en la vida 7. El foco 8. Espejo mágico
II. COMUNICACIÓN INTRA-GRUPO	9. Comunicación y consenso: ¿Qué se puede hacer para...? 10. Viaje a la Antártida 11. Polarización eléctrica 12. Aventura en la luna 13. El impacto: La Guerra 14. El impacto: El Divorcio 15. Entrevistas 16. Acuerdos y discrepancias 17. La historia
III. EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN DE SENTIMIENTOS	18. Abanico de sentimientos 19. La bolsa de los sentimientos 20. El miedo 21. La Ira 22. Modelos 23. Frases incompletas 24. Imágenes 25. Situaciones problema
IV. RELACIONES DE AYUDA Y COOPERACIÓN	26. Localización de objetos 27. Sopa de Letras 28. Murales 29. El guion 30. Liberar al prisionero 31. Tangram cooperativo 32. El misterio del secuestro 33. El aduanero 34. Titular la foto 35. El fantasma del castillo
V. PERCEPCIONES Y ESTEREOTIPOS	36. Percepciones gráficas 37. Información y Clichés

	<ul style="list-style-type: none"> <li>38. Ideas y prejuicios</li> <li>39. Hechos y opiniones</li> <li>40. Periodismo crítico</li> <li>41. Imágenes de otros pueblos</li> <li>42. Asociación de palabras</li> <li>43. La inmobiliaria</li> </ul>
VI. DISCRIMINACIÓN Y ETNOCENTRISMO	<ul style="list-style-type: none"> <li>44. Hablando de racismo</li> <li>45. El extranjero</li> <li>46. Situaciones de discriminación</li> <li>47. Los chicos y las chicas</li> <li>48. Restaurante internacional</li> <li>49. Afirmaciones y hechos</li> <li>50. Nacionales y extranjeros</li> <li>51. Fotos conflictivas</li> </ul>
VII. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>52. El robo</li> <li>53. La agresión</li> <li>54. El rechazo</li> <li>55. Consejo de redacción</li> <li>56. Jurado popular</li> <li>57. Una pelea de grupo</li> <li>58. Opuestos y negociación</li> <li>59. Fantasía-Realidad</li> <li>60. Los burros</li> </ul>

## 6. PANORAMA SOBRE LOS PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN EL MUNDO: ALGUNAS EXPERIENCIAS INTERNACIONALES.

Como hasta aquí hemos visto, la abundancia de publicaciones no se ha podido traducir en claridad sobre cómo conocer y enseñar las emociones. Lo que sí está más o menos claro es el hecho que la educación socioemocional es algo que debe desarrollarse y profundizarse tanto en la educación como en otros contextos de la vida. La evidencia científica disponible sostiene que mientras más pequeños aprendemos a conocer y manejar nuestras emociones, muchas más posibilidades tenemos de alcanzar buenos niveles de inteligencia emocional en las distintas etapas de la vida.

Es más, hoy sabemos gracias a la ciencia que entre los cuatro y los diez años hay que activar los afectos de los niños para que tengan la curiosidad intelectual necesaria (Punset, 2011); sea como sea, lo ideal es que la educación socioemocional comience desde la temprana infancia, pero en caso de que ello no se haya producido, la implementación de programas socioemocionales en la educación superior o hasta incluso en empresas y ámbitos laborales demuestra que la gestión de las emociones parece ser la principal necesidad educativa de nuestros tiempos.

Si hay hasta quienes se atreven a sostener que la próxima gran revolución educativa de nuestro tiempo es la irrupción del aprendizaje social y emocional en nuestras vidas cotidianas (Bisquerra, 2013); idea fecunda si pensamos en que muchos de los agobiantes problemas que aquejan a las personas se deben a la escasez de atributos como la empatía, las habilidades sociales, la gestión de las emociones, entre otros. Da, además, la sensación que el ritmo de vida actual está produciendo sociedades cada vez más estresadas, vulnerables tanto emocional como socialmente, como diría el filósofo surcoreano Byung-Chul Han, "sociedades del cansancio"<sup>2</sup> .

Es por ello que se torna cada vez más importante desarrollar políticas y programas que entreguen aprendizajes en aspectos socioemocionales, como también en educación ciudadana, educación sexual, derechos humanos, es decir en todos aquellos aspectos que expresan y sedimentan una sana convivencia democrática. A este respecto, destacable es la iniciativa desarrollada por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación de Guipúzcoa en el País Vasco, donde han implementado un proyecto denominado, "Guipúzcoa: Hacia una sociedad emocionalmente inteligente"; a partir del año 2004, la iniciativa promueve y desarrolla el aprendizaje socioemocional para toda la sociedad, entendiendo que ella es una necesidad que debe ser desarrollada por toda la población. Más paradigmático aún es el caso de Bután, país del sur de Asia colindante a la cordillera del Himalaya donde por ley de la nación se instituyó el Índice de Felicidad Nacional Bruta, indicador que mide la calidad de vida en términos más holísticos y psicológicos que el PIB. Así, mientras los modelos convencionales se ocupan del desarrollo humano en tanto crecimiento económico, en Bután, en cambio, entienden que el verdadero desarrollo humano depende de un crecimiento socioemocional y espiritual<sup>3</sup> (Ezechieli, 2003),

Como podrá advertirse hasta aquí, la educación socioemocional es un ámbito muy amplio y complejo que requiere de distintas miradas para su comprensión. No obstante y debido a que el

---

<sup>2</sup> Byung-Chul, H, (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona, Herder Editorial.

<sup>3</sup> Véase, Eric Ezechieli (2003). Beyond Sustainable Development: Education for Gross National Happiness in Bhutan, Stanford University.

alcance de la presente consultoría comprende solamente la educación superior y algunos cursos de la educación media, es que ahora debemos poner el foco en todas aquellas iniciativas de programas que promueven y desarrollan habilidades socioemocionales para dichos niveles educativos, lo que no es excluyente de otras experiencias que se puedan relacionar.

Algunas de las evidencias empíricas más destacables a este respecto pueden encontrarse en autores como Diekstra (2008); Durlak (2011); Zins (2004) además de los “*Informes de evaluación emocional de la educación emocional y social*” de la Fundación Marcelino Botín en España como también el “*SEL Across the Globe*” de la organización norteamericana CASEL.

Diekstra, Pérez-Gonzalez (2008) entre otros, han llevado a cabo valiosas investigaciones llegando a determinar cierto grado de eficacia para con los programas de educación socioemocional en distintas partes del mundo<sup>4</sup>. Algunos de estos hallazgos demostró que la aplicación de este tipo de programas ayuda a evitar problemas de desarrollo, conductas de riesgo e incluso podían incidir en el éxito académico, tal como advertimos en un inicio. Siguiendo esta misma línea investigativa, autores como Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) desarrollaron un meta-análisis de 213 programas en educación socioemocional, llegando a concluir que existía una significativa diferencia entre los grupos control y los grupos experimentales respecto de las competencias socioemocionales y el rendimiento académico<sup>5</sup>.

De igual forma, la literatura hispanoamericana reafirma la necesidad de impulsar el desarrollo de competencias socioemocionales en los sistemas educativos, (Bisquerra, 2003, 2006, Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Gallardo Vázquez y Gallardo López, 2009; Repetto, Pena y Lozano, 2007, Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013) ya que ello trae como resultado mejoras en el afrontamiento de vicisitudes durante el ciclo vital e incluso proporciona mayores niveles de bienestar. (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000).

Ahora bien, cabe también advertir que, y pese a los grandes esfuerzos desarrollados, se han detectado problemas de diseño en muchas de las investigaciones realizadas, lo que se atribuye principalmente a la falta de un marco teórico y metodológico sólido (Nelis, Quidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009 y Pérez-González, 2008). De manera que se hace fundamental tanto en la etapa de diseño e implementación de cualquier programa de educación socioemocional evaluar lo que se hace, puesto que sólo de este modo podemos contar con bases confiables para fundamentar las decisiones dirigidas a mejorar este tipo de prácticas educativas. De tal manera que, cualquier empresa destinada a dedicar esfuerzos a la elaboración de programas en educación socioemocional deberá tener en cuenta no sólo la revisión previa de otros programas, sino que también, la realización de un meticuloso plan de evaluación en todas sus etapas. (Pérez – González, 2008; Slavin 2008)

Sumado a lo anterior y teniendo en consideración la falta de prototipos y estrategias tipo que ejemplifiquen o demuestren cual debería ser la manera correcta de conocer y educar las emociones, a la correspondiente revisión de experiencias nacionales o internacionales debe

---

<sup>4</sup> Diekstra, R.F.W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255-312). Santander, Spain: Fundacion Marcelino Botin.

<sup>5</sup> Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309

también sumarse el trabajo de conocer las características y realidad de los destinatarios finales del programa, así como también contar con adecuada información relacionada con las condiciones con las que cuenta la institución educativa para desarrollar el programa; de este modo se requiere información sobre infraestructura, diseño curricular, docentes capacitados en habilidades socioemocionales, clima escolar o universitario, etc.

### **6.1. Criterios de Clasificación de las Experiencias de Programas en Educación Socio-emocional.**

Luego de revisar la literatura sobre programas nacionales e internacionales en educación socioemocional, se escogieron 12 experiencias que tuviesen dentro de sus objetivos el apoyar la transición desde la enseñanza media a la educación superior a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales. El criterio de selección de los programas se hizo siguiendo las experiencias mayoritariamente mencionadas en la literatura especializada, además de tomar en cuenta un criterio geográfico, al considerar experiencias más próximas a Chile (Latinoamérica) o casos más distantes como Oceanía y Norteamérica.

La primera distinción que pudo establecerse entre los diferentes programas consultados es en relación al tipo de Modelo de Inteligencia Emocional empleado (dimensión conceptual); tal distinción es importante puesto que permite esclarecer y distinguir los principales conceptos que el programa posteriormente utilizará. Aquí cabe distinguir entre: los programas que se orientan a saber cómo se capta y utiliza la IE en el aprendizaje (Modelo de Habilidades de Salovey & Mayer) y los que se enfocan en la personalidad y su relación con la IE (Modelos Mixtos, Bar-on, Goleman).

La segunda distinción se hizo en función del reconocimiento de tres tipos de determinantes (dimensión de contexto) que siguiendo la línea argumentativa de la académica costarricense Giselle María Garbanzo, habría que tener en cuenta; los determinantes son: a) Determinantes Personales; b) Determinantes Sociales, c) Determinantes Institucionales. A su vez, cada uno de los determinantes propuestos por Garbanzo contiene una serie de indicadores que entregan información sobre las causales de deserción más recurrentes, información que luego es útil para que las Instituciones de Educación Superior puedan implementar acciones específicas según sus propias necesidades.

**CUADRO N° 9.  
Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios.  
Determinantes Personales**

<b>Determinantes Personales</b>	<b>Indicador</b>	<b>Descripción</b>	<b>Medio de verificación</b>
	Competencia cognitiva.	Capacidad y habilidades intelectuales.	Pruebas, test de rendimiento.
	Motivación.	Motivación intrínseca.	Entusiasmo, dedicación, compromiso.

		Motivación extrínseca.	Tipo de universidad, servicios institucionales, ambiente académico, compañerismo, condiciones económicas, formación de los docentes.
		Atribuciones causales.	Los resultados académicos son consecuentes con el esfuerzo dedicado.
		Percepciones de control.	Percepción del estudiante sobre los agentes internos y externos que influyen en su rendimiento.
	Condiciones cognitivas.	Estrategias de aprendizaje que el estudiante emplea y repercuten en su rendimiento académico.	Uso de mapas conceptuales, hábitos de estudio, prácticas académicas.
	Auto-concepto académico.	Conocer las capacidades y el rendimiento desarrollado durante la trayectoria en la educación superior en relación a los grados de autoconfianza.	Esfuerzo personal, dificultad de las tareas, autoconfianza.
	Auto-eficacia percibida.	Ausencia de un estado de motivación intrínseca que permita al estudiante cumplir con un desempeño académico aceptable. Se genera lo que se conoce como "burnout", que es la fatiga o la sensación de estar "quemado" por las actividades académicas.	Resultados académicos.
	Bienestar psicológico.	Se ha encontrado que cuanto mayor rendimiento académico haya en el pasado, mayor será el bienestar psicológico en el futuro, y este, a su vez, incidirá en un mayor rendimiento académico y viceversa.	Promedio de notas y rendimiento en la educación secundaria. Cursos de verano, talleres

			de reforzamiento.
Asistencia a clases.	Presencia del alumno en las clases. Cuanta mayor asistencia, mejor calificación; la asistencia es una de las variables más significativas que influye en el rendimiento académico del alumno.	Porcentaje (%) de asistencia a clases, talleres y otras actividades académicas.	
Inteligencia.	Existe una relación significativa entre la inteligencia y el rendimiento académico; sin embargo, los coeficientes de correlación son moderados, lo que podría asociarse con la influencia recibida de variables como las sociales e institucionales. Complementariamente se debe identificar el tipo de inteligencia que se desea potenciar, como la emocional o la social por ejemplo, y seleccionar adecuadamente sus metodologías evaluativas	¿???	
Aptitudes.	Se asocia a habilidades para realizar determinadas tareas por parte del estudiante, mediante diferentes pruebas.	Aplicación de pruebas, test de aptitudes y destrezas.	
Sexo.	No se puede afirmar del todo una relación directa con el rendimiento académico y el sexo; sin embargo, hay estudios que le dan a la mujer una ligera tendencia al rendimiento superior que a los hombres	Rendimiento académico por género.	
Formación académica previa a la Universidad.	El rendimiento académico previo a la universidad es un claro indicador del éxito académico en los estudios universitarios.	Escuela, colegio, liceo de procedencia.	
Nota de acceso a la universidad.	Puntaje de la nota obtenida en las pruebas de admisión a la universidad (PSU) como un predictor del rendimiento académico posterior, junto con los rendimientos académicos previos a la universidad.	Puntaje de acceso a la educación superior + promedio de notas enseñanza secundaria.	

**CUADRO N° 10.**  
**Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios.**  
**Determinantes Sociales**

<b>Determinantes Sociales.</b>	<b>Indicador</b>	<b>Descripción</b>	<b>Medio de Verificación</b>
	Diferencias sociales.	Está ampliamente demostrado que las desigualdades sociales y culturales condicionan los resultados educativos.	Nivel de ingresos del grupo familiar, quintil al cual pertenece la o el estudiante.
	Entorno familiar.	Conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar que afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica. Influencia del padre o la madre, familiares etc.	Entrevistas con asistente social, visitas domiciliarias.
	Nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante.	Cuanto mayor nivel educativo tengan los padres y/o tutores, mayores exigencias académicas plantearán a sus hijos.	Entrevista, cuestionarios destinados a los padres y/o tutores.
	Contexto socio-económico.	Correlación entre el contexto socio-económico y el rendimiento académico. Mientras mejor es el contexto, mejor suelen ser los resultados.	Visitas domiciliarias, puntuación en ficha de protección social, condiciones de la vivienda y recursos de la familia, niveles de capital cultural.
	Variables demográficas.	Zona geográfica en la que vive el estudiante es un factor que eventualmente se relacionan con el rendimiento académico en forma positiva o negativa. Vivir en zonas alejadas, mala conectividad.	Domicilio o residencia del estudiante, región, ciudad, sector urbano o rural. Tiempo que le lleva llegar a su lugar de estudios.

**CUADRO N° 11.**  
**Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios.**  
**Determinantes Institucionales.**

<b>Determinantes Institucionales.</b>	<b>Indicador</b>	<b>Descripción</b>	<b>Medio de Verificación</b>
	Elección de los estudios según interés del estudiante.	Forma o vía por la cual el estudiante ingresó a la carrera, si fue su primera elección, si fue por traslado de carrera o por no haber	Orientación vocacional previa, proceso de postulación a carreras, puntaje prueba selección universitaria (PSU).

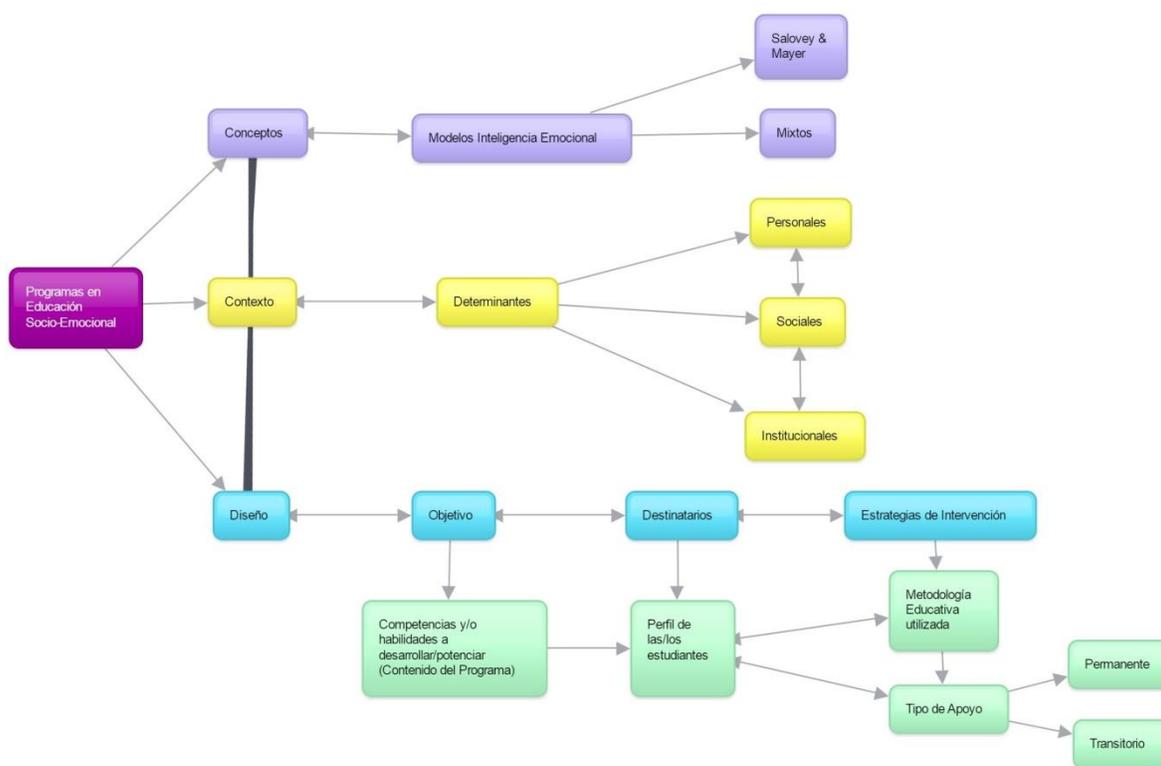
		encontrado cupo en otra carrera por ejemplo.	
	Complejidad de los estudios.	Nivel de dificultad de algunas materias de las distintas carreras o áreas académicas.	Índices de reprobación de asignaturas por nivel y área académica.
	Condiciones institucionales.	Las(os) estudiantes pueden ver afectado su rendimiento académico por aspectos relacionados con la propia universidad.	Condiciones de las aulas, servicios, plan de estudios y formación del profesorado.
	Servicios institucionales de apoyo.	Se refiere a todos aquellos servicios que la institución ofrece al estudiantado, principalmente según su condición económica	sistemas de becas, servicio de préstamo de libros, asistencia médica, apoyo psicológico, etc.
	Ambiente estudiantil.	Un ambiente marcado por una excesiva competitividad con los compañeros puede ser un factor tanto obstaculizador como facilitador del rendimiento académico.	Características del contexto y cultura académica de la comunidad educativa.
	Relación estudiante – profesor.	Algunos estudios sostienen que el estudiante desea encontrar en el profesor una relación afectiva, como didáctica y que ello tiene repercusiones en el rendimiento académico.	Sistemas de evaluación de la docencia con criterios cuantitativos y cualitativos.
	Pruebas específicas de ingreso a la carrera.	Carreras universitarias que establecen además de las pruebas de admisión, pruebas específicas de aptitud con la carrera que el estudiante desea cursar.	Aplicación de pruebas de aptitud por carrera.

Finalmente, la tercera y última distinción aplicada tiene que ver con cuestiones relacionadas con el diseño del programa, es decir con: a) el tipo de objetivo que el programa se traza, lo cual tiene que ver con los contenidos que aborda y entrega; b) el perfil de los/as destinatarios finales, es decir, si son estudiantes regulares que ingresan a la universidad por las vías convencionales o estudiantes que presentan algún tipo de vulneración de sus derechos en el acceso a la educación superior, y c) el tipo de estrategia de intervención desarrollada, esto es, según sea el caso, si el apoyo comprometido requiere de una atención transitoria o bien más de tipo permanente.

A partir de esta última distinción, podemos llegar a diferenciar básicamente tres tipos de programas: 1) Aquellos dirigidos a desarrollar estrategias que faciliten la retención de estudiantes, evitando así la deserción universitaria; 2) Aquellos orientados a desarrollar netamente aprendizajes socioemocionales y 3) aquellos que combinan el éxito académico con el aprendizaje socioemocional. Para el primer tipo de programas la educación socioemocional funciona como

algo secundario, ya que el objetivo principal es alcanzar un buen rendimiento académico. Para el segundo tipo de programas el énfasis está puesto en entregar herramientas socioemocionales a personas que evidencien algún tipo de déficit o vulneración de derechos durante el acceso a la educación superior, y para el tercero, el objetivo está puesto en equilibrar los dos anteriores principios. De tal modo que al primer tipo de programa puede denominársele de tipo *académico*, al segundo como *no académico*, mientras que al tercero como mixto.

**FIGURA N° 3.**  
**Componentes para un Programa de Apoyo Socio-emocional**



## 7. EJEMPLOS DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN EL MUNDO.

En el siguiente capítulo se describen 12 modelos de programas de intervención que se basan en distintos enfoques sociológicos y psicosociales para afrontar la tarea de entregar habilidades socio-emocionales cuando se produce la transición desde la educación media a la educación superior. Si bien no existe un criterio que permita ordenar los programas en el mundo, destacamos experiencias en América del Norte y del Sur, Oceanía y Sudáfrica ya que estos casos sirven como ejemplos a replicar en Chile. Cabe destacar que, pese a existir información publicada en la red sobre cada uno de los programas, la información más accesible no da cuenta de las estrategias específicas implementadas, sino que tan sólo de las áreas y dimensiones que el programa interviene. Quizás una buena manera de recopilar información directa y confiable sobre la eficacia de los programas más reconocidos o que mejor se vinculen al caso de la Universidad de Santiago, sea realizar estancias y pasantías tanto para profesores, estudiantes, directivos, investigadores, etc.

**FIGURA N° 4.**

**Distribución de Países con Iniciativas de Educación Emocional según Informes Internacionales**

Fuente: (Pérez-González 2011)



### 7.1. The Twenty-First Century Scholars Program (TFCSP) (EE.UU).

#### *“La importancia del apoyo antes y durante la transición de la educación secundaria a la superior”*

El programa citado se dirige a estudiantes estadounidenses de bajos y medios ingresos que desean ingresar a las Universidades del Estado de Indiana. Su objetivo principal es apoyar financiera y académicamente la transición desde la educación secundaria a la superior para, de esta forma, reducir los factores asociados a la deserción universitaria.

Para tal propósito la Institución de Educación Superior puede ofrecer apoyo financiero de hasta cuatro años de colegiatura universitaria en cualquier Universidad de Indiana, además de becas de manutención, movilización, compra de materiales, libros, u otras necesidades propias del estudio.

Para optar al programa, las y los estudiantes deben cumplir dos requisitos: primero, estar entre el séptimo u octavo lugar de su cohorte y segundo, haber sido estudiante de establecimientos del estado de Indiana.

En relación al modelo de intervención el programa se enfoca en ofrecer una serie de herramientas y dispositivos de apoyo a los estudiantes desde antes y también al momento de ingresar a la educación superior. Cursos de inducción, orientación, tutorías, actividades extra-programáticas, entre otras son las acciones que él utiliza.

En consecuencia y al ser ésta una intervención que comprende una etapa anterior a la educación superior, algunas de las acciones y estrategias que se promueven con este programa son:

- **Contar con un plan para la vida después de la educación secundaria:** las(os) estudiantes deben planificar lo que harán una vez terminada su educación secundaria, para ello, deben formular un compromiso que dé cuenta de sus perspectivas de futuro, contemplando cosas como: intereses, la(as) carrera(s) que le gustaría cursar, si la carrera será técnica o profesional, entre otros.
- **Obtención de créditos universitarios (ramos) mientras se está en la secundaria:** existen cursos avanzados que las(os) estudiantes pueden tomar durante la secundaria y posteriormente ser homologados en la educación superior. Para llevar a cabo dicho procedimiento, los establecimientos educacionales deben contar con consejeros, los cuales orientan la tramitación del proceso.
- **Opciones de diploma en la educación secundaria:** Indiana ofrece varios tipos de diplomas o licenciaturas a nivel secundario a los cuales las(os) estudiantes pueden optar. La idea es que las(os) estudiantes se gradúen pensando en el plan de vida que desarrollarán después de la secundaria.
- **Hábitos de estudio:** el programa sugiere la planificación de las jornadas de estudio, es decir, que las(os) estudiantes aprendan a organizar su tiempo.

- **Actividades extracurriculares:** incentivar la realización de actividades extra-programáticas, tales como: formar parte del coro o de una banda de música, atletismo, teatro, periódicos estudiantiles, centro de estudiantes, entre otros. Complementariamente, el programa hace referencia a generar instancias educativas que fomenten aprendizajes en educación cívica, prevención de alcohol y drogas, fomento para el logro de buenas calificaciones.

Adicionalmente, el programa sugiere implementar concretamente tres estrategias que van en ayuda a la mejora de los rendimientos académicos de las y los estudiantes; ellas son:

1. **Fomentar una cultura del buen rendimiento académico:** los estudiantes deben esforzarse por tener un buen promedio global durante la escuela secundaria, de 2,5 en una escala de 4.0, ya que mientras mejor sea el promedio, más opciones reales existen de ingresar a la Universidad. Además, las buenas calificaciones se premian concediendo otras becas y beneficios estudiantiles.

2. **Completar con éxito el programa de Orientación Vocacional:** ellos exigen que los estudiantes puedan planificar bien su camino a la graduación y la futura vida universitaria. Las y los estudiantes pueden incluso subir su ponderación cuando su preparación contempla aprendizajes complementarios, o trabajo en servicios comunitarios, destrezas artísticas, deportes, etc.

3. **Graduarse con distinción de la educación secundaria:** las universidades buscan estudiantes que se exijan más y que completen estudios más desafiantes y rigurosos. Un ejemplo de ello es el Diploma Core 40, uno de los varios diplomas que ofrece el estado de Indiana y que ofrecen mayores competencias académicas y personales, lo cual contribuye a preparar mucho mejor a los estudiantes antes de entrar a la universidad.

## 7.2. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (CASEL) (EE.UU).

### *“Sin habilidades socioemocionales no hay rendimiento académico”*

El centro colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional, CASEL es una organización estadounidense de carácter privada anexa a la Universidad de Illinois que desde el año 1994 se dedica a trabajar en el desarrollo del aprendizaje con foco socioemocional. Lo hacen en base a su filosofía educativa que entiende el aprendizaje como un proceso de desarrollo integral del ser humano.

Visto de esta forma, la educación socioemocional se transforma en algo esencial para la trayectoria educativa, llegando a reconocerse incluso la necesidad de incorporar aprendizajes no-académicos en los planes de estudios.

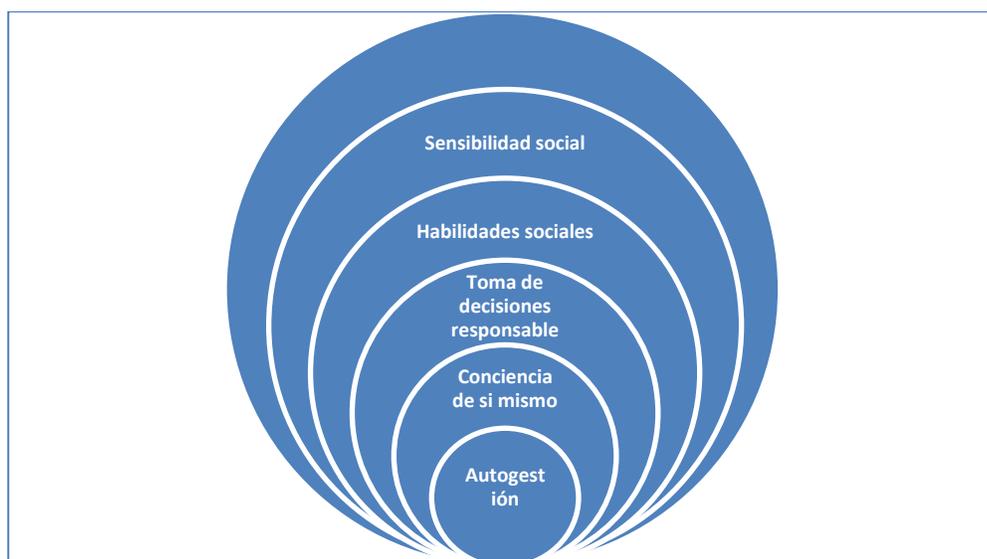
La principal contribución de CASEL es la elaboración de una guía orientadora que sirve como referencia o parámetro desde el cual diseñar un programa de educación socio-emocional. De este

modo, el objetivo principal de este tipo de programas es fomentar y favorecer el desarrollo de aspectos psicosociales como: el autocontrol, la interacción y fundamentación de relaciones sociales, el manejo y resolución de conflictos, entre otras competencias y habilidades sociales básicas.

Todos los años CASEL hace una publicación con las mejores iniciativas de programas en educación socio-emocional, el CASEL GUIDE; lo que la guía sugiere es que para que los programas en educación socioemocional sean exitosos se tienen que entregar a lo menos 5 competencias básicas para cualquier etapa de la vida y nivel de escolaridad. Con dicho marco referencial de base que entrega CASEL, la idea es que las escuelas e instituciones educativas puedan diseñar sus propios programas.

1. **Autogestión:** Capacidad de controlar con eficacia las emociones y los comportamientos, a fin de clarificar las metas para el éxito en el trabajo y la escuela.
2. **Conciencia de sí mismo:** capacidad de identificar con precisión los propios sentimientos, las creencias, valores, fortalezas, debilidades, etc.
3. **Toma de decisiones responsable:** capacidad para pensar antes de actuar, a fin de tomar conciencia sobre las consecuencias de las decisiones y de las valoraciones de uno con respecto a la sociedad.
4. **Habilidades sociales:** capacidad de desarrollar y mantener relaciones sociales saludables, logrando buena comunicación con los otros.
5. **Sensibilidad social:** capacidad de expresar empatía e identificar y apreciar la diversidad en pos de la comunidad.

**FIGURA N° 5**  
**Competencias Básicas para el Aprendizaje Social y Emocional (CASEL).**



Si bien, el alcance de este tipo de programas comprende todos los niveles educativos, su foco está preferentemente puesto en la educación pre-escolar y educación primaria ya que dicha organización entiende que la educación socioemocional es algo que debe comenzar a aprenderse desde la edad temprana y a través de las distintas etapas de la vida, no obstante que existe una publicación para educación primaria y otra para el Middle and High School. No obstante, la publicación no indaga en la experiencia en las universidades, la guía es completamente adaptable al contexto de la educación superior.

Cabe destacar también de CASEL, la cada vez mayor cantidad de investigación que se está realizando a lo largo de su red de investigadores, profesionales y colaboradores, estudios empíricos que demuestran que la promoción del aprendizaje social y emocional, el *social and emotional learning* (SEL) obtiene resultados y que los docentes de todas las áreas académicas pueden enseñar a través del método CASEL.

Los hallazgos en relación a la educabilidad de las emociones que dicha organización ha difundido se ha sustentado en campos tan diversos como la neurociencia, la teoría del conocimiento, la psicología, la economía, la prevención de conductas de riesgo (alcohol, drogas, educación sexual y ciudadana) entre otras, y de los estudios que han ido recabando se ha concluido, por ejemplo, que las y los estudiantes que participaron de programas CASEL obtuvieron una mejora de hasta 11 % sobre su rendimiento académico<sup>6</sup>, luego de realizar un meta-análisis de 213 casos con más de 270.000 estudiantes. A su vez y en comparación con los estudiantes que no participaron de programas SEL, los que si participaron, mostraron un mejor comportamiento en el aula, con mejores actitudes sobre sí y los demás y, a la vez, demostraron mayores habilidades para manejar el estrés, la angustia y la depresión.

### **El impacto de los programas CASEL en la equidad y pobreza**

De acuerdo con un informe del 2015 de la American Enterprise Institute y la Brooking Institution, la adquisición de competencias socioemocionales (SEL) es de suma importancia para el éxito de las y los estudiantes en sus futuros laborales, llegando a repercutir favorablemente incluso en la economía del país. Al ser la educación el principal y mayor motor de movilidad social, los investigadores constataron que las grandes reformas educativas y escolares de los últimos años no se han centrado lo suficiente en el desarrollo de habilidades socio-emocionales (SEL) las cuales son esenciales para la educación, el empleo y la vida familiar.

Las publicaciones CASEL también recomiendan hacer mayores esfuerzos por ir obteniendo en forma gradual, año a año, mejor calidad en los programas SEL, llegando a recomendar tres cosas:

1. La aplicación de políticas SEL basadas en la evidencia científica disponible.

---

<sup>6</sup> [Impacto CASEL \(2015\)](#)

2. Aplicar las normas de calidad SEL en los distintos establecimientos de los estados, ayuntamientos o municipios.
3. Crear instituciones y centros de excelencia en SEL.

Finalmente y sumado a todo lo anterior, desde el año 2014 CASEL en conjunto con la University of British Columbia (Canadá) está desarrollando una investigación relacionada con la evaluación de los contenidos de los programas de aprendizaje socioemocional en docentes de los Estados Unidos y Canadá. Con tal fin han ido recabando información sobre los distintos programas de formación docente que ofrecen las distintas Universidades que incorporan contenidos como:

- Preparación de docentes que puedan promover entre sus estudiantes habilidades sociales y emocionales.
- Desarrollar en los docentes competencias sociales y emocionales
- Formar a los docentes para que puedan crear entornos seguros y solidarios dentro y fuera del aula.

En consecuencia, dicha línea de investigación se enfoca en tres dimensiones del aprendizaje socio-emocional en los docentes:

- Conocimiento de las habilidades sociales de los estudiantes.
- Competencias socio-emocionales de los docentes.
- Contexto que da soporte al aprendizaje socio-emocional.

### **7.3. Aprendizaje permanente e integración multicultural (Australia, Sudáfrica)**

#### ***“El valor de la diversidad para un aprendizaje integral”***

Este ejemplo de programa recoge la experiencia australiana y sudafricana en la implementación de programas educativos que se trazaron como objetivo el reducir los factores asociados a la deserción universitaria.

Para cumplir con dicho objetivo el programa presta especial atención a las características socioculturales que presentan los futuros destinatarios, pues como es característico de los dos países, su cultura es diversa y **multicultural**. No obstante, el perfil de estudiante que el programa interviene se relaciona con minorías étnicas, raciales u otros segmentos desfavorecidos socialmente. Se apunta específicamente a dicho universo de potenciales estudiantes ya que en la mayoría de los casos se trata de jóvenes que han sido vulnerados en su derecho a ingresar a la educación superior.

Por lo tanto, lo que se busca con este tipo de programas es difundir y democratizar un sistema de acceso universal a la educación superior, eliminando las barreras de acceso.

Al ser la construcción del perfil de los destinatarios algo relevante para la definición de las estrategias y acciones a implementar, para efectos prácticos el programa distingue entre dos tipos de estudiantes: 1) Los *“estudiantes tradicionales”*, que son los que ingresan por vía regular a la educación superior y a la vez provienen de mejores escuelas secundarias, lo que los posiciona de mejor manera de cara al desafío y 2) Los *“estudiantes no tradicionales”*, en su mayoría conformado por minorías étnicas, grupos socioeconómicos bajos, estudiantes de edad madura, es decir, estudiantes que necesitan de un apoyo académico y también socio-emocional.

En consecuencia, el enfoque mencionado sugiere un trabajo de atención especial con dichos estudiantes a fin que puedan lograr mejores niveles de desarrollo y así aprender a mantener el ritmo de la educación superior. Se propone asimismo que las y los estudiantes sean guiados de manera asistida en relación al potencial de cada uno, permitiéndoles además obtener mayores competencias comunicativas y competencias académicas.

Algunas de las sugerencias y acciones concretas que el programa propone son:

**-Programas de tutorías** en temas particulares (clases semanales voluntarias, tutorías en pequeños grupos o talleres).

**-Programas de instrucción suplementaria (SI)** lo cual significa, sesiones extras, las que son opcionales y facilitados por el trabajo de los mentores (pares capacitados).

**-Módulos de introducción** ' para disciplinas específicas, por ejemplo, ' matemáticas y estadística, "Introducción a la literatura inglesa / Legal Estudios / Economía / Medicina ', etc. Ello, como un mecanismo que proporcione rutas de entrada alternativas para los estudiantes menos preparados.

**-Modelos que sirvan de puente** para hacer frente a las lagunas que traen en muchos casos las y los estudiantes menos preparados para la educación superior.

#### **7.4. Programa de aseguramiento de la calidad educativa. (EE.UU).**

##### ***“La excelencia académica como pilar para una educación de calidad”***

El enfoque del programa señalado también tiene como principal objetivo, aminorar los factores que inciden en la decisión de abandonar los estudios superiores, vale decir, evitar la deserción. Si bien por un lado el enfoque reconoce la multiplicidad de factores asociados al problema, por otra parte, se resalta el hecho que en la mayoría de los casos relacionados con la deserción universitaria, los profesores no tienen muchas posibilidades de revertir tales situaciones, ya que los *“motivos personales”* argüidos muchas veces escapan a las posibilidades de los docentes, quienes a lo sumo puede aconsejar sin conseguir los resultados esperados.

No obstante se reconoce que a pesar de no existir suficiente evidencia científica, todo parece indicar que las instituciones de educación superior que diseñan medidas y estrategias para evitar la deserción, logran reducir dichos márgenes y obtener mayor porcentaje de estudiantes graduados.

Dentro de la línea descrita, uno de los principales elementos desarrollados para evitar la deserción es promover e incentivar la participación de las y los estudiantes en actividades extracurriculares (McInnes y James ,1995) Horstmanshof y Zimitat, 2007) (Chen, Lattica, Hamilton, 2008) debiéndose reforzar mucho más esta medida en estudiantes de primer año. (Krause y Coates, 2008).

Otro pilar fundamental del enfoque se centra en generar un compromiso académico entre las distintas partes de la comunidad educativa, fundamentalmente incentivar el compromiso de los estudiantes en obtener mejores rendimientos académicos. Para cumplir dicho objetivo se hace necesario que el compromiso también se extienda a profesores, directivos, funcionarios a fin de contribuir a crear un entorno que facilite la participación y el aprendizaje (Kuh , 2003) (Kezar y Kinzie 2005).

El desarrollo de dicha cultura educativa es lo que la literatura llama, “aprendizaje colaborativo”, proceso en el que los aprendizajes se producen de forma interactiva entre las y los estudiantes con sus pares, profesores y también fuera del aula. Se piensa que tal dinámica colaborativa, favorece la disciplina, generando precisamente contextos disciplinados, lugar en el cual los estudiantes “conocen las reglas” (Tinto, 2000) llegando a poder obtener mejores resultados académicos.

Según Vincent Tinto, a quien prestaremos atención más adelante, resulta muy importante para el éxito académico, no sólo el factor cognitivo, sino que también el generar lazos de participación entre los distintos estudiantes, ello con el fin de crear entornos educativos acogedores y comunitarios. De este modo, el enfoque rechaza el método de enseñanza a través de conferencias impulsado en el último siglo en Estados Unidos, ya que el modelo ha dado lugar a una menor interacción entre estudiantes y profesores, confirmando la idea de que es menos probable que existan mejores aprendizajes en lugares tan grandes e impersonales. (Astin, 1993); (Chickering y Gamson, 1987)

Analizado el enfoque, se desprenden dos factores que trabajados de manera conjunta pueden ayudar a reducir los niveles de deserción en la educación superior: 1) análisis de factores de deserción y 2) estrategias para la permanencia.

#### **1) Factores de deserción universitaria:**

- Mala preparación educación superior.
- Debilidad institucional.
- Experiencia académica insatisfactoria.

- Falta de integración social.
- Problemas financieros.
- Circunstancias personales.

## **2) Estrategias para la permanencia en la educación superior:**

- Entrega de información oportuna durante la pre – entrada de las y los estudiantes a la educación superior (procesos de admisión).
- Apoyo mediante un proceso de inducción que favorezca la transición entre la educación media y superior (aprendizaje, enseñanza , evaluación y desarrollo curricular).
- Compromiso social entre el instituto de educación superior y las y los estudiantes (apoyo a estudiantes para que participen en grupos de interés dentro, apoyo financiero y de orientación).
- Promover el uso de estrategias de aprendizajes (técnicas de estudio).
- Mejor uso de los datos institucionales

### **7.5. Programa de competencias socio-emocionales. POCOSE, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)**

El principal objetivo del programa señalado es potenciar el desarrollo de competencias socio-emocionales dentro del marco universitario y de las prácticas en empresas -especialmente en los ciclos formativos- favoreciendo la inserción laboral del colectivo de estudiantes y recién titulados a quienes va dirigido. El POCOSE se compone de siete módulos en los que se aprenden las competencias de autoconocimiento, empatía, regulación, resolución de conflictos, trabajo en equipo, asertividad, motivación.

A su vez los siete módulos se desarrollan en 5 sesiones de dos horas cada uno y constan de un libro del profesor y de un libro del alumno; asimismo se diseñó un cuestionario (Inventario de Competencias Socioemocionales) que se aplica como medida pre y post test. El POCOSE forma parte de la investigación "Orientación para el desarrollo de competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas ", la cual se inserta dentro del plan del Ministerio de Educación.

El POCOSE a su vez se fundamenta en los modelos mixtos (vs. modelos de habilidades; Mayer y Salovey, 1997) de la Inteligencia Emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) o modelos de rasgos (Petrides y Furnham, 2001), los cuales se centran en rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad –por ejemplo: empatía y asertividad- así como en otras variables como la motivación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001); por lo tanto, las competencias incluidas en los modelos descritos son susceptibles de modificación (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000) y de ahí la importancia de diseñar programas de orientación para el desarrollo de tales competencias a lo largo de la vida. Entre los autores más representativos de la perspectiva teórica descrita se

destacan a Bar-On (2006) y Goleman (1996), los cuales utilizan medidas de auto-informes como el EQ- i (Bar-On, 1997) o el ECI (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

#### **7.6. Transicional Year Program. Universidad de Toronto. (Canadá)**

##### ***“Más de 40 años rompiendo las barreras de acceso a la Universidad”***

El programa está destinado a aquellos estudiantes que no cumplen los requisitos formales para acceder a la educación superior y que provienen de comunidades segregadas con escasas opciones de acceder a la universidad. También se dirige a aquellas personas que tienen problemas para terminar la educación secundaria debido a problemas financieros, problemas familiares u otras circunstancias relacionadas a determinantes personales y sociales.

Gran parte de las solicitudes de ingreso al programa provienen de afro-canadienses, grupos étnicos, personas con discapacidad y de sectores socio-económicos bajos. El número de ingresos anuales asciende a un número aproximado de 60 estudiantes.

El programa proporciona a cada estudiante un consejero académico, instancias de asesoramiento socioemocional, financiamiento, además de brindar de espacios para que los postulantes puedan insertarse socialmente en el proceso de transición a la educación superior.

El Transicional Year Program comenzó a implementarse en el año 1970 en la Universidad de Toronto originalmente ideado para resolver los problemas de segregación de las comunidades negras, por lo que con más de 40 años de historia, se erige como uno de los principales referentes a nivel mundial en lo que se refiere al apoyo a las transiciones educativas. Asimismo, la iniciativa tiene a su haber una importante lista de graduados que trabajan en prestigiosas instituciones canadienses.

Cabe destacar también que el programa cuenta con un profesorado altamente calificado y comprometido con el apoyo de estudiantes con necesidades educativas especiales, que brinda tanto apoyo académico como socio-emocional. Y si bien la exigencia es alta y rigurosa, el cuerpo académico y directivo se preocupa por mantener un clima que permita a las y los estudiantes sentirse a gusto y, de este modo, aumentar su confianza en el proceso de transición a la educación superior.

#### **7.7. Construye T: Habilidades Socioemocionales para la escuela y la vida (México)**

##### ***“Ambientes escolares amigables para una educación inclusiva”***

El Programa ha sido diseñado e implementado por el gobierno mexicano, en colaboración con las Naciones Unidas para el Desarrollo, (PNUD). Su objetivo es fortalecer a las escuelas para que éstas

puedan desarrollar habilidades socioemocionales en las y los estudiantes y así, propiciar ambientes escolares amigables e inclusivos.

El plan está dirigido a estudiantes de educación media y superior y busca proporcionar un modelo de educación integral que logre incidir en la prevención de conductas de riesgo, tales como la violencia, las adicciones, el embarazo no deseado y todos aquellos factores que puedan obstaculizar la trayectoria educativa.

El programa también considera la formación y preparación de los docentes y directivos de los planteles educativos a fin que éstos cuenten con las mínimas competencias necesarias para entregar habilidades socio-emocionales.

“Construye T”, se basa en tres estrategias centrales para dar cumplimiento a sus objetivos:

- 1- **Capacitación Docente y Directiva** intensiva en contenidos de habilidades socio-emocionales.
- 2- **Elaboración y difusión de materiales de apoyo** para desarrollar habilidades socio-emocionales y mejorar el ambiente escolar.
- 3- **Desarrollo institucional de la escuela** para fomentar la concientización sobre la importancia y la utilidad de las habilidades socio-emocionales y el ambiente escolar.

**CUADRO N° 12**  
**Habilidades Socio-emocionales que promueve el Programa “Construye T”**

<b>Conoce T</b>	Autoconciencia	Auto percepción
		Autoeficacia
		Reconocimiento de emociones
	Autocontrol	Manejo de emociones
		Postergación de la gratificación
		Tolerancia a la frustración
	Determinación	Motivación de logro
		Perseverancia
		Manejo del estrés
<b>Relaciona T</b>	Conciencia social	Empatía
		Escucha activa
		Toma de perspectiva
	Relación con los demás	Asertividad

		Manejo de conflictos interpersonales
		Comportamiento pro-sociales
<b>Elige T</b>	Toma responsable de decisiones	Generación de opciones
		Pensamiento crítico
		Análisis de consecuencias

En consecuencia, el programa “Construye T”, busca dar cumplimiento a sus objetivos con la finalidad de lograr ampliar su cobertura a todos los planteles públicos de nivel medio y superior, y así, transformar la cultura educativa y escolar de México para convertirla en una educación integral e inclusiva.

#### **7.8. Pedagogía Contextual. Universidad del Pacifico. Colombia.**

##### ***“Ningún conocimiento pedagógico es universalmente válido”***

El programa con foco en el acompañamiento académico y psicosocial se construye a partir de un modelo de pedagogía contextual diseñado en la Universidad del Pacifico y es la base del Programa de Acompañamiento Académico y Psicosocial, Colombia Aprende.

El modelo pedagógico contextual considera que ningún conocimiento es universalmente válido toda vez que cualquier modelo pedagógico es legítimo en un contexto y en un momento histórico concreto. De esta forma, cada docente puede implementar su propia estrategia pedagógica atendiendo a las características y peculiaridades de su entorno educativo. De manera que para la pedagogía contextual, los modelos curriculares muy rígidos encuentran siempre resistencias y obstáculos en el desarrollo de habilidades no-académicas, por lo que en último instancia los saberes deben construirse desde la propia comunidad.

Algunos de los principios sobre los que se fundamenta el proyecto son los siguientes:

- 1. Acompañamiento a los docentes y estudiantes:** *“Los acompañantes necesitan ser acompañados”*. Para esto, la Universidad del Pacifico en conjunto con centros de estudios dedicados a la temática educativa proporcionan semestralmente jornadas de inducción a docentes y directivos para que se familiaricen con el modelo pedagógico contextual.

Las temáticas centrales de las Jornadas de Inducción a Docentes son las siguientes:

1. Organización curricular y metodológica de un programa académico.

2. Creación de bases orientadoras de las acciones que garanticen un aprendizaje de calidad.
3. Desarrollo de habilidades de estudio.
4. Aseguramiento de las bases necesarias para los nuevos aprendizajes de las y los estudiantes
5. Instrucción heurística.
6. Profundización en el estudio de las categorías de la Didáctica.
7. Enseñanza centrada en la resolución de problemas.
8. Formas de fijación del conocimiento construido por los estudiantes.
9. Relaciones interdisciplinarias desde la perspectiva de la enseñanza holística.

El programa también promueve acciones que actualicen la labor docente con el objetivo de situarlos en condiciones favorables para realizar el acompañamiento a los estudiantes.

**CUADRO N° 13.**  
**Número de Maestros Partícipes en los Diplomados de Actualización Pedagógica de la Universidad del Pacífico**

Diplomado	Número de docentes cualificados	%
Docencia Universitaria.	139	75,5
Etno-educación Afrocolombiana	36	19,6
Redacción Científica	22	12

1. **Tránsito necesario del nivel básico al universitario:** Se busca facilitar el proceso de transición desde la enseñanza media a superior. El programa hace una distinción considerando que el aprendizaje para cada uno de estos niveles tiene sus propias características y especificidades.

**CUADRO N° 14**  
**Elementos Comparativos entre Educación Media y Superior**

Educación Media	Educación Superior
El estudiante asimila conocimientos ya existentes.	El estudiante debe participar en la construcción de nuevos conocimientos.
Las formas de enseñanza tienen un alto componente de presencialidad.	Se enfatiza en el estudio independiente.
Contenidos curriculares de formación general.	Contenidos curriculares más vinculados a una profesión.
Mayor acompañamiento de los padres.	Disminución del acompañamiento familiar.
No hay vínculos laborales.	Muchos estudiantes combinan el estudio y el trabajo.

2. **Aseguramiento de las bases:** los estudiantes que superan adecuadamente la etapa de transición de la enseñanza media a la superior, logran mantenerse y culminar exitosamente sus estudios; sin embargo, existen estudiantes que llevan materias reprobadas desde el inicio de la carrera; en tal sentido, es importante asegurar las bases para que los estudiantes puedan seguir enriqueciendo su formación integralmente y evitar la deserción académica
  
3. **Equilibrio Ejemplo – Exigencia – Persuasión:** Durante el proceso de acompañamiento, resulta necesario afianzar las motivaciones en las y los estudiantes para que puedan finalizar sus respectivas carreras. Es necesario, para el logro del objetivo, producir un equilibrio entre la exigencia y la persuasión a fin de que se produzca una disciplina de estudio que favorezca el éxito académico y profesional.

En consecuencia, el Programa de Acompañamiento Académico y Psicosocial de la Universidad del Pacífico, promueve la participación de toda la comunidad académica de la siguiente manera:

- **Contar con información oportuna** para determinar la población estudiantil en potencial riesgo de deserción.
- **Conversar con los Directores** de Programas y Secretarios Académicos para conocer cuáles son las mayores necesidades en el acompañamiento.
- **Los docentes deben considerar** los resultados de las investigaciones en Pedagogía Contextual. Enseñar a estudiar de manera independiente.

Por su parte, el plan de acompañamiento abarca las siguientes acciones estratégicas:

1. **Talleres sobre** métodos de estudio, educación sexual y motivación, dirigidos a la totalidad de los estudiantes de primer y segundo semestre de todos los programas.
2. **Asignación de Asesores** para los estudiantes de primer y segundo período que presenten dificultades en las siguientes asignaturas: Matemáticas y Lenguaje en todos los programas; Biología y Química para los programas de Agronomía, Tecnología en Agronomía y Tecnología en Acuicultura; Lógica de Programación en Tecnología en Informática; asimismo, Instrumentación Técnica para Arquitectura (uno por cada asignatura)
3. **Asignación de Monitores** para atender a los estudiantes que estén en bajo rendimiento académico, de tercer semestre hacia adelante, distribuido de la siguiente manera: diez en cada programa con la excepción de Informática que tendrá doce.
4. **Visitas Domiciliarias** a estudiantes que presentan problemas sociales y de relaciones intrafamiliares para generar mayor compromiso con la permanencia y el éxito académico, tanto de los estudiantes como de sus familias.
5. **Asesoría Psicológica.**

## 7.9. Programa Valores UC. Pontificia Universidad Católica de Chile.

### *“Una educación con compromiso moral y social”*

El programa reúne y sintetiza una serie de habilidades socio-afectivas con un componente ético. Fruto de la revisión de la experiencia internacional, Valores UC resalta el caso del Social and Emotional Learning de Illinois, EE.UU, el programa SEAL (Social and Emocional Aspects of Learning) así como también la propuesta colombiana basada en la pedagogía contextualizada. Valora UC, impulsa la formación en habilidades socio-afectivas con un componente ético para formar a estudiantes comprometidos con la realidad de su entorno social. Bajo este punto de vista, el proceso de enseñanza se entiende como una labor que va más allá del aspecto cognitivo, que ve la necesidad de educar y formar personas con conciencia social. Con tal fin, Valores UC propone una serie de competencias y habilidades socio-afectivas y éticas a desarrollar para que luego puedan incorporarse en los entornos familiares y escolares.

Cinco habilidades a desarrollar:

- **Habilidades de comprensión de sí mismo:** Competencias destinadas a producir el reconocimiento de las propias emociones, la identificación de los intereses, valores y habilidades personales, así como también, la adquisición de una auto-valoración de sí mismo; ello como un modo de alcanzar un mayor grado de conocimiento de sí mismo.
- **Habilidades de auto-regulación:** manejo de las emociones y comportamientos, capacidad de manejar situaciones de estrés, ansiedad, control de impulsos y perseverancia en la superación de obstáculos.
- **Habilidades de comprensión del otro:** Capacidad de tener perspectiva y empatizar con los otros, reconociendo similitudes y diferencias individuales y grupales.
- **Habilidades de relación interpersonal:** Capacidad para establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes basadas en la cooperación. Comunicación efectiva y resolución pacífica de conflictos.
- **Habilidades de discernimiento moral:** Desarrollar la capacidad de producir razonamientos morales, tomar decisiones responsables considerando estándares éticos.

Importante son también las contribuciones que Valores UC ha hecho al desarrollo de la literatura y la creación de materiales de apoyo sobre Educación Socio-Emocional y la puesta en marcha del Programa de Educación para la No-Violencia, denominado “Buen Trato”, programa que ofrece capacitación docente (diplomados, cursos), materiales de apoyo, consultorías, etc.

Una de las estrategias de intervención implementadas por Valores UC es una actividad titulada “Sentirse seguros en ambientes seguros”, la cual involucra a funcionarios, docentes, estudiantes.

Dichas actividades ofrecen pistas a los docentes para trabajar colaborativamente entre ellos y en beneficio de aquellos estudiantes que necesitan apoyo especial y otras para trabajar en el aula con metodología de colaboración entre pares.

**CUADRO N° 15**  
**Materiales de Apoyo del Programa Valores UC**

<u>Buen trato UC. Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar.</u>
<u>Buen trato UC. Programa de educación para la no violencia.</u>
<u>Buen trato UC. Cuidar a los que cuidan: desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia.</u>
<u>Buen trato UC. La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica.</u>
<u>Buen trato UC. Violencia en la escuela. La percepción de los directores.</u>

**7.10. Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) a la Educación Superior del MINEDUC.  
Región de Arica y Parinacota, Universidad de Tarapacá.**

La Universidad de Tarapacá está desarrollando el Programa de Acompañamiento Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE en 5 establecimientos. El objetivo del programa en la región es promover la conformación de comunidades académicas permanentes que permitan la retroalimentación temprana y oportuna del desarrollo educativo de los estudiantes beneficiados, considerando el contexto de vulnerabilidad bajo la premisa de la plena inclusión.

En el año 2015 comenzó la intervención con los terceros medios, para seguir en el 2016 con terceros y cuartos, el 2017 con los primeros, segundos, terceros y cuartos para finalizar acompañándolos durante sus tres primeros años en la universidad.

Beneficiarios:

El programa beneficia a tres liceos de la región: Liceo Antonio Varas de la Barra (B-4), Liceo de Codpa, Liceo Granaderos de Putre. Además se apoyará al Colegio Marista Hermano Fernando y Liceo SS Juan Pablo Segundo, ambos de Alto Hospicio.

El programa consta de las siguientes fases de acompañamiento y apoyo para cada uno de los establecimientos señalados:

Etapas:

- Acompañamiento docente a los profesores de Lenguaje, Matemática y alguna otra asignatura que el colegio determine.
- Acompañamiento al estudiante, la que apunta al área vocacional y psico-afectiva.
- Acompañamiento a los padres y apoderados a través de talleres.

Si bien aún no existen datos sobre los resultados del programa en la región, la directora del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CIDD), Liliana Hernández sostuvo que: *“hasta el*

*momento, el programa se ha ido ejecutando bastante bien”<sup>7</sup>, tal cual se ha establecido en la programación inicial; también se han hecho todas las reuniones según los cronogramas establecidos, se ha estado en contacto periódico con el DAEM y la SEREMI de Educación, quienes son la contraparte aquí en la región”. Una situación similar ocurre en la ciudad de Iquique, donde se están atendiendo dos establecimientos de la localidad de Alto Hospicio.*

Liliana Hernández, también se refirió a las medidas complementarias que se han ido tomando para realizar una óptima ejecución del programa. *“Una empresa asesora externa de Santiago nos implementará una plataforma virtual para hacer el seguimiento de los avances de los estudiantes de tercero medio, entonces con la encuesta de medición de habilidades vocacionales y características psicosociales que se aplicará a los estudiantes, con la plataforma le haremos seguimiento un permanente”*

Recepción:

La directora del CIDD, además sostuvo que la recepción que han tenido los distintos establecimientos educacionales que son atendidos por el programa ha sido inmediata; no obstante, en algunos establecimientos ha costado un poco más, dado que se ha tenido que explicar muy bien los alcances del programa y todas las ventajas comparativas que éste significa para los estudiantes, los profesores y para el colegio.

Sin embargo y una vez que han visto las “ganancias” antes mencionadas, se ha logrado convencer a los establecimientos de que es un buen programa , ya que, entre algunas de sus características no altera los horarios ni la vida interna de cada colegio.

#### **7.11. Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) a la Educación Superior del MINEDUC. Región de la Araucanía, Universidad de la Frontera.**

El Programa PACE fue lanzado en 2014 y comenzó su fase piloto con estudiantes de 3º Medio. Desde el año 2016 el Programa PACE está en su etapa de régimen recibiendo a los primeros estudiantes garantes del beneficio.

El proyecto involucra en una primera etapa a 850 estudiantes pertenecientes a 13 liceos de la región, los que a su vez representan a las comunas: Curarrehue, Loncoche, Lonquimay, Los Sauces, Lumaco, Melipeuco, Padre Las Casas, Perquenco, Purén, Renaico, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén.

Los estudiantes de los establecimientos educacionales adscritos al Programa PACE-UFRO, recibirán preparación académica, orientación vocacional y una amplia gama de actividades de formación para la vida, con el objetivo de generar mayores perspectivas académicas y profesionales.

---

<sup>7</sup> <http://www.uta.cl/universidad-de-tarapaca-realiza-acompanamiento-a-colegios-de-alta-vulnerabilidad-de-la-region/web/2015-05-18/091429.html>

**CUADRO N° 15**  
**Principales Ejes y Lineamientos del Programa PACE-UFRO**

<b>Preparación académica y acompañamiento docente</b>	<b>Preparación para la vida en la Educación Superior</b>	<b>Proyectos Participativos</b>
Análisis de la práctica pedagógica	Orientación y fortalecimiento de expectativas	Apropiación programa PACE en territorios
Plan de acompañamiento de las prácticas pedagógicas por establecimiento <b>territorio?</b>	Aproximación al mundo de la educación superior	Promover participación ciudadana
Actualización de conocimientos y habilidades	Orientación sobre procesos de preparación P.S.U e incremento de notas E.M	Complementar actividades en atención a sus contextos y necesidades
Evaluación y monitoreo	Disponibilidad de información sobre opciones de estudio	Potenciar estrategias para resolver problemas y desarrollar proyectos colaborativamente
	Información para coordinar PACE con otros programas de inclusión	

Fuente: Universidad de la Frontera. <http://www.ufro.cl/paceufro/>

### **7.12. Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) a la Educación Superior del MINEDUC. Región Metropolitana, Universidad de Chile**

El Programa tiene como objetivo detectar vocaciones, fortalecer aptitudes y generar las herramientas para que los jóvenes de los sectores socioeconómicos más bajos puedan acceder a la educación superior y concluir sus carreras. Consta de un acompañamiento desde tercero medio hasta el ingreso a los programas académicos, universitarios y técnicos profesionales. Otorga **la posibilidad de estudiar de manera gratuita en una de las 29 instituciones que son parte de la iniciativa, entre ellas la Universidad de Chile.** Para ello los estudiantes deben egresar de la educación media con 710 puntos ranking o en el 15% de mejor rendimiento de su generación, haber cursado 3° y 4° medio en un establecimiento PACE y haber participado del 85% de las actividades del programa, además de rendir la PSU.

**En el caso de la Universidad de Chile, el programa lleva por título “Abriendo Caminos en Educación”** y contempla una etapa con la comunidad educativa en el establecimiento y el apoyo continuo al estudiante que ingresa al plantel. El PACE se aplica además como parte de la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil de dicha casa de estudios.

Destinatarios:

Los establecimientos educacionales con los que trabaja PACE-UCH son:

- Liceo Ciudad de Brasilia (Pudahuel)
- Liceo Malaquías Concha (La Granja)

- Centro Educacional Municipal Mariano Latorre (La Pintana)
- Escuela Profesora Gladys Valenzuela (Lo Prado)
- Centro Educacional Valle Hermoso (Peñalolén)

Con todos los establecimientos y con el apoyo de profesionales de la Universidad de Chile, sostenedores de los establecimientos educacionales, SEREMI y Ministerio de Educación, el programa ha ido construyendo una comunidad de aprendizaje, para el levantamiento, ejecución y evaluación en las áreas estratégicas de:

- **Preparación académica y acompañamiento docente** en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.
- **Preparación para la vida en educación superior** para estudiantes que durante el presente año se encuentran cursando tercer medio, los que podrán optar a ingresar a la educación superior en el Proceso de Admisión 2017.
- **Estrategia de Vinculación entre comunidades** que incluye a los Proyectos Participativos (PP), al área de Extensión y a las Comunicaciones. Dentro de dicha área de trabajo la Universidad de Chile ha implantado su sello de Arte y Cultura, fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

**CUADRO N° 16**  
**Distribución de la Cobertura del Programa PACE a Nivel Nacional**

Región	Comunas	Establecimientos educacionales	Cantidad de estudiantes que recibirán las actividades PACE	IES que implementarán el programa PACE
Arica y Parinacota	3	3	300	Universidad de Tarapacá
Tarapacá	7	8	419	U. Arturo Prat, U. de Tarapacá
Antofagasta	7	12	5.771	U. de Antofagasta, U. C. del Norte, CEDUC
Atacama	9	9	984	U. de Atacama
Coquimbo	14	18	4.421	U. de La Serena, U. C. del Norte, CEDUC
Valparaíso	38	46	6.109	U. de Valparaíso, U. de Playa Ancha, U. T. Federico Santa María, U. C. de Valparaíso
RM	52	76	9.821	U. de Chile, U. de Santiago, U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, U. Tecnológica Metropolitana, P. U. Católica de Chile, U.C. Cardenal Silva Henríquez, U. Alberto Hurtado, DUOC

O'Higgins	3	4	2.052	U. de Santiago
Maule	29	29	2.172	U. de Talca, U.C. del Maule
Bío-Bío	54	56	4.955	U. del Bío-Bío, U. de Concepción, U. C. Santísima Concepción, CEDUC
Araucanía	32	48	16.686	U. de La Frontera, U. C. de Temuco
Los Ríos	12	12	704	U. Austral
Los Lagos	29	32	2.145	U. de Los Lagos, U. Austral
Magallanes	4	4	315	U. de Magallanes
<b>Totales</b>	<b>293</b>	<b>357</b>	<b>56.854</b>	<b>27 Universidades y 2 CFT</b>

Fuente: Mineduc

## **8 CUADRO RESUMEN PRINCIPALES MODELOS EN EDUCACIÓN ACADÉMICA Y SOCIO-EMOCIONAL A NIVEL MUNDIAL.**

Como se expuso en el apartado dedicado a la descripción de los principales modelos en educación socio-emocional, el criterio de ordenación de los programas se hizo en función de la propuesta de Giselle María Garbanzo; vale decir que, a los criterios de ordenación geográfica y a los de tipo de intervención que el programa utiliza (ya sea de apoyo permanente o transicional) habría que agregar las dimensiones propuestas por Garbanzo: 1) Determinantes Personales; 2) Determinantes Sociales y 3) Determinantes Institucionales. Con la inclusión de dichas dimensiones se obtiene un cuadro resumen que permite contar con información específica de los programas y que se incluye más adelante. No obstante, si se desea indagar más en ellos se sugiere remitirse al apartado dedicado a la descripción de cada uno de los programas.

Algo que también es preciso recomendar es que la Universidad de Santiago (USACH) se pueda vincular con algunas de estas experiencias internacionales y establecer algún tipo de alianza colaborativa, donde se puedan realizar instancias de investigación, pasantías o congresos internacionales sobre educación socioemocional. La idea es acercar la experiencia PACE/PAIEP de la Universidad de Santiago con los referentes mundiales en la materia.

NOMBRE DEL PROGRAMA	PAÍS/UNIVERSIDAD	OBJETIVO	DESTINARIOS FINALES	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	TIPO DE APOYO	ALCANCE	HABILIDADES A DESARROLLAR/POTENCIAR	ACCIONES Y DETERMINANTES (PERSONAL, SOCIAL, INSTITUCIONAL)	ESTRATEGIAS SEGÚN (PERSONAL, SOCIAL, INSTITUCIONAL)
(FCSP)Twent-First Century Scholas Program,	EE.UU, Universidad de Indiana	Apoyar financieramente reducir los factores de deserción universitaria y promover el buen rendimiento académico	Estudiantes de bajos y medios ingresos	De Apoyo <b>Transitorio</b>	Financiero y Académico	<b>Educación Media y superior</b>	Motivarse a sí mismo, mantener relaciones positivas con las personas, compromiso académico,	Determinante s Personales	
								Determinante s Sociales	Apoyo financiero, becas de alimentación, movilización, compra de materiales, etc.
								Determinante s Institucionales	Salas de estudio, aulas, espacios para la convivencia, oferta de actividades extracurriculares, buen nivel docente, buen clima universitario
Programa de integración multicultural y aprendizaje permanente (Digby Warren)	Australia, Sudáfrica	Aminorar los factores de deserción en la educación superior, favoreciendo la inclusión de minorías (étnicas, raciales.)	Estudiantes con mala preparación académica y escaso capital cultural, (minorías, segmentos excluidos)	De Acompañamiento <b>Permanente</b>	Financiero, Académico y no académico	<b>Educación Media y superior</b>	Conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones positivas con las personas, compromiso académico	Determinante s Personales	Módulos de inducción y acompañamiento académico y socioemocional
								Determinante s sociales	Apoyo financiero, becas de alimentación, movilización, compra de materiales, etc.
								Determinante s Institucionales	Salas de estudio, aulas, espacios para la convivencia, oferta de actividades extracurriculares, buen nivel docente, buen clima universitario

Programa de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior	Australia	Disminuir y evitar la deserción,	Estudiantes de educación superior en general	De Apoyo <b>Transitorio</b>	Académico	<b>Educación Superior</b>	Motivarse a sí mismo, mantener relaciones positivas con las personas, compromiso académico,	Determinantes Personales	Programa de tutorías, técnicas de estudio, generar compromiso académico, entregar procesos de inducción que favorezcan la transición educativa
								Determinantes sociales	
								Determinantes Institucionales	Salas de estudio, aulas, espacios para la convivencia, oferta de actividades extracurriculares, buen nivel docente, buen clima universitario
Programa de competencias socio-emocionales (POCOSE)	España	La orientación y formación en competencias socioemocionales, aplicándose en el marco del Practicum universitario y	Jóvenes en general	De Acompañamiento <b>Permanente</b>	Académico y no académico	<b>Educación Superior</b>	Autoconocimiento emocional, empatía, regulación emocional, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de	Determinantes Personales	Acciones orientadas a conocer las percepciones y experiencia del educando. Estrategias que faciliten la motivación y perseverancia,
								Determinantes sociales	

		de las Prácticas en Empresa - especialmente de los alumnos de ciclos formativos-, favoreciendo el desarrollo personal y la inserción laboral del colectivo de estudiantes y recién titulados;					conflictos;	Determinantes Institucionales	Generar sentido de pertenencia en la comunidad educativa, Salas de estudio, aulas, espacios para la convivencia, oferta de actividades extracurriculares, buen nivel docente, buen clima
<u>Transicional Year Program.</u>	<b>Canadá</b> Universidad de Toronto	Apoyar la transición educativa de la educación secundaria a la educación superior y apoyar a los estudiantes durante este proceso	Dirigido a estudiantes pertenecientes a grupos segregados, de bajos recursos etc.	De Acompañamiento <b>Permanente</b>	Académico y No académico	<b>Educación Media y superior</b>	Conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones positivas con las personas, compromiso académico	Determinantes Personales	Sesiones de aprendizaje en regulación de las emociones, conocimiento emocional, percepción y evaluación de las emociones
								Determinantes sociales	Apoyo y asesoramiento personal y familiar
								Determinantes Institucionales	Incorporación de materias en habilidades socioemocionales al currículo, asesoría a profesores, directivos, propender al buen clima educativo
<u>Construye T: Habilidades Socioemocion</u>	<b>México</b>	Fortalecer a las escuelas para que puedan	Dirigido a estudiantes de	De Acompañamiento <b>Permanente</b>	Financiero, Académico y no	<b>Educación Media y superior</b>	Conocer las propias emociones,	Determinantes Personales	Asesoría psicológica, talleres sobre métodos de estudio,

ales para la escuela y la vida:		entregar habilidades socioemocionales, propiciar ambientes escolares amigables e inclusivos	educación media y superior en situación de vulnerabilidad		académico		Manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones positivas con las personas, compromiso académico		Asignación de Asesores
<b>Programa Pedagogía Contextual.</b>	<b>Colombia</b> Universidad del Pacífico,	Ofrecer acompañamiento académico y psicosocial a partir de un modelo de pedagogía contextual	Estudiantes de educación de bajos ingresos	Apoyo <b>Permanente</b>	Financiero, Académico y no académico	<b>Educación superior</b>	Conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones positivas con las personas, compromiso académico	Determinantes sociales	Visitas Domiciliarias
								Determinantes Institucionales	Capacitación docentes, salas de estudio, aulas, espacios para la convivencia, oferta de actividades extracurriculares, buen clima universitario
								Determinantes Personales	Acompañamiento a los estudiantes, talleres sobre métodos de estudio, asesoría psicológica
								Determinantes sociales	Visitas domiciliarias
								Determinantes Institucionales	Asesorías en habilidades socioemocionales a los docentes, salas de estudio, aulas, espacios para la convivencia, oferta de actividades extracurriculares, buen clima universitario
<b>Valores UC.</b> Programa de habilidades	<b>Chile</b>	impulsar la formación en habilidades	Estudiantes educación superior en	Apoyo <b>Transitorio</b>	No académico	<b>Educación Media y superior</b>	Motivarse a sí mismo, mantener	Determinantes Personales	Orientación centrada en habilidades socio afectivas para desarrollar el

socio-afectivas y éticas.		socio-afectivas con un componente ético para formar a estudiantes comprometidos con la realidad de su entorno social	general				relaciones positivas con las personas, compromiso académico,		proyecto personal
								Determinantes sociales	Estrategias de alianza entre la escuela y la familia,
								Determinantes Institucionales	Implementación de estrategias para la convivencia escolar, cursos, de perfeccionamiento, diplomados a docentes, asesorías
<b>CASEL</b> Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.	<b>EE.UU</b>	Favorecer aspectos psicosociales como: el autocontrol, la interacción y fundamentación de relaciones sociales, el manejo y resolución de conflictos, entre otras	Estudiantes educación secundaria y superior	Apoyo <b>Transitorio</b>	Académico y no académico	<b>Educación Media y superior</b>	Motivarse a sí mismo, Mantener relaciones positivas con las personas, Compromiso académico,	Determinantes Personales	Programa de tutorías, técnicas de estudio, generar compromiso
								Determinantes sociales	<b>académico, entregar procesos de inducción que favorezcan la transición educativa</b>

		competencias y habilidades sociales básicas						Determinantes Institucionales	Formación y perfeccionamiento de docentes capacitados en habilidades socioemocionales, Salas de estudio, aulas, espacios para la convivencia, oferta de actividades extracurriculares, buen clima universitario
PACE, Universidad de Tarapacá,	CHILE Región de Arica y Parinacota	Promover la conformación de comunidades académicas permanentes que permitan la retroalimentación temprana y oportuna del desarrollo	Estudiantes de educación secundaria de bajos recursos	Apoyo <b>Transitorio</b>	Académico socioemocional, vocacional	<b>Educación Media y superior</b>	Conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás,	Determinantes Personales	Acompañamiento a estudiantes en aspectos vocacionales y psicoafectivos
								Determinantes institucionales	Acompañamiento a los padres y apoderados a través de talleres

		educativo de los estudiantes beneficiados, considerando el contexto de vulnerabilidad bajo la premisa de la plena inclusión. Restituir el derecho a la educación superior					establecer relaciones positivas con las personas, compromiso académico	Determinantes institucionales	Acompañamiento docente a los profesores de Lenguaje, Matemática y alguna otra asignatura que el colegio determine
<u>PACE, Universidad de La Frontera</u>	<b>CHILE</b> Región de la Araucanía	Restituir el derecho a la educación superior de jóvenes que han sido vulnerados en sus derechos	Estudiantes de educación secundaria de bajos recursos	<b>Apoyo Transitorio</b>	Académico socioemocional, vocacional	<b>Educación Media y superior</b>	Conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones positivas con las personas, compromiso académico	Determinantes personales	Acompañamiento a estudiantes en aspectos vocacionales y psicoafectivos
								Determinantes sociales	Acompañamiento a los padres y apoderados a través de talleres
								Determinantes institucionales	Acompañamiento docente a los profesores de Lenguaje, Matemáticas y alguna otra asignatura que el colegio determine

<u>PACE,</u> <u>Universidad</u> <u>de Chile</u>	<b>CHILE</b> Región Metropolitana	Restituir el derecho a la educación superior de jóvenes que han sido vulnerados en sus derechos, detectar vocaciones, fortalecer aptitudes y generar las herramientas para que los jóvenes de los sectores socioeconómicos más bajos puedan acceder a la educación superior y concluir sus carreras	Estudiantes de educación secundaria de bajos recursos	<b>Apoyo Transitorio</b>	Académico socioemocional, vocacional	<b>Educación Media y superior</b>	Conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones positivas con las personas, compromiso académico	Determinantes personales	Acompañamiento a estudiantes en aspectos vocacionales y psicoafectivos
								Determinantes sociales	Acompañamiento a los padres y apoderados a través de talleres
								Determinantes institucionales	Acompañamiento docente a los profesores de Lenguaje, Matemáticas y alguna otra asignatura que el colegio determine

Fuente: Elaboración propia de esta asistencia técnica

## 9. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL/PROFESIONAL EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.

El objetivo del presente apartado es contribuir a conjugar el trabajo de la Orientación Vocacional con el de la Educación Socio-emocional. La idea central es que, a partir de la profundización de dicha relación, se pueda ampliar el campo de trabajo que actualmente ofrece la orientación vocacional, llevándola más allá de la mera elección de una carrera universitaria, y relacionándola directamente con el trabajo de educación de las emociones.

La concomitancia de la educación socioemocional con la orientación vocacional no es para nada una novedad, pues ya en los orígenes de la Orientación Vocacional en los comienzos del siglo XX, Frank Parsons<sup>8</sup>, padre de la orientación vocacional elaboró un procedimiento que pretendía ayudar a las personas a decidir sobre su futuro profesional. Para ello, Parsons recalca la necesidad de aprender a adiestrar las emociones y a desarrollar cierta actitud de aprendiz durante el proceso; la propuesta constaba básicamente de tres partes:

1. Conocerte profundamente a ti mismo. Descubre cuáles son tus aptitudes, habilidades, intereses, recursos, limitaciones y cualidades.
2. Identificar con claridad tus objetivos. Debes tener claro los requisitos y las condiciones para el éxito, las ventajas y desventajas, las compensaciones, oportunidades y perspectivas para las diferentes salidas profesionales.
3. Por último, contrastar los dos puntos anteriores. Es decir, analizar cómo eres de compatible con los objetivos que te planteas y qué posibilidades tienes de éxito.

Reconocemos por tanto y de entrada, una relación intrínseca entre la orientación y la educación de las emociones, ya que en ambos campos existe la misma búsqueda por aprender a desarrollar lo que las personas suelen llamar coloquialmente como “habilidades blandas”, *soft skills*. En esta relación Orientación/Emoción, co-existe el mismo interés por reposicionar el rol de los sentimientos y las emociones en los procesos de aprendizaje. Algo completamente opuesto a como tradicionalmente se ha sojuzgado a las emociones, esto es, como un obstáculo y no como un agente facilitador del aprendizaje.

Y la verdad es que no existe ninguna argumentación que justifique la rotunda inobservancia y el desprecio al que han sido sometidas las emociones con respecto a los pensamientos y las razones en la producción de conocimiento. Por obvias razones no cabe aquí detenerse en gigantesca discusión sobre si el conocimiento es emocional o racional, simplemente importa destacar y reposicionar en la discusión el rol de las emociones en la producción del conocimiento y por sobre todo en la práctica educativa.

Una primera hipótesis que se podría desarrollar en torno a la relación entre orientación vocacional y educación de las emociones es que la elección de nuestro futuro profesional o laboral depende antes que todo de un conocimiento sobre uno mismo. Ello significa por tanto conocer nuestro lado

---

<sup>8</sup> [PARSONS, F. \(1909\). \*Choosing a vocation\*. Boston: Houghton Mifflin](#)

sensitivo y emotivo de la misma manera a como conocemos nuestro lado lógico y pensante. El conocimiento de nuestras emociones y nuestra forma de relación con los otros pasan entonces formar parte importante en el camino por descubrir nuestros principales intereses y motivaciones. De esta hipótesis se deriva la idea que, se hace muy complejo decidir sobre nuestro futuro si es que antes no atravesamos por una debida instancia de orientación y apoyo socio-emocional, pues, ¿cómo saber lo que queremos si no nos conocemos?

De este modo, pensamos que de no mediar algún tipo de proceso de orientación durante la trayectoria educativa, se hace muy difícil que un estudiante – más aún si es en una temprana etapa de la vida – pueda tomar buenas decisiones sobre su futuro plan de vida. Visto de esta forma, la orientación pasa a significar algo bastante más importante que la simple elección de una carrera profesional, la orientación pasa a relacionarse directamente con el reconocimiento de uno mismo en relación a los otros y a cómo alcanzar un desarrollo humano permanente e integral durante las distintas etapas de la vida.

Para ese fin se hace necesario desarrollar una filosofía del “*aprender a aprender*”, es decir, comprender que el aprendizaje es algo que atraviesa las distintas etapas de la vida y que las buenas decisiones siempre van al alero de una buena orientación previa. De este modo, la falta de orientación durante la trayectoria educativa de un estudiante puede terminar traduciéndose en confusión, poca claridad sobre el camino a seguir, sobre expectativas, entre otros factores que pueden terminar turbando una buena decisión. También es sabido que muchas veces las familias o el entorno más cercano del estudiante influyen de manera determinante en esta toma de decisión, situación que afecta enormemente el desarrollo de la autonomía y autogestión de una persona.

A este respecto en Chile y según datos del MINEDUC (2015) las universidades chilenas alcanzan una tasa de deserción durante primer año del 25,4 %, los IP de un 36,1 %, mientras que los CFT de 36,6 %. Cifras que demuestran que muchas de las decisiones fueron tomadas en función de aspectos externos a la voluntad de la persona (empleabilidad, presión familiar, social etc.) y no en base a la propia convicción y voluntad. Asimismo, cada vez se acepta más la idea de que el éxito académico depende en gran medida de la convicción y motivación que un estudiante tiene sobre su carrera (Tinto, 2012); en consecuencia, si no existe claridad por parte de un estudiante sobre sus cualidades, virtudes, habilidades, destrezas, carencias, límites, intereses, móviles, deseos, vale decir, si no hay un trabajo de auto-conocimiento, se hace muy difícil desarrollar una capacidad para tomar decisiones en aspectos cruciales de la vida.

### **9.1. La Orientación como Conocimiento de Sí Mismo.**

Hasta aquí hemos intentado dejar en claro que para la elección de una carrera universitaria, técnica o simplemente para tener claridad sobre la decisión de qué hacer una vez terminada la enseñanza secundaria, se requiere de un necesario y anterior trabajo de orientación basado en el conocimiento de uno mismo, trabajo que se asocia al aprendizaje y gestión de nuestras emociones<sup>9</sup>. Por lo tanto, la orientación así entendida es una disciplina que se pone al servicio del bienestar personal y social de una persona, objetivo educativo que restituye por una parte la dimensión ética en el ámbito educativo (Camps, 2012) y a la vez destaca y valora la importancia de las emociones en dicho proceso de aprendizaje.

---

<sup>9</sup> Véase Programa de Inducción Vocacional, Bachillerato, Universidad de Santiago de Chile, 2014

La dimensión ética en tanto, no tiene que ver con una concepción deontológica, es decir, de los deberes y principios que afectan a una profesión, sino que más bien con el desarrollo de una “ética de las virtudes”, algo no tan distante a lo que Aristóteles alguna vez llamó *ethos*, es decir, aquel proceso de formación del carácter de una persona. A este respecto, los griegos no hablaban de asumir deberes sino que de desarrollar virtudes, cualidades que una persona debe adquirir para lograr la excelencia y la felicidad – *eudaimonia* – De este modo, la preocupación de los griegos estaba puesta en el reconocimiento de aquellas actitudes que favorecerían la buena convivencia en sociedad, así como de aquellas que pudieran entorpecer dicho fin.

El fin de la educación bajo estos términos se relaciona, entonces, como se mencionó anteriormente con una filosofía del “aprender a aprender”, es decir, con el adoptar una actitud de aprendiz durante las distintas etapas de la vida. Un concepto más contemporáneo, pero que engarza perfectamente con esta misma idea de la educación griega es lo que hoy se conoce como *Identidad de Aprendiz* (IA), concepto relativamente nuevo en el ámbito educativo y que es funcional a los contextos y actividades de aprendizaje. (Coll & Falsafi, 2008).

Para el concepto citado (IA) resulta clave el poder llegar a entender aquel proceso mediante el cual un individuo llega a reconocerse a sí mismo como aprendiz dentro de un contexto o grupo del cual siente que forma parte. Algunos autores y a partir de este concepto incluso se han pronunciado a favor de llevar a cabo radicales transformaciones a los sistemas educativos en todas las áreas y niveles. (Coll, Falsafi, Vades, 2008). Se reconoce también que para llevar a cabo este cambio hay que cuestionar valores y creencias culturales profundamente enraizadas sobre lo que significa educar y ser un individuo que aprende. Así, por un lado los padres necesitan cambiar la visión que tienen sobre qué significa promover el aprendizaje, así como los profesores necesitan ajustar su visión sobre lo que significa ser un buen estudiante y los empleadores necesitan empezar a valorar la capacidad de aprender de sus empleados tanto o más que su experticia. (Osguthorpe; 2006).

Por su parte y a través de este concepto también podemos potenciar la dimensión experiencial de los sujetos, lo cual es muy importante teniendo en cuenta que las emociones sólo pueden aprenderse en la medida en que las experimentamos. De tal manera que se hace bastante difícil que una persona sepa con algún grado de exactitud lo que puede llegar a significar el amor o el odio – sólo por nombrar las emociones más típicas – si es que antes no experimentó con estas emociones. Imaginemos ahora a un estudiante que por primera vez ingresa a la educación superior y nunca ha experimentado una situación de fracaso académico o de problemas con algún profesor; este vacío experiencial puede llegar a afectarle mucho más que a otro estudiante que sí atravesó por este tipo de situaciones.

Las experiencias son entonces el material bruto que puede ser moldeado en una identidad de aprendiz, es decir, una formulación situada de las propias capacidades y disposición, en menor o mayor grado a aprender bajo diferentes circunstancias y en diversos tipos de situaciones. Ello quiere decir que cada experiencia por sí misma es una influencia potencial para la construcción de la identidad de aprendiz. Así, el que una experiencia específica juegue o no un rol en la constante co-construcción de la identidad de aprendiz dependerá en gran medida de las posibilidades de procesar dicha experiencia particular, conectándola a través de similitudes o contrastes y otorgándole significado (Fischer, 2000) (Coll & Falsafi, 2008).

La importancia de la experiencia en la práctica educativa cobra aún más importancia si tomamos en cuenta el hecho de que hoy más que nunca los educadores y expertos parecen obstinados a creer que su deber para con los niños y jóvenes es hartarlos de respuestas hasta dejarlos sin preguntas, como si educar fuera revelarles todo misterio, ahorrarles toda transgresión, economizarles todo fracaso, etc. (Tironi, 2016)

En consecuencia, la identidad de aprendiz sirve entonces de puente entre la orientación y la educación de las emociones, ya que a través de este concepto podemos operacionalizar dicha relación. Adicionalmente este concepto también funciona como un buen agente facilitador de la práctica educativa al fomentar el sentido de pertenencia y motivación al interior de una determinada comunidad de aprendizaje. De este modo, el llevar una vida correcta o conducirse bien en la vida, saber discernir, entre otras cosas, significan no sólo tener un intelecto bien amueblado, sino que sentir las emociones adecuadas en cada caso. (Camps, 2012)

## **10. RECOMENDACIONES PARA UN ENFOQUE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE “PREPARACIÓN PARA LA VIDA”**

En el presente apartado se ofrecen una serie de recomendaciones para tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar un programa de apoyo socio-emocional y de transición educativa. Si bien la especificidad de la presente consultoría nos remite estrictamente al caso de la educación superior, lo cierto es que las estrategias mejor probadas y que han resultado ser las más exitosas según la experiencia internacional son aquellas que elaboran estrategias que van más allá de la Universidad. Se sugiere entonces incorporar y observar la experiencia de la educación secundaria y básica, ya que también se ha demostrado que la educación socio-emocional tiene mejores resultados cuando su aprendizaje se ha realizado desde las primeras etapas de la vida. La idea es evitar que este tipo de programas aplicados en la educación superior terminen funcionando como un asunto meramente paliativo, con pocos resultados probados. Ello supone, entonces, aunar una mirada educativa global, generando instancias y espacios colaborativos entre los distintos niveles educativos.

### ***Recomendación 1: USO Y APROPIACION DE ESTE CONOCIMIENTO POR PARTE DEL EQUIPO RESPONSABLE***

Dar un peso relevante a la formación experiencial de los equipos ejecutores docentes, esto es, articular de manera muy equilibrada una formación teórico/práctica del aprender haciendo. El trabajo aquí expuesto contiene conocimiento que es necesario revisar en sesiones en la cual se puedan observar y experimentar las ideas en relación a la inteligencia emocional, para así lograr la apropiación por parte de los agentes claves del proceso: autoridades PACE/PAIEP, responsables de PPV y Gestión Personal y equipos ejecutores.

### ***Recomendación 2: RETOMAR LAS ORIENTACIONES TÉCNICAS DE (WWW.CASEL.ORG),***

Una recomendación es que pese a la falta de evidencia, la primera cuestión que hay que decidir es sobre qué modelo teórico trabajar. Luego y desde allí generar las estrategias necesarias para unos destinatarios cuyo perfil requiere ser construido previamente. Luego de haber revisado abundante y diversa literatura relacionada con la educación socio-emocional, desde disciplinas como la neurociencia, la psicología, la sociología y filosofía de la educación, más otros documentos, se puede llegar a la conclusión que en términos prácticos, la síntesis ofrecida por el profesor de la Rutgers University, Maurice J. Elias, co-fundador de la organización norteamericana *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* más conocida como CASEL ([www.CASEL.org](http://www.CASEL.org)), sirve como un verdadero catálogo de recomendaciones para que en cualquier salón de clases del mundo -desde el más sencillo, y sin muros, hasta el más sofisticado- y en cualquier nivel educativo -desde educación básica hasta educación universitaria- los profesores logren armonizar con los estudiantes y éstos entre sí y, de esta forma, el aprendizaje pueda llevarse a cabo plenamente. Enfatizamos que ellas son recomendaciones que se pueden adecuar a cualquier escenario educativo, según propias palabras del autor (Eliás, 2003).

**Recomendación 3: EL MODELO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INVOLUCRA EL CONOCIMIENTO DE SI MISMO QUE ES LA BASE DE UN PROCESO DE EXPLORACION VOCACIONAL EXITOSA**

Se recomienda en la implementación incorporar el tema de la orientación vocacional dentro del tema socioemocional. La elección del futuro profesional o laboral depende antes que todo de un conocimiento sobre uno mismo. Ello significa por tanto que los estudiantes PACE/PAIEP deberán conocer su lado sensitivo y emotivo de la misma manera a como conocemos nuestro lado lógico y pensante. El conocimiento de sus emociones y su forma de relación con los otros pasaran entonces a formar parte importante en el camino por descubrir sus principales intereses y motivaciones. No es posible decidir sobre el futuro si es que antes no se atraviesa por una debida instancia de orientación y apoyo socio-emocional.

**Recomendación 4: ESTABLECER REDES FORMALES DE COLABORACION Y APRENDIZAJE CON PAISES QUE HAN AVANZADO**

Es complejo comparar los distintos niveles de educación socioemocional interpaíses, pues estos van de la mano con procesos internos que hacen particulares las realidades en este sentido a nivel Latinoamericano las iniciativas valiosas referenciadas están en Mexico y Colombia, con las cuales se recomienda establecer relaciones de colaboración.

**Recomendación 5: GENERAR UNA ESTRATEGIA PARA LA GESTION DEL CONOCIMIENTO SOBRE ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEMOCIONAL Y VOCACIONAL EN LA EDUCACION SUPERIOR**

- ✓ Generación de un estudio de casos y buenas prácticas a nivel nacional y latinoamericano en que se investigue en profundidad a la vez que se armen redes de colaboración.
- ✓ Se destaca el estudio de la profesora Garbanzo de Costa Rica en el que es posible visualizar una red de universidades que están implementado y evaluando estrategias en este ámbito con las cuales vale la pena conectar para así PACE/PAIEP sea parte del desarrollo de conocimiento comparado.
- ✓ Incorporar una línea de investigación sobre la vinculación socioemocional del ciberespacio con la conceptualización y vivencias vinculadas a los alumnos universitarios quienes depositan allí una parte central de la vida emotiva.
- ✓ Realizar una revisión de los estudios de la USACH que pesquisen la problemática del acceso y permanencia para actualizarlos y nutrirlos con los saberes y experiencias sobre OV y ASE.

**Recomendación 6: INVOLUCRAR A LOS OTRAS INSTITUCIONES PACE DE EDUCACION SUPERIOR EN ESTA INVESTIGACIÓN**

Todos los estudios apuntan a que se necesitan importantes cambios en la actitud de la sociedad para incorporar el acompañamiento socioemocional y vocacional por lo que el trabajo conjunto permitirá potenciar el esfuerzo

**Recomendación 7: SEGUIMIENTO Y MONITOREO.**

Se debe hacer un plan para el seguimiento de las acciones con el fin de ir verificando el grado de avance de la iniciativa para lo cual se sugiere implementar un sistema de monitoreo y evaluación participativa, con el fin de ir modificando en el camino acciones mal ejecutadas o problemas de diseño.

Finalmente se recomienda aplicar instrumentos e indicadores similares a los generados por Garvanazo considerando los determinantes sociales, individuales e institucionales. Esto permitirá a la Universidad de Santiago integrarse al desarrollo del conocimiento comparado latinoamericano, lo sin duda contribuirá a su liderazgo en este ámbito.

**Recomendación 8: USAR ESTA CAJA DE HERRAMIENTAS CONCEPTUALES PARA TRABAJO DE JORNADAS DE DISEÑO**

✓ **AUTOGESTIÓN EMOCIONAL (PERSONAL)**

La autogestión de las emociones es un proceso que puede aprenderse durante las distintas etapas de la vida, ya que éstas cumplen un papel fundamental en la vida personal y profesional de las personas. Se trata de un aprendizaje que incluye habilidades tales como, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoestima, la empatía, resolución de problemas, tolerancia al estrés, buenas relaciones interpersonales, tolerancia, autonomía e independencia, entre otras. La idea es que a través de este aprendizaje podamos comprender mejor nuestros sentimientos y emociones, así como también el de otras personas.

Con el fin de implementar estrategias de apoyo para esta necesidad educativa, y en base a lo revisado en las distintas fuentes bibliográficas, hemos de reconocer a lo menos siete etapas relacionadas con este proceso.

- 1. Experimentación:** se produce cuando la emoción nos sobreviene, independientemente de lo que la haya desencadenado, cuando gestionamos la emoción en vez de controlarla, obtenemos conciencia de ella, evitando de este modo reprimir lo que sentimos, ya que si se produce una abrupta desconexión con lo que hayamos sentido, es probable que esta misma emoción vuelva a aparecer con mucha más fuerza e intensidad en el futuro.
- 2. Estado de flujo:** es cuando permitimos que la emoción simplemente se exprese y desenvuelva, algunas veces esta experiencia puede llegar a producir algún tipo de reacción fisiológica. Supongamos un momento de ira, durante ese instante además de acelerarse el pulso, sube la temperatura corporal, o podemos manifestar ganas de gritar o correr, vale decir, una serie de reacciones o reflejos que puede llegar a medirse, ya sea a través de una escala psicométrica o algún instrumento de similares características.
- 3. Observación:** se produce cuando, y pese al desencadenamiento emocional, somos capaces de observar y comprender lo que está sucediendo. Aquí no hace falta mantener la “cabeza fría” y

desconectarse de la emoción, sino que es necesario mantenerse vinculado a lo que estamos sintiendo, ya que sólo así podremos aprender a actuar si es que una emoción similar vuelve a invadirnos en el futuro.

**4. Toma de conciencia:** estado al que llegamos una vez que ya hemos experimentado con distintas emociones al punto de que ya podemos comprenderlas. Muchas veces a través de esta toma de conciencia emocional llegamos a descubrir que detrás de una emoción se escondían otro tipo de sentimientos reprimidos.

**5. Integración:** con la toma de conciencia emocional podemos llegar a comprender incluso lo que nuestro cerebro quería transmitir a través de una emoción, de esta forma es como llegamos a aprender sobre nuestras emociones así como de nosotros mismos. La integración nos permite entender entre otras cosas nuestro carácter así como también nuestros rasgos de personalidad, requisitos básicos para el conocimiento de nosotros mismos.

**6. Adaptación:** es el periodo que transcurre desde que integramos en nuestra identidad, información nueva sobre nosotros mismos, la idea es que nuestro organismo logre sintonizar con nuestra realidad cotidiana. Cuando hacemos esto, es posible que de forma residual sigamos experimentando las emociones antiguas con menor intensidad. Esto significa que si bien el cuerpo comprende, su respuesta no siempre es automática.

**7. Equilibrio:** estado en el que te sientes en paz contigo mismo con respecto a la emoción que has experimentado. A esta altura ya sabes manejar y gestionar tus emociones, pero más importante aún haz desarrollado un importante conocimiento sobre ti mismo(a).

#### ✓ **ACCIONES DE GESTIÓN EMOCIONAL.**

Las acciones de gestión emocional deben presentarse como una oferta atractiva y permanente para las y los estudiantes. Dichas propuestas deben a su vez publicarse y presentarse mediante diferentes canales comunicativos. (pagina web, redes sociales, paneles y diarios de la universidad, boca a boca, etc.) Asimismo, lo que la universidad o institución educativa ofrezca en materia de apoyo socioemocional, ha de tener que ajustarse a las necesidades, características y demandas que las y los estudiantes vayan solicitando. Es necesario también que estas acciones se vinculen con el resto de las asignaturas y obligaciones académicas ya que, en última instancia, lo que se busca con este tipo de actividades es ganar habilidades para la vida y también obtener un mejor rendimiento académico. Se hace necesario entonces que, sumado a lo anterior, la universidad también despliegue esfuerzos que contemplen acciones de tipo, orientación bibliográfica y curricular, nivelación académica, programas de tutorías y/o mentorías, junto con proporcionar cuando la situación lo requiera, soporte financiero.

#### ✓ **DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIANTE PACE**

Como hasta ahora hemos visto, se hace muy difícil intentar definir algún tipo de perfil socioemocional. No obstante, la disponibilidad de modelos y enfoques relacionados con la inteligencia emocional (Salovey & Mayer, Bar-on, Goleman) sirven como una buena guía para construir y definir el perfil socioemocional de los estudiantes PACE/PAIEP. Este perfil supone entonces que las y los estudiantes tienen que dominar una serie de competencias o habilidades en forma integrada, de esta forma, y pensando desde el terreno de las potencialidades y no del de las carencias, sugerimos realizar este trabajo tomando en consideración los cuatro atributos que Salovey & Mayer identifican como parte de la inteligencia emocional.

1. **Percepción emocional:** es decir, entender cómo las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas, a la vez de tener la capacidad para expresar las emociones adecuadamente, discriminando entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.
2. **Facilitación emocional del pensamiento:** esto tiene que ver con el estado de ánimo de las personas, ya que está demostrado que la perspectiva del individuo cambia según su estado de ánimo.
3. **Comprensión:** analizar y reconocer las emociones a través del conocimiento emocional. Desarrollar la habilidad para comprender sentimientos complejos; como el amor y el odio simultáneo hacia una persona querida (pareja, hijos). Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por ejemplo de frustración a ira, de amor a odio.
4. **Regulación emocional:** Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

Complementariamente se debe contar con información relacionada con las características socioeconómicas de los destinatarios PACE/PAIEP. Datos como el nivel de escolaridad de los padres y/o apoderados, el nivel de ingresos del núcleo familiar, factores de vulnerabilidad en su lugar de residencia, violencia, entre otros, son de gran utilidad para conocer y definir cuál es el perfil de las y los estudiantes del programa.

Cabe tener en cuenta también que muchos de los programas de acompañamiento socioemocional y apoyo para las transiciones educativas en el mundo trabajan con segmentos de la sociedad que presentan algún tipo de déficit, situación de vulnerabilidad, o segregación, reportándose casos de minorías étnicas, raciales, religión, grupos socioeconómicos bajos, etc.

Complementariamente y con el fin de obtener mayor claridad en la definición del perfil socioemocional, existe un documento que se elaboró en el marco del proyecto [Alfa GUIA](#) entre los años 2011 y 2013, proyecto financiado con aportes de la Unión Europea. En ese documento se presenta una síntesis de las prácticas de bienvenida, de diagnóstico escolar, de atención al rezago

y de tutoría que, en forma sistemática, han realizado o están llevando a cabo 18 instituciones del proyecto GUIA, entre ellas precisamente, la Universidad de Santiago (USACH).

Ahora bien, ¿por qué es tan importante contar con esta información? Porque sólo con un conocimiento acabado sobre las características y necesidades de los destinatarios finales, es que podemos diseñar e implementar estrategias que nos permitan facilitar la estancia en la educación superior de jóvenes que han sido vulnerados en su derecho a la educación.

En consecuencia, habría que tener entonces en cuenta si las y los estudiantes que ingresan a la Universidad de Santiago vía PACE/PAIEP presentan algunas de las siguientes características:

- Bajos niveles de capital cultural
- Miedo, inseguridad sobre sus capacidades
- Poco sentido de la responsabilidad
- Sin hábitos de estudio
- Falta de claridad en sus convicciones
- Dificultad para controlar y/o expresar sus emociones
- Dificultad para relacionarse con los demás
- Escolaridad (básica y media) con bajos niveles de exigencia académica
- Sin experiencias o escasas experiencias de fracaso en el ámbito escolar
- Poco conocimiento sobre la vida universitaria
- Primera generación de su familia que ingresa a la Universidad
- Presiones emocionales autoimpuestas o impuestas por la familia
- Baja resistencia a la presión
- Estudiante que proviene de un contexto social de vulnerabilidad
- Que presenta problemas con la figura de autoridad, y o con el respeto de reglas

Visto esto, y definido al menos un primer bosquejo del perfil socioemocional de las y los estudiantes PACE/PAIEP, pensamos que el objetivo que ha definido la propia Universidad de Santiago en el marco del proyecto Alfa GUIA anteriormente citado, es una excelente ayuda en este trabajo, además de ser conocimiento acumulado y generado desde esta misma casa de estudios. El objetivo del proyecto Alfa GUIA describe lo siguiente:

*“Familiarizar al estudiante con la Universidad para conocerla e incorporarse plenamente a ella en un sentido global y no sólo académico, así como mejorar la integración y motivar la pertenencia a cada facultad y escuela y como consecuencia de ello aumentar la retención del estudiante<sup>10</sup>”.*

---

<sup>10</sup> Alfa GUIA, (2013) “Catalogo de prácticas de integración”, [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/8\\_catalogo\\_practicas/Actividades\\_integracion\\_estudiantes\\_nuevo\\_ingreso.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/8_catalogo_practicas/Actividades_integracion_estudiantes_nuevo_ingreso.pdf)

En resumen, lo que se busca es poder aplacar aquellas “imágenes temidas” que el estudiante puede llegar a construir rápidamente al momento de ingresar a la universidad, imágenes tales como:

- Sensación de extrañamiento, es decir, sentir que se está en un espacio desconocido, ajeno.
- Ver la Universidad como un lugar impersonal, con profesores distantes y que hacen notar su poder en el aula
- Poco o nulo sentido de identificación y pertenencia con la institución de educación superior
- Sensación de agobio, angustia, estrés, debido al ritmo de las evaluaciones académicas
- Sin codificación simbólica del espacio concreto de la universidad,
- Con eventuales sensaciones de dudas respecto del merecimiento de estar en ese espacio. (“la universidad no es para mí”)

#### ✓ **DEFINICIÓN DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO**

El proceso de acompañamiento debe desarrollarse contemplando una función tripartita, es decir, La Universidad (USACH) por un lado acompaña a una escuela proporcionándole ayuda técnica, mientras que a su vez la escuela ya sea en la figura del orientador o de un equipo capacitado acompaña al alumno PACE en esta transición. En el caso de la USACH la línea de Gestión Personal acompaña al alumno PACE con sus acciones desde la figura del tutor.



#### ✓ **NOCIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO**

La noción de acompañamiento se inscribe dentro de una tradición de la psicología social comunitaria que entiende que la realidad social es el resultado de las actividades de las personas

en sus propias prácticas cotidianas, puesto que es allí donde se construyen y juegan los valores, creencias y representaciones, es decir, aquello que le otorga sentido a la propia realidad (Harre, 1982); (Goffman, 1986); (Garfinkel, 1991)

Este enfoque de trabajo a la vez supone establecer una suerte de puente entre un destinatario y un agente que asiste y apoya a una persona que, independiente de los factores y motivos, presenta algún tipo de necesidad o menester que requiere ser cubierta. Por lo tanto la noción de acompañamiento debe ser entendida como, aquel apoyo psicosocial en tanto que, factor mediador o moderador de un daño (Musitu, 2004)

Es por ello que se diseñan planes, políticas o programas de intervención, los cuales ofrecen resultados confiables en la medida en que exista un mayor conocimiento sobre la problemática a atender. En el caso concreto de la educación socioemocional, y como hasta ahora hemos visto, la tendencia internacional ha sido adoptar un estándar internacional apoyado en la experiencia empírica disponible, y también, la aplicación de modelos experimentales.

Por otra parte y de cualquier forma, un programa de acompañamiento debe considerar a lo menos tres aspectos básicos. El primero es adoptar un modelo teórico y luego hacerlo práctico, o bien, construir la teoría a partir de la propia praxis intervenida. Lo segundo es definir el alcance del programa, esto es, plantearse la pregunta sobre desde dónde comenzar el acompañamiento socioemocional. Por último, es también conveniente diseñar una metodología que se haga pensando por un lado, en las características de los destinatarios, y por otro, en las condiciones y determinantes que la institución de educación superior disponga, ya que no es lo mismo una institución con pocos recursos a una que cuenta con un buen presupuesto para tales fines, o bien, a una que cuenta con el adecuado espacio y las instalaciones necesarias.

De este modo, la institución de educación superior (IES) deberá encargarse al menos de:

- Brindar relaciones sociales positivas
- Dar soporte para restablecer vínculos que fueron quebrados por alguna situación vivida
- Escuchar de manera profunda
- Manifestar explícitamente que sus necesidades son tenidas en cuenta
- No estigmatizar (Beristain, 2012).

En consecuencia, los actores del contexto educativo pueden, y deben, asumir un rol de acompañamiento a jóvenes PACE, lo que significa asumir un rol activo en el despliegue de estrategias de contención, apoyo y empoderamiento para la transición en enseñanza media - universidad. La actitud que asuman y acciones que desarrollen influirá considerablemente en la adaptación y permanencia que tengan estos estudiantes.

Así, los esfuerzos y el tiempo invertido en el proceso de acompañamiento guardarán relación con cada caso pero debe ser un proceso sostenido, permanente, que implica estar disponible durante el proceso, proporcionando información, orientación y apoyo. Es importante que el estudiante pueda expresar sus emociones, de ambivalencia, temor, tristeza, ira, hastío u otros, cuando sea necesario y la institución desplegar dispositivos de contención y apoyo en tales casos. De este modo, el acompañamiento debe encargarse de aspectos como:

- Ayudar a expresar y contener el impacto de las experiencias difíciles. Reconocer el sufrimiento y las reacciones emocionales como respuestas a una experiencia injusta.
- No emitir juicio sobre la situación ocurrida.
- No patologizar, mirando al estudiante como un paciente que necesariamente necesita atención psiquiátrica o medicamentación.
- No tratar a las personas con conmisericordia o compasión.
- Considerar recursos y capacidades. Beristain (2012) sostiene que la intervención de acompañamiento debe incluir la identificación de los recursos positivos, individuales y del entorno, ayudando a fortalecer las capacidades.
- Facilitar el acceso a recursos de apoyo, incluyendo la derivación de los casos para atención especializada o complementaria.
- Desarrollar un programa de roles para asegurar un Vínculo de Acompañamiento que:
  - ✓ Genera condiciones para una relación de confianza.
  - ✓ Muestra coherencia entre lo que se dice y se hace: las personas que están en este rol deben ser auténticos y no generar falsas expectativas.
  - ✓ Asegurar que la información será manejada de manera cuidadosa y discreta

✓ **ALGUNAS ACCIONES METODOLÓGICAS**

A continuación, se precisan los grupos de acciones propuestas para otorgar gestión personal - apoyo socioemocional- con los estudiantes del PACE:

**1. Talleres grupales**

Los talleres de trabajo deben formularse como una metodología que permita conseguir 2 productos simultáneamente; la generación de sentido de pertenencia con el grupo de pares, y la facilitación de aprendizaje experimental en el grupo de estudiantes.

Los temas propuestos a abordar como temáticas permanentes son: resiliencia, proyecto de vida, motivación/perseverancia, y sentido de pertenencia.

Los propósitos del taller en cada caso serían:

1.1 Taller de resiliencia: cuyo propósito sea abordar la ausencia previa de experiencias de anticipación respecto del escenario universitario, y se comparta en el grupo las estrategias espontáneas puestas en funcionamiento frente a este escenario desconocido.

1.2 Taller de motivación/perseverancia: enfocado en favorecer el manejo de las frustraciones surgidas por la alta demanda académica y malos rendimientos iniciales en la experiencia universitaria y promover la recuperación de la percepción de autoeficacia en el ámbito académico.

1.3 Taller de sentido de pertenencia: dirigido hacia observar la pérdida de lazos emocionales del mundo escolar, y la reconstrucción de una nueva vida social con pares y con los tutores del programa PAIEP.

1.4 Taller de Proyecto de Vida: ubicado hacia el final del proceso de acompañamiento en cuanto a resultados, cuyo fin será valorar los cambios y riesgos posibles en el estudiante que han surgido de la experiencia universitaria.

## ***2. Acompañamiento individual***

Se propone un acompañamiento individual que ejerza el tutor, basado en brindar compañía, contención emocional y orientación personal, de modo de favorecer la permanencia del estudiante en la universidad.

Se propone que la labor fundamental del tutor (en este marco del programa de Gestión personal) se enfoque en profundizar los temas tratados en los talleres, con la adecuación a la situación de cada estudiante, para reforzar las siguientes competencias:

- Habilidades sobre la comprensión del sí mismo
- Habilidades socioemocionales de relación con el otro
- Habilidades relacionadas con el discernimiento

Se sugiere, además, que la figura de acompañamiento que idealmente debiera coincidir con el tutor sea capacitado en el Modelo Ontológico (a través de SAAP), de modo que sea capaz de ejercer su labor bajo las siguientes pautas funcionales:

- Opera con el lenguaje del individuo para potenciarlo desde sí mismo
- Resignifica la Universidad como lugar y define “su” lugar en este nuevo espacio
- Modera y pondera expectativas
- Apunta a la resiliencia (motivación intrínseca)

Frente a situaciones de desequilibrio emocional notorio (manifestación de psicopatología), el tutor derivará al psicólogo para psicoterapia breve.

## ***3. Acompañamiento personalizado vía digital.***

El trabajo basado en talleres y acompañamiento personal debe contener también un complemento de seguimiento y de evaluación, puesto que el estudiante debe sentirse contenido, acompañado, pero también empujado para que alcance objetivos de ambientación

y rendimiento en el escenario universitario. La comunicación electrónica puede ser un elemento clave por las características de esta generación nativa digital.

**Recomendación 9: USAR PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACION EL MODELO DE INTERVENCIÓN SOCIO-EMOCIONAL DE ELÍAS, 2003.**

1. **El aprendizaje requiere cuidado y atención:** Ello quiere decir que el aprendizaje académico y socio-emocional efectivo y duradero se construye con base en relaciones cuidadosas y comprensivas en un ambiente escolar y de salón de clase cálido pero exigente.

**Aplicaciones prácticas:**

- Salude a todos sus estudiantes por su nombre cuando lleguen a la escuela o cuando entren al salón de clase.
- Comience o termine la jornada escolar con periodos breves para que los estudiantes reflexionen acerca de lo que acaban de aprender y de lo que les gustaría aprender en el futuro.
- Proponga reglas en el salón de clase que encomien conductas positivas como la cooperación, el cuidado, la ayuda, la motivación y el apoyo.
- Asegúrese de que las reglas de disciplina y los procedimientos sean claros, firmes, justos y consistentes.
- Muestre interés en sus vidas personales extramuros.
- Pregunte a sus alumnos los tipos de ambientes de aprendizaje en los que han obtenido más logros, así como los menos exitosos en el pasado y utilice esta información para guiar su enseñanza.

Referencias: Kriete y Bechtel (2002); Lewis, Schaps y Watson (1996); O'Neil (1997) y Osterman (2000).

2. **La enseñanza de habilidades cotidianas:** Ello quiere decir que las habilidades de vida que promueven el aprendizaje académico y socio-emocional deben enseñarse con claridad en todos los niveles escolares. Para ello es muy útil la propuesta de habilidades esenciales de la organización CASEL para el aprendizaje académico y socioemocional.

**Habilidades esenciales CASEL:**

*Conózcase a sí mismo y a los demás:*

- Identifique los sentimientos –reconozca y clasifique los sentimientos propios.
- Sea responsable –haga conciencia de la obligación por asumir conductas éticas, seguras y legales.
- Reconozca las fortalezas –identifique y cultive sus cualidades positivas.

*Tome decisiones responsables:*

- Maneje las emociones –regule los sentimientos, a fin de que sean útiles, en vez de que sean un obstáculo para el manejo de situaciones.
- Entienda las situaciones –comprenda con exactitud las circunstancias de cada uno.

**Aplicaciones prácticas:**

- Considere adoptar un programa de construcción de habilidades socio-emocionales que haya demostrado eficacia en poblaciones y circunstancias similares a la suya.
- Utilice la lista de habilidades de la organización CASEL para ayudar a los alumnos a preparar tareas, proyectos, ejercicios y exámenes académicos.
- Pregunte a sus alumnos en qué momento de sus vidas consideran importante utilizar cada una de las habilidades. Posteriormente, ayúdelos a construirlas y utilizarlas en situaciones en que sea necesario.
- Cada semana, trate de incorporar la construcción de una habilidad de la lista de la organización CASEL en su rutina acostumbrada de enseñanza. Continúe así todo el año escolar, repasando y profundizando en lo que hace, a medida que repita cada habilidad.

Referencias: Connell *et al.* (1986); Elias *et al.* (1997); Elias, Tobias y Friedlander (2000); Goleman (1995); Topping y Bremner (1998) y Zins *et al.* (2003).

- 3. Establezca un lazo entre la enseñanza socio-emocional y otros módulos educativos:** La aplicación de las habilidades socio-emocionales en la vida cotidiana se beneficia enormemente si existe una estructura y un desarrollo adecuado de los servicios de apoyo en la escuela (salud, deportes, artes, servicios comunitarios, etc.).

**Aplicaciones prácticas**

- Asigne tiempo a los planes de estudio de cada año escolar para la enseñanza de temas de salud apropiados y de prevención de conductas problemáticas.
- Organice servicios de guía y asesoría que contribuyan a construir habilidades socio-emocionales en grupos de niños que esperen o que enfrenten situaciones difíciles.
- Fije tiempos para que su equipo pueda planear y coordinar esfuerzos para apoyar el aprendizaje académico y socio-emocional.

Referencias: Adelman y Taylor (2000), Comer *et al.* (1999), Elias *et al.* (1997), Jessor (1993) y Perry y Jessor (1985).

- 4. Establezca objetivos para focalizar la enseñanza:** El establecimiento de objetivos y la solución de problemas dan al aprendizaje dirección y energía.

#### **Aplicaciones prácticas**

- Pregunte a sus alumnos cómo hacen para tranquilizarse cuando están alterados; recuerde a sus alumnos la utilización de esta estrategia cuando se enfrenten a situaciones frustrantes o difíciles, o bien, enséñeles una estrategia de auto-relajación.
- Haga que sus alumnos fijen objetivos que se relacionen con procedimientos para mejorar el desempeño en áreas de estudio o enseñanza en particular y enseñe cómo éstas pueden ser una contribución para el salón de clases.
- Imparta estrategias de resolución de problemas en asignaturas como literatura, historia o historia universal.

- 5. Utilice diferentes procedimientos de enseñanza:** El aprendizaje académico y socio-emocional debe utilizar distintas modalidades y enfoques de enseñanza para adaptarse a los diferentes estilos y preferencias de los estudiantes. Siguiendo a Elias (2007), el aprendizaje académico y socio-emocional tiene resultados óptimos de diversas maneras en estudiantes diferentes. Así pues, las experiencias educativas marcadas por una enseñanza que utiliza diferentes modalidades son las que probablemente lleguen a la mayor cantidad de estudiantes. Algunas de las modalidades son el desarrollo de las artes plásticas, danza, teatro, trabajo con materiales y objetos, medios digitales, computación e internet. Ha demostrado también ser efectiva la retroalimentación regular y constructiva, mediante debates que incorporen preguntas abiertas, así como recordatorios frecuentes que redunden en la utilización de habilidades socio-emocionales en todos los aspectos de la vida estudiantil.

#### **Aplicaciones prácticas**

- Utilice un inventario de estrategias de enseñanza tales como hacer preguntas abiertas, sugiriendo posibles respuestas a partir de las cuales los alumnos puedan escoger; confirmar con los estudiantes si comprendieron lo que se les enseñó pidiéndoles que lo repitan a un compañero de clase o a usted; representar un papel o dar charlas.
- Varíe su enseñanza a fin que, en ocasiones, sus alumnos trabajen como grupo, en pequeños equipos, en parejas, individualmente, con la computadora, con internet o con medios digitales
- Proporcione oportunidades para asesorías entre diferentes grupos de edad.
- Genere centros de enseñanza a fin que los alumnos puedan desplazarse y tener diferentes experiencias de aprendizaje a lo largo del día. Los centros pueden basarse en el concepto de inteligencias múltiples de Howard Gardner para que algunos alumnos utilicen el tacto y las manos; otras actividades estarán basadas en la escritura, en el arte o en la música y otras darán la oportunidad de utilizar el teatro y juegos de la imaginación.

- Permita que los alumnos realicen exposiciones en las que puedan aprender acerca de diferentes áreas y compartir con otros estudiantes, padres y miembros de la comunidad.
- Invite a expertos y a otros individuos de la comunidad para que compartan sus conocimientos, habilidades, costumbres e historias.

Referencias: Gardner (2000), Johnson y Johnson (1994), Ladd y Mize (1983), Lambert y McCombs (1998), Noddings (1992), Salovey y Sluyter (1997) y Topping (2000).

**6. *Promueva el servicio comunitario para propiciar la empatía:*** El servicio comunitario juega un papel esencial en la promoción de las habilidades socio-emocionales, en particular para construir empatía. Un servicio comunitario debidamente conducido, que comienza en los primeros niveles de la enseñanza y continúa a lo largo de los años subsecuentes, da a los estudiantes la oportunidad de aprender habilidades para la vida, integrarlas, aplicarlas, reflexionar acerca de ellas y demostrarlas.

#### **Aplicaciones prácticas**

- Proporcione oportunidades de servicio en los salones de clase para que, incluso en una edad muy temprana, los estudiantes sientan que están haciendo una contribución al funcionamiento positivo del salón. Algunos ejemplos consisten en acomodar sillas, limpiar o ayudar al profesor y a sus compañeros.
- Cree oportunidades para que los estudiantes asuman papeles en los que puedan ayudar a la comunidad. Algunos ejemplos consisten en mejorar el entorno ambiental de la escuela, ayudar a los ancianos y dar tranquilidad y ayuda a los enfermos o accidentados. Dichas oportunidades comienzan con la preparación, de tal forma que los estudiantes comprenden las circunstancias con las que se enfrentarán, por ejemplo, el tipo de enfermedades y dificultades que aquejan a los ancianos. Además, se puede llevar a cabo un servicio en donde los estudiantes deberán involucrarse directamente de manera apropiada a su edad y seguridad. A la acción sigue la reflexión, cuando los estudiantes tienen la oportunidad de hablar o escribir acerca de lo que han vivido y de sus sentimientos al respecto. Finalmente, los estudiantes deben mostrar de una manera creativa lo que han aprendido: ante sus compañeros, estudiantes más jóvenes, sus padres y otros grupos en la comunidad; deben señalar por qué lo hicieron, cómo se sintieron y qué es lo que aprendieron.

Referencias: Berman (1997), Billig (2000) y National Commission on Service Learning (2002).

**7. *Haga que los padres participen:*** Involucrar a los padres en trabajos conjuntos con la escuela para promover el aprendizaje académico y socio-emocional de los estudiantes, con toda probabilidad mejorará los resultados. Cuando la casa y la institución educativa colaboran para implementar estrechamente los programas de aprendizaje socio-emocional, los estudiantes ganan mucho y los efectos de los programas son más duraderos y profundos.

## Aplicaciones prácticas

- Proporcione a los padres repases generales de las habilidades académicas y socio-emocionales que reciben los estudiantes.
- Dé oportunidad a los padres para reunirse e intercambiar ideas de cómo apoyar la educación superior de sus hijos.
- Ayude a los padres a aprender a organizar la rutina matutina y la rutina de las tareas para reducir conflictos.
- Comunique a los padres la importancia de pasar ratos positivos con sus hijos, a pesar de cualquier dificultad, con el fin de crear en estos un sentido de esperanza.

Referencias: Christenson y Havsy (2003); Elias, Tobias y Friedlander (2000); Epstein (2001) y Huang y Gibbs (1992).

**8. *Construya habilidades socio-emocionales gradual y sistemáticamente:*** Implementar el aprendizaje socio-emocional en una institución educativa es una innovación que deberá construirse sobre las fortalezas existentes, lo cual ocurrirá en etapas y en un periodo de varios años. Para implementar programas de aprendizaje socio-emocional se deberán seguir los siguiente pasos: considerar las necesidades locales, objetivos, intereses y reglamentos; habilidades del personal, cargas de trabajo y receptividad; esfuerzos de enseñanza preexistentes, el contenido y la calidad de los materiales del plan de estudios, su adecuación cultural y de desarrollo apropiados a las poblaciones estudiantiles, y su aceptación entre los padres y miembros de la comunidad.

Con frecuencia los esfuerzos de aprendizaje socio-emocional se implementan en forma de proyectos piloto y por lo general, transcurre de uno a tres años hasta que el personal adquiere un sentido de pertenencia acerca de los enfoques que se utilizan. Una vez desplegados tales esfuerzos, por lo general, se convierten en una parte normal de los horarios y rutinas de la institución educativa al grado que se sitúan a la par de objetivos educativos nacionales y locales; se adecuan a los reglamentos y a los calendarios oficiales; poseen el apoyo informado de las administraciones escolares, grupos organizados de educadores y miembros de la comunidad o del gobierno que se encargan de supervisar la educación de alta calidad. De particular importancia es la relación entre el aprendizaje académico y el socio-emocional. El aprendizaje socio-emocional no es una asignatura aparte; más que eso, debe vincularse con la asignatura de lengua, la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, la historia y la historia contemporánea, la educación física y de la salud y las artes. En todas las áreas citadas, las habilidades esenciales para el aprendizaje académico y socio-emocional, que ya se mencionaron, permiten un entendimiento más profundo del contenido de una pedagogía mejorada, con un mayor compromiso por parte de los estudiantes por aprender, y menores trastornos conductuales.

## Aplicaciones prácticas

- Destine tiempo y recursos para quienes estén a cargo de elaborar planes y programas, coordinación y liderazgo.
- Desarrolle una política que estipule la manera en que los aprendizajes académico y socio-emocional encajan mejor en la escuela.
- Dese tiempo para trabajar con los resultados de proyectos piloto a efecto de planear esfuerzos más amplios o nuevos proyectos piloto.

Referencias: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2002); Elias *et al.* (1997); Novick, Kress y Elias (2002) y Utne O'Brien, Weissberg y Shriver (2003).

**9. *Prepare y apoye a su equipo/personal:*** La enseñanza académica y socio-emocional eficaz es la extensión de un desarrollo profesional bien planeado para todo el personal de la institución educativa y de un sistema de apoyo durante los primeros años de su implementación. El aprendizaje socio-emocional es relativamente nuevo para muchos educadores. Por lo tanto, es necesario que tengan paciencia y se den una oportunidad de aprendizaje en esta nueva área. No puede esperarse un logro duradero en la enseñanza académica y socio-emocional sin un desarrollo profesional ininterrumpido del personal educativo y el apoyo a sus esfuerzos y procesos de implementación. El personal también deberá familiarizarse con las mejores prácticas de campo para que los maestros puedan aprovechar lo que funciona con más eficacia. CASEL juega un papel significativo para identificar lo que mejor funcione. Su guía *Safe and sound* está disponible en Internet y proporciona directrices e información que permiten a los educadores encontrar programas y procedimientos de funcionamiento óptimo en situaciones particulares.

#### **Aplicaciones prácticas**

- Proporcione capacitación y apoyo de alta calidad en programas socio-emocionales y en procedimientos de enseñanza para quienes lleven a cabo esfuerzos de aprendizaje socio-emocional.
- Proporcione desarrollo profesional de este tipo a todo el personal escolar, además de capacitación, en toda la escuela, en materia de implementación de esfuerzos para promover el aprendizaje de las habilidades socio-emocionales.
- Organice un comité cuya responsabilidad sea apoyar la implementación, especialmente en los primeros años.

Referencias: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2002) y Kessler (2000).

**10. *Evalúe lo que usted realiza:*** La evaluación de los esfuerzos de promoción del aprendizaje socioemocional es una responsabilidad ética que involucra el monitoreo de la

implementación, la evaluación de resultados y la comprensión de las opiniones y reacciones de quienes llevan a cabo esa labor o reciben los esfuerzos. Los esfuerzos en pro del aprendizaje socio-emocional deben monitorearse regularmente usando indicadores múltiples para asegurar que los programas se lleven a cabo tal como se planeó. Además, la información del resultado y las medidas de satisfacción del usuario de los programas vigentes pueden recopilarse a partir de diferentes fuentes. Por su parte, la enseñanza debe adaptarse a circunstancias cambiantes. Ello sucede mediante el examen de opiniones de quienes imparten y reciben la enseñanza socio-emocional. Exige también documentar de qué forma los programas socio-emocionales se implementan y se vinculan con la enseñanza académica y evaluar los resultados observados entre diferentes grupos de estudiantes.

### **Aplicaciones prácticas**

- Utilice listas de control para cerciorarse de que las actividades de aprendizaje socio-emocional que se planean, efectivamente se lleven a cabo.
- Proporcionar personal que tenga la oportunidad de calificar o comentar las lecciones que se realizan; reportar lo que sí funcionó y lo que se puede mejorar en el futuro.
- Aplicar encuestas breves entre los estudiantes y el personal para averiguar lo que más y lo que menos les gustó respecto a las actividades de aprendizaje socio-emocional, las oportunidades que tuvieron para utilizar las habilidades y las ideas conducentes a una mejora de la enseñanza.
- Pregunte a las personas que trabajan en la escuela (y de ser posible a los padres) cómo sabrán que las habilidades académicas y socio-emocionales de los estudiantes mejoran, a efecto de diseñar indicadores para medir hasta dónde se lleva a cabo todo lo anterior.
- Escriba en la hoja de reporte o en otro sistema de retroalimentación una lista de habilidades socio-emocionales o indicadores relacionados para que exista responsabilidad en este aspecto de la enseñanza y los métodos designados para mejorar la enseñanza tanto como sea necesario.

Referencias: Elias *et al*, (1997); Fetterman, Kafterian y Wandersman (1996); Harvard Graduate School of Education (2003) y Weissberg *et al*. (1997).

## REFERENCIAS REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

1. Adelman, H.S.; Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of education and psychological consultation* (Mahwah, NJ), vol. 11, núm. 1, 7–36.
2. Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
3. Ballard, B. and J. Clanchy (1988) 'Literacy in the university: An anthropological approach', in G. Taylor, V. Beasley, H. Bock, J. Clanchy and P. Nightingale (eds) *Literacy by Degrees*, pp. 7–23. Milton Keynes: SRHE/Open University Press
4. Barnett, R. (1994) *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
5. Bisquerra, R. (1991). *Orientación Psicopedagógica para la Prevención y el Desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
6. Bisquerra, R. (2000) Educación emocional y bienestar. Barcelona, Práxis Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional. Barcelona: Wolters Kluwer
7. Bisquerra (2009) Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
8. Bisquerra (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Descleé Brower
9. Campillo M., Martínez, J., León, R. (2013) *Prácticas de integración para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior*. Dirección General de evaluación educativa. México. Alfa.
10. Cohen, J., ed. (1999). *Educating minds and hearts: social emotional learning and the passage into adolescence*. New York, NY, Teachers College Press.
11. Connell, D.B., et al. (1986). School health education evaluation. *International journal of educational research* (Tarrytown, NY), vol. 10, 245–345.
12. Christenson, C.L.; Havy, L.H. (2003). Family-school-peer relationships: significance for social, emotional, and academic learning. En: Zins, J.E., et al., eds. *Building school success on social and emotional learning*. New York, NY, Teachers College Press
13. Centro de Microdatos Departamento de Economía Universidad de Chile (2008) *Estudio sobre las causas de deserción universitaria*. Universidad de Chile.

14. Collaborative for Academic, social and emotional learning (CASEL) (2008) Disponible en <http://www.casel.org/guide>
15. Chen, H, Lattica, L, & Hamilton 2008, 'Conceptualizing engagement: Contributions of faculty to Student Engagement in Engineering', *Journal of Engineering Education*. 97(3) pp. 339-352.
16. Chickering, A & Gamson, Z 1987, *Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education*. AAHE Bulletin, 37, pp. 37.
17. Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103
18. Diaz, D. (2008). *Modelo conceptual para la deserción Estudiantil Universitaria Chilena*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.
19. Diekstra, R.F.W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255-312). Santander, Spain: Fundacion Marcelino Botin.
20. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309
21. Darwin, Ch. (1998) *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*, alianza editorial
22. Dossier (2015) *Pistas para incrementar la perseverancia y el éxito en la educación superior. Consorcio de animación sobre la perseverancia y el éxito en la enseñanza superior*. Capres
23. Elias, M.J.; Tobias, S.E. (1996). *Social problem solving interventions in the schools: curriculum materials for educators*. Distribuido por National Professional Resources: [www.nprinc.com](http://www.nprinc.com).
24. Elias, M.J.; Tobias, S.E.; Friedlander, B.S. (2000). *Emotionally intelligent parenting: how to raise a self-disciplined, responsible, socially skilled child*. New York, NY, Random House/Three Rivers Press.
25. Elias, M.J., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
26. *Ejemplo componentes educación Vocacional* (2011) Educarchile. Disponible en [www2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/.../2011/pdf/.../C10\\_AC1\\_R2\\_ejemplo.pdf](http://www2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/.../2011/pdf/.../C10_AC1_R2_ejemplo.pdf)
27. Fernandez-Berrocal, P. , Ramos-Díaz, N. (2002) *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós
28. Francesch, J. (2013). *La orientación en Europa: Un recorrido por la diversidad*: Alfa

29. Fuentes, M. La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: Propuesta alternativa Revista Mexicana de Psicología, vol. 27, núm. 2, junio, 2010, pp. 237-246 Sociedad Mexicana de Psicología A.C. Distrito Federal, México
30. Fundación Botín (2008). Educación Emocional y Social. Análisis internacional. Informe fundación Marcelino Botín 2008. Santander: Fundación Botín.
31. Fundación Botín (2011). Educación Emocional y Social. Análisis internacional. Informe fundación
32. Garbanzo, G. (2007) *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación pública*. Universidad de San José, Costa Rica.
33. Gardner, H. (1993). *Múltiple Intelligences: The Theory in Practice*, Nueva York, Basic Books
34. Gardner, H. y Viens, J., 1990, "Múltiple Intelligences and Styles: Partners in Effective Education", *The Clearinghouse Bulletin: Learning/Teaching Styles and Brain Behavior* 4 (2): 4-5, Seattle, Washington, Association for Supervisión and Curriculum Development
35. Clarke, N. (2010). The impact of training programme designed to target the emotional intelligence abilities of Project managers. *International Journal of Project management*, 28, 461-468.
36. Gavilán, G. (2013) *Orientación Vocacional*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
37. Garaigordobil (2012) "Intervención con adolescentes: una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta", RASE, Vol. 5, nº 2, pp. 205-218
38. Grañeras, M., y Parra, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* Ministerio de Educación de España: Cide.
39. Goleman, D, (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
40. Gómez-Bruguera, J. (2003). *Educación emocional en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
41. González, J. (2008). *La Orientación Educativa y su papel ante los cambios en América Latina*. En Hernández Garibay, J. y Magaña Vargas, H. *Retos Educativos para el siglo XXI*. Editorial Cenzonte: México.
42. González, J. (2012). *Hacia un modelo de orientación latinoamericano. Criterios fundamentales*. *Revista Mexicana de Orientación*. IX. (22). pp. 46-51. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v9n22/a08.pdf>
43. González, J. (2014). *La Orientación en América Latina: Recuento histórico y principales desafíos (p 25-33)*  
Disponible en: <http://www.cpocr.org/wp-content/uploads/2014/11/Memoria-Congreso-de-Profesinales-en-Orientacion-2014.pdf>

44. Hervás, R. (2006): *Orientación e Intervención Psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario
45. Kezar, A & Kinzie, J (2006), 'Examining the ways Institutions create student engagement: The role of mission', *Journal of College Student Development*, 47 (2) pp. 149-173.
46. Kuh, G 2003, 'How are we doing at engaging students?', *About Campus*, 8 (1), pp. 9-16.
47. Labarca B, Salinas B, (2012) "Apuntes sobre Gestión de Conocimiento para el desarrollo rural en Latinoamérica". *Revista de Psicología Castalia*, año 13, Nº20- 2011. Pp. 35-43
48. Laurillard, D. (1993) *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London: Routledge.
49. Nuria, P., Pérez, F., Bisquerra, R. (2006). *Revista Currículum* (55-71). *A los 100 años de la orientación: De la orientación profesional a la orientación pedagógica*.
50. Parsons, F. (1900). *Choosing a vocation*. Londres.
51. Perez-Gonzalez, J.C., Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35
52. Perez-Gonzalez, J.C., Petrides, K.V., Furnham, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition & Emotion*, 21, 1, 26-55.
53. Primer congreso nacional de orientación "50 años de orientación en Costa Rica: Logros y desafíos" (2014). Colegio de Profesionales de orientación.
54. Programa Construye T 2014-2018 (2014) *Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes*. Subsecretaría de Educación, México.
55. *Programa de Fomento a la Permanencia y Graduación en Educación Superior*, Universidad del Pacífico, Colombia (2013), disponible en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-323210\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-323210_recurso_1.pdf)
56. Ribeiro, M. (2013). *Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: una propuesta desde el Construccinismo Social*. *Revista Mexicana de Orientación* 10 (24), p. 2-10.
57. Romagnoli C., Mena I., y Valdés A. *¿Qué son las habilidades socio afectivas y éticas"* . Valoras UC. Universidad Católica. Chile.
58. Ruiz, M. (2010) *Los orígenes de la orientación Educativa*. *Revista Temas Para la Educación*. Noviembre. Andalucía.
59. Secretaría de Educación Pública (2014) *Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior*. Ministerio de Educación. México.

60. Salovey & Mayer. (1997) What is emotional intelligence disponible en: [http://unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1997MSWhatIsEI.pdf](http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1997MSWhatIsEI.pdf)
61. Sinfeos, P. (1972) Short-term psychotherapy and emotional crisis. Cambridge; Harvard University Press,
62. Tinto, V. (2007) *A través de los ojos del estudiante*. Disponible en: <http://csr.sagepub.com/content/early/2015/12/10/1521025115621917.abstract>
63. Treviño Et. Al (2016) *Estudio sobre transiciones educativas en la enseñanza media y definiciones de las políticas para este nivel educativo*. Centro de políticas comparadas Universidad Diego Portales, Chile,
64. Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. Harper's Magazine, 40. 227-235.
65. (TFCSP) Twent-First Century Scholas Program (2014) University of Undiana, disponible en: <http://www.indiana.edu/~iub21cs/>
66. Unidad de currículum y evaluación (2015), *Orientación: Bases curriculares*. Ministerio de Educación. Chile.
67. Universidad Del Pacífico (2012) *Programa de acompañamiento Académico y Psicosocial*. Ministerio de Educación. Colombia.
68. Valle, R. (2013). *Actividades de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior realizadas por las instituciones socias del proyecto guía: Alfa*.
69. Watts, A.G. (2014). *Career guidance and counseling programs*. Disponible en: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/cte/cgcp.html>
70. Vygotsky, L.S. (1978) *Mind and society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
71. Warren,D. (2000) 'Teaching in an inclusive context: A core transdisciplinary, entrylevel curriculum in the humanities for students from diverse backgrounds'. *Proceedings of the International Conference 'Towards the Global University II: Redefining Excellence in the Third Millennium'*. Cape Town, 16–20 April. Whitston, K. (1998) 'Key skills and curriculum reform'. *Studies in*
72. Warren, Digby (2002). *Curriculum Design in a Context of Widening Participation in Higher Education*. Disponible en: <http://ahh.sagepub.com/content/1/1/85.abstract>
73. Wechsler, D. y Naglieri, J. (2006/2011). WNV. Escala no verbal de aptitud intelectual de Wechsler. Madrid: Pearson Inc.

## ANEXOS

<b>Fecha:</b>	<b>Minuta número:</b>	001	<b>Hora Inicio:</b>	15:00PM																									
24/08/2016	<b>Versión minuta:</b>	1.0	<b>Hora finalización:</b>	16:30 AM																									
<b>Coordinador:</b>	Bernarda Labarca		<b>Lugar:</b>	PAIEP																									
<b>Tema:</b>	Reunión de Trabajo Recolección de info y orientaciones para la investigación																												
<b>INVITADOS</b>																													
<table border="1"><thead><tr><th>Nombre</th><th>Teléfono</th><th>Correo</th><th>Asistió</th><th>Excusa</th></tr></thead><tbody><tr><td>1. Miguel Morales</td><td></td><td></td><td>Si</td><td>-</td></tr><tr><td>2. Benjamin</td><td></td><td></td><td>Si</td><td>-</td></tr><tr><td>3. Sofía</td><td></td><td></td><td>Si</td><td></td></tr><tr><td>4. Bernarda Labarca</td><td></td><td></td><td>Si</td><td>-</td></tr></tbody></table>					Nombre	Teléfono	Correo	Asistió	Excusa	1. Miguel Morales			Si	-	2. Benjamin			Si	-	3. Sofía			Si		4. Bernarda Labarca			Si	-
Nombre	Teléfono	Correo	Asistió	Excusa																									
1. Miguel Morales			Si	-																									
2. Benjamin			Si	-																									
3. Sofía			Si																										
4. Bernarda Labarca			Si	-																									
<b>TEMAS ANALIZADOS</b>																													
<b>PRINCIPALES HITOS EN LA HISTORIA DEL PAIEP USACH</b>																													
<u>I. PROGRAMA PROPEDEUTICO 2007 DE USACH</u>																													
<p>Este fue un programa iniciado por Jaumet Bach (actual director central de PACE en MINEDUC) cuya duración fue de 1 semestre, con frecuencia una vez a la semana.</p> <p>Su Hip básica era: existen talentos no aprovechados en colegios que no acceden regularmente a la universidad.</p>																													
<u>II. PROGRAMA PILOTO UCSH 2009</u>																													
<p>Programa basado teóricamente en el coaching ontológico de Newfield Network (distinciones del lenguaje, distinciones de las emociones)</p>																													

Este programa constató que el enfoque del coaching funciona bien en un ambiente laboratorio (UCSH), pero deja de funcionar en contexto escolar.

### III. INICIO DE PACE MINEDUC, 2014

Comienza con 5 Ues piloto que tuvieron modelo propedéutico: USACH, UTFSM. programa de 3 y 4° medios sólo son preparados en PPV

2015, son preparados en 1° y 2° medio en matem y leng

2016, son preparados en 3° y 4° medio

Paulatinamente, se han incorporado liceos al programa desde 2014, llegando a 23 liceos en 2016.

Categorías detectadas de expectativas de ingreso a la Ed. Superior:

- rural
- urbano: VI región (Graneros, Sn Fco Mostazal, Sta Cruz, Sn Fdo, Chimbarongo, Rancagua), Maipú
- índice de vulnerabilidad del IVE

Realidad de Ues de RM y V (Establecer categorías de abordaje del PACE de las Ues, a partir de la práctica e implementación concreta).

Red de Benjamín: UPLA, UV, UC, UCh, UCSH

Por ejemplo,

UC: trabaja solamente los fines de semana

Usach: visita una vez al mes al curso, alumnos y profesores jefes, hrs de orientación vocacional, consejo de curso (desde 2015)

El escenario nacional en el programa PACE se presume muy primitivo, dado que hay desconfianzas gremiales desde los profesores hacia las universidades, expectativas que no se cumplen (gratuidad de la educación), requisitos mínimos de acceso (puntaje PSU)

Ues de la V región tienen problemas de dispersión geográfica (I Pascua, Juan Fdez). Algunas Ues (UPLA) tienen mala relación con los establecimiento y, por lo tanto, mal vínculo

### IV. USACH - PAIEP

Diagnóstico: mal trato interpersonal entre compañeros de liceos y hacia las figuras del PAIEP-Usach

Se ejecutaron talleres con los estudiantes sobre competencias primitivas:

- hablar sobre lo que significa la confianza, por qué confiar en el otro
- reconocimiento corporal de la confianza
- en qué ámbitos de la vida es posible establecer confianzas
- una vez construido el vínculo, se entrega

Equipo PAIEP Usach

6 personas para la cobertura

1 persona encargada del fortalecimiento

Programa: Ontología del lenguaje, PNL

Lineamientos 3° medio:

- autoestima
- toma de decisión
- Identidad
- Manejo de estrés y frustración

Lineamientos 4° medio:

- orientación vocacional
- información de carrera
- campo laboral

Hip de trabajo: Existen limitaciones emocionales (zona de confort) con respecto a la toma de decisión

Se pretende que los Profesores jefes de curso desarrollen las actividades con los estudiantes

- que los profesores prueben las estrategias consigo mismos

Reconocer un estado actual de la función docente: Fijar un estado deseado, definir estrategia para alcanzarlo

VARIOS

Literatura de apoyo: Tesis doctoral, revisión de diferentes tendencias para desarrollar. Variables relevantes para predecir éxito universitario posterior, qué se hace para prevenir la deserción universitaria (publicaciones australianas)

Factores predictores de resiliencia (por ejemplo, pertenencia a grupos musicales, de estudios)

CASEL, portales de investigadores en ámbito socioemocional en USA

**EXPECTATIVA DE BENJAMIN**

Averiguar las temáticas de las demás universidades para generar un Manual o programa con ejercicios tipos

Posiblemente, las universidades no han generado programas PACE con actividades concretas.

**COMPROMISOS**

**SEGUIMIENTO A COMPROMISOS REUNIÓN ANTERIOR**

No.	Compromiso	Responsables	Fecha en que se debía realizar (dd/mm/aaaa)	Seguimiento (Fecha: comentario)
-	No aplica	-	-	-

**NUEVOS COMPROMISOS**

No.	Compromiso	Responsables	Fecha en que se debe realizar (dd/mm/aaaa)
1.			
2.			

**Redactado por:** Bernarda Labarca

**Fecha de elaboración acta:** 25/08/2016

### Anexo 1: Contactos PPV otras UES

UPLA Montserrat Rodríguez [montserrat.rodriguez@upla.cl](mailto:montserrat.rodriguez@upla.cl)

USM Alejandra Corvalan

UV Katherine Vidal [katherine.vidalar@uv.cl](mailto:katherine.vidalar@uv.cl)

Duoc Claudio Muñoz

PUC Fresia Pino [pinoarcos@hotmail.com](mailto:pinoarcos@hotmail.com)

UChile Yorka Ramos [yorka.alamos@gmail.com](mailto:yorka.alamos@gmail.com)

UAH Daniela Guerrero [paceformacion@uahurtado.cl](mailto:paceformacion@uahurtado.cl)

UMCE Claudia Fierro [claudia.fierro@umce.cl](mailto:claudia.fierro@umce.cl)

UTEM Javiera Carrasco Pinochet [javiera.carrasco@utem.cl](mailto:javiera.carrasco@utem.cl)

ULAGOS Adriana Vasquez [adriana.vasquez@ulagos.cl](mailto:adriana.vasquez@ulagos.cl)

UTALCA (Coordinador General PACE) Fabian Araneda [faraneda@utalca.cl](mailto:faraneda@utalca.cl)

<b>Fecha:</b>	<b>Minuta número:</b>	001	<b>Hora Inicio:</b>	13:00PM
29/08/2016	<b>Versión minuta:</b>	1.0	<b>Hora finalización:</b>	14:00 AM
<b>Coordinador:</b>	Bernarda Labarca		<b>Lugar:</b>	PAIEP
<b>Tema:</b>	Reunión de Trabajo Recolección de info y orientaciones para la investigación			

#### INVITADOS

Nombre	Teléfono	Correo	Asistió	Excusa
5. Rebeca Gonzalez			Si	-
6. Paula Vilches			Si	-
7. Bernarda Labarca			SI	
8. Miguel Morales			Si	-

## TEMAS ANALIZADOS

### ENTREVISTA CON COORDINADORA GESTIÓN PERSONAL PAIEP

Servicios de Acompañamiento para el Aprendizaje y la Permanencia (SAAP)

Rebeca González (Ps), Paula Vilches (AS)

Entrevista con psicóloga educacional, Coordinadora de Gestión Personal en la Universidad (estrategia NAES, nivelación académica en educación superior)

Benjamín (Ing Com) es Coordinador de Gestión Personal en Liceos (PPV)

Definición de alumnos sujeto PAIEP: acceso inclusivo (todos los que requieran), y aquellos que hayan ingresado con alto NEM y que se quiere retener.

A partir del propedéutico, el acompañamiento emocional es llamado “gestión personal”, es decir, todas las acciones no académicas que se realizan, hasta el 3er año del alumno. El problema es que la gestión personal sólo define lo que no es, pero no se precisa teóricamente lo que sí es.

#### **Obstaculizadores**

Lo psicosocial se define como lo “no académico”, que no se precisa qué sí es.

A partir de las demandas de los estudiantes, cómo se van encauzando.

En la práctica, se brinda apoyo bibliográfico, beneficios psicosocial

En PACE liceos se trabajan de acuerdo al curriculum escolar. En PACE universidad no se ajusta a las asignaturas de la universidad.

En PACE universidad, PAIEP apoya al estudiante en un paquete de servicios que incluye: nivelación académica y orientación psicosocial (derivación al psicólogo, contención), de modo de favorecer la permanencia del estudiante. Existe un Manual de orientación psicosocial (gestión personal), con una modalidad de trabajo de 3 sesiones para tratar, por ejemplo, *resiliencia, proyecto de vida, motivación, sentido de pertenencia y persistencia*, temas que se puede trabajar vía derivación a psicoterapia breve. Sin embargo, la idea no es psicologizar sino que establecer materias o temas que resonsan de modo grupal a la demanda. Estas son ideas preconcebidas de apoyo psicosocial.

Asimismo, otros obstaculizadores en la USACH son que:

- este es 1er año de alumnos PACE en la USACH
- dificultad de agrupar a diferentes alumnos en talleres, considerando dispersión de facultades en

el campus

- alta demanda académica y malos rendimientos iniciales en la experiencia universitaria, pérdida de percepción de autoeficacia
- ausencia de experiencias de anticipación respecto del escenario universitario, los cambios posibles en cuanto a resultados, y riesgos posibles de la experiencia universitaria
- pérdida de lazos emocionales que tenían en el liceo, por lo que PAIEP intenta mantener relación con tutores del programa desde el liceo

Test del MINEDUC que se aplicó en Nov 15, a los estudiantes PACE, a nivel nacional, antes de ingresar a la universidad. Si la postulación era coherente con los resultados del Test, recibían una bonificación. Sin embargo, este instrumento fue aplicado sin fundamentación ni explicaciones, además de haber sido inoportuna en tiempo.

PACE aseguraba ingreso a la universidad pero no a una carrera específica. Por tanto, debían hacer postulación como los demás, con resultados inciertos. Hubo problemas en la incorporación de los alumnos PACE a la universidad por desinformación. Por tanto, de 200 grupos, hubo 126 ingresados. Al término del 1er semestre, hay 106 alumnos.

Este escenario de ingreso a contrapelo generó frustraciones:

Encuesta que se aplicó para saber razones de las fugas arrojó que, de los 8 retiros durante el primer mes, las razones eran que no les gustó la carrera o que cambiaron el foco al ámbito laboral.

### **Facilitadores**

Presencia de 200 tutores que son alumnos de la Usach que apoyan a los alumnos PAIEP en su ingreso a la USACH. SAAP apoya a los tutores en términos disciplinares. Existen encuestas de evaluación para las tutorías enmarcadas en evaluaciones generales al PAIEP que responden los estudiantes.

BAP: Beca de acompañamiento PAIEP, indicador de permanencia universitaria.

### REFERENCIAS TEÓRICAS QUE HAN CONSTRUIDO EL CONCEPTO DE APOYO SOCIOEMOCIONAL:

Vincent Tinto, autor que ha sistematizado habilidades socioemocionales

Programa VALORA de PUC, compendio de habilidades socioemocionales:

- Habilidades sobre la comprensión del sí mismo
- Habilidades socioemocionales de relación con el otro
- Habilidades relacionadas con el discernimiento

PAIEP se enfoca en cómo las habilidades socioemocionales se relacionan con su permanencia en la universidad

Programa CONSTRÚYETE de México

Define 3 ejes y las actividades asociadas a cada uno de estos tres ejes

Programa de Costa Rica, autor Garbanzo, que define determinantes individuales personales, institucionales y sociales.

TEMAS DE INTERÉS PARA PAIEP

**Posicionar el apoyo psicosocial o socioemocional como un factor relevante** de la permanencia, logro académico y resultados académicos, a través de definiciones y fundamentos teóricos, herramientas concretas de intervención.

### COMPROMISOS

#### SEGUIMIENTO A COMPROMISOS REUNIÓN ANTERIOR

No.	Compromiso	Responsables	Fecha en que se debía realizar (dd/mm/aaaa)	Seguimiento (Fecha: comentario)
-	No aplica	-	-	-

#### NUEVOS COMPROMISOS

No.	Compromiso	Responsables	Fecha en que se debe realizar (dd/mm/aaaa)
3.			
4.			

Redactado por: Bernarda Labarca

Fecha de elaboración acta: 29/08/2016

## **PRIMER AVANCE**

### **CAJA DE HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y AUTORES**

#### **Definición ORIENTACION VOCACIONAL OCDE:**

Servicios destinados a ayudar a las personas, de cualquier edad y en cualquier punto a lo largo de sus vidas, en el ámbito educacional, en la formación, en las opciones de empleo y en la gestión de sus carreras.

Se incluyen tres elementos principales:

- La información profesional, información sobre cursos que cubren, ocupaciones y opciones de carrera. Esto incluye información sobre el mercado laboral.
- La orientación profesional, realizado sobre una base de uno a uno o en pequeños grupos, en el que la atención se centra en las cuestiones de carrera que se enfrentan los individuos.
- Educación para el trabajo, como parte de los planes de estudio, en el que la atención se centra en ayudar a grupos de individuos para desarrollar las competencias para su desarrollo de carrera

#### **Definiciones de Autores Latinoamericanos**

- Bisquerra (1996:152) “Un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos”.
- Según Vélaz de Medrano (1998:37-38): Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales”.
- Para Boza y otros (2001:20) “un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida”

#### **Factores de desarrollo de la orientación de manera general que se encuentran presentes en todos los países revisados:**

- Reformas sociales que ven la necesidad de promover la integración de los jóvenes al mundo laboral
- Psicometría y teoría de rasgos
- Movimiento Counseling en EEUU
- La creación de organizaciones de profesionales de la orientación

### **Principios centrales**

Principio de prevención: Necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de desarrollo. Su objetivo es promocionar conductas saludables y competencias personales, como las relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con el fin de evitar la aparición de problemas.

Principio de Desarrollo: la intervención supone un proceso mediante el que se acompaña al individuo durante su desarrollo, con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus potencialidades.

Principio de Intervención Social: Se considera que los procesos de intervención deben estar relacionados con el entorno del sujeto, considerando a la comunidad escolar y factores ambientales.

El empowerment como principio de intervención: El empowerment o fortalecimiento personal es un concepto que surge desde la psicología comunitaria y que tiene como idea central que las personas sean capaces de adquirir dominio respecto de las problemáticas que los aquejan (Rappaport, 1987).

### **Desarrollo Histórico**

Modelos clásicos históricos: Parsons (1908) orientación Vocacional centrada en la búsqueda de empleo, Brewer (1914) orientación Educacional integrada a la educación formal.

Modelos siglo XX problemáticas sociales: Orientación consultiva y aplicación directa Intervenciones primarias y secundarias, Programas integrales de orientación preventiva, adquisición habilidades para la vida.

Modelos Modernos: La orientación como clasificación y ayuda para la adaptación, Proceso Clínico, Orientación como Toma de Decisiones.

Modelos Contemporáneos: Orientación como conjunto de servicios, construcción social, acción intencional y diferenciada de la educación, orientación como facilitadora del desarrollo profesional.

### **Principales modelos de trabajo**

1.- Counseling: Proceso dirigido a ayudar al sujeto a comprender la información relativa a sus aptitudes, intereses y expectativas, con el objetivo de tomar una decisión vocacional. . Paralelamente a esta concepción procesual, el counseling se configura como una técnica para la orientación profesional, que utiliza como instrumento primordial la entrevista. Influida por teoría de rasgos y humanista.

Dificultades: Deja al margen a profesores, responsabilidad exclusiva orientador, poco margen para influir en la totalidad del contexto, intervención remedial, en un momento específico.

2. Consulta: Modelo relacional- triádico (consultor, cliente y consultante) Relación simétrica , desde un enfoque psicoeducativo el consultor actúa como movilizador de procesos dentro de la comunidad educa. El orientador u orientadora se convierte en el dinamizador de la acción orientadora de todo el profesorado, facilitando las competencias adecuadas, la implicación y la formación necesarias a los distintos agentes educativos

Dificultades: Consultor se encuentra fuera del contexto escolar, intervención única y específica que comienza desde lo terapéutico.

3. Programas: en contraposición al carácter terapéutico, asistencial e individual. Extensión de la Orientación a todos los alumnos y de la integración de ésta en el contexto escolar. Potencialidades del orientado, con enfoque en el desarrollo, intervención en aula, comunidad educativa y responsabilidad compartida.

Dificultades: Requiere altos niveles de especialización por parte de la comunidad escolar en cuanto a orientación, coordinación permanente.

4. Servicios: Consiste en la intervención directa sobre un grupo reducido de sujetos desde un enfoque social, ubicada fuera de los centros educativos, orientarse en funciones más que en objetivos, posee un enfoque terapéutico de ayuda para aquellos alumnos con dificultades y ser intervenciones puntuales e individuales.

Dificultades: Enfoque remedial- terapéutico, no integra principios de desarrollo, no integra a la comunidad educativa, Se limita en muchos casos al uso de test.

En cuanto a un quinto enfoque que corresponde al tecnológico, se considera que es un modelo transversal y que puede operar en conjunto con el resto de los modelos. Principalmente en lo que refiere al uso de la comunicación y tecnologías dentro de los procesos de orientación, facilitando la integración de diversos actores dentro del desarrollo del trabajo, para situar la orientación en un escenario más amplio que el contexto donde se ubica, proyectándose en los alumnos, familias, profesionales de la orientación y tutores, facilita el intercambio de toda clase de información entre los implicados en el acto orientador y entregar autonomía a los implicados.

### **Contexto América del Norte y Europa**

Europa:

Orientación como un proceso continuo, que se extiende a la vida adulta y laboral, y que constituye una línea paralela frente a la educación formal (haciendo esfuerzos por involucrar a todos los actores educativos en este proceso). Se ha considerado un enfoque ecológico y sistémico de trabajo, basado en modelos que van más allá de lo terapéutico y se han centrado en la prevención y desarrollo. Los alumnos son considerados como agentes activos en el proceso de orientación.

Francia: Foco en Prevención, inadaptación escolar y alumnos con problemas, ubicados entre los 12 y 18 años de edad, incluyendo a aquellos con discapacidades graves. Estas intervenciones se realizan mediante la agencia nacional de empleo en conjunto con el Ministerio de Educación.

Italia: orientación enfocada en jóvenes de 11 a 19 años, desde el desarrollo académico, mientras que en el tramo mayor de 19 años los objetivos son de orientación profesional. Respecto a los profesionales que se hacen cargo de la orientación estos no se encuentran definidos respecto a una formación específica.

Bélgica: Es en Europa el pionero de la Orientación y la Psicopedagogía. En 1899 se funda el primer instituto de Psicología Pedagógica de Europa, en 1936, aparece la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las oficinas de Orientación Escolar y Profesional. Las intervenciones se realizan en los establecimientos educacionales y centros externos.

Respecto a la intervención esta se realiza desde los 3 hasta los 21 años, a través de asesorías psicológicas individualizadas desde una perspectiva de orientación personal, profesional y ocupacional. Funcionamiento de tipo público-privado y se encuentra gestionada por psicólogos expertos y con formación adicional en orientación.

Alemania: Respecto a la intervención esta se realiza desde los 3 hasta los 21 años, a través de asesorías psicológicas individualizadas desde una perspectiva de orientación personal, profesional y ocupacional. Funcionamiento de tipo público-privado y se encuentra gestionada por psicólogos expertos y con formación adicional en orientación.

Holanda: Cuenta con una ley de apoyo educativo en donde Existen tres niveles de orientación en la enseñanza secundaria: el tutor (mentor), el Consejero y el profesor orientador. Estos tres profesionales conforman el consejo de orientación.

España: Orientación en la educación desde una perspectiva curricular, adoptándose un modelo organizativo que diferencia tres niveles de intervención: la acción tutorial en el aula con el grupo-clase; la organización y coordinación en cada centro educativo desempeñadas por el Departamento de Orientación; y el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Estados Unidos:

Universidad de Syracuse: Experiencias concentradas en aprendizaje colaborativo y cooperativo, y las denominadas comunidades de aprendizaje.

Universidad de Ohio: Integración de los estudiantes a través de programas de orientación, mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y mayor involucramiento de los profesores.

Instituto de Investigación en Educación Superior de la Universidad de California: Otorgan más importancia relativa al potencial académico y atributos personales de los estudiantes que ingresan a la universidad.

Canadá

Universidad de Windsor: retención y graduación de estudiantes con debilidades académicas previas, pertenecientes a familias de bajos ingresos, déficit en entorno socio-cultural, con dificultades de adaptación.

### **América Latina estado actual:**

Consideración de la orientación a políticas de gobierno, incorporación de profesionales a IAEGV, Integración de experiencias en orientación en diversos simposios y conferencias, creación de Red Latinoamérica de Orientación, aportes teóricos de diferentes países de la región y propuestas de nuevas consideraciones en base al contexto de la región.

Oportunidades de mejora: Principalmente el desarrollar enfoques que consideren las características de la región integrando las problemáticas sociales y políticas. Debido a que los actuales enfoques provienen de otras culturas, lo que implica que los modelos se han tratado de adaptar más que a estar orientados en las necesidades propias de América Latina.

Adicionalmente resulta necesario generar políticas públicas que regulen las prácticas de la orientación y fomenten la generación de enfoques consensuados.

### **Algunos Programas en América Latina:**

Acompañamiento académico y psicosocial Universidad del Pacífico (Colombia)

Consiste en acompañamiento académico y psicosocial, seleccionado a los beneficiarios del programa en base a posibles riesgos de deserción del sistema educacional, en coordinación con secretaría académica de la universidad.

Se realiza acompañamiento en: métodos de estudio, talleres de motivación y educación sexual, asignación de monitores para atención a estudiantes, visitas domiciliarias y atención psicológica.

Programa Construye T México

Programa realizado en México, con apoyo de Naciones Unidas. Los talleres se encuentran enfocados en autoeficacia, autorregulación, determinación, conciencia social, relación con los demás y toma responsable de decisiones.

### **Chile Orientación:**

La orientación en Chile se incorporó como una de las materias del ciclo educativo desde séptimo básico, y según el Ministerio de Educación debe considerar la visión integral del individuo, además del bienestar y autocuidado, no como ausencia de enfermedad sino que desde la promoción de

conductas saludables. Otro eje de trabajo considera la formación en cuanto a las relaciones interpersonales, basadas en relaciones de respeto y dignidad, especialmente en cuanto a los temas de desarrollo sexual. Desde lo académico la consideración de hábitos de estudio y organización también se trabajan. Todo esto desde un punto de vista de desarrollo integral del niño en la enseñanza básica y desde la enseñanza media para el desarrollo de ciudadanos.

### **Apoyo Psicosocial en Chile:**

En general existen a los mismos programas dirigidos a alumnos de todos los niveles en la carrera, es decir, no existen instancias específicas para los estudiantes de primer año, sino que las estrategias apuntan a la totalidad de alumnos.

En relación con este mismo ámbito es posible señalar que no existen diferencias importantes según las carreras, respecto a la implementación de programas de apoyo social y económico. Las principales diferencias se dan según el tipo de universidad, aunque predominan programas concentrados a nivel de la administración central de las instituciones, a través de las Direcciones o Servicios de Bienestar Estudiantil, más que a nivel de carrera.

En este contexto es importante señalar que una de las causas respecto a la deserción de la enseñanza superior se encuentra relacionada con la orientación vocacional y apoyo psicosocial que recibe el estudiante. Y que las prácticas que resultan mejor valoradas y con mayores éxitos son aquellas que cuentan con apoyo psicológico, atención médica, talleres de habilidades blandas (especialmente aquellas relacionadas con la adaptación al nuevo contexto educativo) y los departamentos de apoyo a los estudiantes. Tales casos de éxito se explicarían principalmente debido a que la transición hacia la enseñanza superior implica una serie de retos relacionados con habilidades a nivel personal, contexto social y características propias de las instituciones educativas.

### **Prácticas en Chile:**

- Valoras UC: Universidad Católica de Chile
- Programas internos Universidad de Chile
- Programas Universidad Del Bio Bio

Respecto a los desafíos para la región y la necesidad de replantear nuevos modelos teóricos que fomenten la orientación desde un enfoque psicosocial se pueden considerar los siguientes enfoques:

Respecto al apoyo psicosocial el sociólogo **Vincent Tinto** ha propuesto teorías para explicar de mejor forma la deserción de los estudiantes y analizar cuáles serían los factores claves que inciden en la retención.

**Tinto** explica que la deserción no se provoca debido al rendimiento académico, sino que más bien debido a las influencias a nivel familiar, de contexto y expectativas de cada estudiante. El cual posee una serie de metas en relación a la educación superior.

Según Tinto (1989), existen varios periodos críticos en la trayectoria estudiantil en que las interacciones entre la institución y los estudiantes pueden influir directamente en la deserción. El primero, se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la universidad, en donde se generan una serie de expectativas sobre la naturaleza de la vida institucional previo a su ingreso, y esas expectativas influyen en la calidad de las primeras interacciones que se establecen con la institución. Por lo tanto, es fundamental que la institución, a través de los distintos canales de comunicación o medios publicitarios, genere expectativas realistas y precisas acerca de las características de la vida institucional en los estudiantes que ingresan.

Una segunda etapa crítica en la trayectoria académica del estudiante es la de transición entre la enseñanza media y la institución, inmediatamente después del ingreso a la institución, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades. Esto se presenta en las grandes universidades, porque los estudiantes son obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del colegio, al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual deben valerse por sí mismos, tanto en el aula como en los distintos espacios institucionales. Por lo tanto podría ser un hito relevante en cuando a decidir desertar del sistema educativo.

Ante estos dos momentos críticos van a mediar desde el estudiante distintos aspectos de índole personal, familiar y social tales como Integración académica y social, características familiares, dificultades económicas y atributos individuales.

Respecto al apoyo desde un ámbito Social Dossier (2015) considera que existen factores claves del estudiante para permanecer en el sistema de educación superior:

1. Adecuada preparación para la enseñanza superior, especialmente en lo que refiere a la generación de hábitos de estudio y planificación de los tiempos de estudio, además del análisis de información.
2. Los estudiantes que tienen mayor éxito son aquéllos que desarrollaron su pensamiento crítico y que acostumbran a estructurar, cuestionar y poner a prueba sus conocimientos.
3. Creencia y capacidad de desarrollarse intelectualmente: Esta capacidad de desarrollarse intelectualmente incita al estudiante a mantenerse motivado, profundizar su aprendizaje, concentrarse en el proceso y las estrategias de aprendizaje y de regulación del aprendizaje, analizar las dificultades y sus causas, aumentar los esfuerzos en lugar de dejarse derribar por los errores o las errancias que marcan su progresión en la formación.
4. Intenciones del estudiante: Las intenciones hacen referencia a los objetivos que el estudiante persigue al inscribirse en un programa de estudio (Mientras más realistas y profundas existirá un mayor éxito).
5. La percepción de sí mismo y el sentimiento de eficiencia
6. Personalidad del estudiante: como características claves. Conciencioso, fuerza de carácter, autocontrol.
7. La competencia social y emocional del estudiante

## 8. La implicación del estudiante

Respecto a Chile el modelo conceptual de deserción/permanencia permite realizar el seguimiento y evaluación permanente de las variables que afectan la integración social y académica, de manera de implementar estrategias de intervención focalizadas, de cara a la disminución de la deserción estudiantil.

El estudiante mantendrá una condición de equilibrio (permanencia) al combinar los factores académicos, sociales e institucionales en constante fortalecimiento de uno u otro factor. Si uno de los factores se debilita, para mantener el estudiante su equilibrio, es necesario que los otros factores sean capaces de reaccionar para suplir los aspectos necesarios para mantener el equilibrio inicial.

### CUESTIONARIO

#### PRESENTACIÓN

El cuestionario que comenzará a responder intenta determinar cómo ha sido la instalación del P.A.C.E. (Programa de Acompañamiento y Acceso Inclusivo a la Educación Superior), específicamente, en lo referido a las estrategias implementadas de apoyo socioemocional y vocacional durante la transición entre enseñanza media y educación superior de estudiantes de grupos vulnerables.

#### PREGUNTA 1

A continuación se presentan cinco afirmaciones con las que usted puede estar de acuerdo o en desacuerdo, de acuerdo a la realidad de su Universidad. Usando una escala del 1 al 5, indique su conformidad con cada afirmación, colocando el número apropiado en el cuadro que sigue a cada afirmación. Por favor, sea honesto en su respuesta.

1. El PACE se encuentra instalado y funcionando regularmente en esta universidad	<input type="text"/>	(1) = totalmente en desacuerdo (2)= en desacuerdo (3) = ni de acuerdo ni en desacuerdo (4) = de acuerdo (5) = totalmente de acuerdo
2. Las condiciones del contexto institucional han permitido operar con el PACE	<input type="text"/>	
3. Estoy cabalmente informado de objetivos y logros esperados del PACE	<input type="text"/>	
4. Hasta ahora, hemos conseguido avances significativos con el PACE	<input type="text"/>	
5. Considero que el PACE está bien definido para conseguir los propósitos que se propone	<input type="text"/>	

## **PREGUNTA 2 - PROGRAMAS DE GESTIÓN PERSONAL EN LA UNIVERSIDAD**

En base a la experiencia que ha acumulado este tiempo con el capítulo PPV del PACE, por favor describa sus mecanismos de abordaje de las condiciones señaladas, refiriéndose a los aspectos concretos (protocolos de tareas, procedimientos, actividades no académicas) que ha puesto en juego durante el proceso de implementación y desarrollo del PACE en su universidad:

1.	Condiciones administrativas y legales del PACE.	
2.	Acciones de integración personal del estudiante en el mundo social universitario	
3.	Favorecimiento de la construcción de identidad del estudiante PACE con la institucionalidad de la universidad	
4.	Acompañamiento socioemocional a los alumnos en temas como sensaciones de autoeficacia, falta de experiencias anticipatorias	

## **PREGUNTA 3 - PROGRAMAS DE GESTIÓN PERSONAL EN LICEOS**

A continuación, describa cómo han abordado cada una de las condiciones señaladas, refiriéndose a los aspectos concretos (protocolos de tareas, procedimientos, actividades no académicas) que ha puesto en juego durante el proceso de implementación y desarrollo del PACE en el Liceo:

1.	Posible ausencia de experiencias anticipatorias en el alumno de Liceo que ingresa a la universidad a través del PACE.

2.	Eventual pérdida de los lazos emocionales significativos que tenían en el liceo, especialmente, con profesores importantes.

**CUESTIONARIO SOBRE APOYO SOCIOEMOCIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

**PROGRAMA PACE**

**Presentación**

A continuación encontrará una serie de preguntas destinadas a conocer la manera en que Ud. aborda la labor de apoyo socioemocional y orientación vocacional con jóvenes que se encuentran en pleno proceso de transición educativa desde la educación secundaria a la educación superior. Concretamente, se busca recoger información relacionada con las prácticas que Ud. ha puesto en marcha para cumplir con los objetivos de la estrategia “Preparación para la vida”, que se sugieren en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (P.A.C.E). Sus respuestas son confidenciales y serán reunidas junto a las respuestas de otras personas que están contestando este mismo cuestionario. Por favor le pedimos que responda en forma honesta y basándose en su propia experiencia pedagógica. Desde ya muchas gracias.

**SECCIÓN 1: ACCIONES Y ESTRATEGIAS PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES.**

**PREGUNTA 1**

A la hora de entregar y transmitir aprendizajes en habilidades socio-emocionales y orientación vocacional, ¿Ud. utiliza material didáctico de apoyo para cumplir con este objetivo?

- a) Siempre utiliza
- b) A veces utiliza
- c) Nunca utiliza

**PREGUNTA 2**

En relación al origen del material didáctico que Ud. utiliza, este es:

- a) Material proveniente del MINEDUC
- b) Material proveniente de organismos internacionales (Unesco, OCDE, etc.)
- c) Material recogido de internet en base a su criterio
- d) Material creado por usted
- e) Otro (especifique) \_\_\_\_\_

**PREGUNTA 3**

En relación al soporte o formato del material de apoyo que Ud. utiliza, este es:

- a) Escrito (Libros, revistas, guías, etc.)
- b) Visual y escrito (Folletos, trípticos,)
- c) Audiovisual (Películas, documentales, videos)
- d) Todas las anteriores
- e) Otro (especifique) \_\_\_\_\_

**PREGUNTA 4**

Con respecto a las estrategias y cursos de acción que ha implementado para que las(os) estudiantes puedan entender y manejar mejor sus emociones, por favor señale en una escala de 1 a 3, donde 1 es Siempre, 2 es A veces y 3 es Nunca; la frecuencia con la que Ud. ha implementado dinámicas como las siguientes:

a) Dinámicas de autoconocimiento orientadas a que reconozcan sus capacidades, virtudes y limitaciones.		(1) = Siempre (2)= A veces (3) = Nunca
--	--	--

b) Dinámicas grupales destinadas a que las(os) estudiantes reconozcan para sí y entre sus pares situaciones emocionales similares (problemas familiares, quiebres sentimentales, etc.)		
c) Dinámicas grupales donde las(os) estudiantes puedan escuchar o recibir de manera constructiva la percepción que sus pares tienen sobre ellos		
d) Dinámicas grupales destinadas a que las(os) estudiantes aprendan a reprogramar sus actitudes mentales con cambios positivos en su mente, emoción y conducta		
e) Otra (Especifique)		

**PREGUNTA 5**

Respecto a las estrategias y acciones ha implementado para ayudar a fortalecer la identidad y autoestima de los jóvenes, por favor señale en una escala de 1 a 3, donde 1 es Siempre, 2 es A veces, y 3 es Nunca; la frecuencia con la que Ud. ha puesto en marcha actividades como las siguientes:

a) Actividades en la que las(os) estudiantes valoran las cualidades positivas de sus pares, y de sí mismos.		(1) = Siempre (2)= A veces (3) = Nunca
b) Actividades en la que las(os) estudiantes se puedan proyectar en el mediano y largo plazo		
c) Actividades en las que las(os) estudiantes puedan mostrar sus talentos o habilidades a otras personas (Danza, música, letras, ciencias, deportes, etc.)		
d) Actividades para que las(os) estudiantes puedan descubrir o desarrollar sus talentos y virtudes		

e) Otra (Especifique)		
-----------------------	--	--

### PREGUNTA 6

En relación a las acciones que ha puesto en marcha para ayudar a que los estudiantes desarrollen una imagen positiva sobre sí mismos, por favor señale en una escala de 1 a 3, donde: 1 es Siempre, 2 es A veces, y 3 es Nunca; la frecuencia con la que Ud. ha puesto en marcha acciones como las siguientes:

a) Resaltar las cualidades y características de cada una(o) explicitando sus logros y avances		(1) = Siempre (2)= A veces (3) = Nunca
b) Comunicarle a los padres los motivos por los cuales deben sentirse orgullosos de ellos(as)		
c) Incentivar a que las(os) estudiantes emprendan actividades constructivas		
d) Incentivar el trabajo de autoconocimiento		
e) Otro (especifique)		

### PREGUNTA 7

En relación a las estrategias y cursos de acción que Ud. ha tomado para que las(os) estudiantes logren manejar su ansiedad, resolver conflictos y decidir asertivamente, por favor señale en una escala de 1 a 3, donde: 1 es Siempre, 2 es A veces, y 3 es Nunca; la frecuencia con la que Ud. ha puesto en marcha acciones como las siguientes:

a) Acciones y estrategias orientadas a fortalecer la capacidad de autocontrol de las(os) estudiantes		(1) = Siempre (2)= A veces (3) = Nunca
b) Ofrecer contención, escuchar los problemas según cada caso		
c) Impulsar actividades que atenúen la sensación de stress (salidas recreacionales, eventos deportivos, culturales, meditación, yoga, etc.)		

d) Orientarlos para que aprendan a administrar y priorizar su tiempo, y que reconozcan cada avance como un éxito		
e) Otro (especifique)		

### PREGUNTA 8

En relación a las acciones que ha puesto en marcha para ayudar a los estudiantes a emprender acciones que los ayuden a superar sus problemas, por favor señale en una escala de 1 a 3, donde: 1 es Siempre, 2 es A veces, y 3 es Nunca; la frecuencia con la que Ud. ha puesto en marcha acciones como las siguientes:

a) Mostrar a los alumnos que los fracasos dependen de factores que ellos pueden cambiar (por ejemplo, técnicas de estudio, constancia, tiempo dedicado) y no de causas fuera de su control (por ejemplo, falta de habilidades)		(1) = Siempre (2)= A veces (3) = Nunca
b) Mostrar que los errores son oportunidades para aprender y que sus progresos se deben al esfuerzo que cada uno ha invertido.		
c) Orientar a los alumnos para que adopten actitudes proactivas frente a las dificultades		
d) Estimular a que los estudiantes exploren alternativas, se fijen metas alcanzables, planifiquen las acciones concretas que deben emprender dividiéndolas en pequeños pasos,		
e) Otro (especifique)		

**SECCIÓN 2: ACCIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL CON JÓVENES EN ETAPA DE TRANSICIÓN DESDE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

**PREGUNTA 9**

¿En relación al trabajo de orientación vocacional que usted entrega a las(os) estudiantes, alguna vez ha aplicado algún tipo de test o prueba vocacional?

- a) Si
- b) No

**PREGUNTA 10**

En relación a las acciones y estrategias que usted ha implementado para entregar competencias a las(os) estudiantes en el plano vocacional, ¿Ud. ha desarrollado algún tipo de actividad fuera del establecimiento educacional?

- a) No
- b) Si

**PREGUNTA 11**

Por favor indique cuál(es) de las siguientes actividades de orientación vocacional fuera del establecimiento Ud. ha realizado:

- a) Asistencia a ferias donde se muestra la oferta de Universidades, institutos técnicos profesionales, Centros de formación técnica
- b) Asistencia a Charlas relacionadas con la orientación vocacional
- c) Visitas a ferias laborales
- d) Visitas domiciliarias (Orientación vocacional con la familia)
- e) Otro (Especificar) \_\_\_\_\_

**PREGUNTA 12**

Para el desarrollo de sus actividades de Orientación vocacional, ¿Ud. utiliza algún tipo de fundamentación teórico-metodológica? (Si su respuesta es afirmativa describa brevemente en la pregunta n° 13)

- a) Si
- b) No

**PREGUNTA 13**

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

---



---



---



---

**PREGUNTA 14**

En su trabajo como orientador profesional, en una escala de 1 a 3, donde: 1 es Siempre, 2 es A veces, y 3 es Nunca; señale la frecuencia con la que Ud. ha puesto en marcha acciones como las siguientes:

a) Diagnosticar las habilidades, intereses y talentos de las(os) estudiante		(1) = Siempre (2)= A veces (3) = Nunca
b) Entregar información oportuna sobre las características del mercado laboral		
c) Entrevistas con familiares u otros miembros significativos		
d) Acciones destinadas a que las(os) estudiantes aprendan a valorar el significado del estudio y el aprendizaje en la universidad		
e) Otro (especifique)		

**PREGUNTA 15**

En relación a las acciones que ha puesto en marcha para que se generen ambientes acogedores, donde todos los estudiantes se sientan protegidos, aceptados y valorados, en una escala de 1 a 3, donde: 1 es Siempre, 2 es A veces, y 3 es Nunca; señale la frecuencia con la que Ud. ha puesto en marcha acciones como las siguientes:

a) Promover entre los profesores la idea de que todos los alumnos deben ser tratados con respeto, preocupación y afecto		(1) = Siempre (2)= A veces (3) = Nunca
b) Establecer contacto visual con los alumnos tratarlos por su nombre o apellido, escucharlos con atención y empatizar con ello		
c) Contestar siempre a sus preguntas y valorar sus aportes		
d) Evitar el uso de ironías y comparaciones entre compañeros		
e) Otro (especifique)		

**PREGUNTA 16**

En relación a las acciones y estrategias que Ud. ha realizado para ayudar a implementar planes de orientación centradas en las necesidades de sus estudiantes, por favor describa de manera clara y breve ¿de qué manera logra este objetivo (Pregunta abierta)

---



---



---

## **CUESTIONARIO SOBRE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EQUIPOS DE ORIENTACIÓN VOCACIÓN Y APOYO SOCIOEMOCIONAL DESDE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **Presentación**

A continuación encontrará una serie de preguntas destinadas a conocer las acciones diseñadas e implementadas en su Instituto de Educación Superior para mejorar las competencias de los equipos de orientación vocacional y apoyo socioemocional en los establecimientos educacionales pertenecientes al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (P.A.C.E). Adicionalmente se busca recolectar información relacionada con el nivel de conocimientos que poseen los coordinadores en materias de orientación vocacional, apoyo socioemocional y gestión de procesos.

Sus respuestas son confidenciales y serán reunidas junto a las respuestas de otras personas que están contestando este mismo cuestionario. Por favor le pedimos que responda en forma honesta y basándose en su propia experiencia. Desde ya muchas gracias.

### **SECCIÓN 1: CONOCIMIENTOS SOBRE EL ENTORNO EDUCATIVO INTERVENIDO EN RELACIÓN A LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y APOYO SOCIOEMOCIONAL.**

#### **PREGUNTA 1**

Por favor indique, ¿cuántas personas en promedio forman parte de los equipos que trabajan en Orientación vocacional y apoyo socioemocional en la Institución de Educación Superior que Ud.coordina?

#### **PREGUNTA 2**

¿Según su apreciación, a lo menos cuántas hrs. pedagógicas se deben destinar al trabajo de orientación vocacional y apoyo socioemocional con estudiantes en situación de vulnerabilidad en los IES durante el primer año?

#### **PREGUNTA 3**

Según su apreciación, la metodología de trabajo más óptima para obtener aprendizajes en orientación vocacional y habilidades socioemocionales en IES debería ser:

- a) De manera grupal
- b) De manera individualizada
- c) De forma grupal y en algunos casos individual
- d) Aplicando técnicas de investigación en el aula (Observación participante, Investigación-Acción, etc.)
- e) De manera indirecta, a través de la formación de tutores que realicen esta función
- f) Otro (especifique) \_\_\_\_\_

**PREGUNTA 4**

Durante el transcurso de la implementación del programa PACE que Ud. coordina, ¿Ud. a motivado u organizado algún tipo de trabajo diagnóstico con la comunidad educativa en temas de orientación vocacional y apoyo socioemocional? (Si su respuesta es afirmativa, por favor describa en forma clara y breve esta experiencia en la pregunta n° 5)

- a) Si
- b) No

**PREGUNTA 5**

(Describa brevemente la experiencia de diagnóstico con la comunidad estudiantil?)

---

---

---

---

**PREGUNTA 6**

En general, si tuviese que calificar cómo es la relación que mantienen los distintos miembros involucrados en implementar el programa PACE en los establecimientos que Ud. coordina, esta relación Ud. la calificaría como:

- a) Muy buena
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala
- e) Muy mala

**PREGUNTA 7**

Durante el transcurso de la implementación del programa PACE en los establecimientos que coordina, ¿Ud. a motivado u organizado algún tipo de plan de fortalecimiento de competencias para equipos de orientación vocacional y apoyo socioemocional? (Si su respuesta es afirmativa, por favor describa en forma clara y breve esta experiencia en la pregunta n° 8)

- a) Si
- b) No

**PREGUNTA 8**

(¿Experiencia en planes de fortalecimiento de competencias?)

---

---

---

---

**PREGUNTA 9**

Por favor indique con qué frecuencia ha observado alguna de estas situaciones en su establecimiento:

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

a. Disputas, falta de entendimiento y de colaboración entre los estamentos involucrados	<input type="checkbox"/>	(1) Nunca (2)= A veces (3) = A menudo (4) = Muy de acuerdo
b. Orientadores, profesores y coordinadores que se relacionan colaborativamente	<input type="checkbox"/>	
c. Falta de entendimiento y colaboración entre los profesores, orientadores y los coordinadores	<input type="checkbox"/>	
d. Trabajo en equipo entre profesores, orientadores y coordinadores	<input type="checkbox"/>	

**PREGUNTA 10**

En términos generales, ¿Ud. considera que los recursos (materiales, financieros, humanos) disponibles en el IES que coordina son suficientes para cumplir cabalmente con los objetivos de la estrategia NAES del APCE. (Marque una respuesta)

<input type="checkbox"/>	(1) = Son insuficientes
<input type="checkbox"/>	(2)= Son suficientes
<input type="checkbox"/>	(3) = Son más que suficientes
<input type="checkbox"/>	(4) = Son sumamente suficientes

**PREGUNTA 11**

Por favor describa en forma clara y breve, aquellas estrategias y acciones que ha realizado para contribuir a potenciar la gestión personal en el Plan de Nivelación durante el primer año. (Pregunta abierta)

---

---

---

---

**PREGUNTA 12**

¿Con que grado de frecuencia se reúnen profesores, orientadores y coordinadores para discutir y delinear aspectos relacionados con las funciones y objetivos de la orientación vocacional y socioemocional en su IES?

- a) Muy frecuentemente
- b) Frecuentemente
- c) Regularmente
- d) Pocas veces
- e) Muy pocas veces

**PREGUNTA 13**

Si estas reuniones se realizan de forma regular a muy frecuente, ¿en cuál de las siguientes opciones de tiempo se reúnen?

- a) 1 vez cada quince días
- b) 1 vez por mes
- c) 1 vez por semestre
- d) Se coordina en función de los tiempos de cada una de las partes
- e) Nunca

**SECCIÓN 2 CONOCIMIENTOS TÉCNICOS Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN MATERIAS RELACIONADAS A LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y APOYO SOCIOEMOCIONAL**

**PREGUNTA 14**

¿Cuál es su formación profesional?

---

**PREGUNTA 15**

¿Ud. cuenta con estudios de perfeccionamiento en materias relacionadas con la orientación vocacional y apoyo socio-emocional? (Si su respuesta es no pase directo a la pregunta n° 12)

- a) Si
- b) No

**PREGUNTA 16**

Su especialización es a nivel de:

- a) Post título
- b) Magíster
- c) Doctorado
- d) Seminarios, cursos de especialización

e) Todas las anteriores

**PREGUNTA 17**

¿Cuál es el nombre de su especialización?

\_\_\_\_\_

**PREGUNTA 18**

¿Cómo calificaría Ud. su formación en trabajo de orientación vocacional y socio-emocional con grupos vulnerables?

<input type="checkbox"/>	(1) = Muy buena
<input type="checkbox"/>	(2) = Buena
<input type="checkbox"/>	(3) = Regular
<input type="checkbox"/>	(4) = Mala
<input type="checkbox"/>	(5) = Muy mala

**PREGUNTA 19**

¿Cómo calificaría Ud. sus conocimientos en evaluación y gestión de procesos?

<input type="checkbox"/>	(1) = Muy buena
<input type="checkbox"/>	(2) = Buena
<input type="checkbox"/>	(3) = Regular
<input type="checkbox"/>	(4) = Mala
<input type="checkbox"/>	(5) = Muy mala

**PREGUNTA 20**

Si tuviese que describir cual ha sido su mayor contribución al fortalecimiento de los vínculos entre los distintos miembros de la comunidad educativa, particularmente entre docentes y estudiantes, ¿cuál sería? Por favor responda en forma clara y breve. (Pregunta abierta)

---

---

---

**PREGUNTA 21**

¿Si tuviera que calificar su desempeño en relación a los objetivos y orientaciones de la estrategia NAES del APCE en una escala de 1 a 7, qué nota se pondría?

**-CUADRO RESUMEN. PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN EL MUNDO-**