



—
FORMACIÓN
DE EDUCADORES

Índice

Introducción	4
Antecedentes	6
Evidencia sobre la importancia de la formación socioemocional de los docentes para la gestión de aula	6
Presencia de la formación socioemocional de educadores	7
La perspectiva de los profesores	7
Sobre los procesos de aprendizaje socioemocional de educadores	8
Análisis de programas de formación de profesores	9
Reflexiones y principios formativos de educadores en CSE	13
Desafíos de la región	16
Bibliografía	18
Anexo	23

Introducción

El vertiginoso, maravilloso, confuso y demandante siglo XXI transcurre rápido y las demandas que hace a las personas para que se adapten y se hagan sustentables se requieren satisfacer con diligencia. Una de las áreas de desarrollo humano imperativa para la adaptación es aquella de la socio-emocionalidad.

En el 2016 en Latinoamérica, se constituyó una Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS) conformada por entidades públicas de Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, México, Paraguay, Perú y Uruguay¹. El objetivo propuesto es lograr cooperación técnica e intercambio de experiencias para consolidar procesos de fortalecimiento de las competencias transversales y socioemocionales (CTSE) de los países de la región. Se trata de identificar claves para las políticas públicas de los países participantes.

En el contexto de MESACTS, y en el marco del proyecto DIALOGAS, se han desarrollado durante el 2018 cuatro mesas orientadas a intercambios en los temas de evaluación, articulación intersectorial, planes de acción de programas de CTSE, marcos de cualificaciones y acompañamiento psicosocial individual, familiar y comunitario. El quinto encuentro de la mesa a realizarse en febrero del 2019, está orientado a la formación de educadores de CTSE. Esta Nota Conceptual es insumo para este encuentro.

La formación profesional formal de los educadores, así como el desarrollo profesional docente en ejercicio en el área del aprendizaje socioemocional está insuficientemente desarrollada o prácticamente ausente (Bassi, Busso, Urzua & Vargas, 2012; Palmer, Gardner, & Stough, 2003). Siendo los maestros los principales implementadores de programas para el fortalecimiento de competencias socioemocionales de niños y jóvenes, se ha demostrado que tanto su bienestar personal como el propio desarrollo de sus CTSE son elementos fundamentales para un aprendizaje socioemocional exitoso de los estudiantes (Schonert-Reichl, 2017; Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson & Salovey, 2012). Se ha mostrado también, que la escasa formación socioemocional de los educadores tiene efectos perjudiciales para los estudiantes así como para el mismo bienestar profesional (Schonert-Reicht 2017).

Atendiendo a la voz de los educadores, ellos tienden a considerar que el desarrollo socioemocional es un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, que beneficia a los estudiantes en muchos ámbitos de su vida, incluyendo rendimiento escolar y adaptación social. Sin embargo, sienten que para implementar efectivamente programas en este ámbito, necesitan formación y un fuerte apoyo de parte de los líderes escolares (Schonert-Reichl, 2017).

No obstante la reconocida importancia de la formación y apoyo a los educadores que forman CTSE, se han realizado pocas investigaciones respecto del apoyo y entrenamiento que se requiere brindar a los educadores para desarrollar sus CTSE, lo que dificulta identificar aquellos elementos clave para su formación (Reyes *et al*, 2012).

Todo esfuerzo por identificar las características que deben tener los programas de formación docente en la dimensión de las CTSE es un desafío, y reviste de gran importancia para diseñar programas realmente efectivos para los estudiantes.

1. Además participan las organizaciones internacionales OIT/CINTERFOR, OEI, BID, Fundación SES y Liga Iberoamericana de Organizaciones Sociales. (<http://www.mesacts.org>)

El actual documento se propuso revisar antecedentes conceptuales y empíricos sobre la formación y desarrollo socioemocional de educadores y analizar programas que incluían esta formación. Con base en esto, desarrolla ocho discusiones de las cuales se desprenden sugerencias para generar acciones y diseñar programas pertinentes. Se concluye con cinco desafíos que se visualizan importantes en la región.

Antecedentes

Evidencia sobre la importancia de la formación socioemocional de los docentes para la gestión de aula

Recientes estudios han observado que la formación de CTSE de los educadores es fundamental para lograr generar un clima de aprendizaje nutritivo para los estudiantes (Bridgeland *et al.*, 2013; Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reychl *et al.*, 2017). Schonert-Reuchl *et al.* (2017) encontraron que las razones más comunes por las cuales los profesores se cansan de su profesión y abandonan la práctica pedagógica son el estrés, la falta de desarrollo de autorregulación emocional y el comportamiento de los estudiantes. Cuando los educadores se sienten bien emocionalmente y están satisfechos con su labor profesional, tienden a tener mayores expectativas de la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes, influyen de manera positiva en su autoestima, realizan sus clases con mayor dedicación y esfuerzo, son más capaces de autorregular sus emociones y manejar los conflictos que puedan surgir en el aula (Schonert-Reuchl *et al.*, 2017). Además se ha visto que esta formación socioemocional intencionada por los docentes, tiene efectos duraderos en la vida adulta de los estudiantes (Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2014)

Jennings y Greenberg (2009), que han estudiado los programas que directamente trabajan en las CSE de profesores, plantean que éstas y el bienestar docente correlacionan con los resultados académicos y socioafectivos de los estudiantes, a través de tres variables: el vínculo positivo entre profesor y estudiantes, manejo efectivo de la clase y el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los estudiantes.

Según el modelo que proponen, cuando los docentes han desarrollado exitosamente las competencias socioemocionales que se requieren para manejar las demandas de la sala de clases, son más capaces de atender a estas demandas, mantener un clima de aula positivo, establecer y mantener relaciones positivas con los estudiantes, y promover el aprendizaje de los estudiantes. Respecto del vínculo positivo con los estudiantes se vió que responden de buena

manera a las necesidades de sus estudiantes al reconocer sus emociones, empatizar con ellas y entender cómo éstas motivan su conducta. Sobre el manejo de las clases, promueven el entusiasmo por el aprendizaje lo cual afecta el rendimiento académico y comportamiento de los estudiantes. Finalmente, respecto a la implementación de un currículum socioafectivo, modelan en sus estudiantes las conductas esperadas.

También los estudios de Schonert-Reichl *et al.* (2017) plantean que cuando los profesores reciben formación sobre los factores emocionales y conductuales que afectan el manejo de la sala, se sienten mejor equipados, promueven un clima escolar positivo, y pueden modelar el aprendizaje socioemocional de manera positiva a sus estudiantes.

Presencia de la formación socioemocional de educadores

Respecto de los currículos de formación de docentes, en general se ha visto que éstos enfatizan lo cognitivo y técnico, dejando de lado los aspectos socioemocionales por considerarse muchas veces como un aspecto poco académico e ingenuo (Palmer, 2003 citado en Berger *et al.*, 2011). Un estudio en Estados Unidos realizado por Schonert-Reichl *et al.* (2017) demostró que son pocos los estados que han considerado como un eje clave en la formación de sus docentes, los aspectos socioemocionales. Esta situación se asemeja al caso de Chile, donde las mallas curriculares de la formación inicial de docentes presentan escasa formación socioemocional y valórica (Gaete y Ayala, 2015).

A pesar de esto, y dado que los estudios han ido demostrando la relevancia de la formación de competencias socioemocionales en docentes y su efecto en el desempeño socioafectivo y académico de los estudiantes, se han implementado más programas de formación docente en esta línea. Sabol y Pianta (2012), citado en Berger *et al.* (2014), revisaron algunas de estas iniciativas y encontraron los siguientes programas en Estados Unidos, cuyos objetivos se relacionan con el fortalecimiento del vínculo positivo entre docentes y estudiantes para prevenir problemas conductuales en la sala de clases: Banking Time, Teacher-Child Interaction Training, y My Teaching Partner.

Bridgeland *et al.* (2013) ven fundamental que, impulsado por la política pública y las mismas instituciones educacionales, los profesores reciban formación profesional de calidad para enseñar CTSE tanto durante pregrado como mientras ejercen su labor profesional. Finalmente, agregan que las oportunidades de formación profesional en CTSE también debiesen ofrecerse a los funcionarios administrativos, y a los otros profesionales o no profesionales del centro educativo.

La perspectiva de los profesores

En relación a la perspectiva que tienen los docentes respecto del aprendizaje socioemocional, Bridgeland *et al.* (2013), en una encuesta realizada a docentes en Estados Unidos encontraron que éstos entienden que el aprendizaje social y emocional es fundamental para el éxito escolar, laboral y

la vida de los estudiantes. De esta manera, reconocen la importancia de que en establecimientos educacionales se les dé mayor prioridad, integrándolo en el currículo escolar y en los estándares de aprendizaje requeridos. Así mismo, los docentes agregan que no se sienten capacitados en este tema, declarando su interés y la necesidad de participar en programas de formación en el ámbito socioemocional. En relación con este punto, Schonert-Reichl *et al.* (2017) encontraron que los docentes que más reciben capacitaciones en SEL son de pre-básica y básica, mientras que en docentes de media, esta capacitación se da en menor medida.

Otro estudio realizado en Chile por Gaete, Gómez y Bascopé (2016) para evaluar la formación inicial docente desde la perspectiva de los mismos docentes, encontró que dos de las cinco áreas de formación peor evaluadas por los docentes refieren al área socioemocional, a saber, la preparación recibida para el trabajo con padres y familias, y el manejo de la disciplina en el aula (Gaete *et al.*, 2016). Esto aporta evidencia de que la formación socioemocional parece ser bastante escasa o incluso ausente de la formación inicial de los docentes.

Sobre los procesos de aprendizaje socioemocional de educadores

En los docentes adultos, a diferencia de los estudiantes en edad escolar, los conocimientos, las experiencias previas, la realidad e historia de cada individuo, son componentes esenciales para su aprendizaje, ya sea como resistencia o como recurso que favorece el proceso de aprendizaje (Bourgeois & Nizet, 1997). Es por esta razón que la situación de aprendizaje debe satisfacer y considerar las necesidades del adulto, sus motivaciones, expectativas y ritmos, entre otros (Billington, 2000).

Con esto en mente, al enfrentarse a procesos de aprendizaje con adultos, el punto de partida, deben ser sus propios intereses y necesidades, y la conciencia que tiene cada uno respecto de su propia necesidad de aprendizaje. Así, se estaría trabajando desde su motivación principalmente intrínseca (Edmunds, Lowe, Murraray, & Seymour, 1999).

Por otro lado, diversas investigaciones muestran la asociación positiva que existe entre el desarrollo de la *identidad profesional* y la *práctica profesional* de los adultos, por lo que se vuelve fundamental establecer como foco central de la formación docente, el desarrollo de competencias y capacidades que le permitan a los docentes desenvolverse con mejor formación y más libertad en su práctica profesional (Álvarez, 2004).

Respecto de situaciones y metodologías conducentes al aprendizaje significativo en adultos, es fundamental incorporar metodologías en que se apliquen contenidos a situaciones reales de su vida laboral o personal, centradas en ellos como participantes activos en su propia formación (Castro, 2005). Estas metodologías deben ser participativas, como por ejemplo: debates, asambleas, juegos cooperativos, trabajo en proyectos, ejercicios de resolución de problemas, juego de roles y estudio de casos. Todas éstas son técnicas centrales para crear un clima de aprendizaje positivo, y promover valores como la participación, el respeto, el diálogo, la comunicación, la co-responsabilidad y el aprendizaje cooperativo como la participación. De esta

manera también, se estarán formando habilidades personales como el autoconocimiento, autoestima, toma de perspectiva, empatía, resolución pacífica de conflictos y comunicación asertiva, entre los docentes de un establecimiento (Castro, 2005). Por su parte, Aguilar (2001) agrega la importancia de que por medio de estas metodologías, se apele a lo socio-afectivo con actividades que permitan vivenciar una experiencia, describirla, analizarla y contrastarla con otro tipo de experiencias.

Análisis de programas de formación de profesores

Para evaluar la situación actual de la formación en competencias socioemocionales de los educadores, se realizó una búsqueda extensa de programas existentes tanto en Latinoamérica como en otros países, que promueven la formación emocional de los docentes u otros actores de las comunidades educativas.

Los criterios para la selección de los programas refieren a que éstos abordan directa o indirectamente el aprendizaje socioemocional de los educadores. La metodología de búsqueda comenzó a través de la navegación online por páginas web de entidades reconocidas que investigan o se enfocan en el desarrollo de las CTSE y el aprendizaje socioemocional como CASEL; análisis de fuentes primarias (programas de estudio); y lectura de artículos de autores conocidos en temáticas de CTSE como Joseph Allen Durlak y Roger Weissberg, entre otros. Además, se realizó una revisión de revistas académicas en bibliotecas electrónicas que incluyen publicaciones con indexación ISI y Scielo; y una búsqueda por metodología de palabras claves en buscadores de información, bases de datos, revistas académicas y publicaciones online.

De todo el material revisado, sólo se consideraron para la muestra comparativa programas que hubiesen sido implementados alguna vez y con al menos una evaluación de impacto. No se incluyeron propuestas teóricas de programas que no tuvieran alguna experiencia de implementación concreta.

Se analizaron 12 programas, entre ellos de Uruguay, Colombia, Chile, México, España, Reino Unido y Estados Unidos, y se realizó una tabla comparativa de ellos (Revisar anexo).

Para cada programa revisado, la tabla contiene una pequeña descripción acerca de los objetivos principales del programa, su metodología, el tipo de financiamiento que recibe, y los lugares en los que se ha implementado. Luego, se presenta un comentario acerca de la formación docente en CTSE, indicando si el programa contiene algún componente de formación o capacitación de los educadores que participan del programa. Finalmente, la tabla indica el tipo de estudio o evaluación que mide el impacto de la implementación de cada programa, y un pequeño resumen de sus principales hallazgos en términos de desarrollo de CTSE y bienestar.

Análisis a partir de lo encontrado

1. Se encontraron una variedad de programas que trabajan con educadores, todos diseñados para desarrollar el aprendizaje socioemocional dentro del contexto escolar.
2. Los programas de aprendizaje socioemocional suelen estar dirigidos a los estudiantes más que a los educadores. Hay pocos programas dirigidos especialmente a los educadores, y pocos estudios que examinen el impacto que tienen los programas dirigidos a desarrollar aprendizaje socioemocional en estudiantes, en el desarrollo socioemocional de docentes

3. En 4 del total de casos se incluyen sólo capacitaciones breves, básicamente para entrenar en la aplicación de programas de los estudiantes. En 4 programas se incluyen talleres especialmente diseñados para formar CTSE en los educadores que aplicarán el programa, a saber, el programa español “Educación Responsable”, el uruguayo “Siento luego Aprendo”, el “Aula en paz” de Colombia, y el chileno “BASE”. Finalmente, dos del total de programas están orientados específicamente a la formación de CTSE y la mejora del bienestar emocional de los mismos educadores (CARE y SMART).
4. Con respecto a la definición de cada programa, se observan diferencias en cuanto a la extensión del contenido debido a que no se logró obtener acceso completo a todos los programas y a sus características estructurales.
5. De los programas revisados, se considera que los que logran en mejor medida la formación en CTSE de los educadores son los programas estadounidenses CARE y SMART. Esto se debe a que ambos están dirigidos principalmente a los educadores, su bienestar personal y a su desarrollo socioemocional. Estos programas tienen como objetivo principal mejorar el bienestar socioemocional y personal de los educadores a través de técnicas de mindfulness, respiración, atención e interpretación activa. En este sentido, se busca que los educadores logren atender a sus emociones y dificultades, las interpreten y trabajen de manera de desarrollar la autorregulación, el manejo de emociones, y la resolución de problemas. Así, se previene el desgaste profesional y se favorece la satisfacción con su quehacer profesional.
6. Interesante diseño del programa “Siento Luego Aprendo” para los estudiantes, que luego de múltiples sesiones de sensibilización y reflexión sobre el tema, contó para su diseño con la colaboración directa de los docentes que estarían a cargo de la implementación. El resultado fue una mejora en los docentes de sus competencias para las relaciones interpersonales, trabajo en equipo y desarrollo de estrategias innovadoras.
7. Todos los programas revisados emplean una metodología práctica y experiencial, tanto en el trabajo con adultos como con estudiantes. Los programas enfocados a la formación de estudiantes están compuestos generalmente por talleres con actividades lúdicas, de discusión, reflexión, role-playing, etc., que promueven la puesta en práctica de las CTSE. Por su parte, los programas orientados a los educadores también utilizan diversas técnicas y prácticas para favorecer el aprendizaje socioemocional, y en la mayoría además contiene un complemento teórico.
8. En todas las evaluaciones de impacto de los programas descritos se observaron beneficios derivados de su implementación. No obstante, el recuento hay que considerarlo como inspirador de preguntas para nuevas investigaciones más que resultados con validez científica, en tanto no se conoce en todas el rigor metodológico que hubo ni el significado que se le otorga a las distintas variables. La siguiente tabla muestra los hallazgos más recurrentes.

TABLA 1
Hallazgos más significativos de cada programa.

PROGRAMA	LOS MÁS SIGNIFICATIVOS
CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education)	Educadores <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación emocional • Capacidad atencional • Menos estrés psicológico y sensación de urgencia • Logran mantener el apoyo emocional a los estudiantes a lo largo de todo el año
SMART (Stress Management & Resiliency Training)	Educadores <ul style="list-style-type: none"> • Mejora de los síntomas de estrés, ansiedad • Pensamiento positivo • Autorregulación • Conductas de salud positivas • Felicidad • Resiliencia
Programa Educación Responsable	Estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo emocional • Protector ante comportamientos violentos • Menos retraimiento social • Mejoras en el reconocimiento y expresión de emociones • Disminución de agresividad • Menos ansiedad • Aumento de conductas prosociales y de colaboración • Mejora del clima de convivencia escolar y el bienestar.
“Siento, luego aprendo”, Gurises Unidos en colaboración con ReachingU, Uruguay	Educadores <ul style="list-style-type: none"> • Mejores relaciones interpersonal • Trabajo en equipo docente • Desarrollo de estrategias innovadoras. Estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la disposición al aprendizaje tras la implementación • Mejora en rendimiento académico • Mejora en la disciplina • Aumento de asistencia
Programa Aulas en Paz Universidad de los Andes, Colombia	Estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • Disminución de agresiones • Desarrollo de competencias prosociales • Mejoras en el rendimiento escolar • Formación ciudadana. Educadores <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de competencias prosociales • Fue reconocido con el primer lugar en el concurso “Buenas Prácticas para la prevención del delito en América Latina y el Caribe” en la categoría de iniciativas con evidencia de impacto del Banco Interamericano de Desarrollo, BID.
BASE, Chile Programa Bienestar y Aprendizaje Socio Emocional	Educadores <ul style="list-style-type: none"> • Mejora el vínculo con sus estudiantes Estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • Mejora la percepción de los profesores acerca de la autoestima de sus estudiantes. • Mejora en los vínculos con el profesor • Mejora en relaciones interpersonales entre estudiantes • Mejora en el rendimiento académico.

RULER, EEUU Yale Center for Emotional Intelligence	<p>Estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico • Atención • Inteligencia emocional y CSE • Disminución de ansiedad y depresión • Disminución de conductas de bullying • Aumento de habilidades de liderazgo <p>Escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar <p>Educadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejores relaciones y vínculos con sus estudiantes y colegas • Menor desgaste profesional • Perspectiva más positiva acerca de enseñar.
Positive Action, EEUU	<p>Estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducción de conductas de riesgo (violentas, de consumo, adicción a sustancias, y de la actividad sexual temprana).
PATHS, EEUU (Promoting Alternative Thinking Strategies) in Elementary Curriculum	<p>Estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejora duradera en el bienestar y salud mental de los estudiantes • Autoestima • Inteligencia emocional • Buena conducta en la sala • Mejor resolución de problemas • Menor agresión y hostilidad • Disminución de problemas conductuales e impulsividad • Aumento motivación y compromiso académico • Disminución de las conductas violentas.
Programa Curricular Aulas en Paz, Valparaíso, Chile Por la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU)	<p>Estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disminución de la victimización por violencia física y verbal. • Mejor manejo de las emociones.

TABLA 2
Hallazgos frecuentes en educadores

EFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EN EDUCADORES	CANTIDAD DE PROGRAMAS
Disminución del stress, sentimiento de urgencia, malestar y desgaste profesional	3
Mejora en el vínculo con los estudiantes, mantención de apoyo emocional hacia ellos	3
Mejora en relaciones con colegas y trabajo en equipo, conductas prosociales	3
Pensamiento más positivo, también sobre enseñar, felicidad	2
Autorregulación emocional	2

TABLA 3
Hallazgos frecuentes en estudiantes

EFFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EN ESTUDIANTES	CANTIDAD DE PROGRAMAS
Disminución de comportamientos violentos	6
Mejora en los vínculos, aumento conductas prosociales y de colaboración	3
Rendimiento académico	3
Atención y motivación	3
Baja de la ansiedad, depresión	2
Desarrollo emocional (reconocimiento, expresión, regulación)	2

9. Respecto de impactos en la institución producto de los programas, en dos estudios se destaca una mejora en el clima escolar.

10. Cabe destacar para la reflexión el resultado de la investigación del programa español “Programa Educación Responsable” que muestra que los efectos positivos del programa están altamente asociados a la inteligencia emocional de los educadores, su sensación de eficacia en su rol como docente y en su satisfacción con el quehacer laboral.

Reflexiones y principios formativos de educadores en CSE

Se exponen a continuación reflexiones y discusiones derivadas de las definiciones conceptuales, antecedentes y análisis de programas que parecen importantes y pertinentes a la generación de programas de la región en formación de educadores en CTSE. Posterior a cada discusión se derivan una o más sugerencias para la acción en formación de educadores.

1. Una primera reflexión está referida a la importancia de la formación socioemocional de los educadores y la ausencia de un sistema educacional que lo procure, así como pocos programas orientados a dicha formación. Tal como otros investigadores han comprobado, la actual búsqueda y revisión de programas de aprendizaje socioemocional muestra que ellos suelen estar dirigidos a los estudiantes más que a los educadores. De los diez programas analizados que tienen algún componente orientado a los educadores, cuatro realizan una capacitación muy breve sólo para introducirlos al programa que deberán aplicar; cuatro incluyen una formación un poco más profunda de los educadores para que apliquen programas a los estudiantes; y solo dos (CARE y SMART) están enfocados directa y exclusivamente a la formación de educadores.

Esta situación de carencia contrasta con la evidencia empírica que señala que para que los programas de CTSE de los estudiantes sean efectivos es necesario el propio desarrollo de los docentes (Jennings y Greenberg, 2009). En un meta análisis realizado por Sklad, Diekstra, De Ritter y Ben en 2012, se encontró que en cuatro de doce escuelas en las que había un programa de educación socioemocional y convivencia escolar exitoso, el programa consistía en talleres solo para educadores, orientados a mejorar su estilo de enseñanza y las técnicas de manejo del aula.

Pareciera que hubiese una invisibilización o desconocimiento del proceso de aprendizaje mismo de los estudiantes que lleva a no considerar la variable mediadora del profesor, el rol de sus vínculos, gestión del aula, formas de resolver los problemas. Menos se considera que en la mediación del profesor incide la persona integral del profesor, incluyendo su biografía, contexto vital, conocimientos y desarrollo socioemocional. Mientras en la realidad actual de la región cuesta ver el aprendizaje como un fenómeno sistémico, Kimberly (2017) habla de la interacción que se observa entre las CTSE de los educadores, las CTSE de los estudiantes y el contexto de aprendizaje.

La desconsideración de la formación docente tiene consecuencias, y entre ellas el malestar y desgaste profesional presente en los educadores ampliamente documentado (Kimberly 2017; Schonert-Reicht, 2017). Santos y Alves (2015) plantean que este malestar influye en un bajo compromiso de los educadores con los estudiantes y escuela y un conflicto latente de insatisfacción mutua que inhibe un trabajo colaborativo que conducente a nuevas prácticas. Se ha demostrado que cuando el docente no ha desarrollado las CTSE necesarias, su bienestar personal tiende a empeorar, se deteriora el clima escolar y aumenta el estrés laboral, lo que puede desencadenar un desgaste profesional (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings *et al.*, 2017).

Sugerencias

Tener en cuenta que junto al desafío de priorizar la importancia de la formación socioemocional de los estudiantes, está el desafío de formar y dar apoyo a sus docentes.

Difundir la evidencia existente del impacto de la formación en CTSE de los educadores en su efectividad, bienestar profesional, y capacidad de establecer ambientes nutritivos y positivos en el contexto escolar que promuevan el desarrollo de estas competencias. Así también, impacta en el éxito de los programas de CTSE dirigidos a estudiantes.

En el diseño de programas para estudiantes, es fundamental incluir espacios relevantes de formación personal de educadores para su desarrollo profesional, y no solo considerarlos como ejecutores de programas creados desde la política pública.

Necesidad de reflexionar con los educadores acerca de lo que produce su malestar, las tensiones existentes con los estudiantes (y escuela) para poder a partir de dicho reconocimiento considerar la conveniencia de una formación que les permita interactuar positivamente en beneficio de las partes.

2. Respecto de la discusión conceptual entre *habilidades* y *competencias* socioemocionales, es necesario seguir reflexionando respecto de las implicancias de utilizar uno u otro constructo. El concepto de competencias que se decidió utilizar en este documento, se propone que sea utilizado en Latinoamérica, en tanto tiene la ventaja de incorporar elementos pedagógicos que desde distintas teorías se vuelven relevantes para la formación de educadores. Ejemplo de ello es la relevancia de la reflexión en torno al contexto socio histórico, sus particularidades y necesidades; la idea de que en adultos, el aprendizaje debe partir de una necesidad y de una decisión personal; y la necesidad de contar con una descripción y especificación de las habilidades necesarias de formar para cada competencia en el ámbito específico de los docentes (Ibarrola, 2017, entre otros).

Sugerencias

Se sugiere utilizar el concepto “competencia socioemocional”, ya que aporta a la necesidad de situarlas en un contexto laboral específico y en un contexto sociohistórico particular.

3. Ibarrola (2017) plantea que las CTSE son situadas, y que las conductas o habilidades de la competencia que hay que poner en juego en los distintos ámbitos pueden diferir. Un desafío fundamental en el ámbito de la formación socioemocional es entonces identificar cuáles son las habilidades o comportamientos específicos que han de aprenderse para lograr con éxito la tareas específicas del ámbito.

Respecto de cómo identificar las competencias y habilidades específicas a cada ámbito, se deriva de los planteamientos de varios autores y programas que conviene decidir con los mismos sujetos que participan en tanto deben corresponder a sus propias necesidades y comprensión de la situación (Giroux, 1999; Puig, 2015; Programa uruguayo “Siento luego aprendo”, entre otros). Sin embargo, cabe considerar que las particularidades y necesidades presentes en cada ámbito y comunidad específica debieran considerar las necesidades de su futuro inmediato, el contexto social más amplio, incluyendo la sociedad global y sus desafíos

Sugerencias

En los programas de formación de educadores debieran identificarse las habilidades socioemocionales específicas y pertinentes respecto del ámbito en que ellos se desempeñan, considerando el pasado, presente y futuro cercano tanto de su comunidad particular como del contexto más amplio. Esta identificación de competencias específicas conviene que sea en conjunto con los educadores, en parte porque son los que conocen más su ámbito de acción, como porque el proceso de identificarlas es una estrategia para su proceso formativo (teórico y como motivación al aprendizaje).

4. La *Teoría de la Actividad* alude a la gran influencia del contexto como mediador, promotor o bloqueador del desarrollo y aprendizaje (Engeström *et al.*, 1999; Leontiev, 1977; Salas, 2013; 2016). Dentro de estos elementos mediadores se encuentra el espacio físico, los sistemas normativos, los sistemas lingüísticos, entre otros. Muchos de estos mediadores no están bajo el control de los educadores sino de sus directivos. Esto hace relevante incorporar a los directivos institucionales, como lo hacen dos de los programas revisados (“Siento luego Aprendo” y “Aulas en Paz”). La acción determinante de los directivos escolares sobre los mediadores contextuales, ha sido avalada por investigaciones, entre ellas una intervención de dos años realizada en seis escuelas chilenas (Proyecto FONDEF N°15110647, 2016-2017).

Sugerencias

En los programas formativos de educadores conviene que participen los directivos de las instituciones. Dado que son ellos los que finalmente deciden el contexto que propiciará (o no) el desarrollo de nuevas prácticas en sus educadores, se requiere que sean los que primeramente se comprometan con la necesidad de formar socioemocionalmente tanto a sus docentes como a sus estudiantes. Se requiere reflexionar en conjunto con los educadores y directivos cuáles son los mediadores institucionales que requieren intervención para que sean facilitadores e impulsores del ejercicio de las competencias socioemocionales.

5. Existen pocos estudios que midan el impacto de programas de formación socioemocional de docentes dirigidos a desarrollar aprendizaje socioemocional en estudiantes (Schonert-Reichl, 2017). En el análisis de programas realizado para la presente revisión, el programa BASE de Chile, tiene como supuesto que la aplicación de programa por parte de los educadores, tendrá impacto positivo en el desarrollo de sus propias CTSE. Por su parte el estudio del programa español “Educación Responsable” arrojó una relación positiva entre el desarrollo socioemocional de los docentes y la efectividad del programa aplicado a los estudiantes. El estudio de este mismo programa español de Celene Domitrovich (citado en Schonert-Reichl, 2017, p.145) encontró que implementar un programa de prevención para los estudiantes y particularmente cuando el programa incluye un componente socioemocional, puede traer beneficios para los docentes.

Sugerencias

Al parecer existiría una relación entre el nivel de desarrollo de CTSE del educador y el impacto de los programas de formación socioemocional en los estudiantes impartidos por ellos. Por otra parte, la aplicación del programa por parte de los docentes, también tendría un efecto positivo

en su propio desarrollo socioemocional. De esta manera se puede concluir, que la formación docente en CTSE debiese incluir la aplicación de programas de formación socioemocional en sus estudiantes. Resulta importante también, valorar los programas orientados a la formación de CTSE en los docentes, como aporte al desarrollo socioemocional de los estudiantes.

6. En todos los programas de formación CTSE revisados, se utiliza una metodología práctica y experiencial mediante actividades como talleres lúdicos, grupos de discusión y reflexión, role-playing, entre otras. Esto se encontró tanto en programas orientados a estudiantes como a educadores. Para éstos últimos, se incorpora además, un componente teórico, el cual se vuelve fundamental considerando que los educadores se sienten más capacitados para formar a sus estudiantes en CTSE cuando conocen conceptos, técnicas y metodologías acerca de lo que están enseñando (Han & Weiss, 2005).

Sugerencias

La metodología formativa para los educadores conviene que siga la tradición de talleres prácticos y experienciales de los programas de CTSE: role-playing, reflexiones, dramatizaciones, ejercicios de relajación y auto regulación, entre otras.

En los talleres con educadores conviene tener espacios relevantes de comprensión y reflexión conceptual y crítica respecto de las CTSE.

7. Se tiende a hablar de las CTSE del siglo XXI como si este fuese una época que todas la viven en forma similar y tuviese los mismos desafíos durante todo el período. Parece importante considerar que las CTSE que hoy se piensan fundamentales para vivir en este momento histórico pueden no ser las mismas que se requerirán en 20 o 30 años más, aún en el mismo siglo. El cambio se prevé que será exponencialmente más vertiginoso, dado la tecnología existente (Imbernon, F 2011). Esta realidad cambiante, aparte de requerirse la competencia de creatividad y flexibilidad, aumenta la necesidad de incluir espacios de reflexión en los programas formativos, pues en tanto no hagan sentido práctico a los educadores, difícilmente podrán querer comprometerse en el desarrollo de estas competencias.

Sugerencias

Se refuerza la pertinencia de incluir en el diseño de los programas una reflexión acerca de las CTSE que se quiere desarrollar para el ámbito y momento socio- histórico en el que se está viviendo.

Se requiere evaluar las necesidades y las CTSE requeridas para el contexto socio-histórico en el que se implementará el programa, teniendo en mente que estas pueden no ser las mismas que se necesitarán en el futuro.

Desafíos de la región

A partir de las revisiones anteriores, cabe mencionar algunos desafíos que parecen relevantes para la región latinoamericana, en tanto implican líneas de acción complejas y sustantivas. Será tarea del V taller de la MESACTS discutir si son estos, e incluso priorizarlos entre sí considerando otras variables, tal como factibilidad.

1. Muchos autores recomiendan situar las CTSE que se requiere desarrollar no solo a nivel de la sociedad mundial (siglo XXI), sino en las comunidades locales, en los ámbitos de aplicación específicos y en los momento socio-histórico en el que se ubican.

Convendría entonces que como región reflexionemos y elaboremos una propuesta sobre las CTSE y habilidades específicas que consideraremos importante desarrollar en nuestros educadores.

Se requiere hacer un análisis, que incorpore también la perspectiva de quienes trabajan en el ámbito educacional, para incluir la realidad pedagógica específica de sus contextos laborales. La voz de estas personas es fundamental para comprender aquellas necesidades de la sala de clases, las escuelas, las familias, el mundo laboral, y, en definitiva, que el siglo XXI que les toca y tocará vivir requiere que sean desarrolladas.

2. Un segundo desafío refiere a la necesidad de identificar cuáles son las temáticas y los argumentos poderosos sobre la formación socioemocional de los educadores que podrían tener efecto en quienes toman las decisiones en el ámbito educacional, tanto a nivel de política pública, como a nivel de políticas institucionales. Es decir, reconocer los temas, argumentos y narrativa de la región que permitirán transitar desde el discurso teórico sobre aquello que se debería hacer, hacia las prácticas reales, considerando con sensibilidad la cultura y nuestros contextos actuales particulares.

Algunas de las temáticas relevantes se derivan de los principios mencionados en el capítulo anterior de discusiones. La manera de narrarlos y argumentarlas, y los medios para llegar al público deseado, es la reflexión que nos desafía.

3. Un tercer desafío como región es diseñar en conjunto un programa de intervención que se implemente y evalúe en distintos países, que pueda servirnos como modelo o paradigma a replicar en nuestros centros educativos y que inspire los cambios en política pública. El estudio actual muestra experiencias previas que se pueden utilizar como puntos de partida (que hay que analizar en mayor detalle recurriendo a los programas completos y a las investigaciones asociadas), y tenemos claves para generar programas que estimemos más pertinentes para esta región.

4. Otro desafío es pensar en cómo se pueden financiar líneas de investigación en que participen distintos países de la región, que nos permita generar mayor conocimiento aplicable a nuestras necesidades específicas. Gran parte, sino la mayoría, del conocimiento que se tiene acerca de estas temáticas proviene de países europeos o de Estados Unidos, los cuales enfrentan distintas realidades y necesidades a las de Latinoamérica.

Tal como postula Gresham (2018), la forma de generar más información y difundir los programas de aprendizaje socioemocional es a través de la colaboración con otros agentes que también estén interesados en estas temáticas. Explica que aquellos agentes enfocados en CTSE tienen que trabajar juntos para lograr un mayor alcance de estos programas y líneas de investigación. Como agentes relevantes, el autor propone incorporar a educadores, familias, investigadores, responsables políticos, fundaciones, y otros, que unan fuerzas para generar más conocimiento y modelos de acción.

Como región convendría mantener instancias como la de esta Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS) para seguir generando reflexión, conocimiento y estrategias colaborativamente que identifique a los actores regionales y sea aplicable a nuestras necesidades.

Bibliografía

Aguilar, J. (2001). *El proceso enseñanza-aprendizaje de la educación para la paz en las escuelas primarias oficiales de adultos del departamento de escuintla*. Facultad de humanidades. Departamento de pedagogía y ciencias de la educación: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Altarejos, F. (2004). Globalidad y educación: orientaciones de «glocalización», en R. Pérez Juste (coord), *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Ponencias XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia, 2004, 23-47.

Alvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*, 24, 69-76.

Arias, Bassi y Covacevic (2013) Una buena educación técnica empieza por....en Aportes, BID educación, N° 21- Agosto 2013

Averdijk, M., Zirk-Sadowski, J., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2016). Long-term effects of two childhood psychosocial interventions on adolescent delinquency, substance use, and antisocial behavior: a cluster randomized controlled trial. *Journal of Experimental Criminology*. 12, 21-47.

Bassi, M., Busso, M., Urzua, S. y Vargas, J. (2012). Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. *Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*, Washington.

Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Snyder, F., Acock, A., Burns, K., Washburn, I. J., & Durlak, J. (2009). Use of a social and character development program to prevent substance use, violent behaviors, and sexual activity among elementary-school students in Hawaii. *American Journal of Public Health*, 99(8), 1-8.

Bellei, C. & Morawietz, L. (2016). Strong Content, Weak Tools: Twenty-First-Century Competencies in the Chilean Educational Reform. En F.M. Reimers & C. Chung (Eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-First-Century* (2016). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3) 169-177.

Billington, D (2000). Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. *New horizons for learning*. Extraído de: http://www.umsl.edu/~henschke/henschke/seven_characteristics_of_highly_effective_adult_learning_programs.pdf

Bridgeland, J., Bruce, M. & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

Castro, A. (2005). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Celma, L. y Rodríguez-Ledo, C. (2017). *Programa SEA. Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para Jóvenes*. Madrid: TEA Ediciones.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. CASEL Guide. Disponible en: <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

Crean, H. F. & Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and Elementary School Aged Children's Aggression: Results from a Cluster Randomized Trial. *American Journal of Community Psychology*, 52, 56-72.

Damasio, A. R. (2004). Emotions and Feelings: A Neurobiological Perspective. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Studies in emotion and social interaction. Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 49-57). New York, NY, US: Cambridge University Press.

De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Morata.

De Nóbrega dos Santos, N. y Franco, G. (2014) Inteligencia Emocional y Actividad Lectora en una escuela de 1º ciclo. *Revista Infad de Psicología*, 5(1), 159-165.

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, 91-103.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Edmunds, C., Lowe, K., Murraray, M. & Seymour, A. (1999). The Ultimate Educator. En T. Tokuhama-Espinosa, V. Sanguinetti & S. Guerra (s/f) *¿Qué hacen los mejores profesores?* Quito: Universidad San Francisco de Quito.

Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki-Gitai, R-L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*.

Cambridge University Press. pp. 1--16.

Fierro, C. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. UNESCO, 1(4), 255-277.

Gaete, A. y Ayala, C. (2015). Enseñanza básica en Chile: Las escuelas que queremos. *Calidad en la Educación*, 42, 17-59.

Gaete, A., Gómez, V. y Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Centro de Políticas Públicas UC*, 11(86).

Galindo, E., Candeias, A. A., Pires, H. S., Carbonero, M. A., eds. (2018). *School Achievement and Failure in Portuguese and Spanish Speaking Countries*. Lausanne: Frontiers Media. doi: 10.3389/978-2-88945-552-2.

Giroux, H. (1999). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.

Giusti, M. (2016). *Disfraces y extravíos. Sobre el descuido del alma*. Ciudad de México: Fondo de cultura Económica.

Gresham, F. M. (2018) *Effective Intervention for SEL*. NY/London: The Guildford Press.

Gurises Unidos & ReachingU (2017). *Siento luego aprendo. Modelo de Intervención en Educación Emocional*. Disponible en: <http://www.gurisesunidos.org.uy/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf>

Han, S. & Weiss, B. (2005). Sustainability of Teacher Implementation of School-Based Mental Health Programs. *Journal of Abnormal Child Psychology* 33(6), 665-679.

Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. & Abbott, R. D. (2008). Effects of Social Development Intervention in Childhood Fifteen Years Later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162(12), 1133-1141.

Huerta, M. C. (s/a). *Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: un estado del arte*. DIALOGAS, Adelante, Agcld Chile, MESACTS y CAF-banco de desarrollo de América Latina.

Ibarrola, B. (2017). *Aprendizaje emocionante*. Editorial SM.

Imberón, F (2011) Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI, en Revista Educacacao Skepsis N.2

Jennings, P. A & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle Fosco, S. L., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028.

Jones, D. E., Greenberg, M. & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.

Leontiev, A. N. (1977). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Digitales Soyuz.

Li, K. K., Washburn, I., DuBois, D. L., Vuchinich, S., Ji, P., Brechling, V., Day, J., Beets, M. W., Acock, A. C., Berbaum, M., Snyder, F. & Flay, B. R. (2011). Effects of the Positive Action Programme on problem behaviors in elementary school students: A matched-pair randomised control trial in Chicago. *Psychology & Health*, 26(2), 187-204.

Macintyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Malti, T., Ribeaud, D., and Eisner, M. P. (2011). The Effectiveness of Two Universal Preventive Interventions in Reducing Children's Externalizing Behavior: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Journal of Child Clinical and Adolescent Psychology*. 40, 677-692.

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Toretti, A. (2014). *Aprendizaje Socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Editorial Planeta Chilena.

Mulhall, S. & Swift, A. (1992). *Liberals & Communitarians*. Oxford: Blackwell

Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn, L.M., & Brackett, M.A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 1-6.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Palmer, B., Gardner, L., & Stough, C. (2003). The relationship between emotional intelligence, personality, and effective leadership. *Australian Journal of Psychology*, 55,140–144.

Palomera, R., Melero, R. A & Briones, E. (2018). Impacto Psicológico del Programa Educación Responsable: Resumen del Informe de Resultados de la Evaluación Psicológica (2018) realizada por la Universidad de Cantabria, Facultad de Educación.

Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12(2), 145-153.

Pons, F., Harris, P. L. & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization, *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.

Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 293-304.

Proyecto FONDEF (2016-2017). *Pedagogías y culturas de convivencia para la formación integral e inclusiva: medidas simples para una reforma compleja*. Folio N° 15110647. Programa IDeA. Chile.

Puig Rovira, J. M. y Martín García, X. (2015). Para un currículum de educación en valores.

Revista FOLIOS, 41, 7-22.

Reyes, M. R., Brackett, M., Rivers, S., Elbertson, N. & Salovey, P. (2012). The Interaction Effects of Program Training, Dosage, and Implementation Quality on Targeted Student Outcomes for the RULER Approach to Social and Emotional Learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82–99

Rosas, R. y Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes*.

Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Ruby, A. & Doolittle, E. (2010). Efficacy of Schoolwide programs to promote Social and Character Development and reduce problem behaviour in Elementary school children. *Social & Character Development Research Consortium and Institute of Education*.

Ruiz, A. y Chauz, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Asociación colombiana de facultades de educación - Ascofade.

Salas, F. E. (2013). *La integración de las TIC en la docencia en la UCR: Estudio desde un enfoque sistémico-complejo del personal docente que se certificó en el curso Educar para el futuro, versión universitaria en el período 2003-2006* (Tesis doctoral). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Salas, F. E. (2016). Aportes del modelo de Yrjö Engeström al desarrollo teórico de la docencia universitaria. *Revista Educación*, 40(2), 1-22.

Salvat, P. (2011). Del republicanismo democrático, el comunitarismo y la educación nacional. (Educación para una ciudadanía democrática: una asignatura pendiente). Segundo Documento de trabajo /2011. CEPPE, financiado por CONICYT.

Santos y Alves (2015).

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children, Princeton University*, 27(1), 137-155.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, B.C.: University of British Columbia.

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., & Ben, J. (2012). Effectiveness of School-Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment?. *Psychology in the Schools* 49(9), 892- 907.

Taylor R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.

Vilafranca, F. y Buxarrais, M. R. (2009). La Educación para la Ciudadanía en el Debate Comunitaristas-Liberales. *Bordón*, 61(2), 139-149.

Anexo

TABLA 4
Descripción de Programas de Aprendizaje Socioemocional con evaluación de impacto.

PROGRAMA	TIPO DE FINANCIAMIENTO	DESCRIPCIÓN	FORMACIÓN DOCENTE	METODOLOGÍA UTILIZADA	EVALUACIÓN DE IMPACTO	HALLAZGOS MÁS SIGNIFICATIVOS
CARE for teachers (Cultivating Awareness and Resilience in Education) Estados Unidos	Privado (Organización CREATE - Creating Resilience for Educators, Administrators and Teachers)	Programa para educadores que busca mejorar su satisfacción laboral, reducir el estrés y el desgaste profesional. Aborda fundamentalmente prácticas de relajación, movimiento, escucha profunda, conciencia emocional, desarrollo de la empatía con sus estudiantes y autorregulación emocional. Tiene además una versión para los directivos y administrativos de las instituciones educacionales. Se ha realizado en 7 estados distintos de Estados Unidos.	El programa está directamente orientado a los educadores. El programa propone tres modalidades: un retiro de 4 días para los educadores; sesiones en los fines de semana; o un modelo de sesiones de 3 días con seguimiento.	Técnicas de respiración, escucha activa, de movimiento, y mindfulness.	Se realizó un estudio randomizado o que involucró a 224 profesores de 36 escuelas en Estados Unidos (2013) para medir el impacto del programa.	Se observaron que los educadores que habían participado en este programa mejoraron su autorregulación emocional, su capacidad atencional, y mostraron menos estrés psicológico y sensación de urgencia que el grupo control. Además, se observó que en sus salas de clases lograban mantener el apoyo emocional a lo largo de todo el año, mientras que en el grupo control, el apoyo emocional que hacían fue disminuyendo a lo largo del año.
SMART (Stress Management & Resiliency Training) Estados Unidos	Privado	Se autodescribe como un programa estructurado y neurocientíficamente probado que ayuda a disminuir los síntomas de estrés y ansiedad, y aumenta el bienestar, la resiliencia, el mindfulness, felicidad y la salud de las personas. Se enfoca en 2 aspectos de la experiencia humana: cómo las personas prestan atención y cómo interpretan la realidad del estrés o malestar. Está compuesto por 3 pasos: toma de conciencia de las causas del estrés y malestar; entrenamiento de la atención intencionada en el presente; y el desarrollo de una actitud o mentalidad positiva. Ha sido implementado en varios estados de Estados Unidos.	Se ha enfocado a educadores, profesionales de la salud, pacientes de cáncer, entre otros. Se han realizado múltiples versiones. La versión en Educación es un programa de 20 horas que se realiza en 8 sesiones una vez por semana después de la jornada escolar; y tiene un retiro de medio día un sábado.	Las actividades son experienciales, y se utiliza la técnica de mindfulness. Incluye ejercicios de meditación, conciencia emocional y movimiento; y reuniones semanales que incluyen presentaciones y discusiones grupales.	Más de 20 estudios han medido el impacto del programa en distintas poblaciones	Resultados consistentes y significativos en la mejora de los síntomas de estrés, ansiedad, mindfulness, autorregulación, conductas de salud positivas, felicidad y resiliencia. Se observan también reducción del estrés laboral y el desgaste profesional de los docentes, mejoras en la atención, memoria de trabajo y empatía.

PROGRAMA	TIPO DE FINANCIAMIENTO	DESCRIPCIÓN	FORMACIÓN DOCENTE	METODOLOGÍA UTILIZADA	EVALUACIÓN DE IMPACTO	HALLAZGOS MÁS SIGNIFICATIVOS
Programa Educación Responsable España	Público (Fundación Botín en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria).	<p>Programa educativo para los estudiantes que se implementa a través de los educadores que son capacitados y apoyados con un seguimiento en aula durante tres años. Busca favorecer el crecimiento físico, emocional, intelectual, creativo y social de los estudiantes.</p> <p>Está dirigido a estudiantes entre 3 y 16 años.</p> <p>Las actividades buscan desarrollar competencias socioemocionales desde áreas curriculares tales como lenguaje (lectura), la música y las artes plásticas, entre otras.</p> <p>El programa incluye un banco online de recursos educativos con material audiovisual que puede ser utilizado en las clases.</p> <p>Se ha implementado en varias regiones y ciudades de España, Uruguay y Chile.</p> <p>El programa incluye un banco online de recursos educativos con material audiovisual que puede ser utilizado en las clases.</p> <p>Se ha implementado en varias regiones y ciudades de España, Uruguay y Chile.</p>	<p>El programa incorpora cursos a docentes donde se trabajan las propias competencias emocionales, sociales y creativas. Además se les forma para la aplicación de los recursos que el programa ofrece para la práctica pedagógica.</p> <p>Se realiza seguimiento de la implementación en aula.</p> <p>El proceso de formación y acompañamiento al docente dura tres años.</p>		<p>La última evaluación de impacto psicológico se realizó en 2018 por la Universidad de Cantabria.</p>	<p>Ha demostrado ser un promotor del desarrollo emocional y protector ante comportamientos conductas prosociales y de colaboración; y una mejora del clima de convivencia escolar y el bienestar. Hay mayores beneficios cuando el programa se comienza a edad más temprana.</p> <p>Los efectos positivos del programa están altamente asociados a la inteligencia emocional de los educadores, su sensación de eficacia en su rol como docente y en su satisfacción con el quehacer laboral, los violentos y de retraimiento social.</p> <p>Se observan mejoras en el reconocimiento y expresión de emociones, disminución de agresividad y ansiedad, aumento de conductas prosociales y de colaboración; y una mejora del clima de convivencia escolar y el bienestar. Hay mayores beneficios cuando el programa se comienza a edad más temprana.</p> <p>Los efectos positivos del programa están altamente asociados a la inteligencia emocional de los educadores, su sensación de eficacia en su rol como docente y en su satisfacción con el quehacer laboral.</p>
Siento, luego aprendo Uruguay	Privado (Proyecto de investigación de Gurises Unidos y Fundación Reachin gU).	<p>Intervención en centros educativos a través de acuerdos y compromiso de trabajo compartido con educadores. La primera etapa consistió en sensibilizar a los educadores (dirección y profesores de aula) en la temática de la educación emocional a partir de herramientas teórico-metodológicas específicas. El objetivo en esta etapa fue analizar las posibles causas que intervienen en el aprendizaje emocional y las estrategias para su abordaje. A partir de la participación docente en este proceso de análisis y reflexión se comienza a co-construir una propuesta de intervención para el abordaje de la educación emocional en el aula. Se diseñó e implementó una propuesta de educación emocional a partir de talleres semanales dirigidos a los cursos 5° y 6° de educación básica.</p> <p>Implementado en Uruguay.</p>	<p>El programa se basa en la capacitación y formación en educación emocional de los equipos de dirección y docentes de los centros educativos que forman parte del proyecto. A partir de ello se desarrolla con ellos un programa para los estudiantes, que se apoya con monitoreo y evaluación.</p>	<p>Se utilizan videos, música, imágenes, emoticones, actividades de reflexión, historias, situaciones hipotéticas, distintos tipos de juegos, acertijos y juegos de ingenio, juegos de trabajo en equipo.</p>	<p>Proyecto de investigación de Gurises Unidos y fundación ReachinG (2014- 2017).</p>	<p>Se evidenciaron cambios positivos en los docentes en las áreas de relacionamiento interpersonal, trabajo en equipo docente y desarrollo de estrategias innovadoras. Se observó un aumento de la disposición al aprendizaje de los estudiantes tras la implementación.</p>

PROGRAMA	TIPO DE FINANCIAMIENTO	DESCRIPCIÓN	FORMACIÓN DOCENTE	METODOLOGÍA UTILIZADA	EVALUACIÓN DE IMPACTO	HALLAZGOS MÁS SIGNIFICATIVOS
Programa Aulas en Paz Colombia	Público (El proyecto comenzó en la Universidad de los Andes. Actualmente, recibe el apoyo de diversas fundaciones y organizaciones nacionales e internacionales y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia).	<p>Programa a nivel local en escuelas de sectores afectados por la violencia.</p> <p>Promueve el desarrollo de competencias para la ciudadanía y la convivencia, tanto en docentes en ejercicio, en formación, como en estudiantes y sus familias.</p> <p>En palabras del mismo programa, trabajan en cuatro frentes: (1) capacitación a docentes, practicantes y voluntarios; (2) implementación en el aula de clase, donde los docentes trabajan con todos los niños (de 2° a 5° de primaria) actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas; (3) talleres de refuerzo a cargo de voluntarios y/o practicantes, donde se trabaja en pequeños grupos heterogéneos con 4 niños prosociales y 2 niños con problemas de agresión; (4) talleres con todas las familias de los cursos donde se implementa el programa y reuniones adicionales de refuerzo con las familias de los niños más agresivos de cada clase, de manera que la familia sea un espacio más de práctica para las capacidades que los niños están aprendiendo.</p> <p>El programa busca que los estudiantes aprendan maneras pacíficas de manejar sus conflictos y servir de mediadores en los conflictos de sus compañeros. También aprenden a frenar la intimidación escolar, el bullying.</p> <p>Se ha implementado en Colombia y México.</p>	Formación de 72 horas para los docentes orientadas a la apropiación del programa que se implementará con los estudiantes. Las actividades para los educadores están enfocadas a la comprensión de principios pedagógicos y el desarrollo de las competencias ciudadanas. Paralelamente, se realiza formación de 32 horas en gestión para los directivos a fin de que establezcan condiciones necesarias para el adecuado desarrollo del Programa.		Se han realizado diversas evaluaciones. Las dos primeras (2005 y 2006) tuvieron un carácter formativo, orientadas a introducir ajustes en el modelo. En 2007, se desarrolló una evaluación de impacto en tres colegios de Bogotá, y en 2008 el programa fue aplicada a un número significativo de escuelas con el programa en funcionamiento.	Hallazgos muy positivos y prometedores en la disminución de agresiones y el desarrollo de competencias prosociales tanto en estudiantes como en los adultos educadores. También se evidenciaron mejoras en el rendimiento escolar de los estudiantes y en la formación ciudadana. Fue reconocido con el primer lugar en el concurso "Buenas Prácticas para la prevención del delito en América Latina y el Caribe" en la categoría de iniciativas con evidencia de impacto del Banco Interamericano de Desarrollo, BID.
BASE Programa Bienestar y Aprendizaje Socio Emocional Chile	Público (Dos proyectos de investigación financiados por el Gobierno de Chile).	<p>El programa busca promover el aprendizaje socioemocional en los estudiantes y en los docentes que imparten el programa a los estudiantes.</p> <p>Se trabaja con docentes a través de sesiones dirigidas a docentes en formato de talleres con actividades que abren un espacio de conversación y reflexión individual y colectiva, y de ejercitación de habilidades sociales y emocionales.</p> <p>El programa de los estudiantes que aplicarán los educadores está pensado para 3° y 4° básico (entre 9 y 11 años).</p> <p>El programa busca favorecer en los estudiantes el autoconocimiento, la valoración de competencias personales, comprensión del efecto de las emociones en los propios comportamientos y el de los otros y la autorregulación.</p> <p>Se ha implementado en Chile.</p>	Entre los pilares del programa, se encuentra el proceso formativo docente respecto de su propio aprendizaje emocional. La formación consiste en talleres y además actúa bajo el supuesto de que la aplicación en sí será formativa para los profesores. Durante la intervención, no hubo supervisión.	Las sesiones incluyen actividades individuales y grupales. Estas comienzan con el establecimiento de normas de convivencia; y luego varían entre juegos con tarjetas o dados; creación de collages, dibujos y líneas de tiempo; adivinanzas, historias y situaciones hipotéticas; trabajos de reflexión, imaginación, de movimiento y actuación; plenarios, entre otros. Incluye un cuaderno de actividades para los estudiantes.	Evaluación pre- y post- implementación (2014) que midió los indicadores de bienestar emocional, la autoestima, la percepción del clima escolar, la integración social y el rendimiento académico de los estudiantes	La variable más afectada positivamente fue la percepción de los profesores acerca de la autoestima de sus estudiantes. Se observó también un efecto protector en los vínculos entre profesores y estudiantes (los conocen más, reconocen sus necesidades y se sienten más cercanos a ellos), en las relaciones interpersonales entre estudiantes, y el rendimiento académico.

PROGRAMA	TIPO DE FINANCIAMIENTO	DESCRIPCIÓN	FORMACIÓN DOCENTE	METODOLOGÍA UTILIZADA	EVALUACIÓN DE IMPACTO	HALLAZGOS MÁS SIGNIFICATIVOS
RULER Estados Unidos	Privado (Yale Center for Emotional Intelligence)	Programa de aprendizaje socioemocional para los colegios. Es una intervención para la escuela. Comienza enseñando a los funcionarios y profesionales de las instituciones educativas a las que se asocia, ciertas habilidades socioemocionales y herramientas para desarrollar la inteligencia emocional en su centro educacional. También ofrece recursos online como videos, cursos, guías de actividades, ejemplos de clases con estudiantes, entre otras. La idea del programa, es influir finalmente en las políticas y prácticas institucionales. Implementado en Estados Unidos.	El programa está dirigido finalmente a los estudiantes, pero incluye una intervención global en la institución. El programa consiste en una capacitación interactiva de 2 días a cual asiste un grupo de docentes y otros profesionales asistentes de la educación de una institución. Luego, los participantes ponen en práctica lo aprendido en su centro educacional, con el apoyo remoto de un supervisor. El programa también ofrece recursos online.	No se menciona la metodología específica pero sí mencionan 4 herramientas principales: • "Charter" que se refiere al establecimiento o de normas de convivencia • "Medidor de humor" (en inglés "Mood Meter") • "Meta moment" que hace referencia estrategias para situaciones que involucran emociones • "Blueprint" que favorece el desarrollo de la empatía y habilidades de resolución de conflictos.	El mismo Yale Center for Emotional Intelligence realiza investigaciones del programa. La última data del 2016.	Se evidencian, mejoras en el rendimiento académico, clima escolar, inteligencia emocional y CSE de los estudiantes, disminución de ansiedad y depresión, disminución de conductas de bullying, aumento de habilidades de liderazgo y atención. Los docentes tienen mejores relaciones y vínculos con sus estudiantes y colegas, menor desgaste profesional, y tienen una perspectiva más positiva acerca de enseñar.
Positive Action Estados Unidos	Privado (Aprobado y recomendado por el Departamento de Educación del gobierno de Estados Unidos)	El programa busca enseñar a los estudiantes acciones positivas que ayuden a que se sientan mejor y a motivarlos académicamente; promover un clima escolar positivo que favorezca el buen comportamiento; e involucrar a las familias y la comunidad en el apoyo y refuerzo del comportamiento positivo de los niños y jóvenes. Las unidades principales a trabajar con los estudiantes son: el autoconcepto, acciones positivas para el cuerpo y la mente, manejo del propio tiempo y recursos, habilidades sociales positivas y de buen trato, honestidad y autoevaluación, y perseverancia. Son kits temáticos compuestos por sesiones de 15 minutos (que pueden realizarse en clases, después de la jornada escolar u otras instancias), estructuradas con actividades para favorecer el aprendizaje socioemocional de estudiantes entre 4 y 15 años. El programa ha sido implementado en Canadá, Alemania, Holanda, Reino Unido y Estados Unidos.	Antes de implementar el programa con los estudiantes se realiza una capacitación a los docentes y a otros adultos del centro educativo para orientarlos en el funcionamiento del programa. Esta incluye los contenidos (la filosofía del programa) y las técnicas que se utilizarán en el programa.	Las actividades utilizadas son interactivas y lúdicas como: role-playing, discusiones, afiches interactivos, poemas, música, títeres, juegos, audios, entradas de diarios, proyectos, historias, preguntas & respuestas, y hojas de actividades. Incluye un cuaderno de actividades para los estudiantes.	Se han realizado varios estudios en EEUU entre el año 2001 y 2016.	Se vieron efectos importantes en la prevención y reducción de conductas de riesgo como conductas violentas, de consumo y adicción a sustancias, y de la actividad sexual. Otro estudio observó efectos importantes en la motivación escolar, el rendimiento académico, mejoras en la disciplina y la asistencia.
PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) in Elementary Curriculum Reino Unido	Privado (PATHS Education Worldwide es una corporación sin fines de lucro)	Programa dirigido a docentes y otros asistentes de la educación para ayudarlos a crear un ambiente que ayude a la prevención y reducción de problemas emocionales y de conducta de niños y jóvenes entre 6 y 12 años. Está compuesto por sesiones, materiales e instrucciones que buscan desarrollar en los estudiantes la alfabetización emocional, el autocontrol, las relaciones positivas entre compañeros y las habilidades interpersonales de resolución de conflictos. El programa ha sido implementado en Reino Unido, Suiza y Estados Unidos.	Para poder realizar las intervenciones se realiza una capacitación grupal de un día a los docentes para transmitir la filosofía del programa, los contenidos y se familiaricen con el programa. Luego, otro día de capacitación después de 8 a 12 semanas de implementación como refuerzo. Durante la implementación los educadores reciben supervisión esporádica de un experto.	Las sesiones incluyen actividades interactivas y lúdicas como role-playing, discusiones grupales y juegos.	Se han realizado múltiples estudios que evidencian un impacto positivo. Uno realizado en Estados Unidos (2010 y 2013) en cursos entre tercero y quinto básico en 10 colegios. Otro en Suiza (2011 y 2016) en primero básico de 56 colegios. Otro en Irlanda del Norte (2012), entre otros más.	Se encontraron efectos duraderos importantes para el bienestar y la salud mental de los estudiantes. Mejoras en la autoestima, la empatía, el autocontrol, la inteligencia emocional, las conductas en la sala (disciplina), la resolución de problemas, la colaboración y en el compromiso y motivación académica. Disminución de conductas violentas, estrés emocional y problemas conductuales e impulsividad.

PROGRAMA	TIPO DE FINANCIAMIENTO	DESCRIPCIÓN	FORMACIÓN DOCENTE	METODOLOGÍA UTILIZADA	EVALUACIÓN DE IMPACTO	HALLAZGOS MÁS SIGNIFICATIVOS
Programa Curricular Aulas en Paz, Valparaíso Chile	Público (Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU))	<p>Adaptación sociocultural del programa colombiano Aulas en Paz al contexto nacional chileno, implementado en 5 establecimientos municipales de Valparaíso.</p> <p>El proyecto posee tres componentes de trabajo a desarrollar institucionalmente: curricular, psicosocial y familiar. Está pensado para ser implementado en 3° y 4° año de educación básica.</p> <p>El modelo de competencias ciudadanas es un enfoque pedagógico que privilegia el aprendizaje a través de la creación de oportunidades para la práctica y no por medio del discurso.</p> <p>Ha sido implementado en Valparaíso, Chile.</p>	<p>Asesoría y monitoreo a docentes participantes del programa.</p> <p>Se busca el desarrollo de competencias docentes para el trabajo en competencias ciudadanas con los estudiantes. Temas: habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas a competencias ciudadanas; aprendizaje cooperativo; manejo de grupo; disciplina positiva; discernimiento en dilemas morales.</p>	Se usan juegos de rol.	Evaluación ex-ante y ex-post a la implementación del programa en grupos participantes (5 escuelas) y grupo de control (5 escuelas).	Se observó una disminución de la victimización por violencia física y verbal. Se vieron efectos además en el manejo de las emociones.
Construye T México	Pública (Secretaría de Educación Pública de México en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)	<p>Es un programa que está dirigido a estudiantes, docentes y directivos de escuelas públicas de educación media superior.</p> <p>Su objetivo principal es mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las/los jóvenes de la educación media superior.</p> <p>Está compuesto por manuales con información teórica para los docentes y actividades para incluir al currículum escolar; y manuales para los estudiantes. Tiene un modelo simplificado y otro ampliado del programa.</p> <p>El modelo ampliado está compuesto por 12 lecciones por curso, las cuales incluyen 6 actividades complementarias (72 en total por curso. Las actividades tienen una duración de 20 minutos aproximadamente (24 horas en total).</p> <p>El modelo simplificado tiene 12 lecciones que se realizan entre 45 a 60 minutos, por lo que el curso tiene una duración de 8 horas en total.</p> <p>El programa tiene 3 dimensiones principales Conoce T, Relaciona T, y Elige T, de las cuales se desprenden los siguientes ejes o HSE principales a desarrollar: autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, la colaboración, la toma de decisiones responsable y la perseverancia.</p>	<p>El programa ofrece herramientas y cursos online de formación socioemocional a directivos y docentes. Son 3 cursos de 12, 10 y 20 horas cada uno.</p> <p>Además, incluye talleres para capacitar y sensibilizar a quienes participan del programa en el tema de las habilidades socioemocionales.</p>	Incluye un cuaderno de actividades para los estudiantes.		
Autoestima y fortalecimiento de equipos docentes Chile	Privado (Fundación Educativa Arauco)	Programa				



Este proyecto forma parte de:



Entidad Coordinadora:



Seminario organizado con el apoyo de:

