PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

ESCUELA DE GOBIERNO

Política Nacional de Aprendizaje Socioemocional

Propuesta de política pública para fomentar el aprendizaje socioemocional en la etapa escolar

Franco Bernasconi Torres
Pontificia Universidad Católica de Chile
Escuela de Gobierno
Magíster en Políticas Públicas

Actividad Final de Grado
Entrega Final
Profesor Guía: Ignacio Irarrázaval

12 de Diciembre 2022

"La ausencia de emociones ni causa ni promueve la racionalidad [...] lo opuesto de lo emocional no es lo racional"
—Hannah Arendt

"Una escuela anti emocional no puede sino ser una escuela donde se siembran las semillas de la violencia"
—Juan Casassus

"Sin una adecuada educación socioemocional, no hay posibilidad alguna de conquistar logros en el ámbito de lo meramente intelectual"
—Amanda Céspedes

"El aprendizaje socioemocional no puede abordarse en una reunión matinal de diez minutos o todos los jueves, en la cuarta hora. No puede reducirse a asambleas ocasionales de estudiantes o a talleres para profesores. El aprendizaje socioemocional ha de practicarse diariamente: debe convertirse en parte del ADN de la escuela."
—Marc Brackett

Contraparte

Según la Ley 20.529 de Aseguramiento de la Calidad, el Ministerio de Educación es el órgano rector del sistema educativo en su conjunto: su principal función es formular e implementar políticas públicas, normas y regulación sectorial. Dentro de sus objetivos estratégicos 2022 se encuentran "mejorar la calidad de la educación en todos los niveles" y "promover ambientes educativos sanos y con equidad de género, que faciliten el cuidado de la salud socioemocional y física de los alumnos" (Dirección de Presupuestos, 2022). Dentro de los organismos que dependen del Ministerio de Educación, el más relevante para este trabajo es la Subsecretaría de Educación, que se encarga la institucionalidad del sistema escolar en enseñanza básica y media, es decir, en los niveles posteriores a la educación parvularia y previos a la educación superior.

De este modo, mi contraparte para este trabajo es la Subsecretaría de Educación, pues se relaciona directamente con los niveles de enseñanza básica y media, y tiene el mandato de formular e implementar políticas públicas. Además, esta propuesta continúa y profundiza la línea establecida por la División de Educación General (DEG), dependiente de la Subsecretaría de Educación, en su documento *Aprendizaje Socioemocional: Fundamentación para el Plan de Trabajo*, elaborado en 2020.

Resumen ejecutivo

Las intervenciones y programas educativos basados en el marco del Aprendizaje Socioemocional (ASE) cuentan con amplia evidencia internacional de impactos positivos en el desempeño académico, bienestar y autoestima, relaciones interpersonales, y salud mental de los estudiantes. En los últimos años, al igual que en otros países, el ASE se ha hecho presente en la política pública chilena: la medida más insigne fue la introducción del Currículum Nacional de Orientación, con un enfoque explícitamente relacionado a este marco. Sin embargo, y a pesar del reciente interés en el ASE por parte de la política pública y de varios docentes, no se ha facilitado que las escuelas chilenas puedan incorporarlo de manera integral, lo que, según la revisión de literatura realizada es clave para aumentar su efectividad y así aprovechar realmente sus beneficios. No se puede trabajar el ASE de manera aislada: debe convertirse en parte del ADN de las escuelas.

Para abordar este problema se propone una política pública con dos componentes: promocional y focalizado. El primero aborda los principales nudos críticos para permitir que las escuelas introduzcan el ASE de manera integral en sus acciones: mejorar la formación docente, fomentar la apropiación del currículum de Orientación, y proveer un único centro de recursos ASE que cuente con planificaciones flexibles para trabajar el ASE de manera transversal en asignaturas (lenguaje, historia, ciencias, etc.) y en actividades extraprogramáticas. Además, contará con orientaciones para abordar el ASE desde la perspectiva de la cultura escolar e incluirlo en los planes de los establecimientos. El segundo componente (focalizado) trabajará directamente con equipos de 150 escuelas al año, inscritas voluntariamente y priorizadas según IVE y categoría de desempeño. Se implementará un programa semi-presencial con formación especializada, mentorías, redes territoriales de buenas prácticas y acompañamiento para la implementación, que ayudará a las escuelas a incorporar el ASE de manera integral en su quehacer diario. Tendrá un año inicial de capacitación y un segundo período de acompañamiento a la implementación, de entre uno y dos años de duración

La política tiene un costo de $1.000 MM anuales una vez entrada en régimen, y espera llegar aproximadamente a 45.000 estudiantes cada año. Esto la posiciona como un programa de bajo costo en comparación a las demás iniciativas del Ministerio de Educación, y con un mayor beneficio que la media de intervenciones en educación. Su costo-efectividad estimada está en torno a $8 USD por cada 0.1 SD de mejora en desempeño académico, con lo que resulta más costo-efectiva que políticas como la JEC y que otros programas considerados costo-efectivos, tales como las tutorías para estudiantes. Sus efectos en términos de rendimiento académico alcanzan para nivelar la diferencia de aprendizajes entre estudiantes de escuelas de desempeño promedio y estudiantes de escuelas de bajo desempeño. En conclusión, resulta factible y costo-efectivo implementar una Política Nacional Aprendizaje Socioemocional en Chile.

Tabla de Contenidos

CONTRAPARTE 3

RESUMEN EJECUTIVO 4

GLOSARIO 7

1. MARCO TEÓRICO: APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL (ASE) 8

1.1. APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL: ¿QUÉ ES? 8
1.2. ¿POR QUÉ IMPORTA EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL? 10

2. ¿POR QUÉ ES NECESARIO INTERVENIR? 12

3. REVISIÓN DE LITERATURA 13

3.1. EL ROL DE LA ESCUELA Y LOS DOCENTES 13
3.2. RECOMENDACIONES PARA PROGRAMAS ASE EFECTIVOS 13
3.3. APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN ADOLESCENTES 16
3.4. FORMAS DE APRENDER Y ENSEÑAR EL ASE 17

4. POLÍTICAS PÚBLICAS EN CHILE 19

4.1. CURRÍCULUM NACIONAL DE ORIENTACIÓN 19
4.2. PROGRAMAS RELACIONADOS 21
4.2.1. PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA (HPV) 21
4.2.2. SEAMOS COMUNIDAD 22
4.3. ESTÁNDARES CPEIP 23
4.3.1. ESTÁNDARES PARA CARRERAS DE PEDAGOGÍA (EPD) 23
4.3.2. MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA (MBE) 24
4.3.3. MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR (MDBLE) 24
4.4. POLÍTICAS RELACIONADAS 24
4.4.1. POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR (PNCE) 24
4.5. MATERIAL PARA DOCENTES 25
4.6. CURRÍCULUM 25
4.6.1. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES 25
4.7. MEDICIONES ASE 26
4.8. RESUMEN POLÍTICAS PÚBLICAS 26

5. EL PROBLEMA: FALTA DE UNA POLÍTICA INTEGRAL DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL 29

6. DISEÑO Y EFECTIVIDAD DE LA POLÍTICA 31

6.1. OBJETIVO DE LA POLÍTICA 31
6.2. DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LA POLÍTICA 31
6.2.1. COMPONENTE PROMOCIONAL 31
6.2.2. COMPONENTE FOCALIZADO 33
6.2.3. ALCANCE COMPONENTE FOCALIZADO 36
6.3. TEORÍA DE CAMBIO Y EFECTIVIDAD ESPERADA 37

7. ANÁLISIS DIMENSIÓN EFICIENCIA Y DISTRIBUCIÓN 40

7.1. ANÁLISIS DE COSTO-EFECTIVIDAD 40
7.1.1. BENEFICIOS 40
7.1.2. COSTOS 44
7.1.3. COSTO-EFECTIVIDAD 47
7.2. ANÁLISIS DE DISTRIBUCIÓN 47
7.2.1. EFECTOS SEGÚN GRUPO SOCIOECONÓMICO 47

8. CONCLUSIÓN 48

REFERENCIAS 49

ANEXOS 57

ANEXO 1: DIMENSIONES Y SUB-DIMENSIONES MODELO CASEL 57
ANEXO 2: APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN ADOLESCENTES 59
ANEXO 3: ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL QUE TRABAJAN ASE EN LA ETAPA ESCOLAR 62

Glosario

AAS: Programa Attachment Aware Schools
ASE: Aprendizaje Socioemocional
BID: Banco Interamericano de Desarrollo
CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
DEG: División de Educación General
EASEL: Laboratorio Ecological Practices to Social Emotional Learning
DIA: Diagnóstico Integral de Aprendizajes
EPD: Estándares Para Carreras de Pedagogía
GSE: Grupo Socioeconómico
HPV: Programa Habilidades Para la Vida
IDPS: Indicadores de Desarrollo Personal y Social
IVE: Índice de Vulnerabilidad Escolar
JEC: Jornada Escolar Completa
JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
MBE: Marco para la Buena Enseñanza
MBDLE: Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar
MINEDUC: Ministerio de Educación
OAT: Objetivos de Aprendizaje Transversales
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OSC: Organizaciones de la Sociedad Civil
PFP: Programa de Formación Pedagógica
PNCE: Política Nacional de Convivencia Escolar
SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
SLEP: Servicio Local de Educación Pública
SNED: Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño
TP: Técnico-Profesional
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura
UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

1. Marco teórico: Aprendizaje Socioemocional (ASE)

1.1. Aprendizaje socioemocional: ¿qué es?

El término aprendizaje socioemocional (ASE, o SEL, por sus siglas en inglés) ha sido definido de varias formas diferentes (e.g. CASEL, 2020; EASEL, 2021; Milicic et al., 2020). Una de las razones de este fenómeno es que el marco ASE fue desarrollado como un paraguas conceptual para estudiar varias intervenciones que ya existían previamente, relacionadas a las capacidades personales y sociales de los estudiantes (Tolan et al., 2016). Esto se ve reflejado en la gran cantidad de marcos conceptuales relacionados al aprendizaje socioemocional; por ejemplo, el laboratorio *Ecological Practices to Social Emotional Learning* (EASEL) de la Universidad de Harvard ha listado y sistematizado 40 marcos diferentes en su página web[1].

En este trabajo se utilizará el marco desarrollado desde 1994 por la organización estadounidense *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), que es uno de los más populares en Chile y en el mundo, y con el que se han estudiado numerosas investigaciones a nivel internacional. Además, varios países han usado este marco para incorporar el ASE en las escuelas: México, Singapur y Australia, entre otros. Según CASEL (2020), el aprendizaje socioemocional se define como:

> "El proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y afectuosas."

Además de ser uno de los marcos de ASE más estudiados y populares, resulta adecuado para este contexto puesto que su población de interés son niños, niñas y jóvenes desde nivel pre-escolar en adelante y sirve para estudiar intervenciones universales en escuelas (Tolan et al., 2016). El marco CASEL cuenta con cinco grandes dimensiones, que brevemente se pueden resumir como (CASEL, 2020):[2]

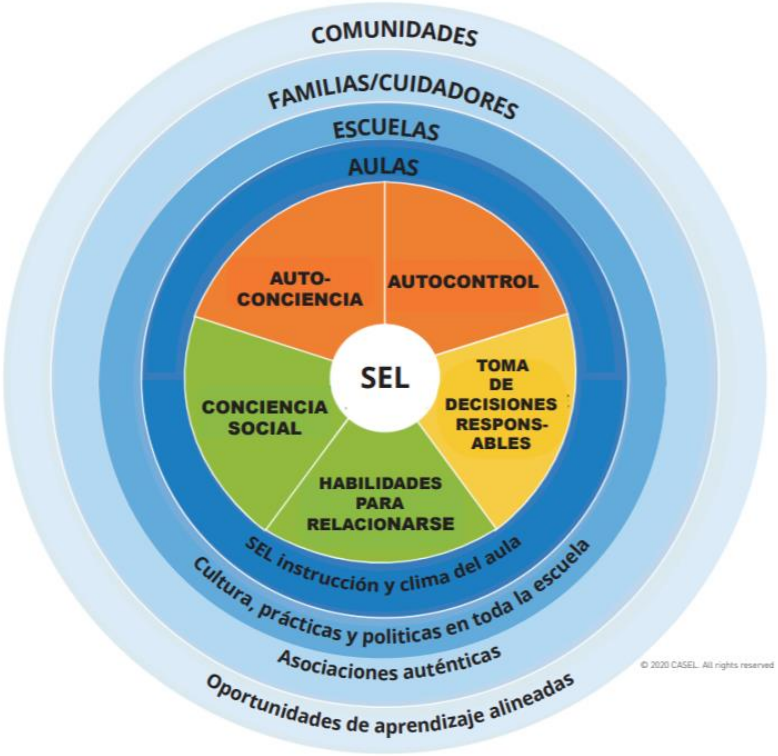
a. **Auto-conciencia:** Habilidades para comprender las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento.
b. **Autocontrol:** Habilidades para manejar las propias emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones y para lograr metas y aspiraciones.
c. **Conciencia social:** Capacidad para comprender las perspectivas de otros y empatizar con los demás.
d. **Habilidades para relacionarse:** Capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo, y navegar eficazmente en diversos entornos sociales.

[1] Ver http://exploresel.gse.harvard.edu/
[2] Para revisar una explicación detallada de cada una de estas dimensiones y las competencias que corresponden a cada una, ver Anexo 1.

e. **Toma de decisiones responsables:** Capacidad para tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y en interacciones sociales.

Es importante destacar que el marco CASEL pone énfasis en la influencia del entorno sobre el aprendizaje socioemocional los niños, niñas y jóvenes. Tanto lo que ocurre en el aula, como en la escuela, en la familia y en la comunidad afecta el desarrollo de los niños. Esto responde a la influencia de los modelos ecológicos y bio-ecológicos de la psicología desarrollo, inaugurados por Bronfenbrenner (1979) y perfeccionados por otros investigadores como Sameroff (2010). En la Figura 1 se puede ver el resumen del marco desarrollado por CASEL.

Figura 1: Marco CASEL de Aprendizaje Socioemocional.



Fuente: CASEL (2020).

Para que los niños y jóvenes desarrollen las habilidades contenidas en estas cinco dimensiones, hay diferentes aspectos en los cuales poner el foco. El centro EASEL (2021) ha listado seis dominios relevantes: cognitivo, emocional, social, valores, perspectivas e identidad. Es importante destacar que estos dominios van juntos, son interdependientes. Lo humano es una unión de racionalidad y emocionalidad (Maturana, 1997); el sentir y el pensar son dos caras de una misma moneda (Williams de Fox, 2014). La cognición y la emoción no van por carriles separados en nuestro cerebro (Feldman-Barret, 2020), de hecho, todo aprendizaje es social, emocional y cognitivo al mismo tiempo (Jones & Kahn, 2017; Mineduc, 2020; UNICEF, 2021a). Posiblemente esta es una de las

razones por las que los programas ASE han mostrado impacto en el desempeño académico (ver sección 1.2) aún cuando no lo abordan directamente, incluso en asignaturas como matemáticas (Littlefield et al., 2012).

1.2. ¿Por qué importa el aprendizaje socioemocional?

Las investigaciones de James Heckman (Heckman et al., 2006; Heckman & Rubinstein, 2001) han demostrado la gran importancia de las *habilidades no cognitivas* para el éxito en la vida. En concreto, estas son predictores relevantes –y en ocasiones más importantes que las habilidades cognitivas– de los años de escolaridad de las personas, de su tasa de empleabilidad, salario, tasa de consumo de drogas, y otros comportamientos de riesgo. Actualmente ya no se suele llamar *no cognitivas* a estas habilidades, puesto que, como se vio en la sección 1.1, también tienen una dimensión cognitiva. Existen varios marcos para estudiarlas, y uno de ellos es el de CASEL.

Numerosas investigaciones y revisiones de literatura en los últimos años han evidenciado los beneficios de los programas de ASE. Estos se han asociado a efectos positivos en 4 grandes áreas:

a. **Mayor desempeño académico y puntajes en test estandarizados** (e.g. Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; EASEL, 2021; OCDE, 2021; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; UNESCO, 2021; UNICEF, 2021b).
b. **Mayor bienestar personal, autoestima y sentimientos positivos respecto a la escuela** (e.g. Berger et al., 2016; Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; EASEL, 2021; Taylor et al. 2017; UNESCO, 2021).
c. **Mayor tasa de comportamientos prosociales y menor tasa de comportamientos antisociales (agresividad, *bullying*, entre otros)** (e.g. Berger et al., 2016; Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; EASEL, 2021; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017).
d. **Mejores indicadores de salud mental y física** (e.g. Durlak et al., 2011; EASEL, 2021; Jones & Kahn, 2017; OCDE, 2021; Schutte et al., 2006; Taylor et al., 2017).

Algunos autores también lo han ligado a:

a. **El éxito en el mundo laboral** (Céspedes, 2018; Jones & Kahn, 2017; OCDE, 2021; Osher et al., 2016; Tough, 2014)
b. **Promoción de la resiliencia** (Céspedes, 2018; UNICEF, 2021b).
c. **Menor tasa de ausentismo y deserción escolar** (Berger et al., 2016; UNESCO, 2021; Yaeger, 2017)
d. **Un mejor ejercicio de la ciudadanía y competencias ciudadanas** (Jones & Kahn, 2017; UNESCO, 2021)

Adicionalmente, una estimación costo-beneficio de cuatro programas ASE[3] en Estados Unidos encontró que los retornos a largo plazo llegaban a ser de $11 USD promedio por cada $1 USD invertido (Belfield et al., 2015, citado en Jones & Kahn, 2017), de modo que presentan una elevada tasa costo-beneficio.

[3] Los programas se aplicaban en diferentes niveles desde PK a 12 (equivalente a IVº medio en Chile).

2. ¿Por qué es necesario intervenir?

Según la Ley de Educación (20.370), esta tiene como finalidad que las personas alcancen su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, capacitando a las personas para conducir su vida, convivir y participar de forma activa en la comunidad. Como se muestra en la sección 1.2, el ASE tiene beneficios asociados en muchas de estas áreas, tales como el desarrollo intelectual y afectivo, la convivencia pacífica y el bienestar. Sin embargo, los indicadores de nuestro país en estos ámbitos no son alentadores.

Para dar un botón de muestra, en términos académicos, según los resultados de la prueba PISA 2018 (OCDE, 2019), en nuestro país la mitad de los estudiantes de 15 años no saben aplicar las matemáticas a casos simples de la vida real (por ejemplo, no saben utilizar porcentajes ni fracciones), lo que resulta en que, a grandes rasgos, un estudiante de Iº medio chileno sepa lo mismo que uno de 8º básico en Turquía, 7º básico en Portugal o 5º básico en Singapur. Respecto a las relaciones sociales, el 60% de los estudiantes de enseñanza media reporta haber visto malos tratos dentro de su comunidad educativa (INJUV, 2017). Asimismo, según el SIMCE 2019, la mitad de los estudiantes de 8º básico creía que su inteligencia no podía cambiar, a pesar de que aún les restan varios años de educación en los que podrían seguir desarrollándose. Finalmente, al año 2012 el 40% de los estudiantes entre 4 y 18 años presentaba algún problema de salud mental. Para la mitad de ellos, esto significaba un problema que los incapacitaba, en algún grado, en su vida cotidiana (Vicente et al., 2012).

Todos estos datos son previos a la pandemia. Es esperable que ahora los efectos se hayan acentuado. Se estiman impactos en el bienestar socioemocional (Centro de Justicia Educacional, 2021; UNICEF, 2021a) y en los aprendizajes (UNICEF, 2021a). Datos del Monitoreo Nacional del Sistema Educacional en Pandemia (2022a; 2022b) muestran que, en opinión de los equipos directivos, la salud mental de los estudiantes también se ha deteriorado, especialmente en los niveles de enseñanza media. Si bien ha habido mejoras a lo largo del año, la situación se mantiene peor que el 2019.

En resumen, introducir el ASE en las escuelas es beneficioso en múltiples dimensiones, presenta un alto costo-beneficio y podría ayudar a elevar varios de los indicadores recién mencionados. Es importante señalar que los programas ASE cuentan con una robusta evidencia a nivel internacional. Es por esto que organizaciones como la OCDE, UNICEF, UNESCO y el BID las han estudiado, medido y/o promovido. Sin embargo, en Chile, si bien han surgido varias iniciativas relevantes en los últimos años, todavía no se trabaja de manera integral, coherente y alineada con las recomendaciones de la literatura, lo que impide aprovechar todos sus beneficios. Este es el principal problema que se aborda en este trabajo y lo que da pie a la propuesta. Por ello es relevante revisar las recomendaciones de la literatura, las políticas públicas existentes y cómo estas se alinean entre sí, lo que se presenta en las siguientes secciones.

3. Revisión de literatura

3.1. El rol de la escuela y los docentes

Las habilidades socioemocionales se pueden aprender (EASEL, 2021; Jones & Kahn, 2017; OCDE, 2021; Taylor et al., 2017). En ese sentido, varios investigadores han relevado la importancia de la escuela y los docentes en este proceso (sin desmerecer el efecto que tiene la familia). Por un lado, el clima del aula, y de la escuela en general, puede propiciar o limitar el desarrollo socioemocional (CASEL, 2020; EASEL, 2021). En eso, la cultura escolar es un factor importante (Jones & Kahn, 2017). Por otro lado, el desarrollo socioemocional de los docentes y los demás adultos que rodean a los niños y jóvenes es fundamental. Profesores que expresan sus emociones adecuadamente y demuestran comprender las emociones de sus alumnos pueden ayudar a una mayor comprensión emocional en los estudiantes (Berger et al., 2016).

Otros autores también han mostrado la importancia de los profesores en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes (e.g. Brackett, 2020; Céspedes, 2018; Lecannelier 2021). Como dicen Fernández-Berrocal & Ramos-Díaz (2002): "la capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase" (p.374). Es por esto que muchas revisiones sistemáticas recomiendan trabajar con los docentes y a nivel institucional de escuela (ver sección 3.2).

3.2. Recomendaciones para programas ASE efectivos

No es obvio cómo diseñar un programa de aprendizaje socioemocional efectivo. Mientras algunos han mostrado efectos muy prometedores y relevantes en múltiples áreas, otros han tenido impactos nulos. Por ejemplo, según los resultados del meta-análisis realizado por Durlak & Weissberg (2007) solamente los programas de aprendizaje socioemocional basados en evidencia son los que presentan efectos beneficiosos en los niños, niñas y adolescentes.

Por esta razón se realizó una revisión de literatura actualizada al respecto, con foco en 3 importantes organizaciones de investigación/promoción del aprendizaje socioemocional a nivel internacional: CASEL (CASEL, 2020; CASEL 2021), EASEL (EASEL, 2021) y *Aspen Institute* (Jones & Kahn, 2017). De aquí, hay seis recomendaciones que se repiten en al menos dos de las organizaciones (ver Tabla 1).

a. **Implementar programas SAFE:** El acrónimo SAFE (por sus siglas en inglés)[4] implica que los programas de aprendizaje socioemocional:
    i. Tienen actividades secuenciadas que llevan al desarrollo de habilidades manera coordinada.

[4] *Sequenced, Active, Focused, Explicit.*

ii. Involucran formas de aprendizaje activas, que permiten que los niños y jóvenes practiquen nuevas habilidades.

iii. Dan tiempo enfocado de manera exclusiva al desarrollo de una o más habilidades socioemocionales.

iv. Definen explícitamente las habilidades específicas que buscan desarrollar.

b. **Programas que influyen en el contexto y cultura:** El programa ocurre en un contexto que propicia el desarrollo socioemocional, las relaciones interpersonales positivas y posee normas prosociales. Los esfuerzos alineados con mejorar el clima escolar y desarrollar una cultura escolar alineada aumentan la efectividad de los programas de aprendizaje socioemocional[5].

c. **Desarrollar competencias socioemocionales en adultos:** Los programas efectivos no sólo se preocupan del aprendizaje socioemocional en los estudiantes, sino también en los adultos que los rodean. Buscan desarrollar los aspectos socioemocionales de los docentes, equipo directivo, administrativos y entrenadores deportivos, entre otros. Esto permite que los adultos modelen las habilidades que desean desarrollar en los estudiantes[6], y que estos no reciban un mensaje contradictorio de su entorno[7]. Además, esto ayuda a los docentes a manejar el estrés, evitar el *burnout* y construir mejores relaciones con sus estudiantes. Finalmente, existe evidencia de que adultos con competencias socioemocionales más fuertes implementan de manera más efectiva programas de ASE (Kahn et al., 2019).

d. **Involucrar a las familias:** No solo es importante involucrar a los adultos de la escuela; también importan las familias y cuidadores de los niños, niñas y adolescentes. Teniendo en cuenta la dimensión ecológica de los modelos de aprendizaje socioemocional, lo que ocurre en la familia es fundamental. Trabajar con las familias es clave para apoyar y mantener los esfuerzos de la escuela, y los programas ASE aumentan su efectividad cuando se extienden a la familia.

e. **Líderes educativos involucrados:** Es clave que el esfuerzo del programa sea apoyado desde los líderes educativos, y no sea solo una iniciativa aislada de algunos docentes. Tanto los equipos directivos, sostenedores, superintendentes y otros líderes educativos deben modelar, cultivar y comunicar una visión compartida del aprendizaje socioemocional. También es importante involucrar a los líderes educativos para que el ASE se mantenga como una prioridad de manera sostenida en el tiempo y se le asignen los recursos necesarios.

f. **Facilitar que la escuela y docentes se apropien del programa:** El equipo directivo y los docentes pueden percibir que un programa desarrollado por externos, que no responde a su

[5] Ejemplos de esto en Chile son la Fundación Astoreca y el Colegio CREE.

[6] Una de las formas de propiciar el aprendizaje socioemocional es mediante el modelamiento por parte de los adultos (EASEL, 2021). Esto va alineado a evidencia proveniente de la antropología biológica, que muestra que gran parte del aprendizaje en humanos es cultural y se da por medio de la imitación de otros individuos, especialmente de quienes tienen mayor prestigio, habilidad y parecen más confiables (Henrich, 2015).

[7] Por ejemplo, que se les enseñe explícitamente a tener consideración por los sentimientos de los demás, mientras que los adultos que los rodean no lo hacen. Esto es especialmente importante al trabajar con adolescentes (Céspedes, 2018).

contexto y/o adoptado sin un consenso a nivel local, no es confiable. En ese sentido, resulta importante implementar un programa alineado con el contexto de la escuela, y tener en cuenta a los diferentes actores de la comunidad educativa al momento de tomar las decisiones. Además, es relevante dar flexibilidad a las escuelas para adecuar el programa a las necesidades, valores y preferencias de su comunidad educativa.

Tabla 1: Recomendaciones para programas de aprendizaje socioemocional efectivos.

Recomendación	Aspen Institute	CASEL	EASEL
Implementar programas SAFE		X	X
Programas que influyen en el contexto y cultura	X		X
Desarrollar competencias en adultos	X	X	X
Involucrar a las familias	X	X	X
Líderes educativos involucrados	X	X	
Facilitar que las escuelas y docentes se apropien del programa		X	X

Fuente: Elaboración propia en base a CASEL (2020), CASEL (2021), EASEL (2021) y Jones & Kahn (2017). Una X indica que la organización respectiva recomienda explícitamente esta práctica.

Además, varias de estas seis recomendaciones se repiten en otras revisiones, libros e investigaciones relacionadas al ASE (e.g. Brackett, 2020; Durlak & Weissberg, 2007; Milicic et al., 2020; Ortiz et al., 2020)[8].

Adicionalmente, la calidad de implementación de un programa ASE afecta su efectividad (Durlak et al., 2011; Osher et al., 2016), por eso, se recomienda:

a. **Programar suficiente tiempo para implementar el programa:** Evitar que el ASE sea una de las últimas prioridades de la escuela. Una alternativa interesante es integrar el programa con el currículum regular de las asignaturas, por ejemplo, historia, lenguaje o incluso ciencias (EASEL, 2021).

b. **Extender el ASE más allá de la sala de clases:** Es importante también lo que ocurre en los recreos, en los almuerzos, en los pasillos. El objetivo es que los estudiantes puedan practicar estas habilidades en todo momento y evitar que queden como un comportamiento reservado a la sala de clases, ya que el ASE ocurre en todos los espacios e instancias de la vida escolar (Mineduc, 2020). Una opción interesante y con respaldo técnico es utilizar el espacio privilegiado que proveen las actividades extraprogramáticas (EASEL, 2021).

[8] Además, el involucramiento familiar y la importancia de los líderes educativos son aspectos que se repiten en otros dominios relacionados a la educación, por ejemplo, los procesos de mejoramiento escolar (Bellei et al., 2014).

c. **Permitir que las comunidades educativas sean co-creadoras de la visión ASE:** Para que la intervención sea duradera, estudiantes, familias y otros miembros de la comunidad deben tener voz y cierto poder de decisión, de modo que se sientan parte del programa y este refleje fielmente sus necesidades, prioridades y cultura (CASEL, 2021).

En resumen, se necesita un enfoque integral (comprehensivo y sistémico para el ASE (Osher et al., 2016). En las palabras de Marc Brackett, psicólogo y Director del Centro de Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale (2020): "El ASE no puede abordarse en una reunión matinal de diez minutos o todos los jueves, en la cuarta hora. No puede reducirse a asambleas ocasionales de estudiantes o a talleres para profesores. El ASE ha de practicarse diariamente: debe convertirse en parte del ADN de la escuela" (p. 245).

3.3. Aprendizaje socioemocional en adolescentes

Si bien la adolescencia es una etapa del desarrollo propicia para el desarrollo socioemocional (Berger, 2019) y en la cual los jóvenes pueden requerir especialmente ayuda social y emocional (Céspedes, 2018; OCDE, 2021; Yaeger, 2017), ha existido controversia respecto a la efectividad de los programas ASE en esta edad (e.g. Boncu et al., 2017; January et al., 2011; Yaeger, 2017). Es por esto que se realizó una revisión de literatura sobre ASE en la adolescencia.[9]

Al respecto, el punto central es que no cualquier programa es efectivo en adolescentes. Hay que considerar las particularidades de esa etapa vital para diseñar un programa adecuado (Osher et al., 2016). Se debe considerar la importancia de las relaciones de pares para los adolescentes (Berger et al., 2016; Scharf & Mayseless, 2007; Wang & Eccles, 2012), la posición social ocupada (Berger et al., 2020), y el proceso de construcción de la propia identidad que ocurre en esta etapa (Berger, 2019; Williamson et al., 2015). Que un adolescente desarrolle la empatía no es garantía de que no haya agresión o *bullying*; incluso es una condición necesaria para poder agredir eficazmente (Mayseless, 2016; Williams de Fox, 2014).

Programas que buscan alarmar a los adolescentes acerca de los riesgos de ciertos comportamientos (por ejemplo uso de drogas, *bullying*, etc.) no funcionan (Williamson et al., 2015). Un adolescente no quiere oír —explícita o implícitamente— que necesita desarrollar nuevas habilidades porque hay algo mal en él o ella. En cambio, quiere ser respetado por los adultos y por sus pares, reconocido en sus valores e identidad, y tener autonomía. En palabras de Yaeger (2017, p. 82): "En general, cuando los adolescentes sienten los programas ASE como una madre diciéndoles cómo hacer sus elecciones personales, no nos debería sorprender que haya resultados nulos".

Por tanto, un programa ASE efectivo para adolescentes les ofrece oportunidades para relacionarse positivamente con sus pares, les da poder de decisión para construir su identidad, favorece sus sentimientos de estatus y respeto (en vez de amenazarlos), y les ofrece un contexto adecuado para

[9] Para una revisión más detallada, ver el Anexo 2.

desplegar y practicar sus habilidades, en vez de solo enseñarlas mediante instrucción directa. En ese sentido, existe evidencia de programas ASE que sí son efectivos en la adolescencia (e.g. Kuosmanen et al., 2019; Taylor et al., 2017).

Las actividades extraprogramáticas son una buena alternativa para el desarrollo socioemocional de los jóvenes, ya que favorecen su motivación e involucramiento, y permiten la exploración de la propia identidad, creencias y valores. Asimismo, el hecho de que sean actividades voluntarias les da a los adolescentes cierta sensación de control, un mayor significado a su participación y sentido de pertenencia a un grupo (Berger, 2019). Para Kahn et al. (2019) también son una buena oportunidad para el ASE, ya que fomentan relaciones positivas entre jóvenes y adultos, desarrollan habilidades y proveen oportunidades para practicar el liderazgo. Además, en este tipo de actividades el valor que se le atribuye a los individuos se basa en su contribución al grupo, en vez de en sus características individuales, tales como estatus o comportamientos determinados (Berger et al., 2020).

3.4. Formas de aprender y enseñar el ASE

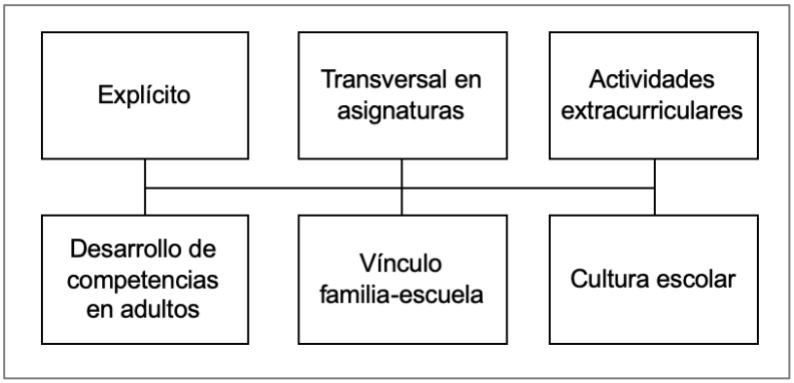
De este modo, según lo revisado en esta sección, existen seis formas principales de aprender/enseñar el ASE en la etapa escolar (Figura 2):

a. **Explícito:** Se realiza una actividad o taller en la cual se trabaja de manera exclusiva y explícita por un período de tiempo limitado y en cierto número de sesiones.
b. **Transversal en asignaturas:** Se incluye el ASE de manera transversal en los objetivos de aprendizaje de asignaturas regulares del currículum escolar, tales como historia, lenguaje, artes o ciencias.
c. **Desarrollo de competencias socioemocionales en adultos:** Desarrollo de competencias socioemocionales en los adultos con los cuales se relacionan los estudiantes se relacionan (docentes, asistentes de aula, equipos directivos, etc.), quienes modelan comportamientos y forjan relaciones con ellos.
d. **Actividades extraprogramáticas:** Especialmente en adolescentes es muy beneficioso incluir el ASE en este tipo de actividades (ya sean deportivas, culturales u otras), ya que proveen de un espacio ideal para poner en práctica competencias socioemocionales.
e. **Vínculo familia-escuela:** Trabajar con las familias para apoyar y mantener los esfuerzos de la escuela.
f. **Cultura escolar:** Diseñar programas que influyan en el contexto escolar de manera sistémica, co-creados por las escuelas, y que cuentan con apoyo del equipo directivo y los demás líderes educativos (ej. sostenedores).

La revisión de literatura realizada en esta sección evidencia que los programas ASE aumentan su efectividad cuando son integrales (sistémicos y comprehensivos) e impactan en la escuela como un

todo. Por tanto, para sacar un mayor provecho de los beneficios del ASE, se recomienda abordar los seis ítems recién mencionados en conjunto. Esto se tomará en consideración para el abordaje del problema y solución propuesta.

Figura 2: Formas de aprender y enseñar el ASE en estudiantes.

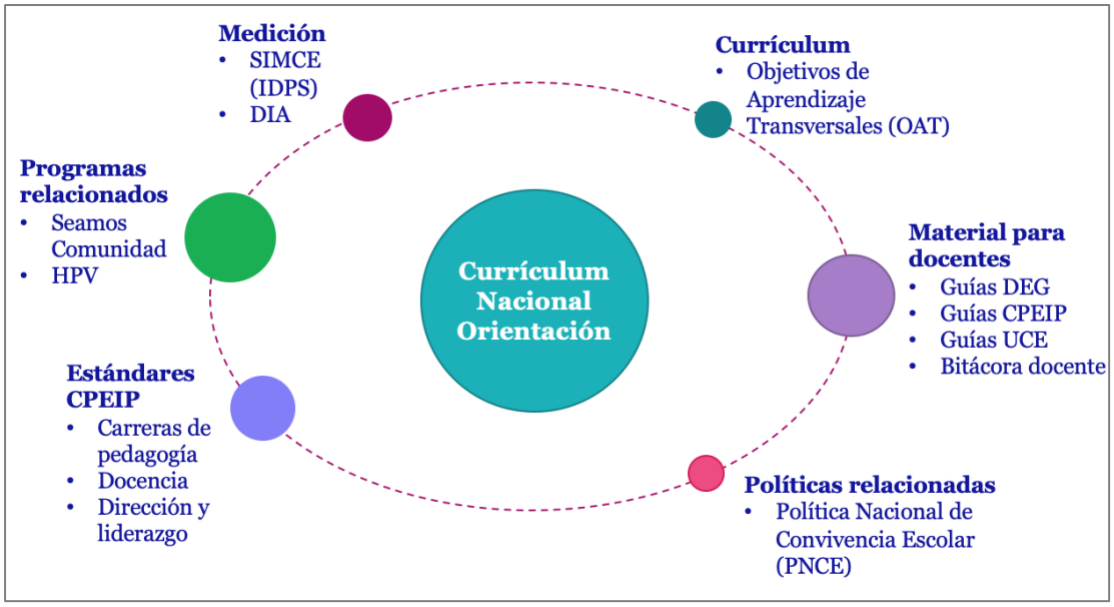


Fuente: Elaboración propia en base a CASEL (2021), EASEL (2021) y Jones & Kahn (2017).

4. Políticas públicas en Chile

En Chile existen varias políticas, programas, instrumentos y orientaciones relacionados al ASE en alguna medida, en la etapa escolar. De ellas, las dos más relevantes son el Currículum Nacional de Orientación y el programa Habilidades Para la Vida (HPV), de JUNAEB. También se relacionan, en menor medida, varias otras políticas, programas e instrumentos, tales como la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y la política de reactivación educativa Seamos Comunidad. En la Figura 3 se puede ver el detalle.

Figura 3: Políticas públicas, programas, orientaciones e instrumentos relacionados al ASE en Chile.

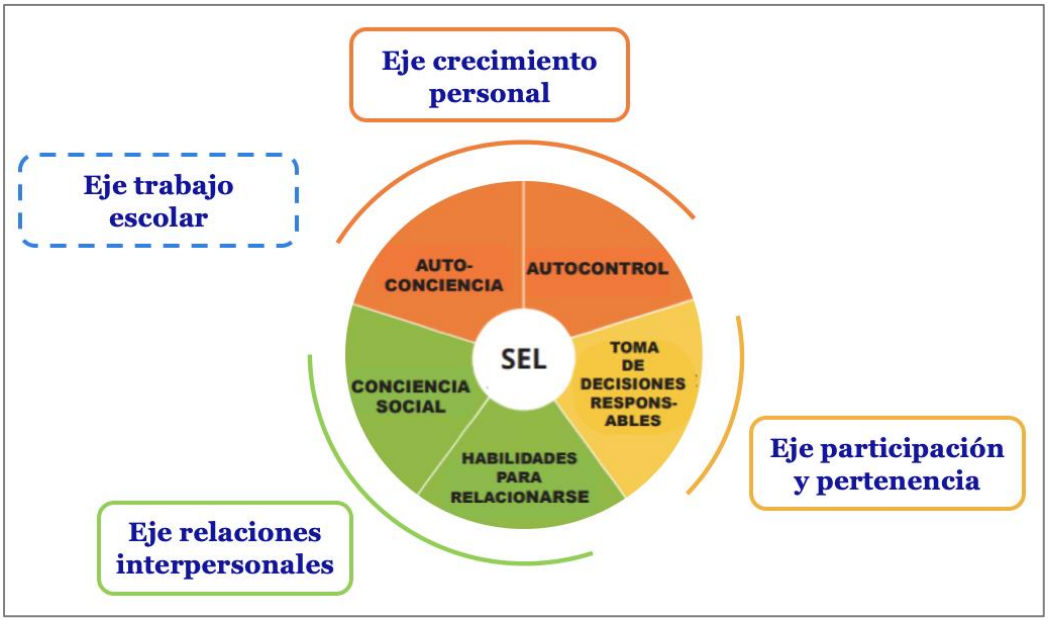


Fuente: Elaboración propia.

4.1. Currículum Nacional de Orientación

De manera pionera en Latinoamérica, Chile ha incorporado una asignatura específica para trabajar el ASE, al igual que México, Ecuador y Perú (Ortiz et al., 2020). El Currículum Nacional de Orientación existe desde 2012 en enseñanza básica y 2015 en enseñanza media, y actualmente es obligatorio desde 1° básico hasta II° medio. Cuenta con 4 ejes de trabajo: crecimiento personal, participación y pertenencia, relaciones interpersonales y trabajo escolar. Como se puede ver en la Figura 4, estos se pueden vincular a las dimensiones CASEL (Ministerio de Educación, 2020).

Figura 4: Ejes Currículum Nacional de Orientación y vinculación con dimensiones CASEL.



Fuente: Elaboración propia en base a CASEL (2020) y Ministerio de Educación (2020).

En general, los profesores jefes son los encargados de implementar esta asignatura, sin embargo, muchos no han sido formados para esto. Milicic et al. (2020) reportan que muchos docentes se sienten poco preparados para abordar el ASE en sus salas de clases. En un estudio latinoamericano realizado por el BID (Ortiz et al., 2020) el 90% de los países encuestados señalan que la inadecuada o inexistente preparación de los docentes en habilidades socioemocionales representa una dificultad para incluir el ASE en el contexto escolar. Según Milicic & Alcalay (2020) la dimensión emocional está poco presente en los programas de formación inicial de docentes en Chile. Incluso, el propio Ministerio de Educación (2020) reconoce que "la mayoría de los docentes no tuvo en la formación inicial la oportunidad de incorporar aprendizajes sobre este aspecto [el ASE] para su quehacer profesional" (p. 13).

En vista de la limitada formación docente en el área, y de que antiguamente la hora de Orientación se utilizaba de manera más bien libre, es relevante conocer cuál es la apropiación real del Currículum de Orientación por parte de las escuelas en los distintos niveles educativos. Hasta el momento no existen estudios que den cuenta de esta información de manera sistemática. Sin embargo, evidencia cualitativa aportada por Zapata (2016) sugiere que la hora de Orientación se suele compartir con Consejo de Curso, lo que dificulta la implementación del currículum. Además, el Ministerio de Educación (2020) ha identificado la apropiación del currículum de orientación como un nudo crítico para trabajar el ASE en las escuelas.

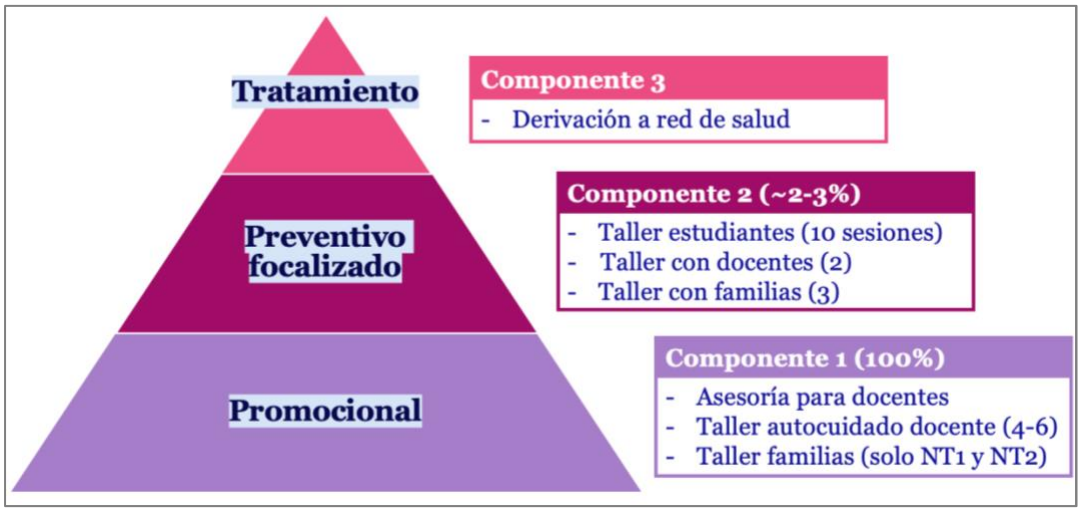
4.2. Programas relacionados

4.2.1. Programa Habilidades Para la Vida (HPV)

HPV es el quinto programa de salud mental estudiantil más grande del mundo, dentro de los que cuentan con artículos académicos en inglés (Murphy et al., 2017). Es implementado por la JUNAEB desde hace 24 años y actualmente cubre desde NT1[10] hasta IVº medio (JUNAEB, 2018). El programa cuenta con 3 niveles de atención, dependiendo de la urgencia del caso, los que se pueden ver en la Figura 5.

En su componente promocional universal, incluye asesoría para que los docentes incluyan la perspectiva de la salud mental en sus clases y reuniones de apoderados; cuatro a seis sesiones de autocuidado docente; y un taller para familias, que se implementa solo en los niveles de pre-escolar (Rojas-Andrade et al., 2017; Maturana & Flotts, 2009). En general, los equipos de las escuelas valoran este componente (George et al., 2012), pero no existen evaluaciones cuantitativas del mismo. En su componente preventivo focalizado atiende al 2-3% de estudiantes que están muy cercanos al riesgo psicosocial (Marcelo et al., 2021). Cuenta con talleres adicionales para docentes y familias, además de una intervención de 10 sesiones para los estudiantes, basada en el ASE, y ejecutadas por profesionales HPV. Guzmán et al. (2015) encuentran efectos positivos para aquellos estudiantes que asisten a 7 o más sesiones. Finalmente, el componente de tratamiento es para los estudiantes que ya se encuentran en riesgo psicosocial y requieren de una intervención especializada, por lo que son derivados a la red de salud pública[11].

Figura 5: Componentes Programa Habilidades Para la Vida (HPV).



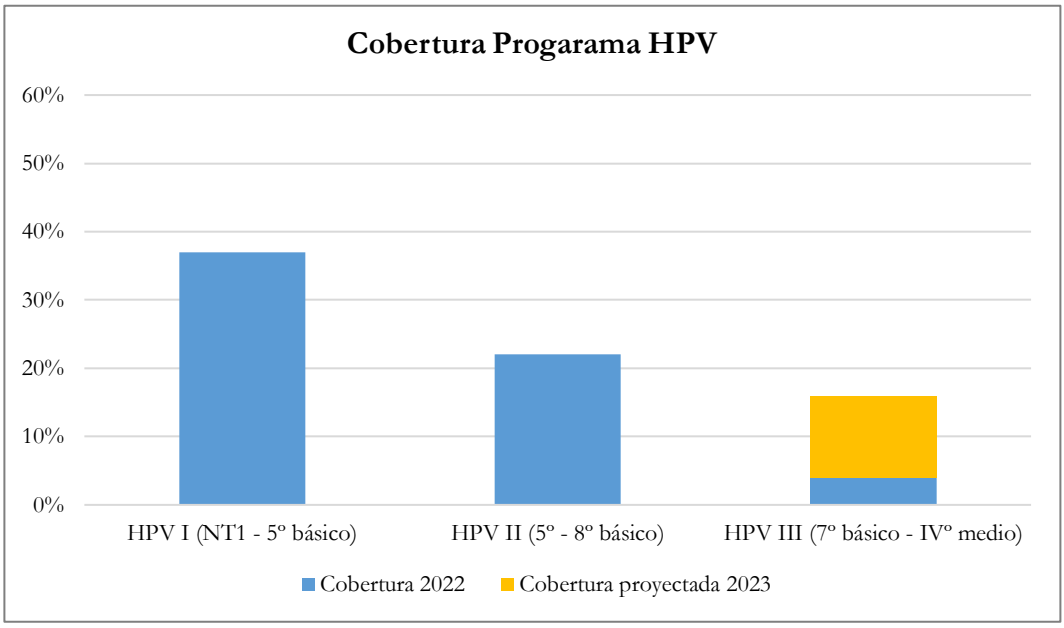
Fuente: Elaboración propia en base a Marcelo et al. (2021), Maturana & Flotts (2009) y Rojas-Andrade et al. (2017).

[10] NT1 o Nivel de Transición 1 corresponde a pre-kínder.
[11] Excepto en HPV III, programa en el cual no hay derivación.

En su Evaluación de Programas Gubernamentales (EPG) ha sido calificado en categoría *Medio*. Una de las principales razones es que tiene una cobertura decreciente a medida que aumenta la edad de los estudiantes (ver Figura 6), lo que no permite dar continuidad a la intervención durante la trayectoria escolar (Marcelo et al., 2021). Sobre este punto, es relevante notar que HPV se divide en 3 subprogramas con diversos focos, aunque siempre en el marco de la salud mental:

a. **HPV I (NT1 – 4º básico):** Se centra en la adaptación escolar, cubre al 37% del total de estudiantes de ese nivel.
b. **HPV II (5º-8º básico):** Se centra en la convivencia escolar y cubre al 22% de los estudiantes de ese nivel.
c. **HPV III (7º-IVº medio):** Se centra en la retención escolar, cubre a aproximadamente el 4% de los estudiantes de ese nivel. En el marco de la política Seamos Comunidad se proyecta aumentar su cobertura al 16%.

Figura 6: Cobertura actual y proyectada del Programa Habilidades Para la Vida (HPV).



Fuente: Elaboración propia en base a Marcelo et al. (2021) y Ministerio de Educación (2022a). La cobertura se calcula como la razón entre el Nº de estudiantes atendidos por el programa y el Nº total de estudiantes en ese nivel.

4.2.2. Seamos Comunidad

La política de reactivación educativa integral diseñada por el Mineduc en 2022, Seamos Comunidad, cuenta con cinco ejes de trabajo. En dos de los ejes se consideran varias medidas relacionadas al ASE, detalladas en la Tabla 2. Es importante destacar que varias de ellas aún no han sido implementadas y no se cuenta con mayor detalle de qué es lo que se ejecutará en la práctica.

Tabla 2: Componentes relacionados al ASE de la política Seamos Comunidad.

Eje	Componente	Descripción
1. Convivencia, bienestar y salud mental	1.2.1 Fortalecimiento de la promoción y prevención en salud mental para estudiantes	Revisa y fortalece la asignatura de Orientación.
	1.2.2 Formación y cuidado en salud mental para docentes, asistentes de la educación, equipos multiprofesionales y directivos	Estrategias formativas para equipos de escuelas: apoyo al desarrollo socioemocional de estudiantes.
	1.2.3 Fortalecimiento HPV	Se incrementa cobertura del programa.
2. Activación de aprendizajes	2.3.1 Línea de formación profesional en prioridades de reactivación	Una de las 3 prioridades es "Herramientas para abordar y acompañar la convivencia escolar y el bienestar socioemocional".
	2.4.2 Fortalecimiento del DIA	Mejora en comunicación de resultados del instrumento.
	2.5 Plan Nacional de Tutorías	Uno de los objetivos de las tutorías es fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Se espera llegar a 50.000 NNA.

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación (2022b).

Sobre los componentes de formación docente (1.2.2 y 2.3.1), en el seminario virtual ASE de Fundación Trabün y Seamos Comunidad[12], se señaló que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) proveería de 23.000 cupos presenciales para formación de docentes en aprendizaje socioemocional y salud mental. Como referencia, al 2018, existían 239.000 docentes trabajando en establecimientos educacionales (Ministerio de Educación, 2019c). Cabe destacar, eso sí, que la información acerca de estos cursos no se encuentra disponible en la oferta formativa del CPEIP por el momento.

4.3. Estándares CPEIP

4.3.1. Estándares Para Carreras de Pedagogía (EPD)

Los EPD definen las habilidades, conocimientos y competencias que debe adquirir un docente en su formación inicial, y se consideran como un marco amplio que cada institución educativa, con autonomía, integrará a sus programas[13]. El CPEIP tomará una evaluación diagnóstica anual a los estudiantes de último año de pedagogía, para medir el cumplimiento de los estándares (Ley 20.903). No obstante, los resultados de esta última evaluación no tendrán consecuencias para las Universidades. En resumen, los EPD no son vinculantes y no existen consecuencias directas por

[12] El seminario tuvo lugar el 25 de Octubre de 2022. Se puede ver en: https://youtu.be/AU2xbKubrAg

[13] Además, los EPD serán tomados en cuenta para los procesos de acreditación. Esto es relevante, puesto que según la Ley 20.903 solamente las Universidades acreditadas (o que cuenten con aprobación del CNED) podrán impartir carreras de pedagogía. Sin embargo, no se ha especificado en qué sentido y magnitud serán considerados.

su (no) cumplimiento, pero sí existen varios incentivos para que las universidades las incorporen en sus mallas curriculares.

Los EPD de básica y media cuentan con 12 estándares macro. Dentro del dominio de *creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, uno de los estándares establece que un docente idóneo favorece el bienestar y fomenta las competencias socioemocionales de sus estudiantes (CPEIP, s.f.; 2022a). Aquí se establece que un docente debería modelar y enseñar "habilidades de colaboración, comunicación y trabajo con otros, cómo manejar y resolver conflictos y tomar decisiones", y también cómo "reconocer y regular sus emociones" (CPEIP, s.f., p. 21). En el caso de los EPD para pedagogías técnico-profesional también se menciona como relevante considerar el "componente socioemocional del aprendizaje" (CPEIP, 2022b, p. 23), aunque, a diferencia de en los otros EPD, posteriormente esto no se traduce en descriptores explícitos al respecto.

4.3.2. Marco para la Buena Enseñanza (MBE)

El MBE define los estándares esperados para los docentes en ejercicio. Siguiendo la misma línea de los EPD de enseñanza básica y media científico-humanista, el MBE (CPEIP, 2021) crea también 12 estándares, en varios de los cuales destaca la importancia del ASE para el aprendizaje, la convivencia y para comprender el desarrollo de los estudiantes.

4.3.3. Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MDBLE)

El MDBLE recoge y sistematiza las principales prácticas en torno al liderazgo escolar, y define qué es lo que se espera de un equipo directivo de un establecimiento. En este documento se menciona brevemente la dimensión afectiva, pero desde una óptica de la inteligencia emocional, que, en términos simplificados, se puede entender como un subconjunto del ASE. Por lo demás, aborda el tema desde la importancia de la inteligencia emocional para el liderazgo, pero no como un componente central del proceso educativo (CPEIP, 2015).

4.4. Políticas relacionadas

4.4.1. Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)

La convivencia escolar es el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad educativa de manera cotidiana, las que se ven influida por las emociones y estados de ánimo de las personas (Ministerio de Educación, 2019a). La Ley General de Educación (Nº 20.370) y la Ley Sobre Violencia Escolar (Nº 20.536) establecen que todos los establecimientos que reciben financiamiento estatal deben contar con un Encargado de Convivencia Escolar, quien se encarga de implementar las medidas relativas a la convivencia que establece cada escuela. Se busca que exista una intervención sistemática, a nivel de clima y cultura escolar.

En la práctica, en muchos establecimientos suelen existir equipos de convivencia escolar, en los cuales cumplen funciones también el/la inspector general, orientador y/o duplas de apoyo psicosocial. De esta política es importante tener presente que, si bien convivencia escolar y ASE no son lo mismo, sí están relacionados: el desarrollo socioemocional de los estudiantes ayuda a un mejor convivir, y viceversa (Ministerio de Educación, 2019a; 2020). También es relevante tener presente el rol que juegan los equipos de convivencia escolar en los establecimientos. Finalmente, es importante mencionar que la PNCE se encuentra actualmente en revisión por parte del Comité Asesor en Convivencia Escolar del Mineduc.

4.5. Material para docentes

Además de lo anteriormente mencionado, la División de Educación General (DEG) del Mineduc, especialmente en la época de pandemia, desarrolló un kit con actividades ASE para realizar en clases[14]. El CPEIP también ha desarrollado sus propios documentos para contención socioemocional y ASE[15]. Finalmente, la DEG lanzó una bitácora docente[16], que invita a los profesores y profesoras a reflexionar sobre su propia experiencia en el aula, como medio para desarrollar competencias ASE y favorecer su bienestar. Cabe destacar que el uso de la bitácora docente es libre y autónomo, es decir, cada docente puede decidir si utilizarla o no, y trabaja de manera personal en ella. En general estos recursos no se guían por unos lineamientos únicos, que favorezcan su coherencia, y tampoco se encuentran de fácil acceso en una plataforma centralizada.

4.6. Currículum

4.6.1. Objetivos de Aprendizaje Transversales

Además de trabajar el ASE de manera directa en Orientación, también es posible incluirlo en otras asignaturas (ver sección 3.2). Las Bases Curriculares rescatan parcialmente esta posibilidad en los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), que cuentan con dimensiones físicas, ciudadanas, morales y afectivas (entre otras). Tanto las bases de 1º a 6º básico como las de 7º a IIº medio señalan que, en términos afectivos, los estudiantes adquieran un sentido positivo de la vida, una sana autoestima y autoconfianza, se conozcan a sí mismos y aprecien la importancia de la familia (Ministerio de Educación, 2015; 2018). Por tanto, solo se destacan unas pocas dimensiones del ASE. Para IIIº y IVº medio no se considera el ASE manera explícita (Ministerio de Educación, 2019b). Además, según Milicic & Alcalay (2020) los OAT "aún no figuran en el currículum como un conjunto de objetivos a enseñar sistemáticamente" (p. 68).

[14] Por ejemplo, ver: https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/aprendizaje-socioemocional/ y https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14876
[15] https://www.cpeip.cl/apoyos-para-la-contencion-socioemocional/
[16] https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14519

4.7. Mediciones ASE

En Chile existen 2 instrumentos oficiales de medición relacionados al ASE, ambos implementados por la Agencia de Calidad de la Educación. El primero son los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), incorporados en el SIMCE desde el año 2014, en los cuales se aplica un cuestionario a estudiantes, docentes y apoderados. Sin embargo, las 4 dimensiones que mide (clima de convivencia escolar, autoestima y motivación escolar, hábitos de vida saludable y formación ciudadana) no corresponden con el marco de ASE de CASEL. Dentro de ellas, algunas preguntas pueden guardar cierta relación con el ASE, por ejemplo en su dimensión de conciencia social, pero en general están diseñadas para medir otros constructos.

El segundo instrumento es Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), que cuenta con tres cuestionarios: lectura, matemáticas y socioemocional.[17] Respecto a este último, desde 4º básico a IVº medio se aplica un cuestionario de ASE individual, mientras que para 1º a 3º básico se toma una medida de aula a partir de lo reportado por el/la profesor/a jefe del curso. Si bien las dimensiones a la base del DIA no son exactamente las mismas que las de CASEL (Agencia de Calidad de la Educación, 2022a), sí presentan un alto grado de coincidencia. De este modo, el DIA aborda de forma explícita el ASE y entrega una medición válida para cada escuela en distintos instantes de tiempo. Sin embargo, metodológicamente no es posible comparar los resultados entre escuelas, puesto que las condiciones de aplicación son distintas (Agencia de Calidad de la Educación, 2022b).

4.8. Resumen políticas públicas

Finalmente, en la Tabla 3 se muestra un resumen de las políticas analizadas en esta sección.

[17] Dependiendo del período, también podrían sumarse instrumentos de historia, escritura u otros.

Tabla 3: Resumen políticas públicas, programas, instrumentos y orientaciones relacionados al ASE en Chile, en la etapa escolar.

Política pública	Resumen componentes ASE	Limitaciones
Currículum Nacional Orientación	Currículum ASE para 1º básico – IIº medio. Incluye contenidos en 4 ejes que se pueden relacionar al marco CASEL.	Muchos docentes carecen de la formación necesaria para implementarlo. No es obligatorio para IIIº y IVº medio, lo que puede enviar una señal de que ya no es relevante a esa edad. No existen datos acerca de cuál es el uso real de la asignatura (si realmente se implementa el currículum o se utiliza esta hora para otras cosas).
Programa Habilidades Para la Vida (HPV)	Programa de salud mental estudiantil, utiliza herramientas ASE. Componente promocional: trabaja con docentes y reunión con familias (esto último solo en NT1 y NT2). Componente focalizado: taller de 10 sesiones con herramientas ASE para estudiantes, además del trabajo con docentes y familias.	Cobertura del programa es limitada, especialmente en enseñanza media. Si bien el taller para estudiantes del componente focalizado utiliza una intervención ASE, este solo es para el 2-3% de los beneficiarios del programa. Además, se plantea como una intervención externa a la escuela. Los indicadores del programa están asociados a salud mental, no a ASE.
Seamos Comunidad	El ASE es un componente relevante de la política. Se incluye el fortalecimiento de Orientación, ampliación de cobertura para HPV y fortalecimiento del DIA. Además, se considera oferta de formación continua en ASE (y otros) para docentes y un plan de tutorías.	Aún falta claridad de todas las medidas anunciadas, especialmente en cuánto a los cupos y duración de la línea formativa para docentes anunciada. Tampoco es claro qué se hará con Orientación.
Estándares CPEIP	La perspectiva del ASE está presente tanto en los EPD como en el MBE. Se espera que los docentes incluyan la consideración el ASE en su quehacer. El MBDLE considera la dimensión emocional, pero solo como una herramienta para el liderazgo de equipos.	Como los EPD no son vinculantes, no necesariamente tienen un correlato en las mallas curriculares de pedagogía. Para docentes TP la consideración de la dimensión ASE existe, pero es muy débil.

		En el MBDLE se utiliza el paradigma (más antiguo) de la inteligencia emocional, en vez de ASE. No se considera la importancia del ASE en el proceso educativo.
Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)	Política con enfoque sistémico a nivel de cultura escolar, considera al menos un encargado de convivencia escolar en cada establecimiento. Convivencia escolar y ASE están relacionados, pero no son lo mismo. El ASE puede ser un instrumento para una mejor convivencia.	Si bien menciona la importancia del ASE, no queda claro como este se traduce en la práctica cotidiana. No es claro si los encargados de convivencia escolar pueden implementar acciones promocionales o más bien permanecen atendiendo urgencias en el día a día.
Bases curriculares: Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)	Entre 1º básico y IIº medio los OAT consideran la dimensión afectiva de los estudiantes.	La consideración de la dimensión afectiva es imprecisa y no está alineada con el marco ASE utilizada en otros documentos oficiales del Mineduc. En IIIº y IVº medio no está presente esta dimensión.
Material para docentes	Existen documentos de apoyo para el ASE a los docentes por parte del CPEIP, Currículum Nacional y la DEG. Se incluye también la bitácora docente.	Los diferentes apoyos están desalineados, muchos no son regulares y se encuentran en diferentes páginas web. Además, solo consideran la enseñanza explícita de las competencias socioemocionales. La bitácora docente queda a libre uso, pero no se sabe cuántos docentes realmente la utilizan.
Mediciones	Se cuenta con los IDPS del SIMCE y el DIA.	Los IDPS no tienen dimensiones fácilmente asimilables al ASE (siguiendo el marco CASEL u otros similares). El DIA sí aborda el ASE de manera explícita, pero no permite comparaciones entre escuelas ni agregar los resultados.

Fuente: Elaboración propia.

5. El problema: falta de una política integral de aprendizaje socioemocional

En base a lo expuesto en las secciones 3 y 4, la principal barrera existente para desarrollar el ASE de manera efectiva es la falta de políticas públicas que permitan abordarlo de manera integral en las escuelas. Si bien en nuestro país hemos tenido avances en este plano, no existe una iniciativa articulada a nivel nacional cuyo foco sea incorporar el ASE de manera integral; comprehensiva, sistémica y sostenida en el tiempo en las escuelas, siguiendo las recomendaciones de la literatura en ASE (en la Tabla 4 se muestra un resumen de las principales políticas públicas relacionadas al ASE y el grado en el que se alinean con la literatura revisada). Esto se relaciona también con lo indicado por el Ministerio de Educación (2020), que señala que los tres principales nudos críticos para trabajar el ASE en las escuelas son: contar con una estrategia de gestión integral anclada en la cultura escolar, fortalecer la apropiación del currículum de Orientación y potenciar el rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional.

Esta estrategia integral significa abordar el ASE de manera comprehensiva y sistémica, es decir, no solo incluir la enseñanza explícita del ASE, sino también capacitar a los docentes en su formación inicial y continua, incluirlo de manera transversal en las asignaturas y/o en actividades extraprogramáticas, vincular a las familias y gestionar el ASE desde la cultura escolar, con apoyo de los líderes educativos, y con una visión co-creada en conjunto con la comunidad escolar. Es decir, incluir las seis formas de enseñanza-aprendizaje revisadas en la sección 3.4. Por último, y no menos importante, es relevante contar con una política unificada que provea una visión del ASE a nivel nacional, y que centralice los esfuerzos que se han realizado hasta el momento desde la política pública. Este es el horizonte al que se busca apuntar con esta política.

Tabla 4: Principales políticas públicas relacionadas al ASE en Chile (etapa escolar) y su grado de alineamiento con las recomendaciones de la literatura.[18]

Recomendaciones literatura	Orientación	HPV	Seamos Comunidad: Línea de formación CPEIP
Tipo de enseñanza-aprendizaje	Explícito	Explícito	Desarrollo de competencias en adultos
Programa SAFE	Sí (1° básico - II° medio)	Sí, pero solo en componente focalizado	No
Desarrollo de competencias socioemocionales en docentes	No	No (desarrolla competencias en salud mental, no en ASE)	Sí, en formación continua
Involucrar a las familias	No	No (solo en pre-escolar)	No
Influir en el contexto y cultura escolar	No	No	No
Involucrar a todos los líderes educativos	No	No	No
Facilitar que escuelas y docentes se apropien del programa	No	No	No

Fuente: Elaboración propia.

[18] Las demás políticas, programas, orientaciones e instrumentos relacionados al ASE, que fueron analizados en la sección 4, no se incluyeron en esta tabla debido a que, por sus características, resulta más apropiado pensarlos como complementos a otras políticas principales.

6. Diseño y efectividad de la política

6.1. Objetivo de la política

Contribuir a que los establecimientos educacionales en Chile trabajen el aprendizaje socioemocional de manera integral.

6.2. Descripción detallada de la política

Debido a que en Chile existen 11.574 establecimientos educacionales (Ministerio de Educación, 2019c), resulta muy complejo trabajar de manera directa e intensiva con cada uno de ellos. Por tanto, la política cuenta con dos componentes, uno promocional (universal) y otro focalizado, para aquellos establecimientos que se inscriban voluntariamente y que requieren mayor apoyo.

6.2.1. Componente promocional

Los objetivos del componente promocional son:

a. Facilitar el trabajo de los equipos escolares que quieran incluir el ASE de manera integral en sus establecimientos de forma autónoma.
b. Alinear y dar coherencia a las distintas políticas, programas, instrumentos y orientaciones relacionados al ASE.
c. Habilitar condiciones necesarias para trabajar el ASE en los establecimientos.

Para llevarlos a cabo, y en línea con la revisión de literatura y de las políticas, programas, orientaciones e instrumentos que existen en Chile, las medidas propuestas son las siguientes:

i. **Sitio web ASE unificado y ampliado:** Siguiendo el modelo de los programas públicos ASE *Construye-T*[19] de México y *Be You*[20] de Australia, se implementará un único sitio web que incluya todas las orientaciones, materiales e información necesarias para incorporar el ASE en las escuelas. En específico, este sitio contará con el material descrito en los puntos iii) y iv), el currículum y actividades de Orientación, información acerca de los cursos CPEIP relacionados, una guía para incorporar el ASE desde la gestión de la cultura escolar, y sistematizará todo el material ASE ya desarrollado por la DEG y el CPEIP. Los recursos de este sitio web seguirán el marco CASEL y sus 5 dimensiones respectivas.

ii. **Fortalecimiento de Orientación:** En línea con lo planteado en la política Seamos Comunidad, se fortalecerá la asignatura de Orientación, que es la columna vertebral del ASE en las escuelas. Para esto, se implementará un estudio para conocer el grado real de aprovechamiento y cumplimiento del currículum de esta asignatura en las

[19] http://construyet.sep.gob.mx/
[20] https://beyou.edu.au/

escuelas, que hasta ahora es desconocido. A partir de los resultados de este estudio se tomarán medidas para favorecer la apropiación de la asignatura.

iii. **Incorporación del ASE de manera transversal en asignaturas:** Se diseñarán guías para incorporar el ASE de manera transversal en asignaturas tales como historia, lenguaje, artes visuales y ciencias, en base a los Objetivos de Aprendizaje (OA) específicos de cada asignatura. Por ejemplo, en Historia se puede seguir el modelo del programa *Facing History Ourselves*[21], que ha realizado esta misma tarea. Adicionalmente, siguiendo la recomendación de Milicic y Marchant (2020), se modificarán y operacionalizarán los OAT para incorporar el ASE siguiendo el marco de CASEL. Sin embargo, es importante destacar que estos cambios en los OAT, al ser cambios curriculares, probablemente requieran más tiempo.

iv. **ASE en actividades extraprogramáticas:** Siguiendo las recomendaciones de la literatura se diseñarán guías para incorporar el ASE en actividades extraprogramáticas deportivas y culturales en enseñanza media. Se considerará el criterio SAFE para estas guías. Se utilizarán como base las guías del programa mexicano *Construye-T*, que tiene guías desarrolladas en español para este mismo propósito.

v. **ASE en formación inicial docente:** Se iniciará una mesa de trabajo con las Universidades que imparten formación inicial docente para acelerar el proceso de incorporación del ASE en las mallas curriculares que aún no lo consideran de manera explícita, y se buscará generar compromisos vinculantes. Un punto relevante a discutir es su incorporación en los estudios del Programa de Formación Pedagógica (PFP), que cursan licenciados en otras disciplinas para habilitarse como docentes de enseñanza media.

vi. **ASE en formación continua docente:** Se mantendrá de manera continua en el tiempo la línea de formación en ASE y Convivencia Escolar del CPEIP, propuesta por la política Seamos Comunidad.

vii. **Mediciones ASE:** Por su mayor adecuación con el marco ASE, y siguiendo la propuesta de la política Seamos Comunidad, se fortalecerá el DIA como instrumento de medición principal para las habilidades socioemocionales. Se trabajará a mediano plazo en una modificación de los IDPS del Simce, para que consideren competencias socioemocionales de los estudiantes adicionales a la autoestima y motivación, tales como autorregulación, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable. Este cambio en el Simce posibilitará tener un panorama global y agregado de la situación socioemocional de los estudiantes, cosa que el DIA no permite.

[21] https://pg.casel.org/facing-history-and-ourselves/

viii. **Otros:** Se incorporará el ASE en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) de manera explícita y considerando su relevancia para los procesos de aprendizaje.

6.2.2. Componente focalizado

Este componente tiene como objetivo:

a. Asesorar de manera directa a equipos escolares que quieran incluir el ASE de manera integral en sus establecimientos y que cumplen con requisitos de focalización.

Este componente sigue el modelo del programa *Attachment Aware Schools* (AAS)[22] de Reino Unido, pero adaptado a ASE. Durante 9 meses se entrena a duplas de escuelas mediante una combinación de 4 unidades de *e-learning*, 6 jornadas de formación presencial (de duración de medio día o un día completo), mentoría y un proyecto aplicado para la escuela. Las duplas deben contar con al menos un miembro del equipo directivo, para facilitar el cambio al interior de los establecimientos. Además, se forman redes de aprendizaje territoriales y se capacita a los líderes educativos locales. AAS se ejecuta desde el 2014 en Reino Unido y ha mostrado resultados positivos en el desempeño académico y mejora de comportamiento en los estudiantes (Rose et al., 2019).

El enfoque de AAS es adecuado para esta política de ASE por varias razones. Primero, incluye un enfoque sistémico, en el cual son los mismos equipos de las escuelas los encargados de implementarlo. Segundo, capacita a los líderes educativos locales. Tercero, entrega asesoría a los participantes por medio de una mentoría, lo que contribuye a resolver dudas y a que lo aprendido en el curso efectivamente se aplique en la escuela. Cuarto, el hecho de realizar un proyecto aplicado permite a las escuelas comenzar a planificar sus acciones de ASE. Finalmente, que la formación sea extendida durante todo el año escolar y con una reducida cantidad de jornadas presenciales permite (1) extender la formación fuera de los principales centros urbanos y (2) que los docentes continúen, en gran medida, con su trabajo habitual en las escuelas.

Las duplas a capacitar serán seleccionadas por cada escuela, pero con la condición de que al menos uno de ellos/as debe pertenecer al equipo directivo (al igual que en AAS). Para el caso de escuelas pequeñas (menos de 100 estudiantes) se puede capacitar una sola persona. La formación para los equipos de las escuelas requiere una dedicación total 30 horas de *e-learning*, 3 días completos y 2 medios días de jornadas presenciales, distribuidos a lo largo de 9 meses. Además, se requiere tiempo para la formulación del proyecto aplicado. Para los líderes educativos, la formación implica una jornada presencial de medio día y 6 horas de *e-learning*. El detalle de esta formación se puede ver en la Tabla 5.

[22] https://www.bathspa.ac.uk/projects/attachment-aware-schools/

Tabla 5: Contenidos programa de formación componente focalizado.

Mes	Actividad presencial	Unidad de e-learning
Abril	Fundamentos del ASE *(día completo)*	Introducción al ASE: beneficios, impacto en el aprendizaje, marcos de acción, emociones *(12 horas)*
Mayo	Coaching en emociones *(medio día)*	N/A
Julio	Implementación del ASE en escuelas *(día completo)*	Recomendaciones para implementar el ASE, uso de recursos existentes (orientación, integración en asignaturas, extraprogramáticas, etc.), planificación para integración del ASE *(12 horas)*
Julio	Jornada de formación para líderes locales de educación[23] *(medio día)*	ASE para líderes educativos *(6 horas)*
Septiembre	Jornada de profundización electiva: ASE en adolescentes o vínculo familia-escuela *(medio día)*	Según el electivo escogido *(6 horas)*
Noviembre	Conferencia: Presentaciones proyectos escuelas *(día completo)*	N/A

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, este componente replicará el modelo de AAS, pero modificando los contenidos de la formación a ASE (en vez de apego). La duración también será de 9 meses, pero además se agregará un acompañamiento para apoyar la implementación del enfoque ASE en las escuelas a partir del segundo año. Inicialmente este acompañamiento durará un año, pero se podrá extender de manera opcional a dos años. La principal razón de incorporar este acompañamiento es que se ha visto que la efectividad de los programas ASE depende de manera de manera significativa de la calidad de la implementación (e.g. Durlak et al., 2011; Osher et al., 2016). Además, este es el modelo que siguen Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) que trabajan el ASE de manera integral en las escuelas en Chile, tales como las fundaciones Trabün, Astoreca e Impulso Docente[24].

El panorama completo de los 2 años de programa, incluyendo la formación, mentoría y acompañamiento a la implementación se puede ver en la Tabla 6 (se debe considerar la posibilidad de que el acompañamiento se extienda a un tercer año).

[23] La jornada de formación para líderes locales está destinada a jefes DEPROV, DEM/DAEM y sostenedores, ya sean estos públicos (SLEP) o privados.
[24] En el Anexo 3 se puede ver una lista extendida de las organizaciones de la sociedad civil que trabajan el ASE en la etapa escolar Chile.

Tabla 6: Cronograma componente focalizado

Año	Año 1												Año 2											
Mes	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Jornada presencial																								
e-learning																								
Proyecto																								
Mentoría																								
Acompañamiento																								

Fuente: Elaboración propia.

El acompañamiento a la implementación a las escuelas comenzará en diciembre del año 1, lo que permitirá planificar con anticipación acciones para el siguiente año. Para este acompañamiento, siguiendo las recomendaciones de la UNICEF (2021b) se requiere la conformación de un equipo responsable del ASE en cada escuela, el que debe estar conformado por las dos personas capacitadas en el año 1 y cuatro a seis integrantes adicionales, que pueden ser docentes, asistentes de la educación u otros profesionales de la escuela. El objetivo de esta medida es evitar la sobrecarga de trabajo de una o dos personas responsables. El equipo de la escuela debe contar con al menos un miembro del equipo directivo, para asegurar que se cuenta con suficiente apoyo local para la implementación. Asimismo, deberá participar al menos un integrante del equipo de convivencia escolar, para asegurar la conexión de las acciones ASE con las de convivencia.

El/la asesor/a acompañará al equipo ASE de cada escuela con visitas mensuales durante todo el segundo año, y les proporcionará guía y orientación para implementar un plan ASE integral, a partir de el proyecto elaborado por la dupla capacitada el año 1 y los recursos disponibles de parte del Mineduc (que se han diseñado en el componente promocional). Es importante considerar que para este proceso, cada comunidad educativa debe reconocer las prácticas e iniciativas relacionadas al ASE que ya está llevando a cabo y evalúe su coherencia con la visión que se quiere implementar[25]. Solamente después de este proceso se puede comenzar el diseño de nuevas acciones (Mineduc, 2020; UNICEF, 2021a). En caso de que la escuela extienda el acompañamiento al tercer año, el asesor realizará una visita semestral, a modo de monitoreo de la implementación.

Siguiendo el modelo de AAS y de algunos componentes de Seamos Comunidad[26], el programa se implementará en alianza con universidades. Se seleccionará una universidad para el desarrollo del material de *e-learning*, mientras que para la formación presencial se harán alianzas con universidades en diferentes regiones, que serán las encargadas de implementar las jornadas presenciales y la mentoría. La DEG será la entidad supervisora y quien se encargará del acompañamiento para la

[25] Si bien en principio los recursos disponibles abordarán las 5 dimensiones del marco CASEL, cada establecimiento tiene cierto margen de decisión en las acciones ASE a implementar, por lo que es posible que algunas de ellas no sean consideradas en ciertos establecimientos.

[26] En Chile, tanto el Programa Territorial de Convivencia Escolar y Atención en Crisis como el Dispositivo de Atención Psicosocial Temporal (DAPS) utilizan esta modalidad, en la cual las Universidades son las entidades ejecutoras.

implementación el segundo y tercer año. Alternativamente, el acompañamiento a la implementación podrá ser ejecutado por OSC que tengan experiencia en el área, pero siempre bajo la supervisión y el marco general entregado por la DEG.

Para los equipos de los establecimientos que tengan que viajar a las jornadas presenciales, el programa correrá con los gastos de los traslados, durante el primer año. Además, desde el segundo año las escuelas podrán optar por fondos concursables para realizar proyectos relacionados al ASE o capacitación adicional de sus equipos. También se asegurarán cupos para los docentes de las escuelas involucradas en este componente en los cursos de ASE del CPEIP, de modo que quienes quieran capacitarse puedan hacerlo de manera gratuita.

Por último, para evaluar la efectividad de esta política, se sugiere considerar un componente de evaluación, a fines del tercer año. Una alternativa posible es que, aprovechando que la implementación del programa es escalonada (ver sección 6.2.3), si el número de escuelas elegibles es mayor que el número de cupos disponibles se puede utilizar un sorteo para asignar grupos tratamiento y control en un diseño de estudio experimental (Gertler et al., 2017, capítulo 4). Esto sin desmedro de que cada escuela puede utilizar el DIA para monitorear los resultados de las acciones que realizan de manera individual.

6.2.3. Alcance componente focalizado

El alcance de este componente será de 150[27] escuelas por año. La implementación será gradual: se comenzará con 45 escuelas, el segundo año se ampliará a 85, y el tercer año a 150. Como se mencionó anteriormente, la participación será voluntaria: las escuelas podrán postular al programa, y luego se aplicarán los criterios de focalización para realizar la selección.

Requisitos de postulación:

a. Establecimiento educacional con financiamiento público (municipal, SLEP o particular subvencionado).
b. Completar formulario de postulación.
c. Según la etapa de implementación del programa, estar localizado geográficamente en lugares con cobertura.

Criterios de focalización:

a. IVE establecimiento
b. Categoría de desempeño

[27] Se optó por 150 escuelas anuales para mantener un presupuesto total bajo (~$1.000 MM), lo que facilita la aprobación inicial e implementación de esta política. En caso de que el programa muestre buenos resultados se puede ampliar su cobertura en el futuro.

Respecto al alcance territorial del programa, el primer año se implementará solo en la Región Metropolitana. El segundo año, se ampliará a las regiones del Bío-Bío, Antofagasta y Los Lagos. El tercer año se incorporarán Tarapacá, Coquimbo, Valparaíso, Maule, Araucanía y Magallanes. En la Tabla 7 se puede ver una estimación del número de escuelas que se atenderán por cada región cuando el programa entre en régimen (tercer año).

Tabla 7: Estimación escuelas atendidas por región

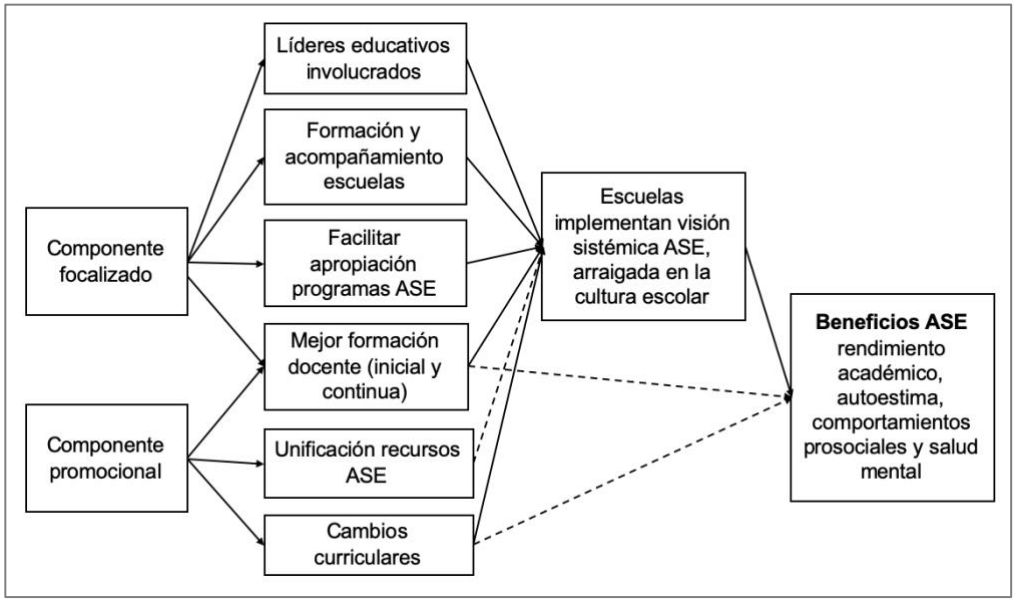
Región de implementación	Otras regiones que atiende	Nº escuelas atendidas por año
Tarapacá	Arica y Parinacota	10
Antofagasta	Atacama	15
Coquimbo	-	10
Valparaíso	-	15
Metropolitana	O'higgins	45
Maule	-	10
Bío-Bío	-	15
Araucanía	-	10
Los Lagos	Los Ríos	10
Magallanes	Aysén	10
Total		**150**

Fuente: Elaboración propia.

6.3. Teoría de cambio y efectividad esperada

Las formas en las que la política propuesta genera los beneficios esperados se pueden ver en la Figura 6. En la Tabla 8 se muestra la teoría de cambio, incluyendo las necesidades, actividades, productos y resultados esperados.

Figura 6: Teoría de acción.



Fuente: Elaboración propia. Las líneas punteadas indican impactos indirectos.

Tabla 8: Teoría de cambio de la política propuesta

Necesidades/ problemas	Actividades e insumos	Productos	Resultados intermedios	Resultados finales
Falta de una estrategia de gestión integral del ASE en las escuelas Políticas relacionadas actualmente intervienen de manera aislada Falta de formación docente en ASE No se han aprovechado las oportunidades para integrar el ASE en asignaturas fuera de Orientación y en actividades extraprogramáticas	Unificar y armonizar recursos actuales relacionados al ASE Elaboración guía ASE para equipos directivos Elaboración estudio Orientación Elaboración guías para incorporar ASE de manera transversal en asignaturas Modificación OAT Elaboración guías para incorporar ASE en actividades extraprogramáticas	Sitio web ASE unificado y ampliado Fortalecimiento de la asignatura de Orientación Incorporación del ASE de manera transversal en asignaturas ASE en actividades extraprogramáticas ASE en formación inicial docente ASE en formación continua docente Mediciones de ASE para las escuelas	Escuelas implementan planes integrales de ASE Mejora en habilidades socio-emocionales en estudiantes (ej. autorregulación, conciencia social, autoconciencia) Mejor clima de convivencia escolar Menor estrés emocional	Aumento en el desempeño académico Mayor autoestima y bienestar Mayor tasa de comportamientos prosociales y reducida tasa de comportamientos agresivos Mejoras en salud mental

	en enseñanza media Mesa de trabajo con Universidades Mantener cursos ASE CPEIP Modificación IDPS Incorporación ASE en MBDLE Implementación plataforma de formación ASE; diseño de recursos y clases Diseño de jornadas de formación presencial Contratación de mentores y asesores ASE para componente focalizado Apertura fondo concursable ASE Articulación de redes territoriales	Equipos escolares capacitados mediante jornadas presenciales, *e-learning* y mentoría Acompañamiento a escuelas para implementación de plan integral ASE		

Fuente: Elaboración propia.

7. Análisis dimensión eficiencia y distribución

7.1. Análisis de costo-efectividad

Se analiza la dimensión de eficiencia y distribución, específicamente, la costo-efectividad de la política propuesta. Es relevante analizar esta dimensión puesto que, a pesar de la relativamente extensiva investigación en ASE, de las múltiples organizaciones que promueven el ASE en educación (CASEL, OCDE, UNESCO, UNICEF, etc.) y de la introducción de este tipo de políticas en Chile y en otros países del mundo, a priori no es claro que sus beneficios en términos de desempeño académico sean mayores que los de otras políticas educativas. Sin embargo, para analizar su conveniencia, también es pertinente analizar qué otros efectos positivos tiene, y los costos que van asociados.

Para el componente focalizado se estimará la costo-efectividad en términos de los 4 outcomes principales mencionados en la sección 1.2. Para el componente promocional se estimarán únicamente los costos, ya que es muy complejo estimar de manera certera a cuántas escuelas afectará de manera directa, y por tanto tener una medida de costo-efectividad independiente del componente focalizado.

7.1.1. Beneficios

Para estimar los beneficios del componente focalizado se toman como referencia los resultados de múltiples meta-análisis de los efectos de programas ASE en el mundo (Tabla 7).

Tabla 7: Resumen resultados meta-análisis ASE

Descripción meta-análisis			Tamaño del efecto promedio (solo se incluyen si son estadísticamente significativos al 5%)[a]			
Autores	**Población**	**Descripción**	**Desempeño académico**	**Actitudes[b]**	**Comportamiento social positivo**	**Distrés emocional[c]**
Agirkan & Ergene (2022)	3-18 años	51 programas ASE implementados en Turquía	*	0.95	*	*
Boncu et al. (2017)	3-18 años	Revisión de 33 programas ASE	*	0.19	0.20	0.17
Corcoran et al. (2018)	3-18 años	40 estudios de programas ASE basados en la escuela	0.19 – 0.26[d]	*	*	*
Durlak et al. (2011)	5-18 años	213 programas ASE universales y basados en la escuela	0.27	0.24	0.24	0.24
Durlak & Weissberg (2007)	5-18 años	73 Programas ASE implementados *after school* en USA	0.16	0.34	0.19	*
Schutte et al. (2006)	11-51 años	Analiza 33 estudios que relacionan salud mental e inteligencia emocional	*	*	*	0.29
Sklad et al. (2012)	5-14 años	Efectos *follow-up* de 75 programas universales basados en la escuela	0.26	0.07	0.12	0.10
Taylor et al. (2017)	5-18 años	Efectos *follow-up* de 82 programas ASE universales y basados en la escuela, a nivel internacional	0.33	0.13	0.13	0.16
Wigelsworth et al. (2016)	4-18 años	89 estudios de programas ASE universales y basados en la escuela	0.28	0.17	0.33	0.19

Fuente: Elaboración propia.

[a]Un * indica que ese *outcome* no fue evaluado en el estudio.

[b]Incluye medidas de autoestima, autoconcepto, autoeficacia y relación con la escuela

[c]Incluye medidas de problemas de salud mental internalizados tales como depresión, ansiedad y estrés

[d]El tamaño del efecto es de 0.19 SD en ciencias, 0.25 SD en lectura y 0.26 SD en matemáticas

En base a lo mostrado en la Tabla 7, se espera que, a grandes rasgos, el efecto esperado de esta política sea de 0.3 SD en desempeño académico y 0.2 SD en los demás *outcomes*, tal como se muestra en la Tabla 8. Sin embargo, a priori no es claro qué tan comparables son los programas evaluados en estos meta-análisis respecto de la política propuesta. Respecto a esto, podría ser esperable que

intervenciones a mayor escala y en entornos naturales tuvieran menores efectos que aquellas en entornos controlados y con un número limitado de estudiantes; que intervenciones aplicadas a nivel de estudiante de manera directa tengan mayores efectos que otras que impactan a nivel de docentes o escuelas; y/o que programas integrales, comprehensivos y sistémicos tuvieran un mayor efecto que aquellos que no lo son (ver sección 3).

Sobre la escala de las intervenciones, Corcoran et al. (2018) encuentran que los efectos encontrados en intervenciones con tamaños de muestra pequeños ($N \leq 250$) son más altos que cuando se utilizan muestras grandes ($N>250$) cuando se evalúa el desempeño académico en matemáticas. Sin embargo, cuando se considera el impacto en el desempeño académico en lenguaje, los efectos no presentan diferencias estadísticamente significativas. De todos modos, es relevante considerar que los meta-análisis considerados suelen considerar estudios con tamaños de muestra de $N>250$. Por ejemplo, en Durlak et al. (2011) el tamaño promedio de las muestras es de $N=1.268$, y Taylor et al. (2017) es de $N=1.187$, con una mediana de $N=438$.

Respecto al entorno de las intervenciones, Wigelsworth et al. (2016) encuentran que los programas que han sido testeados en entornos naturales, es decir, evaluados contextos de la vida real, con los recursos y personal regulares (sin apoyo adicional de los investigadores) tienen un efecto algo menor que aquellos testeados en entornos controlados, pero igualmente significativos. En concreto, encuentran un tamaño del efecto promedio de 0.22 en desempeño académico, 0.15 en actitudes, 0.18 en comportamientos prosociales, y 0.14 en distrés emocional para las intervenciones testeadas en entornos naturales. Por lo mismo, para asegurar un mayor impacto, según señalan los autores es relevante considerar la fidelidad de la implementación, la que se puede aumentar brindando recursos, acompañamiento y capacitación al staff encargado, ítems que esta propuesta considera.

Sobre el nivel al que se aplica la intervención y quienes son los encargados finales de implementarlas, los meta-análisis han considerado diversos tipos de programas. Por ejemplo, Taylor et al. (2017) evalúan programas implementados por personal de escuelas, otros por personal externo y programas multicomponente; y no encuentran diferencias significativas de impacto entre ellos. En la misma línea, Durlak et al. (2011) encuentran que programas que en última instancia son implementados por docentes (tal como en el componente focalizado de esta propuesta) tienen efectos significativos, comparables, e incluso mayores en la mayoría de los *outcomes* que aquellos implementados por personal externo.

Respecto al nivel de integralidad de los programas, los meta-análisis considerados no entregan una descripción detallada. Por ejemplo, en el estudio de Taylor et al. (2017) las intervenciones contaban con 20 sesiones en promedio, el 39% de ellas fueron llevadas a cabo por personal de la escuela, y el 89% seguía el criterio SAFE. Sin embargo, no se conoce qué tan comprehensivas y sistémicas son. Otras intervenciones integrales que han sido evaluadas muestran impactos elevados y

significativos. Por ejemplo, el programa *Positive Action*[28], que cuenta con un currículum ASE sumado a kits de apoyo para escuelas, docentes y familias, ha mostrado impactos positivos de 0.34 SD en matemáticas y 0.73 SD en lectura, en una evaluación experimental con más de 5.000 estudiantes (Flay et al., 2006). Asimismo, el programa RULER[29], que integra el ASE en asignaturas y en la cultura escolar, capacita a los docentes y vincula a las familias, ha mostrado tamaños del efecto de 0.5 a 0.6 SD, en un estudio experimental con 3.824 estudiantes (Rivers et al., 2013).

En base a lo anteriormente expuesto, y considerando que la política propuesta se alinea con las recomendaciones de la literatura, es integral y acompaña la implementación en la escuelas, es razonable esperar que sus beneficios esperados estén en torno a 0.2 – 0.3 SD, tal como se indica en la Tabla 8.

Tabla 8: Beneficios esperados de la política

Outcome	Tamaño del efecto esperado
Desempeño académico	0.3
Autoestima y autoeficacia (actitudes)	0.2
Comportamientos sociales positivos	0.2
Salud mental (distrés emocional)	0.2

Fuente: Elaboración propia.

¿Qué tan significativos son estos efectos? Tomando como referencia el criterio de Cohen (1988), que establece un efecto pequeño (0.2), mediano (0.5) y grande (0.8), el tamaño del efecto esperado de esta política puede parecer modesto. Sin embargo, estos estándares están basados en una serie de experimentos pequeños y en condiciones controladas de laboratorio (Kraft, 2020). No están diseñados para captar los efectos de múltiples tipos de intervenciones en ciencias sociales, y no hay razón para pensar que aplican específicamente al campo educacional, ni particularmente a *outcomes* como el desempeño académico (Bloom et al., 2008). Por tanto, es recomendable interpretar el tamaño del efecto comparándolo con políticas similares en el campo de la educación, o bien con otras referencias relativas al mundo educacional (Hill et al., 2008).

Un tamaño del efecto de 0.3 SD en desempeño académico[30] está por sobre la media de las intervenciones educativas implementadas en la etapa escolar (Hill et al., 2008), y se traduce en que un estudiante avance del percentil 50 al percentil 62 de su nivel, aproximadamente. Equivale también, a grandes rasgos, a la diferencia en rendimiento de los estudiantes de escuelas de bajo desempeño y los de escuelas de desempeño promedio en 5º básico, o más del doble de la diferencia para Iº medio. Para tener una comparación con otros programas, por ejemplo, el efecto esperado

[28] https://www.positiveaction.net/
[29] https://www.rulerapproach.org/
[30] Se hacen comparaciones únicamente respecto al desempeño académico, puesto que para los demás outcomes no hay estándares empíricos que permitan juzgar el tamaño del efecto (Tayor et al., 2017).

de esta política es similar al de los programas de tutorías para estudiantes (Almeyda, 2022; Cabezas et al., 2022).

Además, yendo a la práctica efectiva de programas educativos, Evans & Yuan (2022) analizan 234 estudios experimentales (RCT) y cuasi-experimentales en países de renta media y baja, y encuentran que, en términos de desempeño académico, el impacto mediano es solamente de 0.1 SD. Una mejora de 0.3 SD en esta área significa que la política propuesta se encuentra por justo sobre el percentil 80 de las intervenciones analizadas por estos autores. En la misma línea, Kraft (2020) estudia el efecto de más de 700 intervenciones en educativas en países de ingreso alto, y encuentra resultados muy similares: el impacto mediano es de 0.1 SD, y el percentil 80 se encuentra en 0.3 SD. En base a estos resultados, propone estándares de referencia muy lejanos a los de Cohen (1988) para efectos en rendimiento académico de intervenciones educativas: pequeño (<0.05), mediano (<0.2 & >0.05), y grande (>0.2). Por tanto, el efecto esperado de esta política es significativo.

Adicionalmente, es importante tener en cuenta la robustez de los efectos encontrados: equipos de investigación independientes basados en Estados Unidos (Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), Reino Unido (Wigelsworth et al, 2016), Países Bajos (Sklad et al., 2012), Rumania (Boncu et al., 2017), Australia (Schutte et al., 2006), Turquía (Agirkan & Ergene, 2022) y un equipo de nacionalidad mixta (Corcoran et al., 2018) han llegado a la misma conclusión sobre los programas ASE: producen beneficios en múltiples áreas para los estudiantes.

Por último, respecto a la sustentabilidad de los efectos de este tipo de programas, es importante destacar que tanto Sklad et al. (2012) como Taylor et al. (2017) analizaron los efectos *follow-up* y encontraron impactos significativos. En otras palabras, estos autores midieron el impacto de programas ASE entre 6 meses y 18 años después de la intervención y encontraron que, en promedio, continúan existiendo efectos positivos. Sobre esto, Taylor et al. (2017) señalan que los efectos se mantendrán en el tiempo siempre y cuando la intervención desarrolle habilidades socioemocionales en los estudiantes. En caso contrario, el efecto podría disiparse.

7.1.2. Costos

Para el cálculo se consideran únicamente los costos incrementales, es decir, el costo de las medidas adicionales, que aún no están siendo implementadas ni tampoco está planificado implementarlas en el marco de otras políticas ya existentes. Los costos se dividen en fijos y variables. Los fijos son aquellos gastos o inversiones que requieren hacerse una sola vez, para implementar el programa. Los costos variables representan el gasto anual que requiere el programa para funcionar. Finalmente, es relevante destacar que el cálculo de estos costos corresponde a estimaciones propias, en base a ciertos órdenes de magnitud.

Tabla 9: Costos del componente universal

Ítem	Costo fijo ($M CLP)	Costo variable anual ($M CLP)
Sitio web ASE unificado y ampliado	**$30.000**	**$5.000**
Diseño sitio web	$15.000	-
Mantenimiento y actualización web	-	$5.000
Diseño material nuevo	$15.000	-
Fortalecimiento Orientación	**$25.000**	**-**
Estudio nivel de apropiación	$25.000	-
Incorporación ASE de manera transversal en asignaturas	**$200.000**	**$15.000**
Diseño guías asignaturas	$200.000	-
Mejoramiento guías	-	$15.000
ASE en actividades extraprogramáticas	**$80.000**	**$15.000**
Diseño guías	$80.000	-
Mejoramiento guías	-	$15.000
ASE en formación inicial docente	**$5.000**	**-**
Mesa de trabajo	$5.000	-
ASE en formación continua docente	**-**	**-**
Mediciones ASE	**-**	**-**
Otros	**-**	**-**
Total	**$340.000**	**$35.000**

Fuente: Elaboración propia. Los costos se indican en miles (M$) de pesos.

Tabla 10: Costos del componente focalizado

Ítem	Costo fijo ($M CLP)	Costo variable anual ($M CLP)
Plataforma e-learning	**$130.000**	**$20.000**
Implementación plataforma	$30.000	-
Mantención plataforma	-	$10.000
Diseño de recursos y clases	$100.000	-
Mejora recursos		$10.000
Jornadas presenciales	**$25.000**	**$270.000**
Diseño	$25.000	-
Ejecución	-	$230.000
Traslados	-	$40.000
Mentoría	**-**	**$120.000**
8 mentores		$120.000
Acompañamiento implementación	**-**	**$465.000**
19 Asesores		$340.000
Fondo concursable		$125.000
Articulación redes territoriales		**$10.000**
Otros	**-**	**$80.000**
3 profesionales coordinación central Mineduc	-	$80.000
Total	**$155.000**	**$965.000**

Fuente: Elaboración propia. Los costos se indican en miles (M$) de pesos.

Tabla 11: Costo total del programa

Componente	Costo fijo ($M CLP)	Costo variable anual ($M CLP)
Promocional	$340.000	$35.000
Focalizado	$155.000	$965.000
Total	**$495.000**	**$1.000.0000**

Fuente: Elaboración propia. Los costos se indican en miles (M$) de pesos.

Luego, los costos totales del programa, sumando el componente universal y el focalizado, son de $1.000 MM, más una inversión inicial de $495 MM. El presupuesto anual de $1.000 MM representa un 0.009% del gasto anual del Ministerio de Educación (según presupuesto asignado 2022) y es relativamente bajo en comparación al costo de los demás programas del Mineduc. Con esto, la política propuesta tiene un costo muy similar al *Plan de fortalecimiento para el desarrollo de las artes en el sistema educativo* ($996 MM) y levemente superior al programa *Fortalecimiento del aprendizaje inglés* ($797 MM).

7.1.3. Costo-efectividad

El año 2018 había un promedio de 309 estudiantes por establecimiento en Chile (Ministerio de Educación, 2019c). Siguiendo esta línea, el componente focalizado espera llegar a 46.350 estudiantes aproximadamente, considerando 150 escuelas. Luego, el programa tiene un costo de $21.575 por estudiante (~24 USD). Así, considerando los beneficios estimados del componente focalizado y los costos en régimen de ambos componentes, la costo efectividad estimada es de esta política es de 0.3 SD/24 USD. Dicho de otra manera, el costo de aumentar 0.1 SD el desempeño académico de los estudiantes es de 8 USD. Además, hay que considerar los impactos de la política en otras áreas, tales como la autoestima y bienestar, comportamientos prosociales y salud mental. Esto se compara favorablemente, por ejemplo, con los programas de tutorías, cuya costo-efectividad es tres veces menor: 24 USD para aumentar 0.1 SD el desempeño académico de los estudiantes (Cabezas et al., 2022). También, la costo efectividad de este programa es mayor que la de la Jornada Escolar Completa (JEC), pero menor que la del sistema SNED (Contreras & Rau, 2012), aunque este último no presenta beneficios estudiados en otras áreas fuera del desempeño académico.

7.2. Análisis de distribución

7.2.1. Efectos según grupo socioeconómico

Los efectos de esta política podrían variar según grupo socioeconómico (GSE) si es que la intervención tiene efectos heterogéneos en diferentes subgrupos de la población, o bien si es que la política es focalizada en grupos específicos.

Relativo a los beneficios de un programa ASE en diferentes GSE, no se espera que existan diferencias. En el plano empírico, la mayoría de los estudios no encuentra diferencias en los *outcomes* según GSE: por ejemplo, en el meta-análisis de Taylor et al. (2017) no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los programas que se aplican en entornos predominantemente de GSE bajo y aquellos que se aplican en entornos de GSE medios o altos. Asimismo, la investigación de Claro et al. (2016) sugiere que los efectos de la mentalidad de mentalidad de crecimiento (una de las habilidades del ASE) en el rendimiento académico son homogéneos a través de los diferentes GSE en Chile.

Respecto a la aplicación de la política, sí se esperan mayores efectos para población de GSE medio y bajo, dado que colegios de dependencia particular pagada no están incluidos en el componente focalizado y que uno de los criterios de focalización es el IVE del establecimiento. Dicho esto, no es posible determinar con total precisión los efectos por GSE, dado el carácter voluntario de la política. Dependiendo de las escuelas que postulen al programa los efectos podrían variar.

8. Conclusión

Los programas de aprendizaje socioemocional (ASE) en la etapa escolar han mostrado múltiples beneficios en diferentes estudios, incluyendo varios meta-análisis, en términos del rendimiento académico de los estudiantes, su autoestima y bienestar, salud mental y comportamientos prosociales. Sin embargo, y en parte por ser un área de estudio relativamente reciente, aún su penetración es incipiente en el sistema educativo de nuestro país.

La evidencia ha mostrado que los programas ASE efectivos se basan en la cultura escolar y trabajan manera integral, sistémica y comprehensiva. No obstante, desde la política pública chilena, por ahora solo se ha privilegiado la enseñanza explícita de competencias socioemocionales, mediante la asignatura de Orientación, pero sin considerar una mirada integral, por ejemplo, incorporándolo de manera transversal en asignaturas, ni tampoco en actividades extraprogramáticas. Para los adolescentes, por la etapa del desarrollo en la que se encuentran, estas últimas actividades son un espacio privilegiado para desarrollar y practicar sus competencias socioemocionales. Además, solo este año 2022 se incorporó el ASE en los cursos de formación docente del CPEIP.

La presente propuesta de política pública se inspira en la mejor evidencia internacional, experiencias de otros países y en fundaciones que trabajan el ASE en Chile. En su componente universal se hace cargo de armonizar los distintos recursos ASE existentes, ampliarlos y centralizarlos en un único sitio web, junto con profundizar la formación inicial docente en ASE. En su componente focalizado, trabajará con 150 escuelas cada año, priorizadas según IVE y categoría de desempeño, para ayudarlas a incluir el ASE de manera integral en su quehacer. Este programa contará con un año inicial de formación y un período de acompañamiento a la implementación, lo que permitirá impactar de manera positiva a más de 45.000 estudiantes cada año.

La principal limitación de la propuesta es que se depende del buen funcionamiento de los equipos directivos de las escuelas para poder incorporar el ASE de manera integral. Otra limitación es la cantidad de tiempo disponible de docentes y equipos escolares para implementar este tipo de medidas promocionales, que si bien pueden resultar muy efectivas y beneficiosas, requieren de cierta dedicación adicional. Un desafío pendiente es la inclusión más explícita y sistemática del vínculo familia-escuela, que suele ser complejo para muchos docentes. Por último, es crítico el desarrollo de la estrategia a nivel país desde el Mineduc y un compromiso político para la implementación sostenida de esta política, ya que requiere tiempo para instalarse en las escuelas.

El costo de la política propuesta alcanza los $1.000 MM anuales, monto que representa el 0.009% del presupuesto anual del Ministerio de Educación. De este modo, su costo-efectividad en términos de desempeño académico es del orden de 0.1 SD por cada $8 USD invertidos, lo que es superior, por ejemplo, a la costo-efectividad estimada de la JEC y de los programas de tutorías. En conclusión, se propone una política de bajo costo total y alta costo-efectividad para potenciar el ASE de manera integral en Chile.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2022a). Habilidades Socioemocionales Evaluadas Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA). https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Habilidades_Socioemocionales_evaluadas_2022.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2022b). Manual de Uso Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA). https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Manual_uso.pdf

Almeyda, G. (2022). *Tutorías remotas para acelerar aprendizajes*. Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0004228

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM Ediciones.

Berger, C., Álamos, P. & Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes. En: Manzi, *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*. Ediciones UC.

Berger, C., Lisboa, C., Cuadros, O., & De Tezanos-Pinto, P. (2016). Adolescent peer relations and socioemotional development in Latin America: Translating international theory into local research. *New Directions for Child and Adolescent Development, 152*, 45-58. https://doi.org/10.1002/cad.20161

Berger, C. (2019). El mundo social adolescente: Una ventana de oportunidades para el desarrollo socioemocional y el bienestar. En UNICEF, *Infancia, adolescencia y juventud: Oportunidades claves para el desarrollo* (pp. 101-114). Uruguay, UNICEF. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/01/oportunidades_claves_para_el_desarrollo_web.pdf

Berger, C., Deutsch, N., Cuadros, O., Franco, E., Rojas, M., Roux, G., & Sánchez, F. (2020). Adolescent peer processes in extracurricular activities: Identifying developmental opportunities. *Children and Youth Services Review*, *118*, 105457. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105457

Bloom, H. S., Hill, C. J., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Performance trajectories and performance gaps as achievement effect-size benchmarks for educational interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *1*(4), 289-328. https://doi.org/10.1080/19345740802400072

Boncu, A., Costea, I., & Minulescu, M. (2017). A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Psychology*, *19*(2). https://doi.org/10.24913/rjap.19.2.02

Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir*. Barcelona: Diana.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Cabezas, V., Claro S., Gallego, F., Koppmann F., Monge, M. P., Narea, M., y Volante, P. (2022). Tutorías para niños, niñas y adolescentes: una oportunidad para la aceleración del aprendizaje integral pospandemia. *Temas de la Agenda Pública*, 17(157), 1-20. Centro de Políticas Públicas UC. https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/tutorias-para-ninos-ninas-y-adolescentes-una-oportunidad-para-la-aceleracion-del-aprendizaje-integral-pospandemia/

CASEL (2020). Marco CASEL. ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y cómo promoverlas? Recuperado de: https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf

CASEL (2021). 2011-2021: 10 Years of Social and Emotional Learning in U.S. School Districts. Elements for Long-Term Sustainability of SEL. Recuperado de: https://casel.org/cdi-ten-year-report/

Centro de Justicia Educacional (2021). *Los efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de escolares chilenos*. CJE. Recuperado de: https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/los-efectos-de-la-pandemia-en-el-bienestar-socioemocional-de-escolares-chilenos/

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2015). *Marco Para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2021). *Marco Para la Buena Enseñanza*. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2022a). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje, Educación Media*. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Lenguaje-Media.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2022b). *Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Educación Media Técnico Profesional*. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/01/Estandares-pedagogias-TP.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (s.f.). *Estándares de la Profesión Docente Educación Básica*. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/educacion-general-basica/

Céspedes, A. (2018). *Educar las emociones, educar para la vida*. Santiago: Vergara.

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(31), 8664-8668. https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Contreras, D. & Rau, T., (2012). Tournament incentives for teachers: the case of Chile. *Economic Development and Cultural Change*, 61 (1), pp. 219-246. http://dx.doi.org/10.1086/666955

Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, *25*, 56-72. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001

Dirección de Presupuestos DIPRES (2022). Ficha de Definiciones Estratégicas Año 2019-2022 Subsecretaría de Educación. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-260884_doc_pdf.pdf

Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. *Collaborative for academic, social, and emotional learning (NJ1)*. https://eric.ed.gov/?id=ED505368

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. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

EASEL (2021). Navigating SEL from the inside out: Looking inside and across 33 leading SEL programs (Revised and expanded second edition, preschool and elementary focus). *Harvard Graduate School of Education: Cambridge, MA, USA*. https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out.aspx

Evans, D. K., & Yuan, F. (2022). How big are effect sizes in international education studies?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *44*(3), 532-540. https://doi.org/10.3102/01623737221079646

Feldman-Barrett, L. (2020). *Seven and a Half Lessons about the Brain*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Fernández-Berrocal, P. & Ramos-Díaz, N. (eds.). (2002). *Corazones Inteligentes*. Editorial Kairós.

Flay, B., Acock, A., Vuchinich, S., & Beets, M. (2006). Progress report of the randomized trial of Positive Action in Hawaii: End of third year of intervention. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/224942204.

Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., & Rawlings, L. B. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica*. World Bank Publications.

Guzmán, J., Kessler, R. C., Squicciarini, A. M., George, M., Baer, L., Canenguez, K. M., ... & Murphy, J. M. (2015). Evidence for the effectiveness of a national school-based mental health program in Chile. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *54*(10), 799-807. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.07.005

George, M., Guzmán, J., Flotts, M., Squicciarini, A., & Guzmán, M. (2012). Salud mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional. *Revista de Psicología*, *21*(2), 55-81. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.25837

Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, *91*(2), 145-149. https://doi.org/10.1257/aer.91.2.145

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, *24*(3), 411-482. https://doi.org/10.1086/504455

Henrich, J. (2015). *The secret of our success: How culture is driving human evolution, domesticating our species, and making us smarter*. Princeton University Press.

Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child development perspectives*, *2*(3), 172-177. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00061.x

Instituto Nacional de la Juventud INJUV (2017). Sondeo N ° 5: Bullying en Establecimientos Educacionales Jóvenes entre 15 y 29 años. Ultima Década.

January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work?. *School Psychology Review*, *40*(2), 242-256. https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087715

JUNAEB (2018). *Apoyando el Bienestar en las Comunidades Educativas: Programa Habilidades Para la Vida*. https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2012/12/Libro-HPV-Edici%C3%B3n-2020_.pdf

Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists. Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/publications/evidence-base-learn/

Kahn, J., Bailey, R., & Jones, S. (2019). Coaching Social & Emotional Skills in Youth Sports. *Aspen Institute*. https://eric.ed.gov/?id=ED603548

Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, *49*(4), 241-253. https://doi.org/10.3102/0013189X20912798

Kuosmanen, T., Clarke, A. M., & Barry, M. M. (2019). Promoting adolescents' mental health and wellbeing: evidence synthesis. *Journal of Public Mental Health*, 18(1), 73-83. https://doi.org/10.1108/JPMH-07-2018-0036

Lecannelier, F. (2021). *Volver a mirar: Hacia una revolución respetuosa en la crianza*. Diana.

Ley N.º 20.370. Establece la Ley General de Educación (12 de Septiembre de 2009). https://bcn.cl/2f73j

Ley N.º 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (11 de Agosto de 2011). https://bcn.cl/2lpvj

Ley N.º 20.536. Sobre Violencia Escolar (17 de Septiembre de 20211). https://bcn.cl/2f9eq

Ley N.ª 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas (01 de Abril de 2016). https://bcn.cl/2fftk

Littlefield, L., Cavanagh, S., Knapp, R., & O'Grady, L. (2017). KidsMatter: Building the capacity of Australian primary schools and early childhood services to foster children's social and emotional skills and promote children's mental health. In *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 293-311). Springer, Singapore.

Marcelo, H., Valdebenito, M. & De la Vega, F. (2021). EPG Programa Habilidades para la Vida I, Habilidades para la Vida II, Habilidades para la Vida III. Ministerio de Educación, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Paidós.

Maturana, C. & Flotts, M. (2009). Evaluación cualitativa: Componente promocional Programa Habilidades para la Vida – JUNAEB. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18118

Mayseless, O. (2016). The Caring Motivation: An integrated theory. Cap. 4: Empathic processes as key experiences in caring. Oxford University Press.

Milicic, N., & Alcalay, L. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En *M. Corvera y G. Muñoz. Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, 53-62.

Milicic, N., Torretti, A., Berger, C., & Alcalay, L. (2020). *Aprendizaje Socioemocional. Desarrollo integral, convivencia escolar y rendimiento académico en los alumnos: el rol de docentes y educadores*. Grupo Planeta.

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2015). Bases Curriculares 7º básico a 2º medio. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2018). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/

Ministerio de Educación, División de Educación General (2019a). Política Nacional de Convivencia Escolar. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2019b). Bases Curriculares 3º y 4º Medio. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019c). *Estadísticas de la Educación 2018, Publicación Diciembre 2019*. Santiago, Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14293

Ministerio de Educación, División de Educación General (2020). Aprendizaje Socioemocional: Fundamentación para el Plan de Trabajo. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14520

Ministerio de Educación (10 de Mayo de 2022a). *Ministerio de Educación presenta Política de Reactivación Educativa Integral "Seamos Comunidad"*. Recuperado el 05 de Noviembre de 2022 de https://www.mineduc.cl/politica-de-reactivacion-educativa-integral-seamos-comunidad/

Ministerio de Educación (2022b). Política de Reactivación Educativa Integral Seamos Comunidad. https://seamoscomunidad.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2022/06/PoliticaSeamosComunidad.pdf

Monitoreo Nacional del Sistema Educacional en Pandemia (2022a). Reporte 4 Educación Escolar, Semana 13 al 17 de Junio. https://www.covideducacion.cl/informes

Monitoreo Nacional del Sistema Educacional en Pandemia (2022b). Reporte 5 Educación Escolar, Semana 25 al 29 de Julio. https://www.covideducacion.cl/informes

Murphy, J. M., Abel, M. R., Hoover, S., Jellinek, M., & Fazel, M. (2017). Scope, scale, and dose of the world's largest school-based mental health programs. *Harvard review of psychiatry*, *25*(5), 218-228. https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000149

OCDE (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

OCDE (2021). Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/beyond-academic-learning-92a11084-en.htm

Ortiz, E., Hincapié, D. & Paredes, D. (2020). Educar para la vida: El Desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación. Nota técnica Nº IDB-TN-1908. http://dx.doi.org/10.18235/0002492

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, *40*(1), 644-681. https://doi.org/10.3102/0091732X16673595

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention science*, *14*(1), 77-87. https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2

Rojas-Andrade, R., Leiva-Bahamondes, L., Vargas, A. M. B., & Squicciarini-Navarro, A. M. (2017). Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel. *Psychosocial Intervention*, *26*(3), 147-154. https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.12.002

Rose, J., McGuire-Snieckus, R., Gilbert, L., & McInnes, K. (2019). Attachment aware schools: The impact of a targeted and collaborative intervention. *Pastoral Care in Education*, *37*(2), 162-184. https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1625429

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6-22. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2006). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, *42*(6), 921-933. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteijn, C. (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), 892-909. https://doi.org/10.1002/pits.21641

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. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, 20(3), 214-236. https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080

Tough, P. (2014). *Cómo triunfan los niños: Determinación, curiosidad y el poder del carácter*. Ediciones Palabra.

UNESCO (2021). Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512

UNICEF (2021a). Impactos de la pandemia en el bienestar de los hogares de niños, niñas y adolescentes en Chile. Recuperado de: https://www.unicef.org/chile/informes/impactos-de-la-pandemia-en-el-bienestar-de-los-hogares

UNICEF (2021b). Sostener, Cuidar, Aprender: Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas. Recuperado de: https://www.unicef.org/chile/informes/sostener-cuidar-aprender

Vicente, B., Saldivia, S., De la Barra, F., Melipillán, R., Valdivia, M., & Kohn, R. (2012). Salud mental infanto-juvenil en Chile y brechas de atención sanitarias. *Revista médica de Chile*, 140(4), 447-457. http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872012000400005

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, *83*(3), 877-895. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 347-376. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791

Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela.* Buenos Aires: Aique Editorial.

Williamson, A., Modecki, K., & Guerra, N. (2015). Chapter 12: SEL programs in high school. En Durlak, J. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.

Yeager, D. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The future of children*, 73-94. doi:10.1353/foc.2017.0004.

Zapata, C. (2016). Orientación en el plan de estudio en enseñanza básica. Proyecto de Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Recuperado de: https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21525

Anexos

Anexo 1: Dimensiones y sub-dimensiones modelo CASEL

Tabla 12: Dimensiones y sub-dimensiones del modelo CASEL

Dimensión	Descripción	Sub-dimensiones
Autoconciencia	Las habilidades para comprender las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento en distintos contextos. Esto incluye la capacidad de reconocer las fortalezas y limitaciones con un sentido de confianza y propósito bien fundamentado.	Integrar identidades personales y sociales
		Identificar los bienes personales, culturales y lingüísticos
		Identificar las emociones propias
		Demostrar honestidad e integridad
		Vincular los sentimientos, valores y pensamientos
		Examinar los prejuicios e inclinaciones
		Experimentar la autoeficacia
		Tener una mentalidad de crecimiento
		Desarrollar intereses y un sentido de propósito
Autocontrol	Las habilidades para manejar las propias emociones, pensamientos, y comportamientos de uno de manera efectiva en diferentes situaciones, y para lograr metas y aspiraciones. Esto incluye la capacidad para retrasar la gratificación, manejar el estrés y sentir la motivación y la voluntad para lograr metas personales y colectivas.	Manejar las emociones propias
		Identificar y utilizar estrategias para el autocontrol
		Mostrar autodisciplina y automotivación
		Establecer metas personales y colectivas
		Uso de habilidades organizativas y de planificación
		Mostrar el valor de tomar la iniciativa
		Demostrar voluntad personal y colectiva
Conciencia Social	La capacidad de comprender las perspectivas de los demás y empatizar con ellos, incluyendo aquellos de diversos orígenes, culturas y contextos. Esto incluye la capacidad de sentir compasión por los demás, comprender normas históricas y sociales más amplias de comportamiento en diferentes entornos, y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad.	Tomar las perspectivas de otros
		Reconocer las fortalezas de los demás
		Demostrar empatía y compasión
		Mostrar preocupación por los sentimientos de los demás
		Comprender y expresar gratitud
		Identificar diversas normas sociales
		Reconocer demandas y oportunidades
		Comprender las influencias de las organizaciones/sistemas sobre el comportamiento
Habilidades para relacionarse	La capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo y para navegar eficazmente en entornos con individuos y grupos. Esto incluye la capacidades para comunicarse claramente, escuchar activamente, cooperar, trabajar en colaboración para resolver problemas y negociar conflictos de manera constructiva, navegar en entornos con diferentes exigencias y oportunidades	Comunicarse efectivamente
		Desarrollar relaciones positivas
		Demostrar competencia cultural
		Practicar el trabajo en equipo y la resolución colaborativa de problemas
		Resolver los conflictos constructivamente
		Resistir la presión social negativa
		Mostrar liderazgo en grupos
		Defender los derechos de los demás

	sociales y culturales, proporcionar liderazgo, y buscar u ofrecer ayuda cuando sea necesario.	
Toma de decisiones responsable	La capacidad para tomar decisiones y elecciones constructivas sobre el comportamiento personal e interacciones sociales en diversas situaciones. Esto incluye las capacidades para considerar las normas éticas y problemas de seguridad, y evaluar los beneficios y consecuencias de diversas acciones para el bienestar personal, social y colectivo.	Demostrar curiosidad y mentalidad abierta
		Identificar soluciones para problemas personales/sociales
		Hacer un juicio razonable después de analizar información
		Anticipar/evaluar consecuencias de las acciones propias
		Reconocer que el pensamiento crítico es útil dentro y fuera de la escuela
		Evaluar los impactos personales, interpersonales, comunitarios e institucionales

Fuente: Elaboración propia en base a CASEL (2020)

Anexo 2: Aprendizaje Socioemocional en adolescentes

¿Son efectivos los programas ASE en la adolescencia?

Para terminar la revisión de literatura, se considera la importancia del ASE la adolescencia: esta etapa vital es una ventana de oportunidad para el desarrollo, y el aprendizaje socioemocional es un buen enfoque para favorecerlo (Berger, 2019). Para Yaeger (2017) y para Céspedes (2018) los adolescentes pueden necesitar especialmente ayuda social y emocional, dada la etapa de su vida en la que se encuentran y los cambios que ocurren a nivel cerebral y hormonal, que pueden hacer que pequeñas dificultades sociales vayan asociadas a emociones muy intensas y dolorosas. Se ha visto a nivel internacional que, al entrar en la adolescencia, la satisfacción vital y bienestar psicológico disminuyen, cuestión que está relacionada a las competencias socioemocionales (OCDE, 2021).

No obstante, y si bien son existen múltiples estudios que documentan los beneficios los programas ASE (ver sección 1.2), ha habido controversia respecto a sus resultados en adolescentes. Por ejemplo, en un meta-análisis de programas ASE elaborado por Boncu et al. (2017) el segmento 13-18 años no tuvo resultados estadísticamente significativos. Asimismo, en el estudio de January et al. (2011) los autores concluyen que la efectividad de los programas ASE por lo general va disminuyendo con la edad: el mayor impacto estaría en pre-escolar, seguido por enseñanza básica, mientras que para enseñanza media el efecto no es significativo.

Ahora, hay investigaciones que muestran otros resultados. Por ejemplo, Kuosmanen et al., (2019) encuentran 17 programas ASE evaluados en Europa con evidencia experimental o cuasi-experimental y que muestran resultados favorables en salud mental y bienestar para adolescentes (10-19 años). Asimismo, el meta-análisis de Durlak et al. (2011), que es uno de los más prominentes en el área y analizó a 213 intervenciones, sugiere que los programas ASE son efectivos en todos los niveles escolares, desde *kindergarten* hasta *high school* (5 a 18 años). Posteriormente, el meta-análisis de Taylor et al. (2017) encuentra que todos los *outcomes* analizados continúan siendo significativos, aunque menores, en la adolescencia (14 a 18 años).

Esta disminución en la efectividad puede deberse a que, por regla general, las intervenciones educativas a menor edad presentan mayores beneficios, al menos en el ámbito académico (Hill et al., 2008). Una segunda opción es que hay otros factores correlacionados con la edad de los estudiantes que reciben las intervenciones. Por ejemplo, las intervenciones analizadas en el meta-análisis para estudiantes de mayor edad suelen ser más breves. De hecho, Taylor et al. (2017) señalan que "aunque la edad fue relacionada negativa y significativamente a los *follow-up effects* cuando se examina como un predictor individual, ponemos cautela en interpretar este hallazgo como una indicación que las intervenciones ASE son más apropiadas en la niñez que en la adolescencia temprana" (p. 1167). Una tercera opción, es que no todos los programas ASE evaluados en adolescentes están diseñados para esa etapa específica del desarrollo y, en cambio, son adaptaciones de programas pensados para estudiantes de menor edad. Para Osher et al. (2016) siempre es importante tener en cuenta la etapa de desarrollo de los NNA que participan de un

programa ASE para que esta sea efectivo; utilizar actividades, herramientas y lenguaje apropiado al desarrollo biológico que tienen los niños y jóvenes en diferentes edades.

¿Cómo diseñar un programa de ASE efectivo para adolescentes?

Para diseñar un programa ASE que sea efectivo en adolescentes hay que considerar lo que ocurre en esa etapa de la vida. Primero, las relaciones de pares cobran un rol fundamental para el bienestar y el desarrollo socioemocional (Berger et al., 2016). Los adolescentes se constituyen en vínculos de apego secundario con sus pares, por lo que poder construir vínculos de calidad con ellos es un aspecto clave[31] (Scharf & Mayseless, 2007; Wang & Eccles, 2012). Segundo, un adolescente comienza a construir su identidad, es decir, la narrativa que tiene sobre sí mismo, proceso en el cual las oportunidades que le ofrece el contexto son importantes (Berger, 2019; Williamson et al., 2015). Tercero, durante la adolescencia la posición social que uno ocupa se torna como un tema relevante (Berger et al., 2020).

Cuarto, un adolescente no necesariamente es agresivo porque carece de ciertas habilidades socioemocionales. De hecho, es al contrario: para poder agredir a otro eficazmente probablemente necesita habilidades para poder tomar su perspectiva (y calcular qué broma o insulto funciona bien y cuál no) y/o tener influencia en el resto de la clase. Que un adolescente desarrolle la empatía no es garantía de que no haya agresión o *bullying*; incluso es una condición necesaria para poder agredir eficazmente (Mayseless, 2016; Williams de Fox, 2014). Asimismo, puede que un adolescente tenga la capacidad de autorregularse, pero decida no hacerlo porque juzga que cierta clase no merece que él o ella despliegue esa habilidad (Yaeger, 2017).

Por eso, no cualquier intervención ASE funciona en adolescentes. Programas que buscan alarmar a los adolescentes acerca de los riesgos de ciertos comportamientos (por ejemplo uso de drogas, *bullying*, etc.) no funcionan en esta etapa vital; un adolescente ya sabe cuáles son los riesgos, pero busca otras recompensas con esos comportamientos (Williamson et al., 2015). Un adolescente no quiere oír —explícita o implícitamente— que necesita nuevas habilidades porque hay algo mal en él o ella. En cambio, quiere ser respetado por los adultos y por sus pares, reconocido en sus valores e identidad, tener autonomía. En palabras de Yaeger (2017, p. 82): "En general, cuando los adolescentes sienten los programas ASE como una madre diciéndoles cómo hacer sus elecciones personales, no nos debería sorprender que hayan resultados nulos. Pero cuando los programas ASE ofrecen a los adolescentes un camino para sentimientos de estatus y respeto, es probable que internalicen las habilidades que adquirieron y las apliquen en el mundo real." Un programa ASE efectivo les ofrece oportunidades a los adolescentes para relacionarse positivamente con sus pares, les da poder de decisión para construir su identidad, favorece sus sentimientos de estatus y respeto

[31] Esto no significa que el apoyo de las familias o los docentes deje de importar. No obstante, como indican Scharf & Mayseless (2007) durante la adolescencia ocurre una diversificación de las figuras de apego, y especialmente se forjan relaciones importantes con compañeros, parejas, etc.

(en vez de amenazarlos), y les ofrece un contexto adecuado para desplegar y practicar sus habilidades.

Las actividades extraprogramáticas pueden ser una buena alternativa, ya que favorecen la motivación y el involucramiento de los adolescentes, y permiten la exploración de su identidad, creencias y valores. Asimismo, el hecho de que sean actividades voluntarias les da a los adolescentes cierta sensación de control, un mayor significado a su participación y sentido de pertenencia a un grupo (Berger, 2019). Para Kahn et al. (2019) también estas actividades son una buena oportunidad el ASE, ya que fomentan relaciones positivas entre jóvenes y adultos, desarrollan habilidades y proveen oportunidades para practicar el liderazgo. Además, en este tipo de actividades el valor que se le atribuye a los individuos se basa en su contribución al grupo, en vez de en sus características individuales, tales como estatus o comportamientos determinados (Berger et al., 2020).

En conclusión, es beneficioso implementar un programa ASE en enseñanza media (y no solo en básica o pre-escolar). Sin embargo, para que este sea efectivo debe ser diferente de lo que se aplica en otros niveles más pequeños: es recomendable brindar oportunidades para poner en práctica habilidades en vez de enseñarlas explícitamente (Yaeger, 2017), favorecer el desarrollo de la identidad de los jóvenes y aprovechar el espacio que otorgan las actividades extraprogramáticas.

Anexo 3: Organizaciones de la Sociedad Civil que trabajan ASE en la etapa escolar

En esta sección se listan los programas de Aprendizaje Socioemocional (ASE) que existen en nuestro país y que han sido desarrollados por distintas Organizaciones de la Sociedad Civil, junto a una breve clasificación y descripción. Se consideraron 3 criterios para la inclusión de los programas en esta lista:

a. El ASE o el desarrollo de habilidades socioemocionales es uno de sus objetivos.
b. Se implementa en Chile.
c. Trabaja directa o indirectamente con NNA en etapa escolar.

Se consideraron 5 categorías, dependiendo del foco del programa. Estas fueron construidas a partir de la clasificación utilizada en CASEL, pero adaptada a Chile:

a) **Desarrollo docente:** Capacitaciones y formación en ASE para docentes y/o equipos directivos.
b) **Estrategias organizacionales:** Asesoría para incluir el ASE de manera transversal en los establecimientos, incluyendo el desarrollo de una cultura escolar que lo apoye. Pueden incluir lecciones independientes, capacitaciones a docentes y equipo directivo, vínculo familia-escuela, y/o incluir el ASE en el currículum de asignaturas o actividades extracurriculares.
c) **Instrumentos de medición:** Instrumentos para medir el ASE en estudiantes, docentes y/o familias. Típicamente utilizan cuestionarios de auto-reporte.
d) **Lecciones independientes:** Clases o talleres que trabajan el ASE en los estudiantes de manera explícita y en un tiempo especialmente dedicado para ello.
e) **Otras prácticas ASE:** Otras prácticas para trabajar el ASE, tales como: tutorías a estudiantes, potenciar el vínculo familia-escuela, aprendizaje mediante libros, entre otras.

Desarrollo docente

Tabla 13: Programas ASE en categoría desarrollo docente

Programa	Insitución	Clasificación	Edades estudiantes	Descripción
Capacitaciones socioemocionales	Fundación AMA+	Desarrollo docente	N/A	Se realizan capacitaciones a través de cursos y talleres para docentes, asistentes de la educación, equipos directivos, apoderados y estudiantes. Utilizando una modalidad activa, y con frecuentes oportunidades de practicar los nuevas competencias.
Capacitaciones Astoreca	Fundación Astoreca	Desarrollo docente	N/A	Capacitaciones para docentes sobre educación del carácter.
Cursos Fundación Seminarium	Fundación Educacional Seminarium	Desarrollo docente	N/A	Cursos de resolución de conflictos, profesor jefe y su rol interpersonal, neurociencias, *mindulfness*, convivencia y otros
Programa Orienta	Fundación Educolab	Desarrollo docente	N/A	Programa diseñado para entregar estrategias a los docentes para la promoción del aprendizaje socioemocional dentro del aula. Brinda herramientas para la contención y el acompañamiento emocional y la promoción de las competencias socioemocionales de los estudiantes. El programa está alineado a las especificaciones del MINEDUC sobre desarrollo de competencias transversales y las unidades del currículum en orientación.
Capacitación y taller Aprendizaje Socioemocional	Impulso Docente	Desarrollo docente	N/A	Capacitación para docentes en ASE, con enfoque CASEL. Desde 4 a 20 horas cronológicas dependiendo de la modalidad. Incluye módulos para seguimiento e implementación de estrategias ASE en la comunidad.
Programas de formación en mindfulness	Neyün	Desarrollo docente	N/A	Neyün cuenta con varios talleres para docentes y equipos escolares sobre *mindfulness*, para el bienestar, autocuidado, contención, manejo del estrés y salud mental, entre otros. También existen opciones de talleres dirigidos directamente a estudiantes.
Cursos de Aprendizaje Socioemocional	Valoras UC	Desarrollo docente	N/A	Cursos de diversos temas relacionados a aprendizaje socioemocional, entre ellos convivencia escolar, alianza familia-escuela, formación socioemocional, entre otros

Fuente: Elaboración propia.

Estrategias organizacionales

Tabla 14: Programas ASE en categoría estrategias organizacionales

Programa	Institución	Clasificación	Edades estudiantes	Descripción
Asesoría para la gestión del aprendizaje socioemocional	Fundación AMA+	Estrategias organizacionales	Sin información	Asesoría a establecimientos para incluir el ASE de manera sistémica en sus acciones, generando una visión compartida, planes y programas, trabajo con familias, y desarrollo de competencias en adultos y en estudiantes.
Programa Fortalezas del Carácter	Fundación Astoreca	Estrategias organizacionales	Sin información	Asesoría para incluir la formación del carácter a nivel cultural en las escuelas. Incluye capacitación para docentes y acompañamiento para la implementación.
Programa Impulsar	Fundación Educolab	Estrategias organizacionales	N/A	Programa orientado a que los directivos impulsen el desarrollo del aprendizaje socioemocional en sus comunidades educativas. El objetivo es brindar a los equipos directivos distintas herramientas, metodologías y estrategias que les permiten liderar acciones promotoras del desarrollo socioemocional de sus comunidades.
Programa Kiri	Fundación Kiri Chile	Estrategias organizacionales	Sin información	Talleres culturales, deportivos y científicos (skate, música, tenis, robótica) que promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales creando ecosistemas de bienestar, para que los niños y niñas se sientan queridos y especiales. Se trabaja con los equipos equipos directivos y los docentes.
Programa de Orientación	Fundación Trabün	Estrategias organizacionales	NT1 - IIº medio	Currículum socioemocional para la clase de Orientación. Incluye cuadernillos para los estudiantes, planificaciones, capacitación docente y acompañamiento para la implementación.
Programas de formación y acompañamiento en convivencia escolar positiva	Fundación Volando en V	Estrategias organizacionales	1º basico - IVº medio	Se busca generar comunidades estudiantiles proactivas, conscientes y responsables de sus propias dinámicas de convivencia escolar, para ser capaces de apoyar en la construcción de una institución unida, tolerante y colaborativa.
Asesoría en Aprendizaje Socioemocional	Impulso Docente	Estrategias organizacionales	Sin información	Asesoría para equipo directivo/convivencia escolar para integrar el ASE en la escuela. Incluye reuniones de asesoría y apoyo para el desarrollo de la visión ASE del establecimiento, capacitación a docentes y acceso a plataforma con recursos de apoyo.
Asesoría a escuelas en mindfulness	Neyün	Estrategias organizacionales	N/A	Programas para asesorar a escuelas en la implementación de una cultura escolar basada en el *mindfulness*. Incluye manual con actividades, recursos audiovisuales y acceso a la app Neyün para trabajar con estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos de medición

Tabla 15: Programas ASE en categoría instrumentos de medición

Programa	Institución	Clasificación	Edades estudiantes	Descripción
Medición socioemocional AMA+	Fundación AMA+	Instrumentos de medición	3º básico - IVº medio	Cuestionario de medición de aprendizaje socioemocional para estudiantes desde 3º básico a IVº medio. También incluye cuestionario para docentes y apoderados.
Test de Habilidades Socioemocionales	Fundación Liderazgo Chile	Instrumentos de medición	Sin información	Test de inteligencia emocional basado en la metodología de Daniel Goleman.
Cuestionario Lirmi	Lirmi	Instrumentos de medición	Sin información	Cuestionario de medición de aprendizaje socioemocional en estudiantes.
Diagnóstico socioemocional	Mejoremos.cl	Instrumentos de medición	Sin información	Sistema de gestión de la convivencia escolar, que cuenta con un módulo para diagnóstico socioemocional de estudiantes, docentes y apoderados.
Diagnóstico aprendizaje socioemocional Radar Escolar	Radar Escolar	Instrumentos de medición	Sin información	Medición de aprendizaje socioemocional en los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Lecciones independientes

Tabla 15: Programas ASE en categoría lecciones independientes

Programa	Institución	Clasificación	Edades estudiantes	Descripción
Talleres aprendizaje socioemocional	Forja Chile	Lecciones independientes	Sin información	Forja Chile desarrolla habilidades como el autoconocimiento, empatía, colaboración, asertividad y determinación en los estudiantes mediante una serie de hasta 15 sesiones. Su foco está en potenciar el vínculo y la sana convivencia. Para potenciar el trabajo con los jóvenes, se pueden incluir también planes formativos para profesores, de modo que puedan fortalecer sus propias habilidades y trabajarlas con sus estudiantes.
Programa Poténciate	Fundación Educolab	Lecciones independientes	N/A	Programa de educación emocional para estudiantes. El objetivo es potenciar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes en las cinco dimensiones CASEL.
Programa IncreibleMente	Fundación Eventuras	Lecciones independientes	Pre-básica y básica	Programa que incluye un currículum socioemocional, capacitación y acompañamiento docente y talleres y clips para padres. Se basa en los programas *The Incredible Years* y *SecondStep* de Estados Unidos.
Programa Escuelas	Fundación Futbol Más	Lecciones independientes	Sin información	El programa 'Escuelas' busca promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas, además de fortalecer su convivencia escolar a través del juego y el deporte. Por su parte, los equipos docentes reciben capacitaciones respecto a la implementación de la metodología Fútbol Más, para que estos lo lleven a cabo en su día a día.
Programas Sembrando un Sueño	Fundación Sembrando un Sueño	Lecciones independientes	Iº y IIIº medio	Programa para aumentar las expectativas y desarrollar habilidades socioemocionales en jóvenes de enseñanza media, con miras a promover el acceso a la educación superior. En total se realizan 7 sesiones, y también existe la posibilidad de un taller para apoderados.

Fuente: Elaboración propia.

Otras prácticas ASE

Tabla 16: Programas ASE en categoría otras prácticas

Programa	Institución	Clasificación	Edades estudiantes	Descripción
Programa Motival	+Meaning	Otras prácticas ASE	PK-8º básico	Programa diseñado para fortalecer la colaboración familia-escuela y el trabajo conjunto con apoderados en la educación de los estudiantes. Se acompaña a las escuelas por 4 años para implementar el programa. Incluye capacitación a docentes y apoderados. Integra el uso de diversas tecnologías.
Programa Aprender en Familia (PAF)	Fundación CAP & Focus	Otras prácticas ASE	Sala Cuna - 8º básico	Programa diseñado para potenciar el vínculo familia-escuela y el trabajo conjunto con apoderados en la educación de los estudiantes. Se acompaña a las escuelas por 3 años para implementar el programa. Incluye capacitación a docentes y apoderados. Cuenta con evaluación de impacto de J-PAL.
Criando y creciendo	Fundación CMPC	Otras prácticas ASE	0-6 años	Desarrollo del socioafectivo y del lenguaje en niños de 0-6 años. Talleres para educación de párvulos y familias, basados en el juego. Asesorías a equipo directivos.
Programas Con todo mi Yo	Fundación Con Todo mi Yo	Otras prácticas ASE	K-1º y 3-4º básico	Programas para favorecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes a partir del trabajo con un libro especialmente diseñado para este propósito. Favorece el autoconocimiento, la expresión, regulación emocional y la construcción de vínculos nutritivos en el espacio escolar.
Programa de tutorías remotas con enfoque académico y socioemocional	Fundación Conectado Aprendo	Otras prácticas ASE	1º básico-IVº medio	Tutorías escolares en línea con enfoque socioemocional (transmisión de habilidades, entrega de herramientas y generación-protección de vínculos) y académico.
Programa Fundación Familia Educa	Fundación Familia Educa	Otras prácticas ASE	N/A	Talleres para apoderados, asesoría a colegios. Tiene como objetivo de reincorporar a la familia al proceso educativo y lograr que participen de una manera activa, permanente y sistemática, con la finalidad de aumentar el rendimiento escolar, el desarrollo de habilidades personales y competencias blandas de los alumnos, para que en el futuro puedan contar con las herramientas necesarias para desempeñarse de la mejor manera tanto en el aspecto personal, laboral y académico.
Mentorías Formando Chile	Fundación Formando Chile	Otras prácticas ASE	3º básico-IIº medio	Se busca, a través de mentorías y en alianza con establecimientos educativos, potenciar el proceso educativo de los estudiantes a través del desarrollo integral y el vínculo. El programa entrega a niños, niñas y jóvenes, de 3ro básico a II° medio, herramientas académicas y socioemocionales a través de técnicas que ponen al alumno y alumna cómo protagonistas de su propia educación. Esto toma forma mediante clases, talleres y actividades impartidos por voluntarios y voluntarias
Emociones Río Abajo	Fundación Legado Chile	Otras prácticas ASE	1º básico-6º básico	Programa de apoyo socioemocional para niños de escuelas rurales de Llanquihue. Para realizar este trabajo el programa contempla la entrega de un kit para trabajar las emociones en familia, más allá del contexto escolar.
Tutorías en Línea de lectoescritura	Fundación Letra Libre	Otras prácticas ASE	1º básico- 3º básico	Tutorías remotas para niños y niñas de primero y segundo básico para aprender a leer y escribir, con un fuerte componente socioemocional y de fomento al vínculo.

Programa Tutorías	Fundación Trabün	Otras prácticas ASE	1°-8° básico	Programa para que escuelas implementen sesiones de acompañamiento entre docentes y estudiantes. Consta de sesiones de 20-30 minutos cada 3 semanas. Busca promover la creación de vínculos personales y habilidades socioemocionales.
Aprendizaje Socioemocional para familias	Impulso Docente	Otras prácticas ASE	N/A	Capacitación para familias que entrega información basada en evidencia sobre el Aprendizaje Socioemocional, su impacto en el desarrollo integral de los niños y niñas y el rol que cumplen las familias en este proceso. A su vez, se abordan habilidades socioemocionales centrales para que apoderados(as) puedan apoyar el desarrollo socioemocional de niños(as) en el hogar a través de variadas estrategias y acciones que permitirán prepararlos mejor para los desafíos de la vida.
SelClass	WebClass	Otras prácticas ASE	N/A	Plataforma web con actividades de ASE, consejos para docentes, biblioteca digital e instrumentos de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.