



SOSTENER CUIDAR APRENDER

Lineamientos para el
Apoyo Socioemocional en las
Comunidades Educativas



para cada niño

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF

Autor: Gonzalo Gallardo Ch., consultor UNICEF.

Coordinación editorial: Francisca Morales A., Oficial de Educación de UNICEF,
y Ana María Ojeda R., Oficial de Comunicaciones de UNICEF.

Edición: Montserrat Baranda F.

Diseño y diagramación: María José Cabargas S.

ISBN: 978-92-806-5241-3

Santiago de Chile, mayo de 2021.

Los contenidos del presente documento pueden ser usados parcial o totalmente,
citando la fuente.

Índice de contenidos

I. CONTEXTO Y PRINCIPIOS

1. Sostener en tiempos complejos	5
2. Dimensiones del apoyo socioemocional	9
a. Bienestar integral en las comunidades educativas	10
b. Salud mental y apoyo psicosocial (SMAPS)	13
c. Afectividad y motivación en los procesos de enseñanza/aprendizaje.....	16
d. Aprendizaje socioemocional.....	19

II. RUTA PARA ORGANIZAR EL APOYO SOCIOEMOCIONAL

1. Las etapas de la ruta	23
2. Recomendaciones prácticas y materiales de apoyo para la implementación de la ruta para organizar el apoyo socioemocional	26
a. Coordinación y diálogos participativos	26
b. Levantamiento de necesidades y cuidado de los equipos.....	33
c. Diseño de un plan de acción	39
d. Implementación en múltiples niveles	44
e. Evaluación y continuidad.....	49

III. REFERENCIAS	52
------------------------	----

Este material ha sido desarrollado para apoyar el trabajo de directores(as), encargados de convivencia, profesionales de apoyo psicológico, orientadores(as), educadoras(es), profesores(as) jefes de establecimientos educacionales y otros profesionales de la educación que deban realizar acciones de apoyo socioemocional en contextos escolares.

El objetivo del documento es promover la planificación y ejecución de acciones de apoyo socioemocional en las comunidades educativas, activando diálogos y reflexiones participativas al respecto, útiles tanto para el escenario de emergencia actual como para el futuro educativo post pandemia.

Concretamente, este material ofrece una propuesta de ruta a recorrer por cada establecimiento para diseñar e implementar una estrategia de apoyo socioemocional. La planificación y ejecución de acciones de apoyo al desarrollo socioemocional no pueden esperar la reapertura total de los establecimientos educativos.

Sea en modalidad remota, híbrida o mayormente presencial, la propuesta ofrecida por este material puede ser implementada por cada establecimiento, adaptándola de manera flexible a sus condiciones específicas.



I. Contexto y principios

1. Sostener en tiempos complejos

La pandemia por COVID-19, la crisis socioeconómica derivada de esta emergencia, y el cierre temporal de los centros educativos en todo el mundo, han expuesto a millones de niños y niñas a riesgos sin precedentes respecto a su educación, protección y bienestar (UNESCO, UNICEF, WB, WFP, 2020).

Este contexto complejo no afecta a todos por igual. Quienes vivían en condiciones de inequidad y exclusión desde antes de la emergencia enfrentan hoy la amenaza de la precariedad, siendo más vulnerables a la enfermedad (Criado, 2020), a la incertidumbre por la pérdida de ingresos, o al rezago escolar.

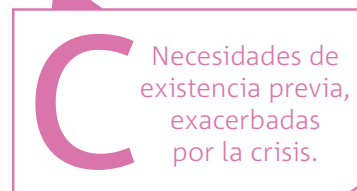
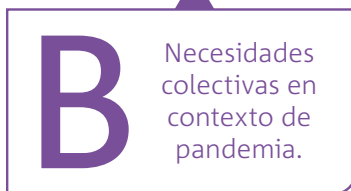
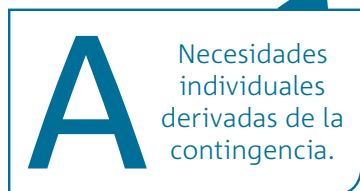
En el marco de una situación de emergencia, las instituciones educativas -jardines infantiles, escuelas y liceos- representan una red de soporte fundamental. Cumplen un rol clave para sostener el derecho a la educación, resguardando su disponibilidad, accesibilidad, relevancia y adaptabilidad; incluso en condiciones complejas de funcionamiento (Tomaševski, 2006).

El rol de las instituciones educativas es irremplazable, especialmente en el resguardo del aprendizaje de cada niño, niña y adolescente, en la promoción de buenos tratos en las familias, en la entrega de recursos psicosociales al mundo adulto, en el apoyo y protección a la salud mental comunitaria, y en la prevención de la pobreza infantil (UNICEF, 2020a).

El apoyo en torno al desarrollo socioemocional ha sido reconocido como un ámbito clave de la gestión escolar, pilar del proceso de acompañamiento a las comunidades escolares; tanto en la recuperación de la actual crisis como en la construcción de comunidades resilientes, con lazos de cuidado común fuertes, capaces de afrontar los desafíos presentes y futuros (MINEDUC, 2020a, CASEL, 2020; Dorn, Panier, Probst, & Sarakatsannis, 2020). Esfuerzos en el ámbito socioemocional

pueden ser desarrollados tanto en las modalidades de enseñanza remota como en los procesos de reapertura, docencia híbrida y retorno flexible al aprendizaje presencial.

NECESIDADES DE APOYO SOCIOEMOCIONAL



Cuando la institución educativa decide poner en el centro de su quehacer el apoyo socioemocional, este paso requiere del cuidado mutuo entre todos los distintos miembros de las comunidades educativas; pues el bienestar común es un proceso promovido por las relaciones interdependientes entre estudiantes y sus familias, profesionales y asistentes de la educación, docentes, directivos y sostenedores. En el contexto de emergencia o en el caso de pandemia por COVID-19, diversas necesidades vinculadas al ámbito socioemocional emergen como desafíos a abordar.



a. **Necesidades individuales derivadas de la contingencia**, como los duelos por pérdidas de seres queridos, estrés sostenido por hospitalización o enfermedad propia o de un cercano, angustia y ansiedad, sentimientos de aislamiento y soledad, incertidumbre por pérdida del trabajo de apoderados(as), desmotivación y falta de involucramiento con la formación.

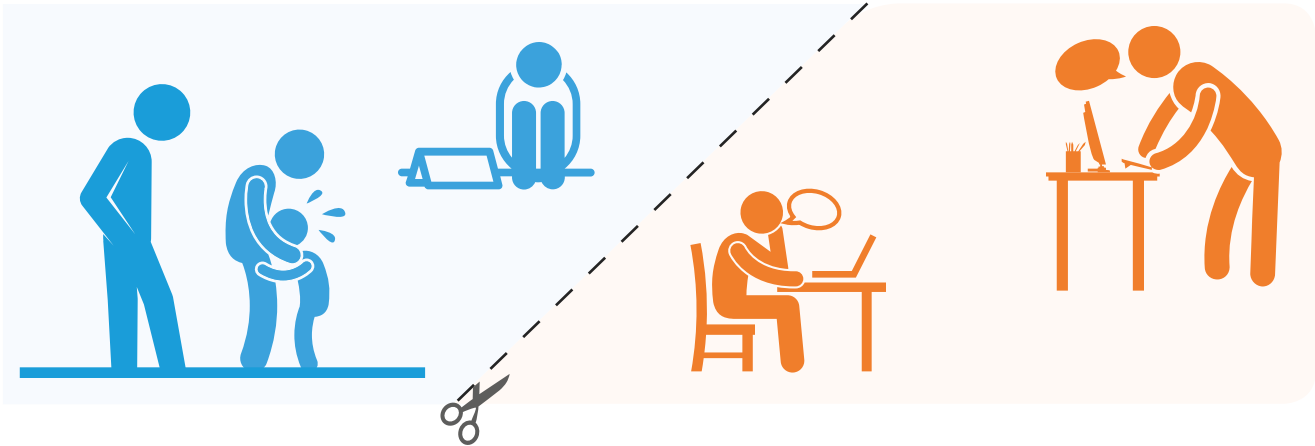


b. **Necesidades colectivas en contexto de pandemia**, tales como el aumento del riesgo de maltrato físico, psicológico y negligencia al interior de las familias, riesgos derivados de la exposición excesiva y poco regulada a pantallas (vínculos abusivos como cyberbullying, sexting o grooming), pérdida de amistades y vínculos cotidianos entre estudiantes (Abufhele & Jeanneret, 2020).



c. **Necesidades de existencia previa, exacerbadas por la crisis**, tales como las brechas socioeconómicas y digitales, la segregación territorial, la influencia de la desigualdad social en las oportunidades de aprendizaje o las inequidades de género.

Una de las consecuencias más complejas de esta crisis y sus efectos, es que aquellos que más requieren de la estructura y recursos que brindan los establecimientos educativos, son los más expuestos a quedar ausentes, sin formar parte de ninguna actividad escolar.



A nivel de los establecimientos educacionales, corresponde a los equipos directivos liderar las estrategias institucionales de apoyo socioemocional, considerando tanto las actividades cotidianas de acción y promoción; como también aquellas que supongan una respuesta específica en salud mental y apoyo psicosocial (MINEDUC, 2020a). Esto resguarda la focalización de las acciones, así como la autonomía de los establecimientos.

También es fundamental el rol de los sostenedores, en tanto nivel intermedio en la ejecución de las respuestas territoriales. Estos tienen poder de decisión para otorgar recursos, destinar tiempos profesionales y ofrecer orientación y oportunidades de actualización a los equipos educativos orientados al desarrollo de estas acciones.

En el liderazgo de la respuesta a la emergencia se debe convocar a las comunidades escolares en su conjunto, haciéndolas partícipes activas del proceso. Esta respuesta supone, además, identificar las múltiples necesidades que afectan de manera diferenciada a la comunidad educativa, se requiere ofrecer o articular distintos tipos de soportes, y utilizar tanto recursos internos como redes intermedias de apoyo en el territorio.

Las comunidades educativas han aprendido mucho en el último tiempo. La experiencia de crisis ha hecho que las instituciones descubran el valor del desarrollo de otras habilidades más allá de las cognitivas, tales como la adaptación, la colaboración, la creatividad y la empatía, entre otras (Berger, 2021).

Las familias han ajustado sus rutinas cotidianas en función de sostener las actividades de aprendizaje de niños y niñas, logrando empatizar en mayor medida con los desafíos de las tareas docentes. Esto sin perder de vista que las brechas de desigualdad que atraviesan al país ofrecen condiciones diferenciales en términos materiales, de género y capital cultural para la adaptación a una modalidad remota de enseñanza (Salas, et al., 2020).



Por último, se ha vuelto a valorizar aspectos esenciales de la actividad educativa que, pese a su importancia, no cuentan necesariamente con toda la atención requerida:

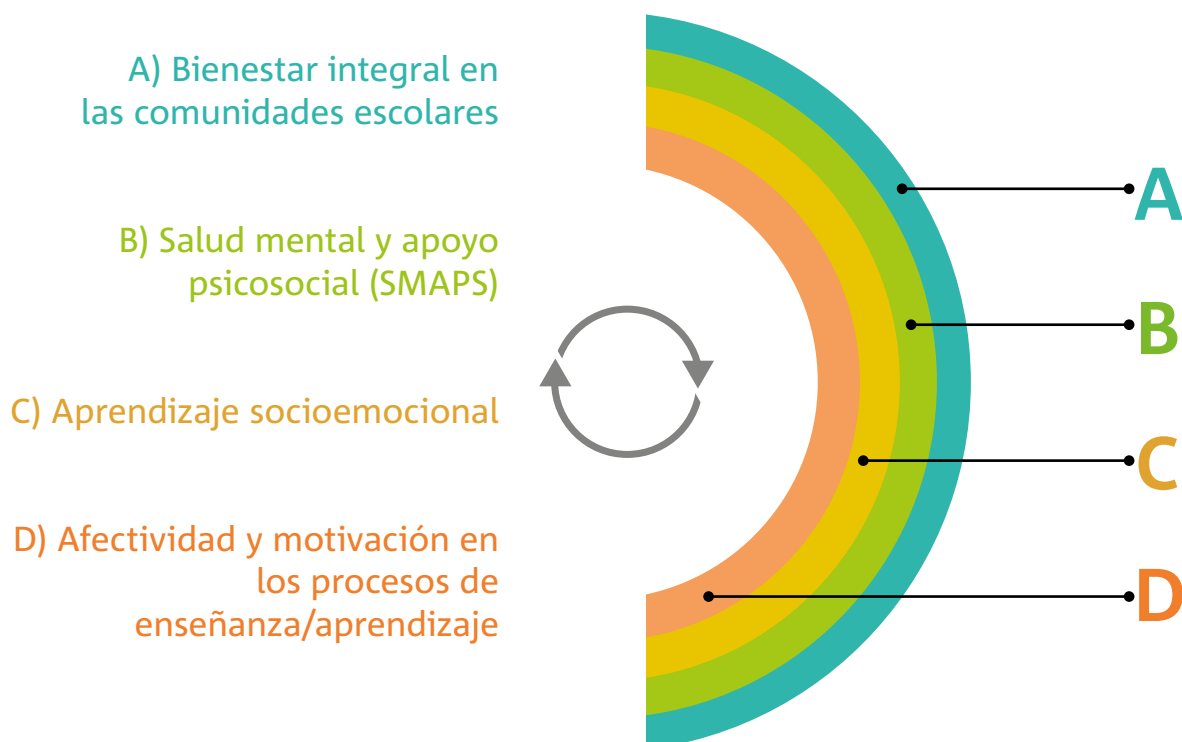
*En el marco de una emergencia se vuelve aún más claro que nadie aprende solo, que los resultados de aprendizaje no se pueden explicar de modo autosuficiente por procesos individuales (Baquero, 2008), y que despertar la motivación clase a clase es un desafío permanente tanto para educadores como para las familias y para los propios estudiantes.

*En este contexto se evidencia que la salud socioemocional es requisito para aprender, y que esta se construye de manera colectiva (UNICEF, 2020; INEE, 2018). Se requieren redes de cuidado, soporte y promoción de condiciones favorables para el bienestar, la salud mental y la construcción de resiliencia.

2. Dimensiones del apoyo socioemocional en el ámbito educativo

En el marco de cualquier crisis, y también en el caso de la emergencia por COVID-19, el término apoyo socioemocional se incorpora con fuerza en el discurso educativo, tanto a nivel de políticas como de orientaciones para la acción en jardines infantiles, escuelas y liceos. Los efectos emocionales de una crisis ambiental, de sanidad u otro, como la pandemia por COVID-19; se relacionan con las amenazas múltiples que esta situación genera para la población en su conjunto: potencial contagio, enfermarse gravemente o morir, pérdida de la fuente laboral, mayor demanda al teletrabajar y atender tareas del hogar, entre otras. Esta realidad requiere que las comunidades educativas se preparen para afrontar no sólo las actividades de aprendizaje de manera diferente sino también considerar que los estudiantes traen una carga emocional propia a partir de sus historias personales y familiares. Desarrollar una estrategia de apoyo socioemocional puede dejar capacidad instalada para enfrentar de mejor manera futuras emergencias o crisis, ofreciendo recursos y habilidades para cada persona para el resto de su vida.

En este contexto, resulta importante elaborar distinciones respecto a qué entender por apoyo socioemocional. Estas distinciones pueden ayudar a hacer operativo el uso del término, identificando sus distintas dimensiones, facetas o usos posibles:



De manera muy esquemática, según diagrama anterior, es posible distinguir al menos cuatro dimensiones interconectadas del término apoyo socioemocional en el ámbito educativo. Su distinción podría ayudar como clave de lectura de las diversas orientaciones que, en torno al tema, y así favorecer el diseño de acciones prácticas.

A) Bienestar integral en las comunidades educativas

Esta dimensión tiene relación con la promoción del bienestar integral para cada miembro de las comunidades educativas, incluyendo en las comunidades a los párvulos, estudiantes, educadoras(es), profesores(as), familias, equipos directivos y de convivencia, asistentes de la educación, entre otros.

El concepto de bienestar integral se entiende como *“una condición de salud holística y el proceso para alcanzar esta condición. Hace referencia a la salud física, emocional, social y cognitiva”* (INEE, 2018, p.18). Como proceso de desarrollo humano, la búsqueda del bienestar propio y común es una actividad permanente y dinámica a lo largo de la vida; construida de manera interdependiente, considerando tanto aspectos de la vida personal y social de cada persona como también condiciones socioculturales de contexto.

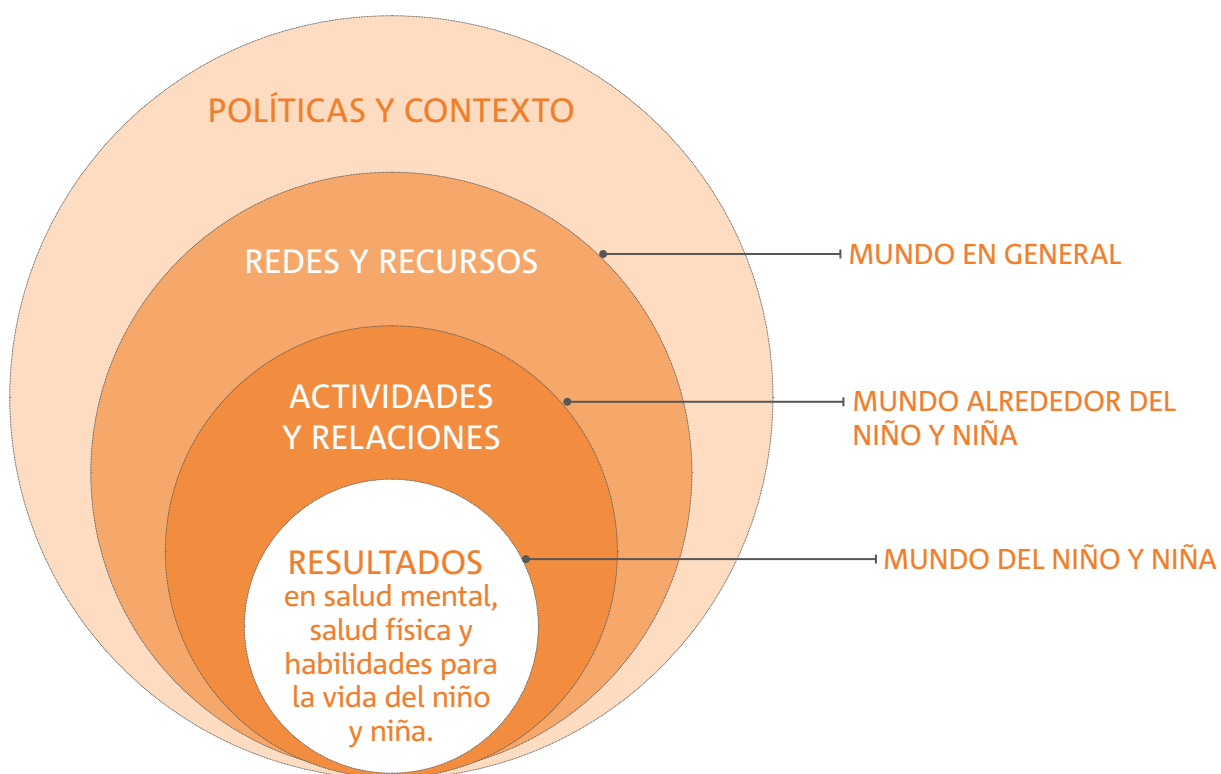
El bienestar integral se aborda mediante distintas acciones, en marcos de cuidado común y lazos sociales fundados en el buen trato, el reconocimiento de la dignidad de toda persona y el resguardo de los derechos humanos y los derechos del niño, niña y adolescentes.

Todas las actividades orientadas a la promoción del cuidado común y personal, de protección a la salud mental, de fomento del buen trato en las relaciones sociales, de climas de aula nutritivos y del apego escolar, por ejemplo, pueden considerarse acciones vinculadas a fomentar el bienestar en las comunidades educativas.

El concepto de bienestar integral se entiende como *“una condición de salud holística y el proceso para alcanzar esta condición. Hace referencia a la salud física, emocional, social y cognitiva”* (INEE, 2018, p.18)

Trabajar por el bienestar de otros implica atender distintos tipos de necesidades en las comunidades, tales como las necesidades personales de cada miembro (salud física, psicológica, esperanza, optimismo); las necesidades relacionales (solidaridad, sentido de comunidad, afecto, vinculación y apoyo social, cuidado y compasión); y las necesidades colectivas, de largo aliento, como la aspiración a la igualdad, la inclusión o la justicia (Prilleltensky, 2004).

Las actividades educativas colectivas y focalizadas orientadas al bienestar representan un soporte fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de cada integrante de la comunidad educativa.



Si bien siempre es necesario trabajar por el bienestar en los establecimientos educativos, en tiempos de crisis esta orientación resulta una urgencia.

El Centro de Investigación Innocenti, de UNICEF, ha desarrollado un enfoque multi nivel de comprensión del bienestar infantil, con foco en indicadores de salud mental, salud física y desarrollo de habilidades.

En este enfoque se distinguen influencias desde distintos contextos que rodean la vida de cada niño o niña: (1) el niño(a) y sus características, (2) el contexto que rodea directamente al niño(a) y (3) y el contexto mediato donde el niño(a) no participa pero sí lo influye indirectamente (UNICEF Innocenti, 2020).

Esta interdependencia refleja la necesidad de tomar muy en serio las acciones de vínculo escuela-familias, así como la preocupación de velar de manera proactiva por el bienestar de cada adulto que trabaja en los establecimientos educacionales, ya que cada uno de ellos y sus contextos inciden directa o indirectamente en el desarrollo y bienestar de niños, niñas y adolescentes.

Al trabajar por el bienestar de niños, niñas y adolescentes desde los establecimientos educativos, es importante contar con indicadores que permitan conocer el punto de partida en cuanto a bienestar de la comunidad educativa. Esto podría ayudar a definir acciones y temas prioritarios a desarrollar. Un ejemplo de indicadores al respecto se encuentra en el trabajo de UNICEF Perú, quienes han incorporado el **Índice de Bienestar Adolescente (IBA)** basado en la herramienta “**5X5 Plus**” del Centro de Investigación Innocenti de UNICEF, donde miden cinco amplias temáticas asociadas al bienestar:

- a) **Participación:** los adolescentes están activamente involucrados en sus comunidades, de manera social, cívica y cultural.
- b) **Protección:** los adolescentes se perciben seguros y protegidos en sus familias, entre sus pares, en sus escuelas y en sus entornos sociales físicos y virtuales.
- c) **Educación:** los adolescentes se encuentran activamente involucrados en el sistema educativo.
- d) **Salud:** los adolescentes cuentan con las condiciones para alcanzar el mayor bienestar físico y mental.
- e) **Preparación para el trabajo:** los adolescentes están preparados para formas de trabajo sustentables, productivas y no explotadoras.

B) Salud mental y apoyo psicosocial (SMAPS)

La segunda dimensión de trabajo en torno al apoyo socioemocional, es la gestión de la respuesta en salud mental y apoyo psicosocial (SMAPS). Por definición, el denominado apoyo psicosocial *“tiene como objetivo ayudar a las personas a recuperarse después de haber vivido una crisis que haya alterado sus vidas, y a mejorar su capacidad para volver a la normalidad después de vivir acontecimientos adversos”* (INEE, 2018, p.17). Este tipo de apoyo representaría una modalidad específica del apoyo socioemocional en general.

Una condición fundamental para el aprendizaje en contextos de emergencia o crisis son las acciones que deben brindar los establecimientos educativos en torno al apoyo psicosocial. Estas requieren *“acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión”* (CEPAL/UNESCO, 2020, p.14).

En general, para iniciar una respuesta de apoyo psicosocial frente a las emergencias (como un terremoto, duelo por fallecimiento de miembro de la comunidad educativa, violencia en el entorno escolar); no es imprescindible contar con profesionales especializados, como psiquiatras o psicólogos (IASC, 2007; INEE, 2018). Este tipo de profesionales son relevantes para cuidados especializados, requeridos por una parte de la población afectada, no obstante, el apoyo psicosocial puede iniciarse con otros profesionales, desarrollando acciones como:

- Brindar Primeros Auxilios Psicológicos (PAP).
- Reconectar a niños, niñas y adolescentes con sus familias, amigos y vecinos.
- Fomentar las conexiones sociales en comunidad.
- Normalizar rutinas diarias.
- Restaurar la percepción de control por sobre la propia vida.
- Construir condiciones para el desarrollo de resiliencia comunitaria frente a la crisis.

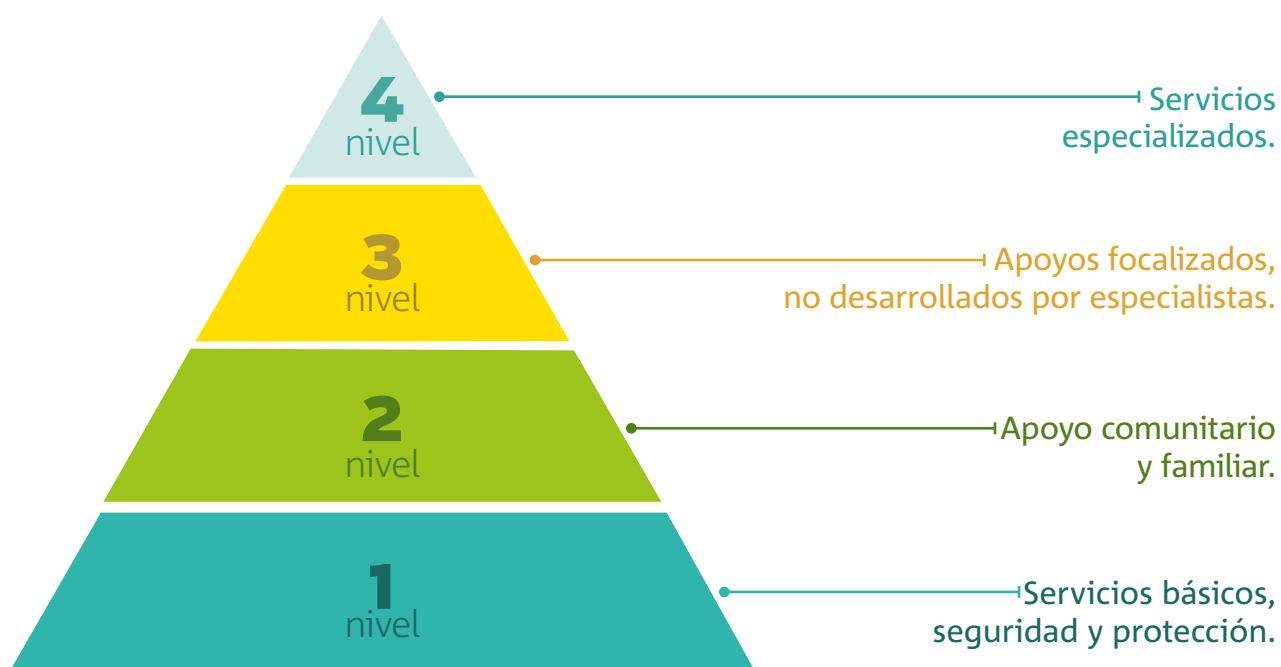
Una condición fundamental para el aprendizaje en contextos de emergencia o crisis son las acciones que deben brindar los establecimientos educativos en torno al apoyo psicosocial.

A las acciones de apoyo psicosocial ya realizadas en 2020 por los establecimientos educativos, es necesario incorporar iniciativas de mediano y largo plazo, esto promoverá que esta dimensión se asuma como una tarea central en cada establecimiento independiente de que exista una situación de emergencia (MINEDUC, 2020a; Mesa Social COVID-19, 2020; Universidad de Chile, 2020).

Es importante desarrollar desde cada establecimiento educativo un modelo de acción, compartido y discutido en comunidad. Tener un modelo propio de apoyo psicosocial permitirá a las comunidades:

- Abordar las distintas necesidades de los diversos actores de la comunidad educativa (personales, relacionales y colectivas).
- Visualizar aquellos ámbitos donde se requiere implementar nuevas iniciativas, o bien dónde pedir ayuda y soporte a las redes disponibles.
- Tomar conciencia de las múltiples acciones desarrolladas por cada miembro de la comunidad, permitiendo ofrecer reconocimiento al trabajo individual y colectivo que ha permitido la continuidad de la actividad educativa en cada establecimiento en un contexto muy adverso.

La pirámide de la intervención (IASC, 2007; Mesa Social COVID-19) es un modelo de trabajo muy práctico a considerar en función de distinguir el tipo de acciones que se requiere articular en una estrategia integrada de apoyo psicosocial.



Esta pirámide se organiza en cuatro niveles de acción, las que suponen un trabajo previo de diagnóstico y levantamiento de necesidades, o al menos un catastro o prospección inicial del estado de situación de la comunidad, para desde allí orientar las acciones en cada uno de estos niveles:

- **NIVEL 1:** incluye la provisión de servicios básicos de seguridad y protección para la comunidad escolar (alimentación, educación, salud). Son los elementos mínimos necesarios para brindar continuidad a las rutinas y actividades cotidianas (IASC, 2007). Acciones en este nivel típicamente representan respuestas univerales de acción en torno a la Salud Mental y el apoyo psicosocial.
- **NIVEL 2:** considera la entrega de apoyo comunitario y familiar general, con el fin de fortalecer factores protectores y favorecer la recuperación y bienestar de la comunidad educativa (a través de espacios de escucha y descompresión, charlas con sugerencias generales, y activación de redes de soporte, por ejemplo) (IASC, 2007).
- **NIVEL 3:** contempla el desarrollo de apoyos focalizados para grupos de personas de la comunidad escolar que necesiten soportes adicionales para su recuperación (IASC, 2007).
- **NIVEL 4:** en este nivel solo algunos niños, niñas, adolescentes o adultos de las comunidades educativas recibirán servicios especializados. En las emergencias, hay quienes van a requerir mayor apoyo, pues las barreras que enfrentan para participar e involucrarse en las actividades cotidianas de la comunidad son mayores (IASC, 2007).

No es necesario que cada nivel sea abordado por una misma institución. Visualizar los distintos niveles del apoyo psicosocial debiera servir para definir qué es lo que cada establecimiento puede hacer y para qué tareas o niveles en específico requiere de apoyos externos. Es importante activar las redes territoriales para articular entre los distintos actores la cobertura a las distintas necesidades implicadas.

RECURSOS A UTILIZAR

- Conferencia online “Protección de la salud mental en pandemia: recomendaciones para las comunidades educativas” (MINEDUC / MINSAL).
- Conferencia online “Estrategias para la contención y promoción de la resiliencia en tiempos de crisis” (MINEDUC / Fundación AMA).

C) Afectividad y motivación en los procesos de enseñanza/aprendizaje

Todo proceso de aprendizaje involucra aspectos socioemocionales. Para aprender no basta con que los estudiantes se hagan presentes en las clases (sea en el aula o una pantalla de computador). Para aprender, es necesario que tanto el cuerpo como la mente y los afectos de los estudiantes, estén disponibles para el aprendizaje y para el esfuerzo que esta actividad demanda (Sebastián, Gallardo & Calderón, 2016). Aprender conlleva emociones, afectos y procesos subjetivos en su desarrollo, pues involucra a la persona en su conjunto (González-Rey, 2009; Damsa & Jornett, 2016). Reconocer la presencia de la dimensión emocional en el aprendizaje ayuda a actuar en relación a la motivación de los estudiantes, buscando favorecer su persistencia y el logro de los objetivos de aprendizaje en cada actividad. *“Saber es un proceso difícil, realmente, pero es necesario que el niño perciba que, por ser difícil, el propio proceso de estudiar se vuelve agradable”* (Freire, 1997, p.110).

Aprender supone también un encuentro con otros, con una cultura, una sociedad, un educador o educadora, un grupo de pares (Bourgeois 2009).

Aprender supone también un encuentro con otros, con una cultura, una sociedad, un educador o educadora, un grupo de pares (Bourgeois 2009). Es por esto que, en el caso de la educación a distancia, sostener actividades sincrónicas, diálogos con profesores y espacios de conversación entre estudiantes sobre su aprendizaje y su desarrollo favorecen un espacio para abordar la dimensión socioemocional.

Por otro lado, el aprendizaje se ve mayormente promovido en espacios educativos (virtuales o presenciales) donde predomina un clima o ambiente nutritivo, un espacio protegido y cuidadoso, donde cada quien recibe buenos tratos, reconocimiento, validación y acogida. Actos tan sencillos como saludar a cada persona por su nombre, reconocer cambios en el humor o atención en la sala o en la pantalla, pueden marcar la diferencia, favoreciendo el involucramiento de cada estudiante. Así se reconoce que los estudiantes no solo tienen necesidades de aprendizaje, sino que con ella también necesitan ser legitimados como personas, ser escuchados, respetados y sentirse parte de un grupo humano (Casassus, 2006, p.243).

Los siguientes aspectos caracterizan a los climas nutritivos para el aprendizaje (Arón & Machuca, 2007), elementos que favorecen la presencia, participación y aprendizaje de cada estudiante:

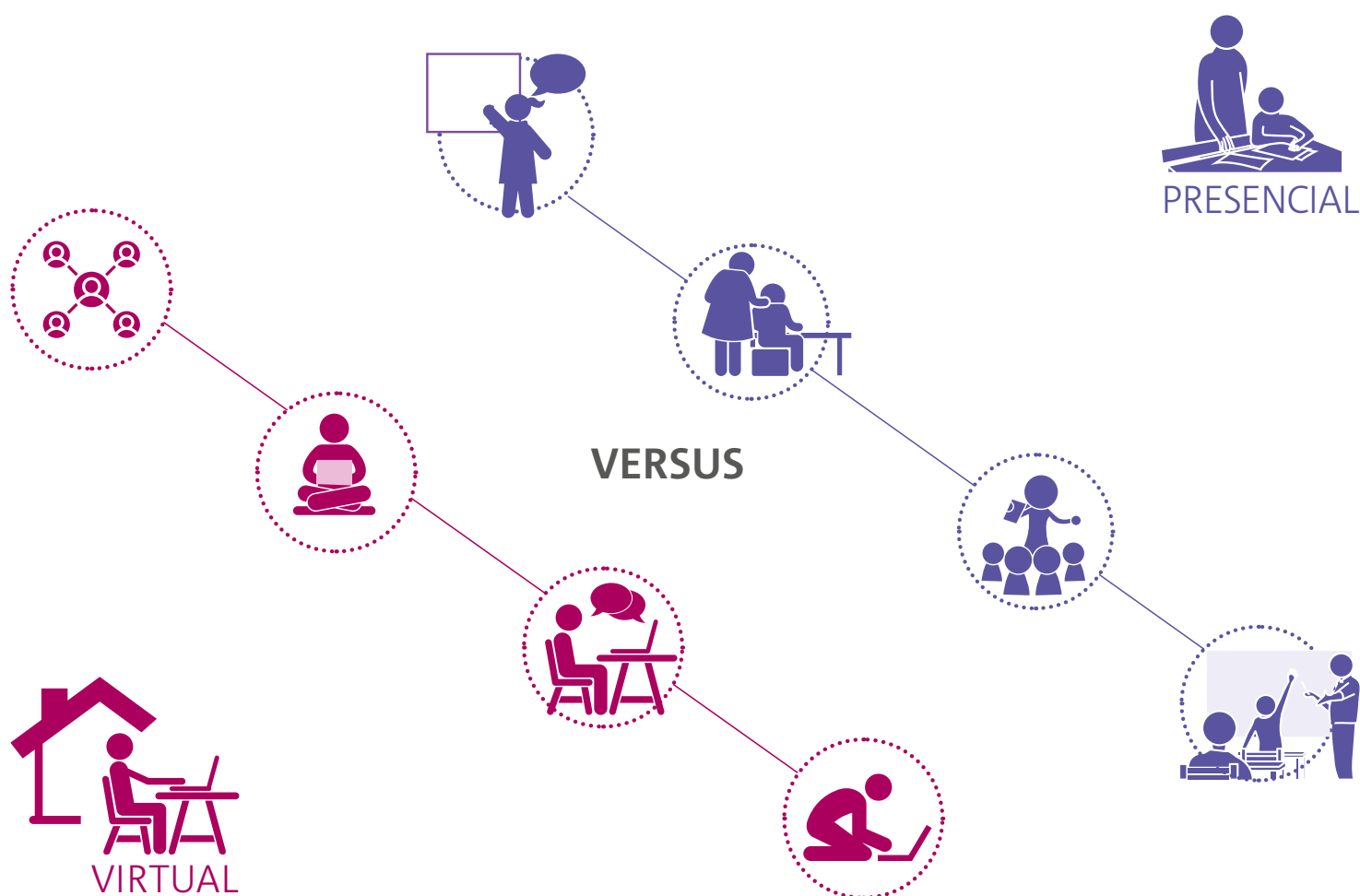
- Predomina el reconocimiento positivo, así como la valoración explícita de los logros colectivos e individuales.
- Los errores son considerados como una oportunidad de aprendizaje. Ante las dificultades se promueve el ensayo, la maestría a través de la práctica y la exploración de nuevas alternativas de aproximación a las tareas.
- El contexto de aprendizaje facilita la sensación de sentirse reconocido como alguien único, distinto y valioso.
- Existe la percepción de un clima justo y predecible.
- Las reglas de convivencia son consistentes y a la vez flexibles.
- El abordaje de los conflictos tiende a ser constructivo y formativo, más que punitivo y excluyente.
- Se promueven las relaciones cooperativas y solidarias, surge la lógica del “bien común”.

Los ambientes nutritivos “...generan climas en que la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es agradable participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas..” (Milicic & Aron, 2000, p.118). Los climas nutritivos en el aula favorecen el desarrollo del “apego escolar” de los estudiantes, que a su vez retroalimenta la percepción positiva del clima social escolar. Por “apego escolar” se entiende “la conexión que un estudiante tiene tanto con su colegio, como con las personas que trabajan en él, así como también con los ideales académicos de la escuela” (Alcalay, et. al, 2012, p.56).

En contextos donde debe utilizarse la educación a distancia se requiere identificar formas novedosas que permitan promover motivación y persistencia con el aprendizaje por parte de niños, niñas y adolescentes, especialmente para los más pequeños, para quienes tienen mayores dificultades de

En contextos donde debe utilizarse la educación a distancia se requiere identificar formas novedosas que permitan promover motivación y persistencia con el aprendizaje por parte de niños, niñas y adolescentes.

aprendizaje y/o que presentan dificultades de motivación con la actividad escolar en sus vidas. Es importante considerar que, por más atractiva que pueda llegar a ser una experiencia de aprendizaje virtual, esta *“no lograría mayor éxito académico si no existiera una sólida base humana sustentada en relaciones psicoafectivas cercanas entre estudiantes y docentes, en donde estos/as últimos/as resguarden el “deseo de aprender” de los primeros”* (Soto-Córdova, 2020, p.96). Dada la importancia de la afectividad y motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en situaciones de crisis y educación a distancia resulta aún más relevante priorizar actividades docentes basadas en la relación pedagógica, en el vínculo profesor-estudiante.



RECURSOS A UTILIZAR

- Estrategias para favorecer la motivación por la lectura en las y los estudiantes (CPEIP).
- Los alumnos, los docentes y los padres de las escuelas asociadas de la UNESCO comparten sus experiencias sobre el COVID-19 (UNESCO).
- La relación estudiante-docente en tiempos de cuarentena: Desafíos y Oportunidades del aprendizaje en entornos virtuales (Saberes Educativos, Universidad de Chile)

D) Aprendizaje socioemocional

El “Aprendizaje socioemocional” (SEL, por sus siglas en inglés) es un campo de reflexión, investigación e intervención diverso y en pleno desarrollo. Por lo mismo, existen variados programas, modelos y enfoques, con distintos énfasis, tanto en los temas abordados como en las habilidades incorporadas. Los siguientes son ejemplos de temas incluidos en estrategias de promoción del Aprendizaje socioemocional:

- a) Desarrollo socioemocional para el aprendizaje académico (por ejemplo, el trabajo sobre la autorregulación).
- b) Promoción de resiliencia frente a tensiones de la vida en sociedad y experiencias de trauma.
- c) Formación para la ciudadanía y desarrollo prosocial.
- d) Manejo de emociones, autoconocimiento y autocompasión.
- e) Aprendizaje socioemocional para una vida ética.

La variedad de enfoques que hacen uso del concepto aprendizaje socioemocional da cuenta de lo multifacético y clave que éste resulta para el desempeño académico y la trayectoria de vida de cada estudiante (Jones & Kahn, 2018).

Desde CEPAL y UNESCO (2020), el aprendizaje socioemocional se comprende como una actividad que va más allá de las respuestas en salud mental y apoyo psicosocial para casos individuales en el marco de una emergencia. Este se considera *“un proceso de aprendizaje permanente, tanto en los períodos de confinamiento y educación a distancia como en el plan de retorno escolar. El personal docente y educativo necesita apoyo y formación para el aprendizaje socioemocional, entendiéndolo como una dimensión central del proceso educativo que debe ser desarrollado transversalmente”* (CEPAL / UNESCO, 2020, p.14).

En línea con ello, el MINEDUC (2020b) ha definido para el sistema escolar chileno tres desafíos claves en torno al aprendizaje socioemocional:

- a) Abordar el aprendizaje socioemocional de los docentes.
- b) Favorecer el aprendizaje socioemocional desde la cultura escolar en su conjunto.
- c) Integrar el aprendizaje socioemocional transversalmente en todas las asignaturas.

De manera amplia la organización **CASEL** (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) comprende el aprendizaje socioemocional como *“el proceso de adquirir las habilidades para reconocer y manejar las emociones, desarrollar el cuidado y preocupación por los otros, tomar decisiones en forma responsable, establecer relaciones positivas y manejar situaciones desafiantes de manera efectiva”* (Cita y traducción en Alcalay, Berger, Milicic & Fantuzzi, 2012, p.48).

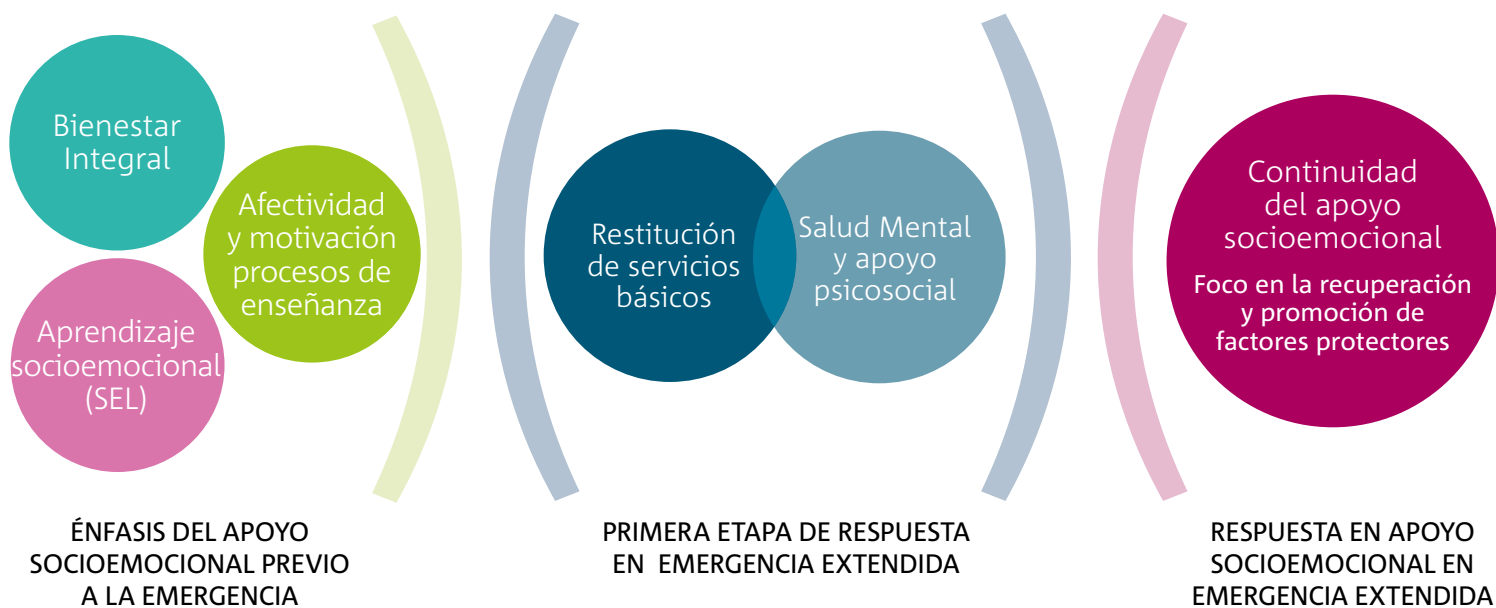
En una reciente actualización de su definición de aprendizaje socioemocional -que enfatiza su carácter colectivo e impacto potencial en equidad y calidad-, CASEL lo caracteriza como el proceso por el cual niños, niñas, jóvenes y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar sus emociones, alcanzar metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables y cuidadosas. Este proceso involucra la relación articulada entre establecimientos educativos, familias y comunidad, la creación de ambientes basados en relaciones de confianza y colaboración, enseñanza rigurosa y significativa, y evaluación al progreso de las iniciativas.

Finalmente es importante remarcar que las cuatro dimensiones vinculadas al apoyo socioemocional en el contexto educativo están interconectadas y se influyen mutuamente. Esto implica que las iniciativas desarrolladas en cada una de estas dimensiones tendrán incidencia en las otras ya que están estrechamente vinculadas, así como es posible identificar acciones que estén vinculadas a más de una dimensión.

El apoyo socioemocional es una tarea común de cada comunidad educativa, orientada a promover el bienestar integral del colectivo, a garantizar que cada niño, niña y adolescente disfrute de todos sus derechos, y al cuidado y apoyo de quienes cuidan y son garantes de estos derechos.

Actuar en apoyo socioemocional desde los establecimientos educativos demanda atención, planificación, recursos, capacitación y trabajo colaborativo en cada comunidad, y por lo mismo, contar con un equipo que lidere esta respuesta es fundamental.

Un plan de acción en torno al apoyo socioemocional para 2021 debiera considerar acciones en distintos ejes o dimensiones del apoyo socioemocional, con foco en la recuperación y la promoción de factores protectores, buscando con ello restituir y garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. En un futuro de actividad educativa, post pandemia COVID-19, todos los aprendizajes que se obtengan en este período representarán herramientas importantes para sostener el cuidado y el aprendizaje en las comunidades educativas, favoreciendo el bienestar y el resguardo de los derechos de niños, niñas y adolescentes.



RECURSOS A UTILIZAR

- Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes (BID).

II. Ruta para organizar el apoyo socioemocional

En este capítulo se presenta una propuesta de ruta para el trabajo de apoyo socioemocional en las comunidades educativas, y materiales didácticos para implementar esta propuesta. Esta ruta ha sido construida considerando distintos materiales disponibles, algunos de elaboración previa a la pandemia (entre ellos, IASC, 2007; INEE, 2018), y otros generados en reacción a la emergencia (como CASEL, 2020; INEE, 2020; Mesa Social COVID-19; 2020; CPEIP, 2020).

La ruta considera en el centro de la respuesta educativa el respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes, su desarrollo y el de sus comunidades, con foco en el cuidado y apoyo socioemocional en la actual emergencia.

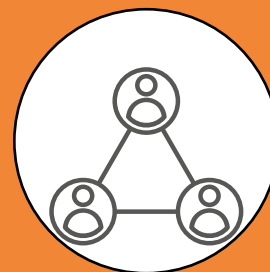
Las etapas propuestas representan una estrategia general, flexible y adaptable a las condiciones, recursos, experiencias y proyectos educativos de cada establecimiento. Esta propuesta representa:



* Una oportunidad de articular las distintas iniciativas en ejecución, distinguiendo niveles de acción, responsables y coordinaciones.



* Una invitación a imaginar nuevas acciones a implementar, promoviendo la participación de las comunidades educativas en el proceso.



* Un llamado a la creación de redes desde cada jardín infantil, escuela o liceo como plataforma nuclear en interacción con redes públicas, comunitarias y de la sociedad civil.

1. Las etapas de la ruta

Los establecimientos educativos están llamados a buscar las mejores maneras de resguardar las trayectorias escolares, el bienestar de sus comunidades y los derechos de niños, niñas y adolescentes como aspectos centrales del Derecho a la Educación. Esta tarea debe ser prioridad cualquiera sea el escenario de funcionamiento de los establecimientos a distancia, de forma híbrida o de manera presencial.

La propuesta de ruta para abordar el desarrollo socioemocional considera cinco etapas o fases de trabajo, las que se describen en el siguiente esquema:



A. Coordinación y diálogos participativos: la construcción de una cultura escolar preocupada de lo socioemocional es un desafío del sistema educativo chileno, de cada establecimiento y de cada asignatura (MINEDUC, 2020b). Para organizar y validar la necesidad de implementar acciones de apoyo socioemocional en distintos niveles y desde distintos actores de las comunidades educativas, la conducción desde los equipos directivos es fundamental.

Como primer paso en esta ruta, se recomienda la creación de una comisión o equipo coordinador de la respuesta institucional, capaz de articular iniciativas, identificar recursos y necesidades, activar redes de apoyo con el territorio, diseñar un plan de acción y hacer seguimiento al progreso de la comunidad.

Junto a lo anterior, resulta importante activar espacios de escucha, diálogo, reflexión y participación activa de la comunidad en la construcción de una perspectiva común de respuestas en el ámbito socioemocional. Dar cabida a distintos puntos de vista en el proceso permite identificar necesidades, recursos e ideas creativas de solución, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la inclusión en la toma de decisiones (CASEL, 2020).

B. Levantamiento de necesidades y cuidado de los equipos: conocer cómo está la comunidad en su conjunto, las principales necesidades, aprehensiones y experiencias vividas en este contexto es fundamental para la planificación de acciones de apoyo.

Para el levantamiento de las necesidades en la comunidad educativa, se recomienda utilizar distintas estrategias, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, capaces de ofrecer una perspectiva general y comprensiva respecto al impacto de la emergencia en la comunidad. Además, es fundamental implementar acciones recurrentes que privilegien el cuidado de los equipos docentes y profesionales, quienes trabajan con su cuerpo y emociones en el contacto diario con estudiantes y familias. Su bienestar es la base para el cuidado de otros.

C. Diseño de un Plan de Acción: definidas las necesidades y prioridades de acción, corresponde definir un Plan de Acción conocido y valorado por la comunidad, distribuir roles y funciones, y capacitarse cuando corresponda en aquellos aspectos que se hayan definido como críticos.

El trabajo en el ámbito socioemocional no es responsabilidad exclusiva de un grupo de profesionales en cada establecimiento. Tampoco es una tarea aislada de cada escuela, liceo o jardín infantil. El abordaje del ámbito socioemocional es una tarea de la comunidad educativa, y también de las redes de colaboración en que se inserta cada establecimiento (INEE, 2018). Por ello, en cada **Plan de Acción** resulta fundamental incluir a las familias del establecimiento como también articular iniciativas con redes externas, delegando tareas a otros actores o instituciones disponibles en el territorio.

En la fase de diseño de un Plan de Acción será tarea del equipo coordinador visualizar qué hacer, cuándo, cómo, con quiénes, para qué y con qué recursos.

En la fase de diseño de un **Plan de Acción** será tarea del equipo coordinador visualizar qué hacer, cuándo, cómo, con quiénes, para qué y con qué recursos; velando por atender las necesidades más urgentes identificadas previamente.

D. Implementación en múltiples niveles: aun cuando no toda la comunidad enfrenta similares dificultades, tensiones e impactos, todos y todas requieren apoyos generales, buen trato y valoración para recuperarse y retomar sus vidas en el nuevo escenario. Siguiendo la pirámide de la intervención (IASC, 2007), una estrategia efectiva en términos de apoyo socioemocional ha de considerar múltiples niveles para su implementación, asegurando la provisión de servicios básicos para todos y todas, la promoción de factores protectores en toda la comunidad, la realización de algunas intervenciones focalizada en grupos específicos, y el desarrollo de acciones de apoyo individualizado y derivación oportuna a la red de apoyo en situaciones puntuales (MINEDUC, 2020a).

E. Evaluación y continuidad: en toda intervención es importante contar con indicadores y criterios de evaluación respecto a las acciones implementadas. Evaluar el proceso y los resultados del **Plan de Acción** permite tomar decisiones durante el proceso de implementación, cambiar de rumbo si es necesario y optimizar las distintas iniciativas en desarrollo. Para ello podría ser de utilidad desarrollar nuevos diálogos en comunidad, brindando monitoreo y continuidad a las acciones iniciales, poniendo en el centro de la actividad educativa la preocupación por el ámbito socioemocional. Estas acciones facilitan la construcción de nuevas metas a futuro, celebrar lo que ha funcionado y perfeccionar aquello que requiera mayor atención o recursos.

2.Recomendaciones prácticas para considerar en la implementación de la ruta

A continuación, se ofrecerán lineamientos concretos y prácticos vinculados a cada una de las etapas de la ruta propuesta. Complementariamente, se hará referencia a recursos útiles para profundizar.

A. Coordinación y diálogos participativos

A.1 Coordinación institucional de la respuesta en apoyo socioemocional.

Considerando la extensión de la emergencia, es indispensable activar lo antes posible todas las medidas posibles de apoyo socioemocional, incluso antes de la apertura física de los establecimientos, en la modalidad remota o híbrida de enseñanza. Para diseñar e implementar un plan de apoyo socioemocional, es altamente recomendable conformar en cada establecimiento una comisión o equipo coordinador de todas las acciones de apoyo socioemocional (IASC, 2007):

- El equipo coordinador ha de ser conocido, validado y apoyado por la comunidad educativa.
- El respaldo del equipo directivo y sostenedor es clave, tanto para la gestión del equipo como para el acceso a recursos, fuentes de información y actores externos al establecimiento.
- El trabajo del equipo dedicado a gestionar el apoyo socioemocional debiera ser concebido como altamente demandante, siendo clave incluir actividades de cuidado del propio equipo dentro de su planificación.
- La coordinación institucional del apoyo socioemocional en contexto de emergencia debe equilibrar los lineamientos



proactivos, con la anticipación de riesgos y el fortalecimiento de factores protectores dentro de la comunidad educativa.

- La coordinación del trabajo en apoyo socioemocional podrá velar, además, por resguardar a los equipos educativos en su conjunto del desgaste laboral en la implementación de esta propuesta de ruta, así como de la posible duplicación de iniciativas (INEE, 2018).
- Los encargados de Convivencia Escolar emergen como candidatos plausibles para asumir tareas de coordinación a nivel institucional, trabajando colaborativamente junto a representantes de los docentes, de los estudiantes organizados (CEE / CAA) y las familias (Centros de Madres, Padres y Apoderados).

Las siguientes serían algunas tareas concretas a desarrollar por el equipo o comisión dedicado a la coordinación institucional de la respuesta en apoyo socioemocional (Arón et al., 2005; MINEDUC, 2015):

- Coordinar procedimientos para el manejo de las crisis.
- Desarrollar estrategias de cuidado del equipo educativo.
- Coordinar instancias de diálogo entre distintos participantes de la comunidad educativa.
- Gestionar acciones de levantamiento de necesidades (conversatorios, encuestas, actividades lúdico-participativas, etc.).
- Promover la capacitación de los distintos miembros de la institución en las temáticas requeridas.
- Activar redes de apoyo y coordinación con otras instituciones y organismos del territorio, para acceder así a recursos disponibles.

Las tareas de coordinación institucional del apoyo socioemocional han sido analizadas por distintas instituciones a todo nivel (desde el sector público, sociedad civil y organismos internacionales, entre otros), por lo que existen diversos recursos disponibles de consulta. Ejemplos de estos son:

Desde el sector público:

- Serie de recursos digitales: apoyos para la contención socioemocional (CPEIP / MINEDUC).
- Aprendizaje socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo (DEG / MINEDUC).

- Bitácora docente. Claves para el bienestar.
- Buenas ideas post emergencia. Guía para la contención psicoemocional, prevención y autocuidado.
- Guía para equipos directivos (DEG / MINEDUC).
- Preparando el espacio para un regreso a clases Socioemocionalmente seguro (MINEDUC, Chile).

Desde la sociedad civil organizada y el mundo académico:

- Educar en tiempos de pandemia. Parte 2: recomendaciones pedagógicas para la educación socioemocional (Educación 2020).
- Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis (Mesa Social COVID-19).
- Plan COVID equipo ProCívico.

Desde organismos y agencias internacionales:

- Nota técnica de la INEE sobre Educación durante la pandemia del COVID-19 (INEE).
- Habilidades Psicosociales Básicas. Guía para personal de Primera Línea de Respuesta a la COVID-19 (IASC).
- Salud mental, apoyo psicosocial y aprendizaje socioemocional: acciones comunes ante el COVID-19 (UNICEF).
- Orientación para la prevención y el control del COVID-19 en las escuelas. Material complementario C: Salud mental y apoyo psicosocial (UNICEF).
- Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes (BID).

A.2. Diálogo, escucha y participación activa

La apertura de espacios de diálogo y escucha debe ser la primera tarea hacia la comunidad de los equipos de coordinación del apoyo socioemocional en tiempos de emergencia. Esto es necesario en el contexto de la pandemia por COVID-19 por ejemplo para restituir el sentido de pertenencia y apego escolar:

- Porque las comunidades educativas han estado sometidas a un importante nivel de presión, a la exigencia de metodologías creativas y novedosas, a la demanda por

adaptación y continuidad de la tarea escolar en un contexto general de incertidumbre; y requieren de espacios de escucha donde compartir lo vivido.

- Porque sin escuchar es difícil construir una lectura completa de las necesidades y desafíos que experimenta la comunidad educativa. Su reconocimiento es un primer paso para su abordaje posterior.
- Porque las comunidades humanas se conforman en el encuentro, en el diálogo, al compartir dolores y alegrías, en el tejido cotidiano de la vida que representan las narrativas colectivas, capaces de generar sentido de pertenencia e identidad.
- Porque las familias, con diferencias marcadas por brechas sociales, han debido proveer a sus hijos e hijas de herramientas, espacio y ánimo para continuar con las tareas escolares desde el hogar (Salas et al., 2020; Muñoz Moreno y Lluch Molins, 2020).
- Porque niños, niñas y adolescentes se han adaptado a una enseñanza distinta, han aprendido nuevas formas de habitar sus hogares, se han conocido a sí mismos y mismas en un momento complejo, extrañando a sus amigos, amigas y profesores.
- Porque buenas ideas de acción pueden surgir como fruto de estos espacios de escucha.

La generación de estos espacios de escucha, diálogo y reflexión en cada establecimiento educativo, deben implementarse ya sea en formato presencial o remoto. Además, es importante considerar que los espacios formales de escucha son estrategias institucionales de cuidado de los equipos, cuya aplicación debiera ser primordial, seguida solo en segundo nivel de acciones de autocuidado basadas en las capacidades de cada profesional (Barudy, 1999; Santana & Farkas, 2007). *“La construcción de una comunidad educativa activa protege el bienestar socioemocional de docentes y estudiantes al sentirse partícipes activos de un colectivo que les permita recuperar la percepción de control en relación con el riesgo de crisis como la que hoy estamos viviendo”* (Mesa Social COVID-19, 2020, p. 7).

Es importante tener presente que niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y sostener su opinión de manera libre, especialmente en aquellas materias que podrían afectarles directamente.

Es importante tener presente que niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y sostener su opinión de manera libre, especialmente en aquellas materias que podrían afectarles directamente.

A.3. Orientaciones prácticas para el diálogo y la participación

La implementación de la primera ayuda psicológica es algo que pueden hacer diferentes personas. Representa una respuesta humanitaria básica de apoyo a quien se encuentre expuesta a una situación emocionalmente intensa. En un contexto de enseñanza a distancia, es factible pensar que incluso este tipo de acciones pueden ser aplicadas tanto de manera presencial como en contactos remotos.

En cada establecimiento educativo, los espacios de escucha pueden ser desarrollados de forma separada entre estamentos -estudiantes, equipo educativo, familias-, como también de manera integrada, para permitir el diálogo, empatía y vínculo entre distintos actores. Se recomienda generar un modelo de trabajo donde existan momentos segregados y otros en que se integren todos los estamentos.

Hablar, narrar y escuchar representan maneras humanas privilegiadas por las cuales las personas y comunidades procesan situaciones difíciles, capaces de generar estrés, ansiedad y angustia. En tales espacios, es importante que quien lidere o modere la conversación considere lo siguiente:

- Es bueno comenzar el diálogo señalando normas básicas que favorezcan la escucha: no interrumpir, no juzgar lo sentido o vivido por otra persona, respetar tiempos de habla.
- Si el grupo es muy grande, moderar el uso de la palabra y favorecer que todas las personas tengan espacio para hablar.
- En el proceso de diálogo, no es necesario “rellenar” los espacios de silencio.
- En ningún caso presione a las personas para que ofrezcan sus testimonios, vivencias o reflexiones.
- El diálogo enriquecedor entre personas se juega en escuchar sin la necesidad de preparar una respuesta o llegar a un acuerdo.
- En todo momento, al abrir un espacio de acogida y contención, tenga presente el resguardo de la seguridad, dignidad y derechos de las personas que se aspira a apoyar.
- Considere siempre que exponer las propias sensaciones es un acto delicado, muy útil en situaciones de crisis, pero solo en la medida en que nadie se sienta obligado a realizarla.
- Es posible que emerjan sentimientos difíciles en el diálogo. Sin embargo, es muy factible que al mismo tiempo aparezcan apoyos, palabras de aliento, humor e incluso

ironías divertidas, que ayudan a sobrellevar las dificultades y encarar con esperanza el futuro.

- En diálogos con jóvenes, se recomienda generar condiciones de participación donde el control de la conversación sea compartido (Wong, Zimmerman & Parker, 2010), favoreciendo el acoplamiento intergeneracional, el respeto mutuo, la oportunidad de expresión de ideas y sentimientos, así como un sentido de responsabilidad respecto a acciones y decisiones que se planteen (Dantas, 2014).

Una de las aprehensiones vinculadas a la apertura de espacios de diálogo es la posibilidad de que se produzcan experiencias marcadas por emociones intensas, difíciles de procesar por el grupo.

- Es legítimo contar con esta preocupación, sin embargo, esto no debiera clausurar de por sí la generación de diálogos y espacios de escucha en comunidad. A mayor preparación para la contención, mayor tranquilidad en la implementación.
- Por otra parte, resulta clave considerar que, en general, las emergencias no afectan a todas las personas de igual forma (IASC, 2007). Hay quienes podrán continuar adelante con más facilidad, mientras que otras personas requerirán mayores soportes para retomar sus proyectos y actividades cotidianas. En el marco de una emergencia, es importante acoger la angustia y respetar el miedo, favoreciendo la recuperación.

En el caso de que surja uno o más casos de miembros de la comunidad con señales de afectación y necesidad de apoyo, es importante brindar contención y estabilidad individual, orientando sobre recursos de apoyo institucionales y externos disponibles. Algunas personas que podrían requerir mayor apoyo y contención son las siguientes:

- Quienes estén experimentando reacciones intensas de angustia.
- Quienes hayan sido afectados directamente por la emergencia (enfrentando duelos o enfermedad grave de algún familiar o persona querida).
- Quienes hayan revivido experiencias dolorosas de su pasado en el marco de las vivencias del tiempo presente.

Las siguientes orientaciones pueden resultar de ayuda en la atención inicial de quienes requieran mayores apoyos para su recuperación emocional. Este tipo de estrategias forman parte de los denominados primeros auxilios o primera ayuda psicológica (PAP):

- Conozca de antemano los servicios de apoyo psicosociales disponibles en la institución y en las redes territoriales.
- No se apresure a encontrar soluciones, realizar juicios, minimizar lo relatado o hacer afirmaciones sin fundamento del tipo “ya se te pasará” o “todo va a mejorar”.
- Valide las emociones y sentimientos reportados por las personas.
- Transmita a la persona afectada que usted le está escuchando atentamente, mediante lenguaje corporal (asentimientos, contacto visual) y parafraseo de sus afirmaciones.
- Ofrezca mensajes que indiquen a la persona que usted ha sintonizado con su emoción, reflejando desde su perspectiva lo que esta le transmite.
- Considere que escuchar activamente es un acto de reconocimiento, un vínculo construido en base a la humanidad compartida y la solidaridad.
- Refiera a las redes de apoyo disponibles, tanto dentro como fuera de la institución, si considera pertinente una vez recuperado el equilibrio emocional.

B. Levantamiento de necesidades y cuidado de los equipos



B.1 Levantamiento de necesidades

Es importante valorar en cada establecimiento la aplicación de evaluaciones generales o aproximaciones sistemáticas al bienestar, velando por hacer partícipe a la comunidad en su desarrollo.

- Recopilar información cuantitativa y cualitativa puede ayudar a alcanzar una comprensión profunda de la emergencia y sus consecuencias en la comunidad educativa, permitiendo conocer tanto la cantidad de personas afectadas como las vivencias, emociones o interpretaciones específicas desarrolladas (INEE, 2018).
- Contar con una perspectiva panorámica y articulada de las necesidades y recursos disponibles en la institución representa un insumo básico para el trabajo del equipo de apoyo socioemocional.
- Al recopilar información sobre necesidades de apoyo socioemocional, es importante tener presente que las emociones, el bienestar percibido y las necesidades sentidas no representan elementos estáticos (INEE, 2018). Su dinámica propia es la fluidez y la constante actualización.
- Por lo mismo, el levantamiento de información ha de ser parte de un proceso continuo, desde el análisis inicial hasta el seguimiento y evaluación de los procesos implementados.
- Junto con lo anterior, se recomienda buscar diferentes canales de levantamiento de información a fin de incorporar las necesidades de los grupos de estudiantes y familias sin acceso a internet, computadores e incluso electricidad. Finalmente, es de vital importancia el orden y sistematización de la información recopilada, con tal de que pueda ser utilizada de manera eficiente y cuidadosa por distintos profesionales de la institución. Es importante asegurar *“que toda la información recogida esté*

desglosada lo más razonablemente posible, para localizar información relacionada con el género, la ubicación, discapacidad, grupo étnico, el idioma, etc.” (INEE, 2020).

Los siguientes instrumentos y actividades son ejemplos de fuentes de información disponibles capaces de ofrecer una perspectiva panorámica en cada establecimiento:

a) Diagnóstico integral de aprendizajes (DIA) de la Agencia de Calidad de la Educación: este es el principal instrumento de diagnóstico que promueve el MINEDUC como parte del conjunto de herramientas ofrecidas por la Agencia de la Calidad. Este se compone de una serie de instrumentos de evaluación que entregan información del estado emocional de los y las estudiantes.

Los instrumentos son los siguientes:

- Diagnóstico interactivo (1° a 3° básico): implica el desarrollo de la lectura de un cuento, el diálogo entre niños y niñas y una persona adulta a partir de preguntas específicas y el desarrollo de dibujos que representen el estado emocional de niños y niñas.
- Cuestionario socioemocional (4° básico a IV° medio): incluye cuestionarios de auto reporte a ser contestados por cada estudiante, en modalidad online o con lápiz y papel (en casa o en la escuela). Si esta actividad se realiza en sala de clases, se recomienda terminar con diálogos a través de la pregunta: “¿Cómo te gustaría que fuera el año escolar a partir de ahora?”.

Estos instrumentos buscan evaluar el estado emocional de los estudiantes, recogiendo información sobre su bienestar, sobre las competencias que tienen para enfrentar este período, las emociones predominantes y la manera en que estas influyen en las relaciones con los demás. Los cuestionarios socioemocionales indagan también en la motivación para el retorno a clases o por los estudios, y entre I° y IV° medio, la percepción de cada estudiante sobre el impacto personal de la suspensión de clases en su estado anímico. Estas herramientas no ofrecen diagnósticos clínicos sobre los estudiantes.

b) Instrumentos para medición de condiciones socioemocionales (Acción Educar / MINEDUC): una mesa de trabajo convocada por la Fundación Acción Educar, desarrolló un material que contiene distintos instrumentos para indagar en las condiciones socioemocionales de niños, niñas y adolescentes. El material ofrece los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios para alumnos: el material ofrece cinco cuestionarios diferenciados para estudiantes según su edad: 1° y 2° básico, 3° y 4° básico, 5° a 7° básico, 8° a II° medio y III° y IV° medio.
- Cuestionario para apoderados: el material ofrece a su vez cuestionarios para las familias, distinguiendo también en cinco grupos de edades de niños, niñas y adolescentes: desde Educación Parvularia a 2° básico, 3° y 4° básico, 5° a 7° básico, 8° a II° medio y III° a IV° medio. Además, el material ofrece orientaciones concretas para docentes, desde Educación Parvularia hasta IV° medio.

c) Actividades basadas en el diálogo: entrevistas grupales, grupos de discusión, conversatorios, entre otras actividades, representan oportunidades importantes de encuentro en comunidad, contención y construcción de ideas de acción basadas en los saberes y experiencias de cada miembro. Estas actividades pueden ser realizadas de manera presencial, conservando medidas de seguridad básicas en el actual marco de pandemia (distancia social, uso de mascarillas, lavado frecuente de manos), o también de manera remota, utilizando plataformas de diálogo sincrónicas online. Para apoyar diálogos de manera remota, resulta un aporte utilizar sitios web que permiten el trabajo colaborativo sincrónico en internet, o bien la creación de papelógrafos o esquemas que representen la discusión y acuerdos de grupos de diálogo en internet.

Es altamente recomendable en este proceso involucrar a las familias de los estudiantes, tanto para conocer su propia situación como para el reconocimiento de necesidades de niños, niñas y adolescentes.

INEE, 2018.

Es altamente recomendable en este proceso involucrar a las familias de los estudiantes, tanto para conocer su propia situación como para el reconocimiento de necesidades de niños, niñas y adolescentes; especialmente de quienes previo al cierre físico de los establecimientos ya se encontraban en condición de mayor vulnerabilidad respecto a sus pares (INEE, 2018).

d) Actividades lúdico-gráficas: este tipo de actividades no solo favorecen la expresión, sino también la generación de un clima de confianza y acogida al punto de vista de cada participante. Cada una de estas actividades puede ser adaptada a modalidad remota.

- Línea de hitos: permite construir líneas de tiempo junto a niños, niñas y/o adolescentes, que reflejen su experiencia en la actual contingencia, identificando sus principales hitos recordados, así como iniciar un diálogo en torno a sus significados y emociones asociadas. Para la realización de esta actividad de manera remota, es posible utilizar la web www.padlet.com, creando un tablero donde elaborar una línea de tiempo de manera colectiva. También se puede crear un documento por cada participante. Aquí un ejemplo: <https://padlet.com/tentenvilu/ejemplo>.

- Cartas: componer una carta dirigida a otro niño, niña o adolescente del país o de otro país imaginado, o bien a alguna autoridad, puede ayudar a la producción de una toma de perspectiva respecto a las vivencias actuales, comunicando además expectativas, preocupaciones y esperanzas en torno al futuro. Otra modalidad de la misma actividad consiste en la escritura de cartas para los niños y niñas del futuro, contándoles por esta vía cómo fue vivir la pandemia del COVID-19 a estudiantes (o profesores) del año 2070, por ejemplo.

- Creación de títeres o máscaras: el uso o creación de títeres o máscaras resulta un recurso capaz de facilitar la expresión de opiniones, emociones o expectativas por parte de niños, niñas y/o adolescentes.

- Collage: la técnica del collage resulta una manera atractiva de representar conceptos, sensaciones, vivencias, utilizando recortes de diarios, revistas, dibujos, texturas, retazos de tela o lana, por ejemplo.

B.2. Cuidado de los equipos.

En todo contexto laboral es fundamental promover el cuidado de los equipos. En el actual marco de emergencia, es aún más importante apoyar a los que cuidan, acoger sus preocupaciones y atender el desarrollo de acciones de autocuidado. Es responsabilidad de cada institución acompañar a los equipos ya quienes cuidan; y así favorecer la construcción de una comunidad capaz de ofrecer estructura, estabilidad, esperanza y condiciones para la construcción de resiliencia comunitaria.

Frente a una emergencia, el *“director o directora, en conjunto con su equipo, debe en primer lugar, apoyar psicológicamente a sus docentes, proporcionando espacios de diálogo, reflexión y protección”* (MINEDUC, 2015, p.7). El trabajo directo con personas en contextos de emergencia es de alta demanda emocional, lo cual puede favorecer el desgaste, entendido como agotamiento progresivo, a nivel físico y psicológico.

Es difícil apoyar a otra persona si no se cuenta con las herramientas ni condiciones laborales que favorezcan el propio cuidado. Por ello es importante acompañar a los equipos educativos en el desarrollo de un plan de cuidado personal, que ayude a identificar los recursos y factores protectores a los cuales recurrir para manejar el estrés y mantenerse saludables.

Frente a una emergencia, el *“director o directora, en conjunto con su equipo, debe en primer lugar, apoyar psicológicamente a sus docentes, proporcionando espacios de diálogo, reflexión y protección”* (MINEDUC, 2015, p.7).

Algunas señales de desgaste a observar (Arón y Llanos, 2005):

- Cansancio físico o emocional.
- Sensación de incompetencia.
- Tensión, irritabilidad.
- Ansiedad y angustia.
- Impotencia y frustración.
- Desánimo y falta de motivación.
- Alteraciones del sueño y del apetito.
- Síntomas físicos (dolor de cabeza, tensión muscular, trastornos digestivos).

Sugerencias para el cuidado de los equipos profesionales (Arón y Llanos, 2005):

- Promover condiciones de buen clima laboral.
- Desarrollar abordaje en equipo y oportuno de crisis inesperadas.
- Promover espacios de diálogo y descompresión estructurados.
- No descuidar el ocio, el descanso ni la espiritualidad en sentido amplio.
- Promover la participación en actividades de voluntariado o comunitarias.
- Reconocer los logros, especialmente en contextos altamente desafiantes.

Sugerencias generales para el cuidado propio (Arón y Llanos, 2005):

- Registrar oportunamente y visibilizar los malestares.
- Hablar de lo que se siente con personas cercanas.
- Pedir ayuda a personas de confianza o a profesionales de la salud mental.
- No descuidar o suspender tratamientos médicos en curso.
- Evitar recurrir al alcohol u otras drogas como vía de evasión.
- Evitar la automedicación.

En cada establecimiento educativo, sea de manera presencial o remota, educadores, asistentes de la educación y otros profesionales se vinculan afectivamente con otros y otras, en acciones que demandan alta sensibilidad, capacidad de escucha y buen trato.

RECURSOS A UTILIZAR

- Orientaciones para equipos directivos en el uso de Bitácora Docente (MINEDUC).
- Consejos para el autocuidado (Saludable Mente / Gobierno de Chile).
- Cuatro claves para el autocuidado docente (MINEDUC).
- Manual intervención en Crisis (Buen Trato UC).

C. Diseño de un plan de acción



C.1. Jerarquizar las necesidades

Los resultados del levantamiento de necesidades serán la base para definir dónde enfocar los esfuerzos y recursos de la institución. Jerarquizar las necesidades permite identificar y ordenar aquellas que se implementarán.

Para desarrollar la jerarquización de necesidades, es necesario:

- Contar con una lista de las necesidades vinculadas a temas de apoyo socioemocional identificadas.
- Construir criterios de priorización de las necesidades, con el fin de definir cuáles abordar según su relevancia en base a reflexiones del propio establecimiento. De adoptar esta estrategia, en cada contexto se podrán definir criterios propios de manera flexible (más adelante se ofrece un ejemplo).
- Convocar al equipo coordinador del apoyo socioemocional e, idealmente, a otros actores (representantes de niños, niñas y adolescentes, familias).
- Analizar necesidades en base a criterios elegidos. Colaborativamente, dar puntaje a cada una de las necesidades levantadas usando los criterios identificados (1 punto si aplica el criterio, 0 si no aplica, por ejemplo).
- Jerarquizar necesidades. Las necesidades con mayor puntaje podrán ser consideradas como las de mayor prioridad en el momento actual.

Algunos criterios a considerar podrían ser los siguientes:

- **Urgencia:** atender esta necesidad es urgente, sus efectos ya son percibidos en la comunidad.
- **Importancia:** de no dar atención a esta necesidad, es posible que surjan otras dificultades de mayor complejidad al mediano y largo plazo.
- **Grupos vulnerables:** la necesidad afecta a grupos identificados como los más vulnerables o afectados por la emergencia (INEE, 2018).
- **Capacidad de acción:** es posible intervenir en relación a esta necesidad con los recursos y capacidades de la institución, o bien a través de apoyo externo para su abordaje.

A modo de ejemplo, una tabla de jerarquización o priorización de necesidades podría tener la siguiente forma (donde la necesidad 4 resulta la más relevante de abordar y la 1 la de menor jerarquía):

	CRITERIO 1 URGENCIA	CRITERIO 2 IMPORTANCIA	CRITERIO 3 GRUPOS VULNERABLES	CRITERIO 4 CAPACIDAD DE ACCIÓN	PUNTAJE	PRIORIDAD
NECESIDAD 1	0	0	0	0	0	5
NECESIDAD 2	0	1	0	1	2	3
NECESIDAD 3	1	1	1	1	4	1
NECESIDAD 4	1	0	1	0	1	4
NECESIDAD 5	1	1	1	0	3	2

C.2. Elaborar un plan de acción.

Elaborar un Plan de Acción u “hoja de ruta” del apoyo socioemocional es una forma práctica de organizar las distintas iniciativas desarrolladas y por desarrollar. Esto permite visualizar el conjunto de acciones disponibles, los actores involucrados, los tiempos requeridos, las fortalezas, nudos críticos y prioridades.

- En general, la meta principal de un Plan de Acción en apoyo socioemocional será la protección y promoción del bienestar psicosocial de las comunidades, familias y personas en este caso (con énfasis en niños, niñas y adolescentes) (IASC, 2007).
- Las necesidades a abordar en este Plan de Acción serán, probablemente, aquellas que en mayor medida afecten al bienestar general de la comunidad educativa.
- Se espera que el Plan de Acción se construya de forma participativa, y que se incorpore el análisis de las necesidades levantadas y las opiniones de distintos actores de la comunidad.
- En el diseño e implementación del Plan de Acción, es fundamental evitar la estigmatización o sobre etiquetamiento de algunos grupos en la comunidad (INEE, 2018).
- La pirámide de la intervención resulta una herramienta útil en función de organizar las acciones y distinguir su nivel de especificidad. En el siguiente esquema se presentan los 4 niveles de la pirámide de la intervención (IASC, 2007; Mesa Social Covid-19, 2020), así como preguntas que podrían orientar el diseño de actividades específicas en cada uno de ellos.

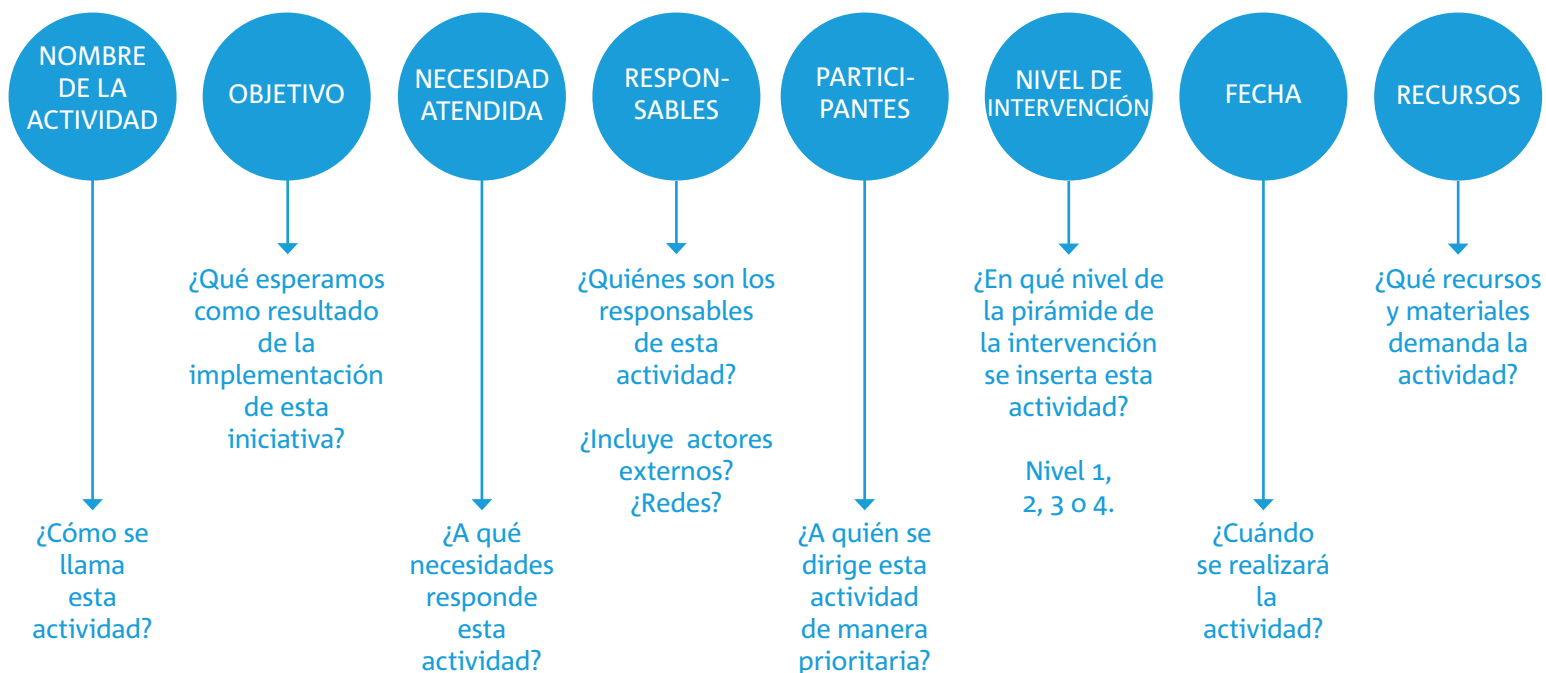


- Al diseñar el Plan de Acción, se recomienda dar mayor presencia a actividades grupales o comunitarias de amplio alcance (de nivel 2 en la pirámide de la intervención), orientadas a promover el bienestar del conjunto a través del fortalecimiento de factores protectores (INEE, 2018).
- Al diseñar el Plan de Acción, es importante cotejar la presencia de planes o iniciativas similares provenientes desde el nivel central, organizaciones de la sociedad civil, municipio u otros (INEE, 2020).
- Es importante evitar la duplicación de actividades, agotando con ello tanto a los beneficiarios de estas iniciativas como también al equipo profesional que recibe y favorece la implementación de acciones externas, las que típicamente toman a la escuela o jardín infantil como plataforma de ejecución.
- Es recomendable diseñar actividades flexibles, que se puedan adaptar a distintos escenarios y condiciones de realización (escuela cerrada físicamente, escuela abierta/docencia remota, docencia híbrida, docencia presencial/comuna en cuarentena, comuna sin confinamiento) (INEE, 2020).
- En el diseño del Plan de Acción, es importante incorporar una perspectiva del ciclo vital. Esto debiera ser un principio rector de las acciones a diseñar, velando por ofrecer iniciativas diferenciadas y definidas según las edades de niños, niñas y adolescentes, así como de las características específicas de la población adulta que trabaja y se vincula con el establecimiento.

En esta misma línea, resulta importante valorar la relación del establecimiento con las familias como un encuentro entre adultos en función del bienestar de otros(as), un vínculo orientado a una alianza colaborativa, no una relación de tipo clientelar ni de control mutuo (Gallardo, 2016).

En cada establecimiento, la siguiente tabla podría representar un apoyo concreto para facilitar el diseño del **Plan de Acción** en apoyo socioemocional.

- La elaboración y seguimiento a lo planificado en esta tabla puede ser tarea del equipo coordinador de la respuesta socioemocional.
- Tras responder cada casilla, será posible ilustrar en un solo documento el plan de acción del establecimiento en torno al apoyo socioemocional.



Se recomienda revisar y completar esta tabla (u otra de características similares) pues esto facilita tanto la propia coordinación del equipo como también la difusión y comunicación de las principales iniciativas al resto de la comunidad. Esta tabla entrega una visión consolidada de las distintas iniciativas planificadas y/o en ejecución, incluyendo las de origen externo que se implementen o programen, y permitirá constatar ámbitos del apoyo socioemocional con mayor cobertura, así como otros que requieren nuevos esfuerzos de gestión, diseño y recursos. Otro beneficio de realizar este ejercicio será visualizar las temáticas principales que se espera abordar en el apoyo socioemocional (sea en pro de la Salud Mental y Apoyo Psicosocial en emergencias, del Bienestar Integral, del Aprendizaje Socioemocional o de la Afectividad y Motivación).

Elaborar esta “carta de navegación” permite tomar decisiones y priorizar los recursos del establecimiento en pro del bienestar general de la comunidad, seleccionando aquellas actividades que sean de implementación prioritaria, más urgentes, por sobre otras de carácter más bien secundario o ya duplicadas en el contexto.

RECURSOS A UTILIZAR

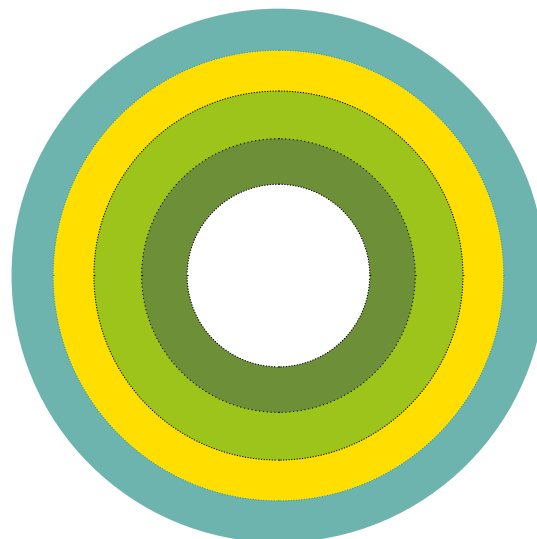
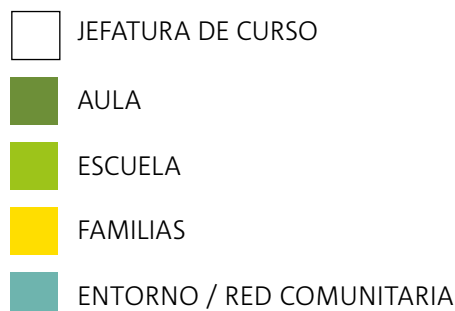
- Convención sobre los Derechos del Niño.
- Curso online gratuito Los Derechos del Niño y por qué son importantes (Agora UNICEF).
- Derechos de los niños (Ficha Biblioteca del Congreso Nacional de Chile).
- Kit de Aprendizaje socioemocional MINEDUC.

D. Implementación en múltiples niveles



D.1. Apoyo socioemocional como tarea compartida

En cada comunidad educativa, la gestión del apoyo socioemocional supone el desarrollo de acciones en múltiples niveles y desde distintos actores.



- Pueden aportar activamente a este ámbito profesores jefes y educadoras, profesores de asignatura, equipos de convivencia escolar, del Programa de Integración Escolar, orientadores, equipos directivos, asistentes de la educación, auxiliares y familias.
- También pueden aportar de manera muy significativa otros actores, quienes apoyan a los establecimientos de manera cotidiana (profesionales del programa Habilidades para la Vida/HPV, profesionales JUNAEB, profesionales del sostenedor, etc.).

Si cada actor conoce las prioridades del establecimiento en torno a la Salud Mental y el Apoyo Psicosocial frente a la actual emergencia (SMAPS), valora el sentido de estas acciones, así como la instalación de iniciativas de largo plazo orientadas al bienestar integral, el aprendizaje socioemocional y la motivación y vínculo afectivo con el aprendizaje; entonces resultará más factible la construcción de un contexto escolar protector y promotor de las mejores condiciones para resguardar las trayectorias escolares de niños, niñas y adolescentes.

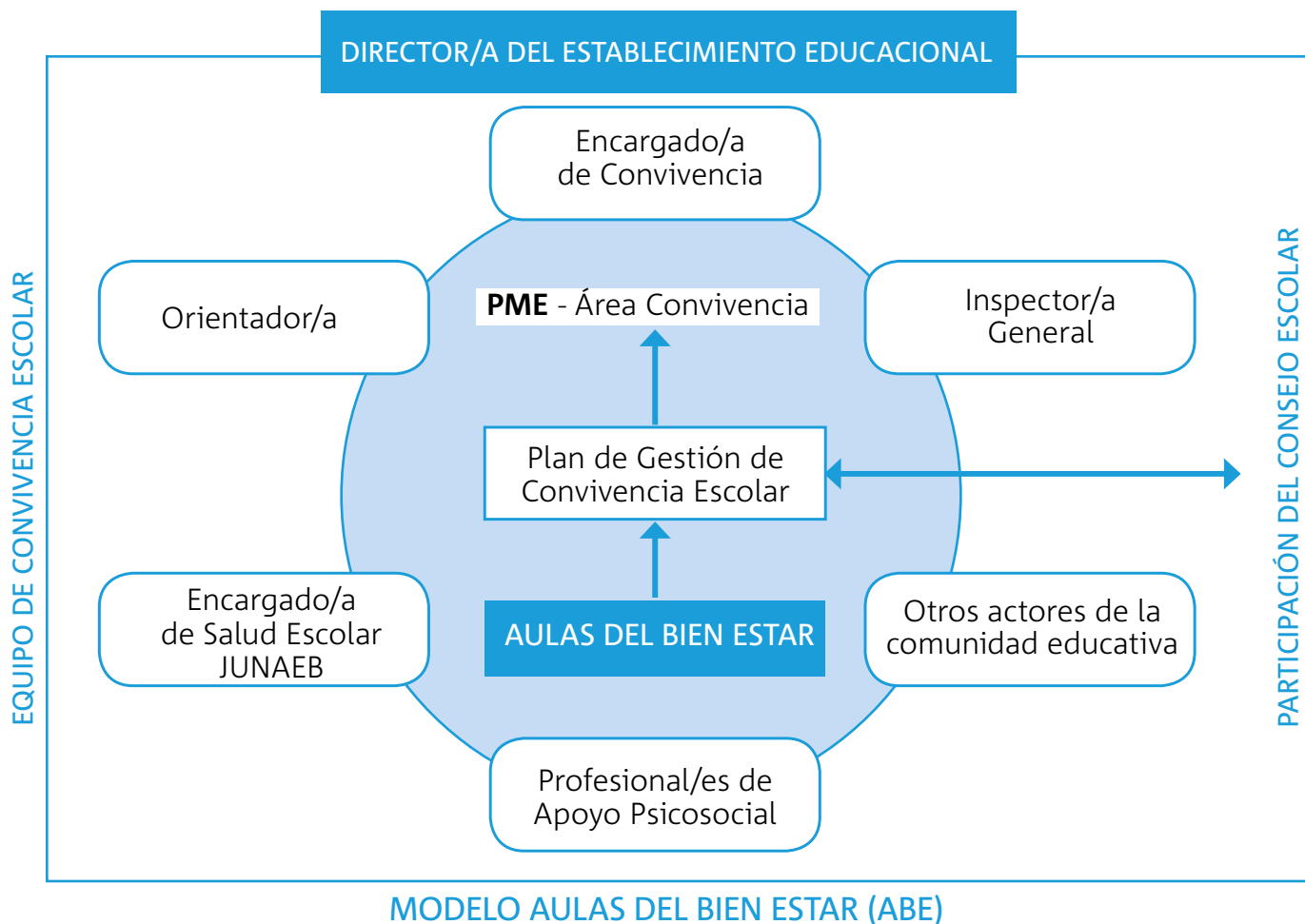
D.2. Activar redes de apoyo

Previo a la implementación de la respuesta en apoyo socioemocional, se recomienda vincular en el proceso a actores externos al establecimiento educativo, y así promover el desarrollo de una acción integrada y en red, coordinada desde cada establecimiento, pensada desde su comunidad específica y necesidades particulares (Educación 2020, 2020; MINEDUC, 2020c).

Construir una red de apoyo es fundamental. Mediante el trabajo en red se articulan esfuerzos, experiencias y capacidades para responder a una situación que va más allá de las capacidades aisladas de cada actor.

El modelo de gestión intersectorial **Aulas del Bien Estar** resulta una estrategia a valorar para canalizar las necesidades de apoyo socioemocional que demanda la actual crisis (MINEDUC, 2019, p.17):

DIAGRAMA DEL MODELO EN LA ESCUELA / LICEO:



- Realizar Mapeo de Necesidades y Potencialidades biopsicosociales del establecimiento educacional.
- Conocer y detectar la oferta programática instalada en la escuela/liceo y pertinencia para su realidad.
- Transferir y canalizar solicitudes/demandas de oferta de su establecimiento educacional a la Mesa Comunal, que no puedan ser satisfechas por este.
- Instalar, a mediano plazo, el modelo en el Plan de Mejoramiento Educativo. Esto implica considerar al intersector y los programas que este desarrolla en la escuela/liceo dentro de las acciones que defina el establecimiento educacional.

Algunos actores que podrían ser convocados son los siguientes:

- Organismos propios de la institucionalidad municipal y local (DIDECO, SENDA, PREVIENE, OPD, Juntas de Vecinos).
- Encargado/a comunal Chile Crece Contigo, Convivencia escolar, Promoción de la Salud, Programa Habilidades para la Vida (JUNAEB).
- Red de salud territorial (Consultorios, CESFAM, COSAM).
- Centros de atención psicológica de instituciones de Educación Superior.
- Supervisores del MINEDUC.

D.3. Orientaciones de acciones concretas a implementar

A continuación, se ofrecen sugerencias de acciones a desarrollar considerando los niveles 2, 3 y 4 de la pirámide de la intervención (IASC, 2007).

Nivel 2: Lo que es bueno, para todos y todas (apoyo comunitario y familiar):

- Promover desde el hogar el desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes, *“con el objetivo de que logren gestionar sus emociones, entendiendo que ellas son una vía de vinculación con los demás desde su mayor intimidad”* (MINEDUC, 2020, p.3).
- Incluir lo socioemocional como contenido de aprendizaje, velando por la *“inclusión de orientaciones socioemocionales para estudiantes, familias y docentes”* (UNICEF, 2020a, s.r.).
- Incorporar diálogos sobre emociones y manejo de miedos en clases, recordando que *“es normal tener estos sentimientos después de un período de cuarentena”* (UNICEF, 2020b,

p.16), aspirando así a recuperar la calma, disminuyendo la tensión física y emocional de la comunidad escolar (CPEIP, 2020).

- Atender la salud mental y bienestar de los estudiantes, docentes y familias, para el *“manejo de las situaciones de estrés y frustración que han podido desarrollarse durante el tiempo fuera de la escuela”* (Unicef, 2020b, p.14), incluyendo sesiones de trabajo al respecto y difusión de estrategias de autocuidado (UNICEF, 2020c).
- Fortalecer los vínculos: reforzar el sentido de pertenencia, los lazos sociales, la empatía y la amistad, estas son maneras de brindar acompañamiento en el actual contexto. Esto puede desarrollarse de manera presencial y remota (CPEIP, 2020).
- Favorecer hábitos saludables y conductas pro social: promover estilos de vida saludables, *“conductas de autocuidado físico y psicológico, la comunicación interpersonal telefónica y virtual y la responsabilidad social”* (OPS, 2020, p.6).
- Promover esperanza y optimismo: en el caso de la pandemia por COVID-19 el año 2020 fue difícil para todos, marcado por la distancia y la incertidumbre en las comunidades educativas. En este marco, es muy importante reconocer lo logrado, valorar los aprendizajes, la solidaridad, el esfuerzo de cada docente que mantuvo viva la enseñanza, la persistencia de quienes pudieron sumarse a la actividad educativa y el apoyo de las familias. Es relevante celebrar incluso los deseos de retorno a clases de quienes, por múltiples razones, no pudieron sumarse a la enseñanza en formato remoto.



Nivel 3: Apoyos específicos para algunos (apoyos focalizados solo para algunos):

- Habilitar y fortalecer servicios escolares accesibles en torno a la salud mental y apoyo psicosocial, adaptados *“adecuadamente a las necesidades específicas de niños, niñas y adolescentes”* (UNICEF, 2020b, p.27).
- Desarrollar *“protocolos para identificar casos que estén presentando dificultades psicosociales y socioemocionales de mayor intensidad”* (CPEIP, 2020, p.10).
- Sostener el trabajo del Programa de Integración Escolar (PIE). Se sugiere *“asegurar el acceso, el monitoreo y apoyos personalizados de niños, niñas y jóvenes que lo requieran, tanto de estudiantes que reciben subvención del PIE como los que no”* (Educación 2020, 2020b, p.8).
- Utilizar sistemas de alerta temprana: resulta de mucha utilidad desarrollar sistemas de alerta temprana en cada establecimiento, que permitan identificar a tiempo a estudiantes desconectados de la actividad educativa o con muy baja presencia en las actividades lectivas. En este sentido, resulta importante utilizar el Sistema de Alerta Temprana (SAT) del MINEDUC. Este *“es un sistema de generación y gestión de información mediante el cual se busca prevenir la deserción escolar de estudiantes de 7mo a 4to medio”* (MINEDUC, 2020c, p.9).
- Visitas domiciliarias: siguiendo estrictos protocolos de seguridad, resulta una herramienta de utilidad la organización de visitas domiciliarias por parte de duplas psicosociales o bien profesores jefes a estudiantes y familias distanciados(as) de la actividad educativa.

Nivel 4: Atenciones individuales para unos pocos (servicios especializados):

- Evitar la suspensión de la atención: es relevante *“garantizar la continuidad de tratamiento para las personas con trastornos preexistentes mentales, neurológicos y por uso de sustancias”* (OPS, 2020, p.5).
- Sostener apoyos en formato remoto: salud mental mediante psiquiatría, psicología y otras especialidades pueden encontrar continuidad en modalidades telefónicas o virtuales (OPS, 2020).
- Seguimiento personalizado: resulta clave establecer una base de datos o registro de los estudiantes en tratamiento, con el fin de poder *“asegurar sus tratamientos farmacológicos y psicológicos o psicoterapéuticos”* (OPS, 2020, p.10).
- Detectar necesidades complejas y derivar de manera oportuna desde los establecimientos a servicios especializados de atención (UNICEF, 2020b).

E. Evaluación, continuidad y futuro



E.1. ¿Cómo saber si llegamos a donde queríamos llegar?

La evaluación es una etapa relevante, necesaria de incorporar en la gestión del apoyo socioemocional.

Evaluar permite valorar el aporte de cada actividad implementada al bienestar de la comunidad, corregir el rumbo si es necesario y consignar los avances logrados por cada iniciativa en específico.

Además, realizar esta actividad de manera sistemática -incluyendo componentes de evaluación en cada iniciativa desarrollada- podría ayudar a visualizar los logros generales del **Plan de Acción** en apoyo socioemocional.

- Para evaluar, “se pueden usar herramientas sencillas como observaciones, ejercicios de clasificación participativa y análisis de experiencias de grupos específicos” (INEE, 2018, p.32).
- Las estrategias de evaluación se pueden aplicar durante la intervención (evaluación de proceso o formativa), permitiendo ajustar y perfeccionar el curso de las acciones en medio de la implementación.
- Las estrategias de evaluación se pueden aplicar también al finalizar el Plan de Acción (evaluación sumativa), verificando si se logró o no cumplir con los objetivos iniciales.
- Acciones de evaluación y monitoreo de alta calidad consideran la participación activa de niños, niñas y adolescentes en el proceso de levantamiento y análisis de información (INEE, 2018).
- La aplicación de estrategias de evaluación o recogida de información para la toma de decisiones puede “*ser el inicio de un proceso continuo de monitoreo y evaluación*” (INEE, 2018, p.32). Además, los resultados alcanzados pueden dar pie a un nuevo ciclo de actividades, constituyendo una línea de base para las acciones venideras.

En relación a la evaluación de proceso o formativa, realizada durante la implementación, se pueden desarrollar distinto tipo de acciones, tanto de manera remota como presencial:

- Envío de nuevos cuestionarios a la comunidad, con tal de conocer su progreso durante el semestre o año en torno a los objetivos del Plan de Acción en apoyo socioemocional.

- Diálogos grupales con estudiantes, docentes y familias (en conjunto o por separado) orientados a tener una actualización constante del “estado de ánimo” de la comunidad, evaluar las acciones en desarrollo y construir en conjunto nuevas iniciativas (CASEL, 2020).
 - * En sala de clases (presencial o remota), este tipo de acciones podrían ser desarrolladas por parte de los profesores jefes, iniciando las actividades semanales con una “toma de contacto” entre estudiantes, y entre estudiantes y docente (formando grupos de diálogo, por ejemplo, que puedan compartir sus sentimientos, vivencias, reflexiones y preocupaciones sobre el período actual).
 - * También es recomendable desarrollar reflexiones conjuntas con estudiantes para identificar, desde su perspectiva, las barreras que podrían estar limitando la presencia, participación o aprendizaje de otros(as) compañeros(as), identificando en conjunto ideas de solución hasta ahora no implementadas o la mejora de las acciones en desarrollo orientadas a favorecer la persistencia en los estudios.
 - * Entre docentes, es posible instaurar actividades de diálogo permanente con el equipo directivo una vez a la semana, en modalidad de reflexión pedagógica o invitación a “tomar un café” (de manera remota o presencial).

- Diálogos individuales con estudiantes, docentes y familias:
 - * En el contexto actual de enseñanza remota, los profesores(as) jefes y los profesionales de las duplas psicosociales poseen, en general, mayores oportunidades de tener conversaciones uno a uno con estudiantes o entrevistas con sus familias.
 - * Estas instancias representan valiosos recursos para favorecer la persistencia estudiantil y el apego escolar, fortalecer el sentido de pertenencia y conocer, al mismo tiempo, las diversas maneras en que las nuevas condiciones de vida, trabajo y aprendizaje impuestas por la pandemia por COVID-19 han impactado a las comunidades educativas.

* Su perspectiva resulta crítica para entender mejor la situación actual de las familias y conocer la manera en que han operado las iniciativas de apoyo socioemocional implementadas por el establecimiento (CASEL, 2020).

Por otra parte, una forma de organizar la evaluación final de un plan de acción o de algunas de sus actividades específicas, es incluyendo su planificación antes de la implementación. Esto supone incluir su organización en la fase de diseño de actividades, lo cual facilitará el desarrollo sistemático de acciones útiles para contar con medios de verificación e indicadores del logro de los objetivos planteados. La siguiente tabla podría representar una herramienta útil en este sentido:

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN
Nombre de actividad.	¿Qué se espera alcanzar con la actividad?	¿Existen indicadores que puedan dar cuenta de los objetivos que la actividad pretende alcanzar?	¿Qué información se utilizará para saber si se lograron los objetivos de la actividad?
Ejemplo: Promoción del buen trato en las familias en período de confinamiento.	Capacitar a las familias del establecimiento en conceptos básicos de los buenos tratos a la infancia.	Nº de familias capacitadas. Nº de reuniones de apoderados(as) online donde se incorporó la actividad de discusión al respecto.	Registro de asistencia a reuniones de apoderados(as). Registro de zoom de sesiones de reuniones de apoderados(as) realizadas (filmadas con consentimiento de participantes).

RECURSOS A UTILIZAR

- Módulo evaluación INEE.
- Gestionar la incertidumbre. La innovación como herramienta para abordar problemas complejos (LIPUC).

III. Referencias

A

- **Abufhele, M. & Jeanneret, V. (2020).** Puertas Adentro: La otra cara de la pandemia. *Rev. Chil. Pediatr.* 2020;91(3):319-321. DOI: 10.32641/rchped.v91i3.2487.
- **Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N. y Fantuzzi, X. (2012).** Aprendizaje socioemocional y apego escolar: favoreciendo la educación en diversidad. En I. Mena, M.R. Lissi, L. Alcalay, N. Milicic (Eds.). *Educación y Diversidad. Aportes desde la Psicología Educacional.* Santiago de Chile: Ediciones UC.
- **Arón, A.M. & Llanos, M.T. (2005).** Cuidar a los que cuidan: desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia. *Sistemas familiares*, 20, 1, pp.5-15.
- **Arón, A.M. & Machuca, A. (2007).** Convivencia escolar. Santiago de Chile: Centro de Estudios y Promoción del Buen Trato / Programa de Educación para la no violencia.
- **Arón, A.M., Milicic, N., Llanos, M.T., Machuca, A., Chía, E., Salgado, R., Sinclair, C., Martínez, M.J., Araya, C., Valdés, A., Pérez, A., Pacheco, A. (2005).** Manual de Intervención en Crisis, Santiago de Chile: Equipo EPUC UC en el marco de Proyecto Fondef (D03-I-1038).

B

- **Baquero, R. (2008).** Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- **Bellei, C. (2021).** “La lección no es que se puede reemplazar el aula por el Zoom. Es al revés”. Entrevista publicada en La Tercera: <https://www.latercera.com/la-tercera-domingo/noticia/cristian-bellei-la-leccion-no-es-que-se-puede-reemplazar-el-aula-por-el-zoom-es-al-reves/YWCEFGQ5YZDN5PDRS5LS4TIGJ4/>
- **Berger, C. (2021).** Los aprendizajes que nos deja la crisis con un vaso medio lleno. Columna publicada en El Mostrador: <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2021/01/01/1592384/>

- **Berger, C., Álamos, P. & Milicic, N. (2016).** El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: la perspectiva del apego escolar. En J. Manzi y M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas de nuestras aulas. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 384-411). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- **Bourgeois, E. (2009).** Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-71), Paris: Presses Universitaires de France.

C

- **Canadian Red Cross (2017).** *Psychological First Aids. Pocket Guide*. Canadá: CRC.
- **Casassus, J. (2006).** *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio / Índigo.
- **CASEL (2020).** *Reunite, Renew and Thrive: SEL Roadmap for Reopening School*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- **CEPAL / UNESCO (2020).** *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL / UNESCO Oficina de Santiago.
- **Cirulnik, B. (2002).** *Los patitos feos. Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- **Coldiron, M. E., Llosa, A. E., Roederer, T., Casas, G., & Moro, M. R. (2013).** Brief mental health interventions in conflict and emergency settings: an overview of four Médecins Sans Frontières - France programs. *Conflict and health*, 7(1), 23. doi:10.1186/1752-1505-7-23
- **Cortés, P. & Figueroa, R. (2017).** *Manual ABCDE para la aplicación de Primeros Auxilios Psicológicos en Crisis Individuales y Colectivas*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile – Centro Nacional de Investigación para la Gestión Integrada de Desastres Naturales CIGIDEN.
- **CPEIP (2020).** *Planificando una estrategia para la contención socioemocional de la comunidad educativa. Orientaciones para apoyar el trabajo de equipos directivos junto a*

docentes y otros profesionales de la escuela. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, MINEDUC.

D

- **Damsa, C. I., & Jornet, A. (2017).** Revisiting learning in higher education—Framing notions redefined through an ecological perspective. *Frontline Learning Research*, 4(4), 39-47.

<https://doi.org/10.14786/flr.v4i4.208>

- **Dantas, J.C. (2014).** Guía de ejercicios para la participación adolescente. Santiago de Chile: UNICEF.

- **Dorn, E., Panier, F., Probst, N., & Sarakatsannis, J. (2020).** Back to school: A framework for remote and hybrid learning amid COVID-19. Mackinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/back-to-school-a-framework-for-remote-and-hybrid-learning-amid-covid-19>

E

- **Educación 2020 (2019).** Recomendaciones para contribuir en el diálogo de las comunidades educativas al regreso a clases. Santiago de Chile: Educación 2020.

F

- **Figueroa, F. (2020).** Pandemia y Pobreza. ¿El castillo de naipes era el modelo? En *Palabra Pública*, Universidad de Chile, N° 18, pp. 21-24.

- **Freire, P. (1997).** *La Educación en la Ciudad*. México: Siglo XXI.

G

- **Gallardo, G. (2016).** Reuniones con las familias. Fortalecer la relación escuela-familias para promover el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Tomo I. Santiago de Chile: UNICEF & MINEDUC.

- **García Jaramillo, S. (2020).** COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. New York: PNUD LAC.
- **González-Rey, F. (2009).** La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades educativas en educación*, 9, pp. 1-24.

I

- **IASC (2007).** IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. Geneva: Inter-Agency Standing Committee.
- **INEE (2018).** Nota de orientación de la INEE sobre Apoyo Psicosocial. Facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación. New York: Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia.
- **INEE, (2020).** Nota Técnica: Educación durante la Pandemia del Covid-19. Nueva York: Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias: <https://inee.org/resources/inee-technical-note-education-during-covid-19-pandemic>

J

- **Jones & Kahn (2018).** The Evidence Base for How Learning Happens. A Consensus on Social, Emotional, and Academic Development. *American Educator* / Winter 2017-2018, pp.16-43.

K

- **Kohan, A. (2020).** Cuéntame tu vida. Columna publicada en La Tercera: <https://www.latercera.com/la-tercera-domingo/noticia/columna-de-alexandra-kohan-cuentame-tu-vida/HT6X7VMUO5CHLPZRQISHQUDX2E/>

M

- **Martín Criado, E. (2020).** Por qué el COVID-19 no entendía inicialmente de clases sociales. Artículo de divulgación en Entramados Sociales. <https://entramadosociales.org/salud/porque-el-covid-19-no-entendia-inicialmente-de-clases-sociales/>
- **Mesa Social COVID-19 (2020).** Propuestas Educación. Trabajo interuniversitario Mesa Social 3b COVID-19. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile.
- **MINEDUC (2015).** Buenas ideas post - emergencia. Guías para la contención psicoemocional, prevención y autocuidado. Santiago de Chile: División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa, Ministerio de Educación.
- **MINEDUC (2020).** Orientaciones para las familias. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- **MINEDUC (2020c).** ¡Estamos a tiempo! Recuperación de los aprendizajes y del vínculo escolar. Santiago: MINEDUC / Unidad de Currículum y Evaluación.
- **MINSAL (2017).** Plan Nacional de Salud Mental 2017-2025. Santiago de Chile: Ministerio de Salud del Gobierno de Chile.
- **MINSAL (2020).** Guía práctica de Bienestar Emocional. Cuarentena en tiempos de COVID-19. Santiago de Chile: Ministerio de Salud, Gobierno de Chile.
- **Montero (2011).** Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: PAIDÓS.
- **Muñoz Moreno, J.L. y Lluch Molins, L. (2020).** Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9, (3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>.
- **Murillo, F. J., & Duk, C. (2020).** El Covid-19 y las Brechas Educativas. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 11-13.

O

- **OPS (2020).** Intervenciones, recomendadas en Salud Mental Y Apoyo Psicosocial (SMAPS) durante la pandemia. Washington DC: OPS.
- **Organizacion Mundial de la Salud, War Trauma Foundation y World Vision Internacional (2012).** Primera ayuda psicológica: Guía para trabajadores de Campo. OMS: Ginebra.

P

- **Porcar, I. (2015).** Factores protectores y factores de riesgo para los adultos en emergencias masivas, UTCCB / Centro de Crisis de la Facultad de Psicología, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Prilleltensky, I. (2004).** Prólogo: Validez psicopolítica: el próximo reto para psicología comunitaria. En M. Montero, Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos (pp.5-14). Buenos Aires: PAIDÓS.

R

- **Redekopp, D. & Huston, M. (2019).** The broader aims of career development: mental health, wellbeing and work. British Journal of Guidance & Counselling, 47:2, 246-257, DOI: 10.1080/03069885.2018.1513451.

S

- **Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020).** COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. Avances en Psicología Latinoamericana, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>.

- **Sebastián, C., Gallardo, G. y Calderón, M. (2016).** Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12.
- **Sevenants, K. (2020).** Es clave el rol de la educación para abordar las consecuencias psicológicas y psicosociales de todos los actores. En *Venezuela Cluster Educación / Ministerio del poder popular para la Educación / Sección Educación Oficina UNICEF Venezuela (Eds.)*. Salud mental, apoyo psicosocial y aprendizaje socioemocional: acciones comunes ante el COVID-19. Sistematización seminario virtual #2.
- **Shah, R. & López Cardozo, M (2015).** The Politics of Education in Emergencies and Conflict. En T. McCowan & E. Unterhalter (Eds.). *Education and International Development*. London: Bloomsbury.
- **Slaikeu, K. (1996).** Intervención en Crisis: Manual para práctica e investigación. México: Editorial Manual Moderno.
- **Soto-Córdoba, I. (2020).** La relación estudiante-docente en tiempos de cuarentena. Desafíos y oportunidades del aprendizaje en entornos virtuales. *Revista Saberes Educativos*, 5, pp. 70-99.
- **Stewart-Brown, S. (2013).** The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Performance in Different Cultural and Geographical Groups. In C. L. M. Keyes (Ed.), *Mental Well-Being* (pp. 133–150). https://doi.org/10.1007/978-94-007-5195-8_7.

T

Tomasevski, K. (2006). Human rights obligations in education: The 4-A scheme. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.

U

• **UC (2020).** Encuesta Nacional Bicentenario. Santiago de Chile: PUC.

- [UNESCO, UNICEF, the World Bank, the World Food Programme & UNHCR \(2020\)](#).

Framework for Reopening Schools. Recuperado de <https://www.unicef.org/documents/framework-reopening-schools> <https://www.unicef.org/documents/framework-reopening-schools> (3 de agosto de 2020).

- [UNICEF \(2020\)](#). **COVID-19**: How are Countries Preparing to Mitigate the Learning Loss as Schools Reopen? Trends and emerging good practices to support the most vulnerable children. Innocenti Research Brief, 20. Florence: UNICEF Office of Research Innocenti.
- [UNICEF \(2020a\)](#). Lista de verificación: antes de la apertura. Ciudad de Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- [UNICEF \(2020b\)](#). Notas de orientación sobre la reapertura de las escuelas en el contexto de COVID-19 para los administradores y directores escolares en América Latina y el Caribe. Ciudad de Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- [UNICEF \(2020c\)](#). Orientación para la prevención y el control del COVID-19 en las escuelas, Material complementario C: Salud mental y apoyo psicosocial. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/11201/file/Salud-mental-y-apoyo-psicosocial.pdf> [2 de septiembre de 2020].
- [UNICEF Innocenti, \(2020\)](#). 'Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries', Innocenti Report Card 16. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- [Universidad de Chile \(2020\)](#). Salud Mental en Situación de Pandemia. Documento para Mesa Social COVID-19. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

W

- [Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. \(2010\)](#). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American journal of community psychology*, 46(1), 100-114.