



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y ECONÓMICAS
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**LAS NARRATIVAS DE ADOLESCENTES QUE HAN
PARTICIPADO EN UN PROGRAMA QUE PROMUEVE EL
DESARROLLO DE HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Autores: Felipe Bersezio Álvarez
Bianca Vargas González
Claudia Velásquez Fernández
Katherine Zamora Álvarez

Profesor Guía: Pablo Pincheira Osoreo
Psicólogo

SANTIAGO - CHILE

2018

Tabla de contenidos

1. Resumen	8
2. Introducción	10
3. Planteamiento del problema	14
3.1 Pregunta de investigación	19
3.2 Objetivos de la investigación	19
4. Justificación del problema	20
5. Marco teórico	23
5.1 Aspectos socioemocionales en la adolescencia	23
5.1.1 Conceptualización de las habilidades socioemocionales	25
5.1.2 Tipos de habilidades socioemocionales	27
5.1.3 Impacto de las habilidades socioafectivas	34
5.2 Contextualización nacional de la educación	36
5.2.1 Programas socioemocionales en América Latina y Chile	40
5.2.2 Programas socioemocionales en Estados Unidos	44
5.2.3 ¿Cómo funcionan los programas de habilidades socioemocionales?	46
5.2.4 Forja Chile	50
5.3 Contextualización de las narrativas	54
5.3.1 ¿Cómo se construye la identidad a partir de narrativas?	56
6. Marco metodológico	59
6.1 Perspectiva epistemológica	59
6.2 Tipo y diseño	60
6.3 Participantes	63

6.4 Técnicas de producción de la información	65
6.5 Técnicas de análisis	67
6.6 Plan de acción	69
7. Resguardos éticos	71
8. Resultados	73
9. Análisis	76
9.1 Categoría de habilidades socioemocionales	76
9.2 Categoría de experiencia personal en el programa	81
9.3 Categoría de valoración general de las habilidades socioemocionales	87
10. Conclusiones	96
11. Referencias	104
12. Anexos	119
12.1 Cuadros de códigos	119
12.2 Asentimiento informado	124
12.3 Consentimiento informado	126

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 categoría: EXPERIENCIA PERSONAL EN EL PROGRAMA	73
Tabla 2 categoría: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	74
Tabla 3 categoría: VALORIZACIÓN GENERAL DE LAS HSE	75

Dedicatoria

A los estudiantes entrevistados que hicieron posible esta investigación, ya que nos entregaron toda la información que requeríamos para cumplir nuestro objetivo. Gracias por su disposición, voluntad y tiempo entregado. Al establecimiento educacional Elisa Valdés, por su cooperación y gran interés en nuestra investigación. A Claudia Lorca, quien nos facilitó el contacto con los participantes del estudio. Gracias por su colaboración, disposición y paciencia.

A nuestro profesor guía Pablo Pincheira Osore, quien enriqueció con su conocimiento nuestra tesis, permitiendo el desarrollo de las habilidades socioemocionales de cada uno de nosotros. Por su preocupación constante en las relaciones interpersonales del equipo. Gracias por escucharnos, apoyarnos y preocuparse por cada uno, por motivarnos y entusiasmarlos en este difícil proceso. Más que formar un equipo ayudó a construir una gran familia.

Por último, agradecer a todos los profesores de la escuela de Psicología que participaron en la construcción de nuestra tesis, particularmente a Carlos Ascencio, Víctor Gallardo, Ernesto Bouey, Jairo Cuarán y Evelyn Carrasco. Gracias por guiarnos en este proceso.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis padres, que me han apoyado en todo el proceso de elaboración de la tesis. Por aguantar mi estrés constante, mi cansancio y por motivarme día a día en seguir trabajando para convertirme en un buen psicólogo. A mi Ñaña que me ha escuchado en los momentos más difíciles de este proceso, dándome consejos para no decaer. A mi hermano y cuñada, que permitieron tiempos de risa y descanso, espacios que han sido realmente valiosos durante este año. A mi tía Quena y a mi tío Pato, que me impulsaron a estudiar esta maravillosa carrera. Realmente estoy agradecido de cada uno de ustedes ¡los quiero mucho!

Agradecer al maravilloso grupo que me acogió en el tercer año de universidad y con el cual elabore la tesis, logramos formar una gran familia que se preocupa por cada una de las personas que la componen, entregando momentos de ocio, risa y de trabajo, y que a pesar de los momentos de adversidad siempre hemos encontrado una solución a cada uno de las dificultades, permitiendo que crezcamos juntos ¡Las quiero mucho!

Por último, gracias a los profesores que me han acompañado y guiado en el desarrollo de la tesis, han sido fundamentales durante el proceso de aprendizaje.

Felipe Andrés Bersezio Álvarez

Para comenzar le quisiera agradecer a mi familia. A mi madre que creyó en mí y que, pese a todas las adversidades, siempre tuvo una palabra de aliento. Me recordó el sentido de todo cuando perdí toda motivación. Me dijo “Disfruta tu vida ahora para que mañana sea un buen recuerdo”, gracias por enseñarme a luchar y a ser una mujer empoderada. Agradecer a mi padre por acogerme y apoyarme, por enseñarme a ser una persona optimista, demostrándome con su ejemplo que no hay nada que nos pueda detener, que independiente de todo, las cosas se pueden lograr con esfuerzo y dedicación. Gracias a mi hermana, quien me apoyó durante este proceso con su ánimo, celebrando mis logros, creyendo en mí y haciéndome saber de qué yo era capaz de todo. Gracias por preocuparte, por cuidarme tanto, por ser mi amiga, mi confidente, mi cómplice, mi segunda mamá.

Quisiera agradecerle a mi mejor amiga. Me escuchaste, me apoyaste, compartiste conmigo mis mejores y peores momentos, haz estado conmigo siempre y te agradezco profundamente por eso, por amarme como soy.

Agradezco sinceramente a mi equipo de investigación. Con el paso del tiempo se convirtieron en algo más que en solo mis compañeros de Psicología, pues hoy son mis amigos, la familia que yo escogí. Gracias por enseñarme a trabajar en equipo, a reconocer mis fortalezas y debilidades, a que siempre se puede pasar un buen momento junto a risas, chistes y cariño fraterno. Gracias por enseñarme a ser una persona honesta y transparente. Gracias al cosmos y a las estrellas por haberlos puesto en mi camino. Este proceso no hubiese sido lo mismo sin ustedes, los quiero muchísimo.

Bianca Paola Vargas González

Quisiera agradecer a mi familia, quienes estuvieron apoyando este proceso desde el primer momento, principalmente a mi mamá que estuvo realmente interesada día a día en el progreso de esta investigación. Gracias por su esfuerzo, empatía en aquellos momentos en los cuales yo no podía ser de gran ayuda para ella y por su comprensión en situaciones de estrés y enojo. A mi papá por el esfuerzo que realiza para que sea cada vez mejor persona y profesional.

También, quiero agradecer de todo corazón a mis amigos, mi segunda familia, mis compañeros de este arduo, tormentoso y a la vez emotivo proceso, por el gran apoyo brindado en los momentos difíciles, la comprensión que cada uno otorga, por ayudarme a descubrir mis habilidades y ponerlas en práctica. Gracias totales por aquellas tardes de largas conversaciones, risas y reflexiones sobre la vida, no olvidaré las grandes personas que son para mí. A Felipe por su paciencia con nosotras, por la confianza que depósito para poder conocerlo más en profundidad, los grandes conocimientos que apporto para el logro de la tesis, el entusiasmo y las risas que logro generar cada día. A Bianca, quiero agradecer por su perseverancia y motivación y carisma que logra contagiar a todo el grupo para no decaer en los momentos difíciles y encontrar el lado bueno a todas las cosas que pasamos, gracias por todo el esfuerzo y conocimiento puesto en este proceso. Finalmente, a Katherine, quiero agradecer su preocupación, el rol de mamá que cumple dentro del grupo es realmente importante para seguir adelante, valoró mucho el esfuerzo que hace para cumplir con las metas y estar siempre con un gran entusiasmo y dedicación.

¡Gracias infinitas!

Claudia Alejandra Velásquez Fernández

Primeramente, quiero agradecerle a mi pareja, familia y amigos que fueron parte de este largo y duro proceso. A Cristofer por su constante apoyo y motivación que me entregaba día a día, por su interminable paciencia y comprensión, me enseñaste a ser perseverante y nunca decaer cuando más quise abandonar, tu cariño y entrega fue uno de los pilares más importantes para conseguir terminar.

A mi familia, a mis padres quienes sin entender el proceso de la tesis siempre preguntaron por el desarrollo y la finalización de ésta. A mi hermana, por estar siempre ahí en las mañanas, en las tardes, y en las noches, hermanita gracias por tu enorme entrega y cariño, por cuidarme, por amarme.

A la familia de mi pareja, por darme un lugar en su círculo e integrarme sin importar nada, han hecho más de lo que podía imaginar y les hago saber que mi agradecimiento hacia ustedes será infinito, por cada palabra de apoyo y por un “nunca estás sola”, gracias.

Agradezco a mi tremendo equipo de investigación, sin ustedes esto no hubiese sido posible. Les doy las gracias por quererme y aceptarme como tal, sus risas en momentos difíciles cambiaban completamente un mal día o momentos de alto estrés en el proceso, los quiero porque me enseñaron mucho y me permitieron crecer.

Katherine Lisette Zamora Álvarez

1. Resumen

La presente investigación trata respecto a las habilidades socioemocionales y su relación con el área educativa dentro del contexto nacional. Para ello, se estudió la experiencia de los adolescentes que participaron en Forja Chile, un programa que promueve el desarrollo de dichas habilidades funcionando como un complemento al sistema educacional actual.

Dicho lo anterior, el objetivo general de la presente investigación es conocer las narrativas de los adolescentes que han participado en los talleres de Forja Chile respecto a las habilidades socioemocionales. Para lograr este propósito se utilizó la metodología cualitativa que, a través de entrevistas semiestructurada a siete participantes, permitió levantar información que fue interpretada desde el análisis cualitativo del contenido.

Dentro de las principales conclusiones se destaca que en el área educacional, es importante el crecimiento personal del sujeto en cuanto a sus dimensiones socioafectivas, ya que, al participar en el programa los adolescentes logran adquirir una visión crítica respecto a la educación, asimismo se puede visibilizar un cambio respecto al aprendizaje de los individuos. Además, cabe señalar que las relaciones interpersonales facilitan la adquisición de las habilidades socioemocionales. Por último, la forma en que se expresan tales conocimientos es en donde la psicología sugiere mayor atención, promoviendo y promocionando dicho aprendizaje.

Palabras Clave: Narrativas - Habilidades socioemocionales - Adolescencia - Educación

Abstract

This investigation is about social-emotional skills and their relation with the educational area inside the national context. The investigation studied the adolescent's experience who participated in Forja Chile, a program which promotes the development of these abilities working as a complement to the current educational system.

The objective of this investigation is to know the narrative skills in the adolescents who have been involved in Forja Chile and compare these skills to their social emotional abilities. To achieve this goal the investigation used the qualitative methodology through semi-structured interviews to the participants, allowing to get information easily which was interpreted using the qualitative analysis of the content.

Among the main conclusions, the emphasis is on the importance of the educational area in the formation of the social-affective skills in the adolescents during their growth. Inside Forja, the adolescents earn a critical view about education, also is possible to notice a change in the way they learn. Adding to this, the interpersonal relationships ease the acquisition of social emotional skills. The way these knowledges are expressed is where psychology suggest to pay more attention, to promote these learnings.

Keywords: Narratives – Social - emotional skills - Adolescence - Education

2. Introducción

La presente investigación refiere al tema del desarrollo de las habilidades socioemocionales dentro del contexto educativo y en las características principales que presenta este proceso. Además, es importante señalar que se han de considerar las diversas influencias que ejerce este aprendizaje en la vida de los adolescentes entrevistados.

Dicho lo anterior, es que el equipo investigativo considera necesario indagar respecto a éstas temáticas debido a la situación actual que presenta el país en el área educativa. El Ministerio de Educación propone un aprendizaje integral donde se aborde al sujeto desde distintas áreas que le componen, sin embargo, la realidad nacional refleja que existen diversas deficiencias, donde destaca el insuficiente desarrollo de las habilidades socioemocionales, entendidas como herramientas necesarias para complementar los conocimientos teóricos con el crecimiento personal del sujeto, ya que hoy en día se focaliza la atención en el desarrollo y fomento de habilidades cognitivas y/u otras capacidades asociadas al campo de la formación académica dejando de lado temáticas como el desarrollo socioafectivo del individuo (Guerrero, 2007).

Por lo tanto, es preciso señalar que existen una serie de consecuencias que se desencadenarían en ausencia del desarrollo de habilidades socioemocionales, dentro de los cuales destaca dificultades para desenvolverse dentro del plano social, sintomatología patológica, entre otros (Lacunza y Contini, 2011).

Por otra parte, el tema de investigación está estrechamente relacionado con la Psicología, debido a que las habilidades socioemocionales pertenecen a esta ciencia, que busca generar aportes significativos para promover y promocionar el desarrollo de éstas habilidades como elemento fundamental dentro del proceso académico.

En este sentido, el objetivo que persigue la investigación es conocer la experiencia a través de las narrativas de adolescentes que han participado de un programa que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Respecto al marco teórico que construyó el equipo de investigación, se abordaron temáticas referentes a los aspectos socioemocionales en la etapa de la adolescencia, junto a la conceptualización, tipos e impacto de éstas habilidades para posteriormente, relacionar dicho concepto con el contexto tanto a nivel nacional como internacional, conociendo así el funcionamiento de los programas en cuanto su promoción en las habilidades socioemocionales.

Además, para poder alcanzar el objetivo de la investigación, se trabajó conjunto a un programa que funciona como complemento al sistema educacional, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales: Forja Chile; institución que permitió el acceso a las experiencias y por tanto, a las narrativas generadas por los participantes que completaron el proceso dentro del programa antes mencionado.

Desde una perspectiva metodológica cualitativa, con fundamentación fenomenológica de tipo exploratoria - descriptiva, ésta investigación construyó su información mediante el instrumento de entrevistas semiestructuradas. Aquel instrumento se aplicó a los participantes que fueron parte de un programa que promueve las habilidades socioemocionales, persiguiendo el objetivo de lograr acceder a las experiencias vivenciadas por éstos a través de la narrativa generada.

Dentro del diálogo generado entre los participantes y el equipo de investigación, emergen tópicos de entrevistas relacionados al área de las habilidades socioemocionales (habilidad de empatía, liderazgo, asertividad, determinación y autoconocimiento), educación chilena actual (valoración y percepción de ésta) y ámbito personal (relación con sus pares, familia, etc) a raíz de lo antes mencionado es que se generan las categorías que agrupan los códigos mediante los cuales se clasificó la información levantada.

Finalmente, se logra esclarecer la relación que existe entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el proceso educativo que experimentan los estudiantes respecto al tema. Es por ello, es que se abre la invitación para conocer y reflexionar en cuanto a esta temática, y en cómo influye en los distintos contextos en que el ser humano se desenvuelve, considerando esta información para las futuras propuestas en pro del mejoramiento del sistema educacional chileno.

3. Planteamiento del problema

La presente investigación gira en torno a una etapa evolutiva en particular: la adolescencia. En este sentido se ha de considerar que esta etapa es un periodo en la vida del ser humano que comprende una transición entre la infancia y la adultez, donde se desarrollan las habilidades que permiten la adaptación para el resto de la evolución del sujeto (Pedreira y Martín, 2000). Dentro de éstas, destacan las que involucran aspectos socioemocionales que son entendidas como un conjunto de herramientas que posee un individuo para desenvolverse dentro del medio social de manera efectiva y eficiente (Urzúa, 2012).

Es importante destacar que dentro de esta etapa, el contexto nacional propone una serie de procesos que el sujeto debe experimentar, destacando la participación obligatoria de la educación básica y media (Ley 20.370, 2009). Dicho esto, es que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), junto al Programa de las Naciones Unidas (PNUD), (2014), mencionan que es en el área de la educación en donde se pueden promover y potenciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales, contribuyendo al desarrollo sociocultural para las futuras generaciones, además de influir en la construcción del bienestar subjetivo de las personas. Por lo tanto, consideran que la educación no solo otorga conocimientos nuevos, sino que también aporta significativamente en la promoción y desarrollo de las

capacidades en los jóvenes, dotándolos de las herramientas necesarias para su buen desempeño en el contexto social (Contreras y Castillo, 2014).

En la actualidad y según menciona Guerrero (2007), las garantías de la Constitución chilena (Ley 20.370, 2009), respecto a la educación es que debe fomentar el desarrollo de aprendizaje en todos sus niveles, desde ahí la importancia de incorporar programas o talleres basados en el desarrollo de éstas habilidades. Sin embargo, eso no es así, la educación pública chilena no está basada en la transmisión de habilidades socioemocionales, sino más bien en los resultados académicos dejando de lado la formación ética, afectiva y social de los jóvenes (Mena, Romagnoli y Valdés, 2009), por lo que se evidenciarían dificultades a largo plazo en el sujeto y en situaciones de mayor complejidad apunta al desarrollo de sintomatología patológica (Lacunza y Contini, 2011).

Por este motivo, la incorporación de aprendizajes relacionados a los aspectos socioafectivos es relevante para el desarrollo de los individuos. Pero lamentablemente el desarrollo de esta área ha sido afectado por la sociedad chilena debido a ideas clasistas, individualistas y autoritarias que no permitirán cambios que intensifiquen la autonomía, democracia, respeto por la diversidad y comunitarismo, ya que, esto sería el fin del sistema neo-liberal chileno (Mena, 2009).

Existen programas educativos que centran sus objetivos en desarrollar las habilidades socioemocionales, uno de ellos menciona que son un grupo de capacidades que se relacionan entre sí, en función de que el sujeto se pueda relacionar de manera óptima con su medio, esto quiere decir que se pueda comunicar efectivamente, comprendiendo a otros, además de desarrollar procesos de autoconocimiento (Forja, 2016). Es importante desarrollar dichas habilidades dentro de contextos escolares y laborales, puesto que Repetto y Pena (2010) señalan que aquellos adolescentes que no desarrollan habilidades emocionales pueden estar en desventaja con respecto al aprendizaje y rendimiento académico.

A si mismo éstas actúan como un factor de prevención de riesgos dentro del aula, puesto que se logra una disminución de expulsiones y agresiones, por lo tanto, su desarrollo mejora el rendimiento académico, incrementan el bienestar social y psicológico, y las relaciones interpersonales de los adolescentes. En consecuencia, las intervenciones que se realizan para fortalecer la comprensión emocional son eficaces mayormente en estudiantes que tengan problemas de conducta, ingesta de alcohol y drogas, entre otras situaciones que pongan en riesgo la integridad del sujeto y la de sus pares (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik y Elias, 2003).

Por consiguiente, es relevante que los jóvenes puedan desarrollarse de manera tanto interpersonal como intrapersonal, ya que según un programa que potencia el aprendizaje socioemocional, los jóvenes que participan de estos programas logran un fortalecimiento en el autoconcepto y autoconfianza, además desarrollan liderazgo y organización para proyectos posteriores, y mejora las relaciones entre compañeros de escuela, amigos y profesores (Forja Chile, 2016).

Por lo tanto, dentro de los programas que fortalecen el desarrollo de éstas habilidades, los sujetos participantes experimentan cambios en el transcurso de estos, lo cual se puede evidenciar a partir de sus relatos, considerando que la experiencia del ser humano se comprende como un conjunto de representaciones que se basan en narrativas; estas historias le otorgan un sentido a la vida personal del sujeto, donde los hechos y sucesos están compuestos por temas, personajes, etc., que se desarrollan a lo largo del tiempo de manera secuencial (Domínguez y Herrera, 2013).

Se ha logrado observar que los programas que desarrollan las habilidades socioemocionales logran generar cambios en el adolescente (Mena, 2009), por ello es que dentro de esta investigación se han de indagar los factores que influyen dentro de este proceso, es decir, que si bien se evidencia una modificación en cuanto a éstas, es necesario conocer qué sucede mediante el transcurso de este cambio.

Es debido a lo anterior, que se han de considerar a las narrativas como fenómeno de la investigación, puesto que es el recurso que dotará de perspectivas y experiencias sobre los sujetos y cómo estos interactúan con el entorno social. Asimismo, es relevante pues colabora para no caer en las generalizaciones de los relatos de la vivencia personal, ya que estas provocan un abandono de los detalles específicos. Se ha de hacer énfasis en los aspectos emocionales del individuo, y luego se considera el entorno social (Booth en Hornillo y Sarasola, 2003). Por ello es que el desarrollo de las habilidades socioemocionales son entendidas como un proceso, donde el sujeto que lo experimenta construye narrativas que aportan a la construcción de la investigación, dando relevancia a ámbitos afectivos y sociales que vivenció dentro de los programas y talleres que buscan potenciar dichas habilidades.

En la misma línea, al realizar un relato se está llevando a cabo una construcción y reconstrucción de lo hablado dentro de un contexto social e histórico que revela el mundo interno del sujeto. Para esto se utiliza el lenguaje, puesto que se encuentra presente dentro de las diversas interacciones cotidianas, lo que conlleva a que la persona pueda generar narrativas que se dan principalmente en el intercambio de perspectivas de los investigadores y los participantes referente al fenómeno estudiado (Balash, 2003).

3.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las narrativas de los adolescentes que han participado en los talleres de Forja Chile respecto a las habilidades socioemocionales?

3.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Conocer las narrativas de los adolescentes que han participado en los talleres de Forja Chile respecto a las habilidades socioemocionales.

Objetivos específicos:

1. Identificar la visión que tienen los adolescentes respecto del aprendizaje de habilidades socioemocionales.
2. Comparar la experiencia de aprendizaje de los adolescentes antes y después de pasar por el programa habilidades socioemocionales.
3. Conocer los principales aspectos que facilitan el aprendizaje de las habilidades socioemocionales dentro del programa.

4. Justificación del problema

Mena et al. (2009) señala que en la actualidad el desarrollo humano debe estar basado en habilidades afectivas, sociales y éticas, ya que, éstas son necesarias para el progreso económico y político, por ende, estas habilidades ayudan a vivir en un sistema altamente cambiante. Si no se fortalecen las habilidades antes mencionadas, el ser humano no podrá sobrevivir. Desde ahí la importancia de investigar los programas de desarrollo de habilidades socioemocionales, que son los que enseñan y promueven las fortalezas expuestas anteriormente. Por lo tanto, el desarrollo de habilidades socioemocionales en jóvenes escolares afecta positivamente en el aprendizaje, en las relaciones interpersonales, en la capacidad de resolver conflictos y en la empatía, a partir de ello, el contexto educacional se hace más ameno y colaborador. En la misma línea se enfatiza que el desarrollo de éstas habilidades permite mayor motivación para aprender, manejar el estrés y organizarse de mejor manera para lograr sus objetivos.

En cuanto a los hallazgos de la relación entre programas de habilidades socioemocionales y salud mental, el *Department for Education and Skills* señala que existen estudios que demuestran que el desarrollo de éstas reduce el riesgo de padecer patologías psicológicas (Mena, 2009).

Dicho lo anterior, es que es necesario estudiar el contexto nacional en donde se desarrollan una serie de programas y organizaciones, que se encargan exhaustivamente por el fomento y desarrollo de una educación de calidad que incluye una gama detallada de prácticas y propuestas para llevar a cabo dicho objetivo. En este sentido, una de las fundaciones que destaca por su impacto y compromiso respecto al aprendizaje de habilidades socioemocionales en el marco educacional es Forja Chile, la cual se define como una organización que funciona como complemento al sistema educacional actual, promoviendo el desarrollo de dichas habilidades, mejorando así la calidad de la educación impactando no sólo en el ámbito académico, sino que también en el desarrollo personal de la comunidad escolar que participe del programa. Según Sanhueza (2015) trabajar las habilidades socioemocionales es un factor clave para fomentar el cambio de un estrato social a otro.

Sin embargo, la realidad nacional recalca que el sistema de educación chileno se enfoca en desarrollar principalmente las habilidades cognitivas, dejando en segundo plano el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, lo que limita la mejora cualitativa que necesita el hombre hoy en día (Rodríguez en Sanhueza, 2015). Es relevante destacar, que según la política nacional de convivencia escolar (2015), el adquirir las habilidades socioemocionales es fundamental para promover un ambiente educativo adecuado.

Es importante destacar que la mayoría de los estudios relevantes relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales investiga respecto al impacto de estas habilidades en la vida del individuo, pero no se da real importancia a la experiencia que vive el sujeto dentro de los programas que desarrollan las habilidades sociafectivas.

Por último, esta investigación se dirige a la comunidad científica (preferentemente psicología y educación), aportando a las posibles consideraciones futuras que se establezcan para promover una educación de calidad en el contexto chileno, específicamente a los psicólogos educacionales que buscan generar una adecuada convivencia escolar a través del desarrollo integral de los estudiantes.

5. Marco teórico

5.1 Aspectos socioemocionales en la adolescencia

A lo largo de los últimos dos siglos hasta la actualidad, la adolescencia se ha concebido como un periodo evolutivo en donde el niño se dirige hacia la adultez, pero la concepción que ha perdurado en el tiempo es aquella que visualiza este proceso como problemático tanto para la familia del adolescente como para el propio sujeto. Esto se debe a que dichos cambios inician desde modificaciones hormonales, emocionales, físicas, sociales y psicológicas, las que dan pie a cierta incertidumbre respecto a cómo se irá desarrollando este proceso (Oliva, 2006).

En este sentido, el interés del presente estudio está centrado en los aspectos emocionales y sociales del adolescente, considerando las características propias de esta etapa evolutiva. Por lo tanto, desde el área que convoca las emociones y el área psicológica es posible decir que el adolescente puede sufrir variaciones extremas en emociones, sensaciones y sentimientos que momentáneamente no encuentran una justificación razonable y genera incomodidad. Posteriormente desde una perspectiva social, el adolescente va a ampliar su círculo de amistad en donde además establecerá vínculos más estables y significativos, pues pasará mucho más tiempo con sus pares a propósito de la separación simbólica que hace con sus padres (Oliva, 2006). Sin embargo, una característica no menos importante es la instancia mediadora presente

en las relaciones con sus semejantes y el aprendizaje recíproco que se da en dicha mediación (Marcial, 2006).

Es preciso señalar que se ha de considerar la relación que existe entre las habilidades cognitivas y las de tipo socioemocional, ya que según Palacios (1995), ambas son heredadas directamente desde los padres mediante los genes y dando gran importancia a la infancia temprana que es donde éstas quedan manifiestas; sin embargo se plantea que tanto el componente genético como el del entorno van a incidir directamente en cómo aquellas habilidades se van desarrollando junto con su constante interacción, de este modo se hace necesario destacar que no existe una disyuntiva entre la genética y la crianza, sino más bien están interrelacionadas, esto quiere decir que no tienen la característica de estar predeterminadas, más bien se apuesta por un moldeamiento de las habilidades.

Es respecto a lo anterior y relacionado con la presente investigación, que se dará mayor énfasis al aprendizaje que existe entre adolescentes en condiciones generacionales, en el contexto educativo siendo éste un espacio de desarrollo personal autónomo e independiente con elementos externos que lo complementan (Marcial, 2006). Dicho esto, una de las áreas que se fortalecen en el contexto antes descrito es el de las habilidades socioemocionales, pues éstas ya no se sitúan en la familia, sino más bien en el grupo de pares (Krauskopof, 1999).

Cabe mencionar que éstas habilidades son de real importancia en la adolescencia, pues son consideradas como herramientas de actuación que deben ser aprendidas y que pueden evidenciarse mediante situaciones que involucren a un tercero (Herrera y Bravo, 2011), por lo que tienen incidencia en la cotidianidad del individuo en los diversos ámbitos que componen su vida.

5.1.1 Conceptualización de las habilidades socioemocionales

El término de habilidad socioemocional se atribuye a Salter (1949), quien propone nuevas técnicas para la expresión facial y verbal. Posteriormente, Wolpe en 1958 continuando con los estudios de Salter, propone el concepto de conducta asertiva que refería a la expresión adecuada de sentimientos frente a otros. Más tarde se consideraría a ésta como concepto sinónimo de habilidades sociales.

Las habilidades socioemocionales se expresan de manera similar a la teoría del Análisis de la Conducta referente a su marco conceptual y filosófico. Esto quiere decir, que ambos consideran la interacción humana como eje principal para comprender el comportamiento, donde se manifiestan una serie de variaciones que influyen en otros aspectos biopsicosociales (Do Amaral, 2015).

El concepto de habilidad socioemocional ha sido objeto de diversos estudios exhaustivos que refieren no sólo a este término, sino que también se determinan como competencias sociales, habilidades de interacción social, destrezas sociales, conducta

interactiva, relaciones interpersonales, etc., que son partícipes dentro de la conducta humana (Carrillo, 2015). Sin embargo, a lo largo de la historia surgen una serie de definiciones respecto al término de habilidad socioemocional específicamente, donde destaca la de Caballo, quien entiende a éstas como un conjunto de acciones emitidas por un sujeto en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros conflictos (Caballo, 2007).

Desde otra perspectiva, es preciso señalar que la presente investigación considerará la definición propuesta por Urzúa (2012), por ello es que se han de comprender como un conjunto de habilidades que posee una persona que le permiten desenvolverse de manera óptima dentro del plano social, lo que implica un proceso de conocimiento personal donde la relación con el medio será fundamental para desarrollar estas habilidades. Complementando esta idea, se ha de mencionar que cada sujeto es poseedor de éstas habilidades, pero que, al encontrarse en un nivel de desarrollo diferente, se pueden aprender y entrenar (Forja, 2016).

Respecto a lo anterior, es que el equipo de investigación considera también a Caballo (2007), quien expone que entrenar las habilidades permite potenciar en los individuos sus herramientas personales para mejorar la calidad de sus relaciones interpersonales en contextos sociales. En la misma línea, dicho autor alude que éstas influyen directamente

en el desarrollo psicológico y que, por ende, son esenciales en este proceso. Además, existen diversos estilos y estrategias que le permiten a un sujeto adaptarse al medio social, por lo que se pueden comprender y enseñar, mejorando así las habilidades que velan por un correcto funcionamiento.

Carillo (2015) expresa que llegar a una sola definición no ha sido posible ya que ésta varía según el autor, el año y el contexto en donde se desarrolle el estudio. Sin embargo, al revisar la bibliografía, se puede encontrar un punto en común dentro de la variedad de definiciones que se pueden destacar, éstas refieren a habilidades que participan directamente en las interacciones sociales, permitiendo así un espacio para que el sujeto se desenvuelva de manera eficaz en su vida cotidiana.

5.1.2 Tipos de habilidades socioemocionales

Se puede mencionar que existe una diversa gama de habilidades socioemocionales que destacan sobre otras. Es por esta razón que se ha de desarrollar las que participan de mayor manera en el desarrollo de las interacciones sociales que posee un sujeto y las que se pueden desarrollar dentro de los programas que promueven dicho aprendizaje. Según Mena et al. (2009) que menciona a Berkowitz y Bier, expone que serán cinco las habilidades que se deberían implementar dentro del aprendizaje socioemocional puesto que son éstas las que destacan y trascienden a lo largo de la vida del ser humano y sus interacciones sociales. Dichas habilidades son:

Autoconocimiento

Para conocer a qué refiere, es necesario tomar en consideración que a lo largo de la historia del ser humano este concepto fue uno de los principales estudios dentro de la escuela de psicología y filosofía (Herrán, 2003). La pregunta por sí mismo, por “¿Quién soy?”, fueron foco de atención para muchos que quisieron indagar sobre estas temáticas. En este sentido, se ha llegado a la conclusión que autoconocimiento refiere al descubrimiento sobre sí mismo donde se revelan todos los aspectos relacionados a su persona, entendiéndolo como una capacidad para responder “quién soy yo” y así poseer las herramientas necesarias para conocer los propios valores, intereses, habilidades y posibilidades respecto al contacto social y a cómo se va construyendo la autoestima (Navarro, 2009).

Dicho lo anterior, es que el autoconocimiento funciona como base de información esencial para construir la autoestima, donde al descubrir “quién es uno mismo”, se generan representaciones mentales que se asocian a cómo es que el sujeto se percibe y cómo valora sus características personales. El hecho de que una persona se quiere a sí misma, se relaciona directamente a que esta se conoce mejor, pues es tolerante consigo y la información que le otorga la reflexión sobre su autoconocimiento, le permite una sensación de plena identificación, pudiendo darse cuenta sobre las características que desea modificar y/o potenciar, para poder desarrollarse y madurar de manera óptima en todas las etapas de su vida (Navarro, 2009).

El desarrollo del autoconocimiento en los contextos escolares se considera de suma importancia, ya que al proponer un currículo integral, se está mencionando que se debería potenciar esta habilidad social para fomentar en los jóvenes la capacidad para tomar decisiones significativas para su vida en general, específicamente las que afectan de manera directa a su futuro. Por lo tanto, al reforzar al autoconocimiento, se apela a que los estudiantes puedan conocer mejor sobre sus características personales y puedan escoger una carrera profesional adecuada (Navarro, 2009).

Dentro del contexto escolar, es de fundamental importancia que el profesorado sea consciente de la influencia que ejerce sobre los estudiantes, ya que puede potenciar o dificultar el proceso de autoconocimiento y así afectar en su proceso educativo, por ello es que es necesario que los educadores comprendan y consideren las diferentes habilidades que posea cada estudiante para que estos se sientan cómodos en su proceso académico y personal.

Empatía

Dentro de la presente investigación, se ha de considerar que el concepto de empatía se encuentra en proceso de construcción, por lo que llegar a una sola definición de ésta no ha sido posible. Sin embargo, se puede entender como una capacidad que posee el ser humano para comprender los sentimientos y emociones de otros, donde se pueden reconocer y apreciar desde otra perspectiva puesto que participa dentro de todas las relaciones humanas, teniendo en cuenta que éste posee

una naturaleza social donde interactúa de manera constante con el medio. Por ello es que la empatía inviste un papel crucial dentro de estas relaciones, ya que permite que el sujeto pueda insertarse de forma eficiente en un contexto (López, Filippetti y Richaud, 2014).

Dicho esto, es que es pertinente destacar la etimología de la palabra, la cual refiere a un “Sentir desde dentro” donde la persona puede percibir como personal aquello que circunda en su medio social (Palomares, 2017).

Desde la Psicología Cognitiva, la empatía refiere a una interacción con los otros generando una mayor conciencia del yo, considerándolo como un proceso de aprendizaje donde el ser humano sitúa esta habilidad a nivel biológico y cognitivo en áreas específicas del cerebro que se denomina como neocorteza, encargada de la vida intelectual y afectiva del ser humano (Palomares, 2017).

Por último, la empatía es una habilidad que se puede enseñar, donde el contexto educativo puede otorgar los espacios y estímulos necesarios para el fomento de ésta como elemento fundamental para la interacción con el medio social. Por lo tanto, esta habilidad es considerada dentro de los aspectos esenciales que componen una inteligencia emocional que protagoniza la vida personal y social del sujeto.

Liderazgo

La etimología de la palabra tiene su origen en la lengua inglesa, donde se deriva del concepto “lead”, el cual refiere a la acción de conducir a las personas, llevarlas por un camino determinado, por lo que existe un líder y el acto de liderar.

La habilidad socioemocional entendida por liderazgo requiere que el sujeto posea las herramientas necesarias para ejercer este acto, por lo que es necesario que pueda conocerse a sí mismo, complementando este accionar con otras habilidades como lo son la asertividad, la empatía y la determinación, puesto que se involucran una serie de elementos que participan en la interacción social. Esto se puede entender mencionando que el líder debe conocer al grupo de personas con las cuales trabaja, respetándolas, valorándolas y guiándolas hacia un fin en común, donde la información respecto a sus características personales, será fundamental para ejercer la acción de liderar. Por lo tanto, el liderazgo compete a un líder o líderes que trabajan en función del futuro deseable para esa comunidad en específico (Rojas, 2006).

Se pueden mencionar las conductas características de líder, las cuales se pueden evidenciar como fomentar las relaciones positivas que potencien el sentido de la valía personal de los integrantes del grupo, promoviendo un sentimiento de lealtad, donde pueda transmitir entusiasmo para conseguir los objetivos grupales, además de poseer conocimientos técnicos que le permitan desenvolverse de manera óptima para y con

el grupo y así poder coordinar y planificar a las personas que lo rodeen (Murillo, 2006).

Asertividad

La etimología de la palabra refiere al latín *asserere* o *assertum* lo que significa “afirmar” o “defender”, aludiendo a que el sujeto asertivo posee herramientas tales como la autoestima, confianza en sí mismo, comunicación segura y eficiente, entre otros factores propios de esta concepción. Se puede comprender como una capacidad social que implica la expresión de sentimientos, opiniones y pensamientos en los instantes adecuados, es decir, que es la manera oportuna que posee un sujeto para desenvolverse en el medio (Llacuna y Pujol, 2004). Además, un comportamiento asertivo requiere que el individuo pueda expresar lo que cree, piensa, siente de manera honesta y directa, donde se vela por los derechos personales y sociales (Gaeta, 2009).

Para poder ser una persona asertiva, es necesario que el sujeto pueda aceptar y valorarse a sí mismo, donde se da cabida al respeto por los valores del entorno que le rodea, expresando las ideas, opiniones, sentimientos y emociones de manera que no pase a llevar al medio, sin ser agresivo, pasivo o manipulador, por ello es que es preciso señalar que la asertividad es un concepto que sólo se entiende considerando la interacción social que caracteriza al ser humano, donde la conducta asertiva se manifiesta como una herramienta para la adaptación y respeto por sí mismo y los demás (Gaeta, 2009).

Determinación (Duckworth, 2007)

Esta habilidad socioemocional se puede comprender bajo la perspectiva que propone Angela Lee Duckworth, profesora en psicología de la Universidad de Pensilvania, quien plantea el término de “*Grit*”, concepto que no posee una traducción específica al español, pero que se relaciona directamente con la determinación puesto que se plantea como la capacidad que posee un individuo para poder alcanzar sus metas mediante la pasión y la perseverancia, es trabajar exhaustivamente en los objetivos que las personas se proponen, generando planes de acción que permitan fijar un camino específico para conseguir sus metas

Dicha autora, plantea una herramienta que puede medir esta habilidad, “*The Grit Test*”, cuestionario que posee enunciados como “termino lo que empiezo”, “finalizo mis tareas”, “los nuevos proyectos me distraen de los anteriores”, entre otros que se relacionan directamente con la práctica de esta habilidad y en cómo los sujetos se perciben a sí mismos en función de su capacidad de determinación. Por ello, es que Duckworth señala que el entrenamiento de esta habilidad debe considerar cuatro elementos centrales que participan dentro de este desarrollo: el interés, el deseo de practicar, el propósito y la esperanza.

En cuanto al interés, refiere a la pasión y motivación que posee la persona en función de la meta propuesta, donde el deseo de practicar funciona como la realización de acciones específicas que vayan mejorando en la medida que pasa el tiempo, manteniendo los hábitos que trabajan en pro de dicho objetivo. Por ello, es que el propósito será una guía que condicionará las conductas que se establecen, donde la esperanza será fundamental para superar las diversas dificultades que se presenten en el proceso para alcanzar algún objetivo.

5.1.3 Impacto de las habilidades socioafectivas

Es necesario destacar las influencias que posee el desarrollo de las habilidades socioemocionales para determinar los índices de bienestar propios de un sujeto y su impacto en su desarrollo. Es respecto a lo anterior que Urzúa (2012) alude que la calidad de vida comprende una sensación subjetiva de satisfacción en general, además de poseer un estado de salud física, emocional y social adecuado que el propio individuo considere como correcto. Es por esta razón que éstas habilidades participan directamente en estas concepciones, ya que refieren a la interacción con el medio, es decir, que es necesario poseer herramientas que permitan planificar, enfrentar el estrés, reconocer sentimientos y emociones, empatizar con el medio social, entre otros aspectos involucrados (Pacheco, 2000).

La ausencia de éstas habilidades expone al sujeto a tener sensaciones y emociones negativas además de dirigir esta frustración a sí mismo manifestándose en el sentir

rechazo por parte de terceros. Desde un alcance psicopatológico, el no desarrollo de estas da pie a la presencia de cuadros ansiosos y depresivos (Herrera y Bravo, 2011).

Desde una perspectiva contraria, profundizando en la diversa gama de ganancias que trae consigo la presencia del aprendizaje socioemocional, se logra identificar principalmente que adolescentes con un alto grado de autoestima tienden a la asertividad y a conductas pro-sociales, además de influir en el auto-concepto y bienestar (Garaigordobl y Ainhoa, 2006).

Es por ello que es posible afirmar que existen beneficios arraigados a la presencia de éstas habilidades, como a su vez riesgos psicosociales en caso de no estar presentes o desarrolladas. Desde la primera perspectiva se afirma que la calidad de vida del joven puede ser fuertemente incrementada en función de que este logre sentirse bien y que a través de ello alcance los objetivos propuestos (Herrera y Bravo, 2011).

Se hace necesario visibilizar la relación que se establece entre el desarrollo o presencia de las capacidades sociales y los resultados académicos que logra obtener un adolescente. En el primer caso, mejores niveles de habilidades socioemocionales tienen directa relación con un éxito académico; mientras que desde el lado contrario se vincula un rendimiento académico defectuoso con estados depresivos y una baja adaptación y aceptación social. En este sentido se postulan programas que estén

dirigidos a desarrollar o mejorar estas habilidades en función del rendimiento (Repetto y Pena, 2010).

5.2 Contextualización nacional de la educación

Dentro del ámbito educativo, las habilidades socioemocionales cumplen un rol fundamental dentro de la convivencia escolar, pues entienden a ésta como la capacidad que posee un sujeto para poder convivir con otros y poder entenderse entre sí, valorando y aceptando las diferencias entre los participantes de la comunidad escolar, es decir, compañeros de clases, profesores, padres, madres, sostenedores, entre otros. Por lo tanto, fomentar estas habilidades implica promover valores que velen por un buen funcionamiento en las dinámicas escolares, presentándose como un sistema preventivo para promover una buena convivencia con la ciudadanía en general (Ministerio de Educación, s/f). Además, desarrollar estas habilidades respondería al objetivo que posee el Ministerio de Educación en cuanto a las orientaciones del sistema educacional, el cual se rige por educar al estudiante en todas sus áreas, tanto cognitivas, sociales y emocionales.

Particularmente la Ley general de educación (2009), en los artículos 28, 29 y 30, hace referencia al desarrollo de aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes, que debe tener la educación parvularia, básica y media respectivamente. Desde estos artículos se expondrán aquellos lineamientos que tienen directa relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales. A partir de ello el estudiante debe:

- a) Apreciar sus capacidades y características personales.
- b) Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
- c) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.
- d) Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
- e) Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
- f) Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
- g) Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.
- h) Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos.

- i) Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia.

Considerando lo anterior, el gobierno de la ex Presidenta Michelle Bachelet en 2015 dio paso a la política nacional de convivencia escolar cuya finalidad es progresar a una educación inclusiva y de calidad. Esta idea se basa en que la educación es un derecho social, que busca dar a la comunidad educativa espacios de diálogo, participación democrática, reflexión y pensamiento crítico respecto de la convivencia escolar. Para lograr este objetivo, el MINEDUC (2015) se apoya en las siguientes concepciones:

- I. La convivencia escolar es un aprendizaje primordial dentro del contexto educativo, que se da a partir de la experiencia de vínculo con otras personas, de conocer diversas formas de pensar, de reconocerse a sí mismo y a su vez reconocer y valorar a los otros.
- II. La convivencia escolar debe centrarse en la formación de aprendizajes para la vida social y personal de los estudiantes, y no en medidas reactivas (expulsiones, suspensiones, etc) que tratan de normalizar la conducta del individuo.
- III. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) debe resguardar el desarrollo integral y de calidad de los estudiantes, basando el aprendizaje no solo en conocimientos

disciplinares, sino también en habilidades deportivas, sociales, reflexivas, afectivas, etc. Por su parte, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) debe facilitar el cumplimiento de los objetivos expuestos en el PEI, a partir del fomento de prácticas institucionales que abordan la convivencia escolar desde la gestión pedagógica, el liderazgo y la gestión de recursos.

- IV. El encargado de convivencia escolar, los supervisores, los docentes, los asistentes de educación, los profesionales y las duplas psicosociales deben desarrollar con los estudiantes habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que permitan fortalecer la formación integral del individuo, fomentando así la convivencia escolar.
- V. Las instituciones deben conformar equipos de trabajo interdisciplinarios, en donde cada profesional aporta nociones específicas de su disciplina para el robustecimiento de los procesos de convivencia escolar.

Por su parte, la Ley sobre violencia escolar (2011) menciona que la convivencia escolar se logra a través de la relación armónica entre la comunidad educativa, y que tiene como objetivo promover un clima escolar pertinente para el desarrollo integral de los estudiantes. En la actualidad el Gobierno del Presidente Sebastián Piñera dio paso a un proyecto de Ley llamado “Aula Segura” (2018) que busca reducir la violencia escolar, a partir del fortalecimiento de las facultades de los directores, lo cual permite la expulsión inmediata de aquellos estudiantes que se vean

comprometidos con hechos de violencia grave. Es importante destacar, que el proyecto de ley también repercute en las concepciones de convivencia escolar que tiene el Ministerio de Educación.

Por último, es preciso señalar que los estudiantes han exigido que la educación nacional incorpore el desarrollo socioemocional y ético en la enseñanza, pero esto no ha resultado porque este tipo de aprendizaje provoca gran malestar en la cultura tradicional chilena (clasismo, individualismo y autoritarismo), ya que estos conocimientos permiten que los individuos interioricen diversos conceptos como la autonomía, democracia, respeto por la diversidad y comunitarismo (Mena et al, 2009).

5.2.1 Programas socioemocionales en América Latina y Chile

En una primera instancia, es relevante contextualizar los programas socioemocionales, los cuales aluden a entregar las herramientas necesarias para que el adolescente se desarrolle dentro de dicho aspecto, con el objetivo de obtener un crecimiento personal y compromiso con el entorno social en el que se desenvuelven (Roth y Brooks-Gunn y Catalano et al. en Pertegal, 2010).

Estos programas que promueven el aprendizaje socioafectivo de los adolescentes debieran considerar la prevención de conductas que puedan ser perjudiciales para los sujetos, teniendo como idea central el desarrollo de habilidades. Es necesario presentar

compromiso con la promoción de un bienestar biopsicosocial del individuo para que éste logre un equilibrio en su vida (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010).

En cuanto a América latina, según Milicic (2013) es relevante que los adolescentes tengan un bienestar y desarrollo emocional, el cual se lleva a cabo tanto a nivel personal, social y educacional, por ello es preciso que se inserten programas que potencien las habilidades dentro de las políticas de gobierno que se encargan de diseñar la planificación de actividades curriculares, con la finalidad de que el desarrollo del adolescente se presente de manera integral, dando cuenta de diversos aprendizajes en las áreas específicas de la educación.

Es relevante destacar, que si bien la implementación de estos programas facilita la convivencia escolar, también existe otro factor que complementa a éstos como lo es la sensibilidad de las personas en cuanto a los problemas sociales y la capacidad de actuación dentro de la comunidad (Smith en Milicic, 2013).

Dentro del desarrollo de estos programas, es preciso señalar que según Braslavsky (2006), existen estrategias para que el aprendizaje sea significativo, práctico y colaborativo, las cuales se basan en:

- I. Acción - Reflexión - Acción: El sujeto empieza su aprendizaje desde la experiencia o conocimiento previo, del cual genera una reflexión para posteriormente actuar en función de aquello frente a nuevas vivencias que se presenten. También, se incorporan dimensiones que ayudan a construir la habilidad como la experiencia concreta, la observación reflexiva, conceptos previos y la práctica de los conocimientos adquiridos.

- II. Estrategias didácticas específicas a cada competencia: Para que se pueda generar un aprendizaje, los sujetos deben utilizar diversas formas de exploración para encontrar una que se ajuste a ellos y luego practicar para desarrollar el área socioafectivo. Por esto, se debe tener en cuenta que cada habilidad tiene una manera específica de ser aprendida e interiorizada.

- III. Articulación con los procesos de los participantes: Es necesario que exista una relación entre las habilidades que se enseñan y el rol que tiene el sujeto dentro del contexto en el cual se imparten, puesto que si no se encuentra vinculada puede que se presente un menor enriquecimiento de conocimiento y experiencia.

- IV. Desarrollo de la reflexividad: Es importante que las personas puedan reflexionar con respecto a la experiencia, pensamientos y emociones que le genera la promoción del

desarrollo socioafectivo, por lo que para llevar a cabo una modificación es necesario profundizar en los conocimientos que están a la base del actuar.

En Chile se instaura el programa para el Bienestar y Aprendizaje Socio Emocional (BASE), el cual otorga la posibilidad de incorporar dimensiones socioemocionales al sujeto. Éste se orienta principalmente para la enseñanza general básica y cuenta con el financiamiento del gobierno para lograr conocer las perspectivas y necesidades que se presenten desde el educador y del alumno en cuanto al tema a tratar. Para ello, se debe tener en cuenta el desarrollo integral de los sujetos, principalmente en áreas cognitivas, emocionales y éticas, además da importancia a la formación de los educadores, pues son estos los que se encargaran en una primera instancia de conocer las habilidades socioemocionales de los estudiantes y potenciarlas. En relación a los docentes, estos debiesen construir relaciones interpersonales con profesores, compañeros y el resto de la comunidad escolar (Milicic, 2013).

Siguiendo la misma línea, se da paso a la construcción de programas que sirven para el desarrollo emocional de los docentes y de los estudiantes, los cuales logran un impacto en establecimientos educacionales de sectores vulnerables, pues dentro de los principales propósitos de éstas habilidades se encuentra la protección contra los riesgos psicosociales a los que se ven enfrentados los adolescentes. Asimismo, es relevante considerar que los educadores logran cumplir un rol fundamental en el

contexto educacional, es por ello que los programas están en directa relación con ámbitos personales del educador y el quehacer profesional, para así potenciar también sus habilidades (Marchant, 2013).

5.2.2 Programas socioemocionales en Estados Unidos

La transmisión de saberes en el colegio es realmente importante y tal como mencionan Mena et al. (2009) la educación del presente siglo debe estar basada tanto en la enseñanza de conocimientos cognitivos, como en las habilidades socioafectivas que permiten la socialización en la actualidad. Es por ello, que existen programas educativos que están basados en el desarrollo de estas fortalezas.

En Estados Unidos una de las instituciones más relevantes respecto de esta temática es CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), la cual emerge con el fin de que la educación pública norteamericana adopte la enseñanza socioafectiva de alta calidad a partir de evidencias científicas. Esta organización da a conocer diversos estudios de los cuales se destacan los siguientes:

- I. *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning* (Greenberg et al., 2003). Esta investigación estudia los primeros hallazgos relevantes de programas socioemocionales, estos autores concluyen que las habilidades sociales permiten el

desarrollo del adolescente de forma positiva, esto quiere decir que los jóvenes son más preventivos en su accionar reduciendo los niveles de ausentismo escolar, abuso de alcohol y drogas, comportamiento sexual arriesgado y violencia. Además, el progreso de estas fortalezas permite mejor salud mental, ya que los individuos son más asertivos, comunicativos y tienen mayor autoconfianza, posibilitando la externalización de sus problemas. Finalmente, todas las personas que conforman el contexto educativo se ven beneficiadas por los vínculos de cercanía y afectividad promovidas por las habilidades socio-afectivas.

- II. *The impact of after-school programs that promote personal and social skills* (Durlak y Weissberg, 2007). Estos autores analizan una gran cantidad de estudios relacionados con el progreso de las habilidades afectivas, a partir de ello concluyen que los programas evaluados posibilitan no solo el desarrollo de éstas, sino que además, permiten que los jóvenes entiendan con mayor facilidad y de manera más eficaz los contenidos cognitivos, mejorando sustancialmente las calificaciones de los adolescentes. Los programas seleccionados para esta investigación incluyen habilidades como: resolución de problemas y conflictos, autocontrol, liderazgo, asertividad, autoeficacia y autoestima. Además, estos talleres extracurriculares aumentan el vínculo afectivo entre los estudiantes, reducen las conductas problemáticas y, por ende, tienen múltiples beneficios en el área personal, social y académica.

Por otro lado, complementando las investigaciones de CASEL existe el estudio realizado por la universidad de Missouri (USA) de gran relevancia en el ámbito internacional:

- III. *What Works in Character Education. A research-driven guide for educators* (Berkowitz y Bier, 2005). El documento da cuenta de qué conocimientos enseñan los programas de habilidades socioemocionales y cómo es que estos funcionan. Según los autores estos se basan en enseñar herramientas para la comunicación (verbal y no verbal), resolución de problemas, estrategias para vencer la timidez, autodisciplina, manejo del estrés, motivación, autoconocimiento, desarrollo ético y moral.

5.2.3 ¿Cómo funcionan los programas de habilidades socioemocionales?

Los autores Berkowitz y Bier (2005) mencionan la importancia de conocer cómo es que funcionan los talleres de habilidades socio-afectivas (programas de carácter), a partir de ello aluden que el funcionamiento se divide en:

- I. Desarrollo profesional (*Professional Development*): Este aspecto está relacionado con que los trabajadores de estos programas necesitan

constantemente orientaciones previas antes de realizar las actividades a los jóvenes, y entrenamientos cada semana para que el aprendizaje se entregue de la mejor manera, esto debido a que el progreso profesional es esencial para la pedagogía.

- II. Enseñanza interactiva/Estrategias de aprendizaje (*Interactive Teaching/Learning Strategies*): El texto explica algunas de las estrategias de aprendizaje que utilizan los talleres. La primera de ellas es la discusión entre pares, se ha demostrado científicamente que el aprendizaje entre jóvenes es mucho más eficaz y significativo que aquel que se da en una relación entre maestros y estudiantes. En segundo lugar, estos programas utilizan los dilemas morales para que los jóvenes puedan discutir las respuestas a estas disyuntivas y llegar a sus propias conclusiones. Por último, utilizan el role-playing y el aprendizaje cooperativo para aumentar la empatía de los adolescentes.

- III. Estrategias directas de enseñanza (*Direct teaching Strategies*): La enseñanza directa se refiere a la utilización de la instrucción, demostración y oradores. La instrucción permite que los mismos jóvenes hagan las actividades a partir de profesores guía. Por otro lado, la segunda estrategia tiene que ver con demostrar cómo se realizan ciertas actividades y finalmente los oradores permiten relatos históricos de primera fuente.

- IV. Participación familiar/comunitaria (*Family/Community Participation*): Este tipo de participación alude a que la familia y el círculo cercano del individuo estén presentes y colaboren en el desarrollo del aprendizaje a través de diversas técnicas. Primeramente, el texto hace referencia a “familia activa” o “participación de la comunidad”, con esto se busca reforzar las tareas trabajadas en el programa por medio de diferentes tutorías a los padres que tendrán la finalidad de que el adolescente realice estas actividades en su casa con guías (padres) que lo puedan ayudar. En concordancia con lo anterior, los autores plantean el “entrenamiento de padres”, explican que los progenitores deben estar de acuerdo con los procesos y con la forma que se hacen las cosas para generar un espacio favorable para el trabajo del joven. Como última medida, el documento indica el concepto de “informando a la familia”, el programa constantemente mantendrá a los padres actualizados e informados de las actividades de los talleres y de cómo se desempeña su hijo en estas.
- V. Modelado/tutoría (*Modeling/Mentoring*): Este apartado alude a que se deben utilizar “héroes” o personajes significativos de la historia que hayan hecho cosas positivas en la vida de otros, ayudando a que los jóvenes desarrollen sus habilidades de mejor manera.

Considerando los párrafos anteriores, es necesario profundizar en aquellos aspectos comunes de los programas que posibilitan el desarrollo de las habilidades

socioemocionales. Según Mena et al. (2009) tanto CASEL como Berkowitz y Bier, comparten perspectivas comunes sobre la educación socio-afectiva. Estas son:

- I. Creación de un contexto seguro para el adolescente posibilitando que este aprenda de mejor manera los conocimientos dados por los talleres.

- II. Los programas van a trabajar en el desarrollo de cinco habilidades socioafectivas: conciencia de sí mismo (autoconocimiento); conciencia social (empatía); manejo de emociones y comportamientos (autocontrol y determinación); habilidades relacionales (liderazgo) y por último, la toma de decisiones responsables (asertividad).

5.2.4 Forja Chile

Es pertinente contextualizar con el programa nacional con el cual se trabajará este es Forja Chile, el cual busca fortalecer el proceso formativo de los adolescentes, permitiendo el desarrollo de las habilidades socioemocionales, a través de diversos talleres.

Esta institución nace en el año 2008 gracias al legado social que heredó Nicolás Boetsch Mira, quien se destacó por ser una persona con conciencia social que destacaba el espíritu que poseían los jóvenes para sacar lo mejor de sí mismos, velando así por un futuro mejor. Después de su muerte, quienes lo conocieron decidieron emprender un nuevo proyecto en donde se incentivaran las ideas de Nicolás, emergiendo Forja Chile, con el propósito de mejorar la calidad de la educación chilena impactando en el desarrollo personal de sus estudiantes, potenciando las habilidades de la comunidad escolar para influir de manera positiva en su vida personal y en el entorno social (Forja, 2016).

La institución trabaja en conjunto a la Corporación Educacional de la Construcción (COREDUC), en donde Forja Chile realiza un diagnóstico particular a cada establecimiento educacional con el que trabajará, ya que se deben detectar las necesidades respecto al entrenamiento de las habilidades socioemocionales, para generar, posteriormente, un diseño que proponga un programa o ciclo de formación que permita la realización de diversos talleres y experiencias en función de los estudiantes y

profesores de la comunidad escolar. Estos talleres relacionan la teoría con la práctica para abrir un espacio en el que los estudiantes puedan experimentar el aprendizaje que se pretende entregar.

Posterior a ello, una vez aprobado el diseño, se ejecutan dichas ideas, potenciando así las habilidades socioemocionales con las cuales Forja Chile trabaja (asertividad, liderazgo, autoconocimiento, determinación y empatía), donde existe un acompañamiento constante en la experiencia de aprendizaje que se genera.

Finalmente, este acompañamiento mide, evalúa y analiza la información que se entregó y se reflexiona respecto al impacto que logró en las vidas de los participantes, para que en una última instancia, éstos puedan graduarse del programa, momento de celebración donde se destaca el aprendizaje adquirido, además de identificar las debilidades y fortalezas de dicho proceso (Forja, 2016).

Es importante señalar que esta institución utiliza la metodología experiencial fundamentada en la teoría de David Kolb, quien da a conocer las etapas que integran este método:

- I. Experiencia concreta
- II. Observación reflexiva
- III. Conceptualización abstracta
- IV. Experiencia activa

Lo que se busca con esto es que el estudiante pueda aprender e incorporar de la manera más práctica los conocimientos que entregan los talleres, no es suficiente con la teoría, ya que, deben haber elementos prácticos que permitan que el individuo se haga parte de su enseñanza (Forja, 2016).

Las habilidades que promueve Forja Chile (2016), son las siguientes:

I. Autoconocimiento: Refiere a una capacidad propia del ser humano que implica la auto comprensión, reconociendo emociones y sentimientos donde se le otorga un valor significativo a sus cualidades y fortalezas, dejando en consecuencia la identificación de las áreas de crecimiento además de las cualidades positivas para mejorar, proyectar sus metas y aspiraciones.

II. Empatía: Capacidad de reconocer las emociones de un otro, donde el actuar refiere a posicionarse en el estado actual del individuo identificando las acciones pertinentes para considerar que las respuestas afectivas de un sujeto son distintas a las propias.

III. Liderazgo: Capacidad que permite fortalecer a un grupo de personas, valorando el desarrollo personal de cada integrante, con la finalidad de alcanzar un objetivo en común.

IV. Asertividad: Corresponde a la capacidad de poder comunicar opiniones, mensajes, sentimientos, emociones y pensamientos, procurando que la recepción de aquel mensaje sea comprendido por el receptor de manera efectiva. Dentro de esta interacción, se vela por considerar el valor del respeto.

V. Determinación: Conjunto de prácticas y habilidades que han sido entrenadas con la finalidad de cumplir con los logros y metas propuestas a nivel personal y grupal, otorgando autonomía a las personas.

Una vez descritas las habilidades mencionadas, es necesario destacar que el impacto que busca generar esta institución es que los participantes de los talleres logren identificarse a ellos mismos de manera positiva, lo que a su vez permite que los estudiantes confíen en las capacidades que tienen y que con ellas puedan llegar a sus objetivos mejorando sustancialmente su autoestima (Forja, 2016).

Por otro lado, son capaces de liderar sus propios proyectos, y aquellos que sirvan a las necesidades de la comunidad, lo que proporciona mejor calidad en los vínculos de todo tipo (Forja, 2016).

Por último, Forja pretende “emparejar la cancha” dando herramientas de calidad a los estudiantes, y permitiendo que estos tengan mejores posibilidades como futuros profesionales, lo que puede generar la movilidad social (Forja, 2016).

A partir de lo antes mencionado, es necesario precisar que dentro del desarrollo de estas habilidades existe un proceso donde los participantes poseen un relato en cuanto a su experiencia. Se ha de focalizar la atención en el fenómeno psicológico de narrativas que considera esta historia como fuente de información crucial para evidenciar los posibles cambios que se puedan generar.

5.3 Contextualización de las narrativas

Dentro de este apartado es relevante destacar que las narrativas son entendidas como una parte fundamental para el sujeto, pues éste utilizará todo tipo de herramientas para lograr construir su historia a través de este medio. Además, existe una distinción entre historia, discurso y narrativa, esta última tiene la finalidad de incluir personajes y escenarios, además de poder relatar, expresar o narrar una historia, por ende estará considerada la subjetividad del individuo y su accionar. Debido a esto, se concibe como un conjunto de símbolos, palabras y conductas, que se conjugan con el propósito de contar lo que acontece (Gudmundsdottir, 1998).

En cuanto al estudio de este fenómeno, las narrativas tienen un componente de reflexión sobre la cultura y la naturaleza de la humanidad, puesto que aquellos relatos poseen diferente significación dependiendo del contexto en el que se encuentre. Es por ello que la identidad se constituye en simultáneo con la historia y narración, donde lo

propriadamente humano se caracteriza por un “pre narrativa” la cual necesita ser contada por alguien (Whyte en Villegas, 1995).

Es relevante destacar la influencia que tiene el fenómeno de las narrativas en el ámbito psicológico, la que queda explícita cuando se habla de que este viene a servir a modo de ordenar las experiencias vividas por un sujeto (Galarce, 2003). En cuanto se hace necesario apreciar los elementos que dan pie a que se genere un discurso, una narrativa. En primer lugar, se debe tener en cuenta un escenario, un agente, un instrumento y una meta para la posible generación de un relato de esta experiencia (Galarce, 2003).

Por otra parte, también es prudente mencionar el rol activo que posee el lenguaje en el proceso de formación de significados y de realidad. Es así que la narrativa será la matriz que de estructura y organización a los significados, dando sentido a las experiencias, el mundo propio y del entorno (Capella, 2011).

A partir de lo anterior Gonçalves (2002), plantea que la narrativa cuenta con tres dimensiones importantes para su construcción y desarrollo. En primer lugar, se encuentra la estructura narrativa para unir los relatos y darles coherencia; posterior a esto, está el proceso narrativo que considera las experiencias sensoriales, aspectos emocionales, cognitivos y de significado dando la riqueza y complejidad necesaria a

la narrativa; por último, se encuentra el contenido narrativo referido a la diversidad y multiplicidad de las historias (Capella, 2011).

5.3.1 ¿Cómo se construye la identidad a partir de narrativas?

Autores como Domínguez y Herrera (2013) rescatan la importancia de las narrativas tanto en el área de investigación como en las ciencias sociales, las que son consideradas como herramienta útil para acceder a las experiencias de las personas, basado en un acontecimiento de su vida y dentro de ella realizar un análisis narrativo que busca identificar los elementos centrales de aquel discurso mediante diversas técnicas. Posteriormente, hay una característica particular de las narrativas que se denomina identidad, es decir, aquel discurso que tiene un sentido de pertenencia a aquella persona que lo genera.

Debido a lo anteriormente mencionado, los relatos de las personas son una parte relevante al momento de construir o buscar la propia identidad, puesto que el objetivo principal es el autoconocimiento a través de la reflexión personal. Por ende, las narrativas en psicología son cruciales para que el individuo pueda dar a conocer aspectos de su vida que el psicólogo desconoce (Capella, 2013).

Cabe destacar que, la perspectiva narrativa se forma desde en una interrelación con otro, pues existe una visión de la identidad propia del sujeto, pero además la del entorno, la cual está basada en el lenguaje y el contexto en el que se sitúa la persona (Crossley en

Lyons y Coyle, 2016) Es por esto, que las historias y relatos se construirán dentro de un contexto que no deja fuera los aspectos sociales y culturales. También es importante saber que no se busca generalizar la experiencia dentro de una población o un grupo de personas, sino más bien se quiere lograr una interpretación personal (Capella, 2013).

Existe una atenuación de la narrativa, la cual es infrecuente debido a que muestra un desempeño que va en decaimiento en comparación con las demás expresiones lingüísticas que se forman desde los primeros meses hasta los 9 años aproximadamente. Es por lo anterior, que los relatos a esta edad son mucho más dominados, pues tienen una secuencia con una situación inicial y un final, por ende estarán centradas en los eventos. En cambio, en la adolescencia y adultez se acentúa considerablemente la narración, a las formas lingüísticas más expositivas y se dará énfasis al lugar de los eventos (Aravena, 2011).

En este sentido, existiría un cambio radical en el modo de concebir una historia o relato, ya que en la infancia se enfoca solo en la narración secuencial de eventos, mientras que en las siguientes etapas se ve como una versión propia y realista que lleva a reflexionar sobre los hechos ocurridos (Tolchinsky en Aravena, 2011).

Se otorga gran relevancia al estudio de lenguaje como mediador en el proceso emocional, es decir, que en sus investigaciones plantean que estrategias de diálogo entre los estudiantes en torno a lo socioemocional genera narrativas que dan cuenta de una mejora en cuanto a las habilidades como tal (Riquelme y Montero en De la Cueva, 2017).

6. Marco metodológico

6.1 Perspectiva epistemológica

Esta investigación está realizada bajo una perspectiva fenomenológica, ya que ésta refiere a estar focalizada en el significado de la experiencia del sujeto en un momento determinado de su vida, en donde se enfatiza en volver a realizar una reflexión en relación a lo vivido con la finalidad de clarificar y describir la experiencia con la característica de ser tal cual como se vivió (Buendía, Colás, y Hernández, 1998).

Es por ello que se busca una descripción en mayor profundidad de aquella experiencia, con la finalidad de obtener aquellos elementos o hechos dejados en un segundo plano que otorgan información que complementa la construcción del discurso completo. Para ello, se hace necesaria la presencia de un tipo de lenguaje descriptivo para descubrir los verdaderos pensamientos y recuerdos arraigados en la experiencia.

Esta perspectiva propone acceder a la experiencia mediante la exploración de antecedentes y la recolección de exhaustivas descripciones, para que posteriormente éstas sean sometidas a diversos cuestionamientos que den pie a la generación de nuevos temas dentro de la temática central que es abordada.

Es respecto a lo anterior, que dicha investigación se sustenta bajo un enfoque constructivista, es decir, que va en concordancia con la perspectiva antes descrita, en el sentido que dan real importancia a la experiencia vivida de los sujetos y propone que la realidad no es descubierta; sino más bien es una construcción en función de prácticas discursivas (Valles, 2000).

En tanto, bajo las premisas del constructivismo se señala la presencia de la interpretación fenomenológica, en donde se propone que la persona es capaz de realizar una interpretación de su vida cotidiana, dando la característica de dar mayor énfasis a aquello que ha sido significativo (Valles, 2000).

6.2 Tipo y diseño

La presente investigación posee un carácter de corte cualitativo, puesto que ésta centra su estudio en comprender a los fenómenos desde la propia perspectiva de los participantes, además de considerar al contexto y ambiente natural de estos como fuente de información relevante para la elaboración de la investigación. Por otra parte, este método permite examinar la manera en que los sujetos experimentan y perciben la realidad que los circunda, donde la forma en que tienen de ver las cosas, sus interpretaciones y sus propios significados serán fuente confiable para levantar futuras hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Por lo tanto, el método cualitativo será el más pertinente para guiar a la presente investigación, ya que esta posee el objetivo general de conocer las vivencias y los contenidos de los relatos que expresan aquellos sujetos que han experimentado un desarrollo en habilidades socioemocionales dentro del programa anteriormente expuesto.

Por ello, es que la metodología cualitativa se ajusta a estos objetivos y propone una serie de caminos que guían el proceso de elaboración y análisis pertinente para alcanzar los objetivos propuestos.

Es preciso señalar, que la investigación es de carácter exploratoria-descriptiva, ya que, según lo anterior, una de las características de que sea exploratoria es que el principal enfoque es hacia todo aquello que ha sido poco estudiado por el ser humano o de lo que no se posee un conocimiento previo. Por ende, será relevante para cumplir el objetivo de la investigación, conociendo las narrativas del adolescente y de este modo poder potenciar el conocimiento que se tiene con respecto al tema. Este tipo de investigación se encarga de estudiar los factores que influyen o se relacionan con el fenómeno debido a que el proceso culmina cuando las ideas formuladas se encuentran claras (Abreu, 2012).

Además de lo anterior, la utilización de esta investigación debe estar interrelacionada con el problema, por ende se plantean propósitos relevantes para que ésta sea fructífera. En primer lugar, se encuentra el diagnóstico de la situación, luego existe una selección de las posibles variantes que se puedan presentar, y por último se logra el descubrimiento de nuevas ideas a partir de lo aprendido y puesto en práctica dentro de este tipo de investigación (Zikmund en Abreu, 2012).

Por otra parte, dentro de una dimensión descriptiva se recogen los datos presentes en el transcurso de la investigación para posteriormente organizar, representar y describir para obtener un registro de los resultados que serán relevantes para las conclusiones de este estudio. Las narrativas se deben considerar como una herramienta útil para la descripción de los datos que se entregaron, esto con el objetivo de organizar todo aquello que nos relatan las personas y transformarlo en teorías (Abreu, 2012).

El tipo descriptivo, es formulado a través de describir, explicar y validar los resultados con el fin de lograr una organización en estos para que se produzca una conexión con aquellos relatos de los participantes, de modo de comprobar si existe una lógica dentro de las narraciones la cual permite que dentro de la investigación se den a conocer conocimientos que probablemente no se habían notados o estaban ocultos dentro de los discursos (Abreu, 2012).

6.3 Participantes

Debido a que esta investigación está basada en el tipo de estudio fenomenológico, y considerando las observaciones de Hernández, et al. (2014) es prudente señalar que las unidades de información existentes para la presente investigación estarán influidas por un criterio de saturación, esto quiere decir que el investigador cuenta con la facultad de decidir cuando la información entregada sea redundante y no entregue ningún antecedente distinto, lo que dará por finalizada la fase de campo. Lo anterior permitirá la comprensión profunda del ambiente y de la problemática asociada a la investigación.

En relación a lo antes expuesto, es pertinente mencionar que atributos deben tener los individuos en relación al estudio, estos son:

1. Estudiantes entre 14 y 19 años de edad.
2. Sujetos que hayan experimentado el ciclo de formación completo en Forja Chile.

Respecto del primer punto, y considerando la apreciación de UNICEF (2002), la adolescencia comprende el rango de edad entre los 14 y 19 años de edad. Deben ser adolescentes, ya que, es en esta etapa en donde los sujetos pueden incorporar conocimientos que permitan el desarrollo de una adultez adecuada y desarrollada en aspectos emocionales y sociales (Oliva, 2006). En la misma línea, deben ser

estudiantes, ya que, el programa Forja Chile sólo trabaja con instituciones educacionales certificadas.

En cuanto al segundo punto, las personas deben tener la experiencia de haber pasado por el ciclo de formación completo de Forja Chile (diagnóstico, diseño, ejecución, acompañamiento y graduación), debido a que son estas vivencias las que se analizarán para saber cómo es que el adolescente cambia y logra desarrollar sus habilidades socioemocionales.

Finalmente, los participantes de esta investigación concluyeron en un total de siete estudiantes, donde la selección de la muestra estuvo guiada por la conveniencia, es decir, que el equipo investigativo trabaja con aquellos casos que se encuentran disponibles y con quienes es posible completar el proceso de entrevistas (Hernández et al, 2014), es por ello que, se consideraron estudiantes del colegio Elisa Valdés ubicado en la comuna de Puente Alto. Asimismo, las características de dichos participantes son:

1. Hombre de 17 años cursando 3° medio en colegio Elisa Valdés.
2. Mujer de 16 años cursando 3° medio en colegio Elisa Valdés.
3. Hombre de 18 años cursando 3° medio en colegio Elisa Valdés.
4. Mujer de 18 años cursando 4° medio en colegio Elisa Valdés.
5. Hombre de 19 años egresado el año 2017 del colegio Elisa Valdés.
6. Mujer de 17 años cursando 4° medio en el colegio Elisa Valdés.

7. Mujer de 16 años cursando 3° medio en el colegio Elisa Valdés.

6.4 Técnicas de producción de la información

En la presente investigación se utilizó la entrevista semiestructurada como herramienta para el levantamiento de la información, la cual permite a través de diversas preguntas formular la narrativa del adolescente, que permite la construcción de la información. Este tipo de entrevista otorga cierta flexibilidad, ya que el investigador puede indagar en diversos temas que aparezcan dentro del proceso, a pesar de tener tópicos o preguntas preestablecidas con el fin de ajustarse al relato del participante, esclarecer aquello que quede con dudas, reducir la formalidad y poder hacer que el curso de la entrevista continúe (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

Según Díaz et. al (2013) Se debe considerar que es pertinente dar a conocer el propósito del estudio y solicitar autorización para el registro de la información (grabaciones de voz o video), asimismo, los investigadores estiman una guía de entrevista que posea preguntas enfocadas a resolver los objetivos de la investigación. Además, se debe contar con un lugar que facilite la expresión en profundidad de los relatos de los entrevistados.

El rol del entrevistador es crucial para el progreso de la entrevista, pues es el encargado de encontrar la manera correcta de abordar los tópicos, tomando decisiones con respecto a ahondar en preguntas que ya se han respondido anteriormente, con el fin de retomar ideas incompletas. Es importante que administre el tiempo y el interés de los participantes para lograr resolver todas las preguntas, además, se debe tener precaución con las expresiones y reacciones frente a las respuestas, pues esto puede limitar la narración del sujeto (Díaz, 2013).

Dentro de la entrevista a aplicar se considerarán los siguientes tópicos:

- a. Habilidades socioemocionales
- b. Educación chilena
- c. Visión del programa
- d. Percepción de las habilidades socioemocionales

Con el objetivo de una recolección de información exhaustiva se registrará las narrativas en grabaciones de voz de los participantes, de este modo se velará por una interacción y observación adecuada entre el entrevistador y el entrevistado.

6.5 Técnicas de análisis

La estrategia que se utilizara en la presente investigación es el análisis cualitativo del contenido. En relación a lo anterior Abela (2002) refiere que esta técnica se basa en interpretar diversos medios de levantamiento de información, entre ellos la transcripción de entrevistas que es el medio utilizado por el equipo de investigación. Además, el autor menciona que al leer e interpretar el contenido se profundiza en los aspectos sociales y experienciales del sujeto.

En relación con lo anterior, López-Neguro (2002) refiere que este método de análisis busca la rigurosidad de la objetividad y la profundización de la subjetividad. Es por ello, que le da la libertad al investigador de indagar en aquellos contenidos no manifiestos, ocultos, es decir, latentes. Por otro lado, es importante diferenciar la técnica mencionada anteriormente con el análisis narrativo, ya que la presente investigación está directamente relacionada con las narrativas. La diferencia fundamental entre estas dos técnicas, es que en el análisis narrativo el investigador está altamente implicado con lo mencionado por los participantes, influyendo de manera directa en los resultados a partir de sus creencias y concepciones, perdiendo así la objetividad que permite el análisis cualitativo del contenido (Lyons y Coyle en Dörr, Florenzano, Soto-Aguilar, Hammann y Lira, 2016).

A su vez Cáceres (2003), señala que el análisis cualitativo del contenido se divide en varios pasos estos son:

- I. Selección del objeto de análisis: Se debe definir una postura (teórica, disciplinar o profesional) para poder analizar el contenido, esta debe ser formulada desde el inicio de la investigación.

- II. El desarrollo del pre-análisis: El autor refiere que este paso se basa en organizar la forma de trabajar con respecto a la información que se analizará. Este pre-análisis tiene como finalidad recolectar los documentos de contenido, formular guías al trabajo de análisis y establecer indicadores.

- III. La definición de las unidades de análisis: estas unidades representan los segmentos de la información que se analizará, estas pueden ser de carácter gramatical (verbal o escrita) o no gramatical (espacio, cantidad o tiempo), ambas formas tienen la finalidad de crear categorías.

- IV. Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación: Se deben determinar reglas de análisis que estipulan las condiciones bajo las cuales el material se codifica. Estas reglas pueden cambiar durante el proceso de análisis de la investigación, ya que, constantemente se está afinando la clasificación de los datos. Para una mayor organización se precisa de una tabla que dé cuenta del código, una definición breve, una definición completa, cuándo se usa, cuándo no se usa y un ejemplo del material analizado.

- V. Desarrollo de categorías: Las categorías son los cajones en donde el contenido previamente codificado se ordena y se clasifica de modo definitivo. Estas deben tener relación con el marco teórico de la investigación, con la finalidad de levantar nuevos conocimientos respecto del tema investigado. Cabe destacar que las categorías pueden ser descriptivas o interpretativas, dependiendo del grado de inferencia que se le quiera dar al contenido.
- VI. La integración final de los hallazgos: Se debe hacer una síntesis final que dé cuenta de los principales descubrimientos del análisis del contenido, esto se da a partir del trabajo reflexivo y crítico del equipo de investigación.

6.6 Plan de acción

Dentro de los primeros pasos de la investigación, se llevó a cabo una selección de información que fue relevante para describir la problemática planteada, dando a conocer a las habilidades socioemocionales en contexto del área educativa. Posterior a esto, se realizó una descripción teórica de los diversos contenidos necesarios para entender la temática y abordar a esta desde un lugar en específico.

Por otro lado, se estructuró una pauta para la aplicación de la entrevista semiestructurada que se realizó a estudiantes de distintos colegios que cuentan con el programa Forja, (programa encargado de potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales). Para esto, se tuvieron en consideración distintos tópicos que

fueron relevantes en el marco teórico de la investigación, por ende, se hizo una lectura de aquellos contenidos con la finalidad de obtener los resultados esperados. También, es relevante destacar que se elaboraron consentimientos informados para los tutores legales de los participantes y para aquellos estudiantes mayores de 18 años, junto con asentimientos informados para los estudiantes menores de edad y una carta de presentación en caso de que sea requerida para llevar a cabo el proceso de investigación de manera formal.

Luego, se procede al contacto con los establecimientos educacionales, los cuales cuentan con embajadores que están encargados de la gestión del programa, esto quiere decir, que son quienes manejan toda la información y datos de cada estudiante que asiste a los talleres de Forja. A partir de lo anterior, se fijaron horarios para la realización de las entrevistas, los cuales se ven interrumpidos por complicaciones externas al equipo de trabajo.

Por consiguiente, una vez que se da inicio a la fase de campo, se procede a la recogida de información y su posterior análisis. Para esto, se consideró como necesario la creación de categorías, las cuales se sustentan desde la base teórica de la investigación, pues da cuenta de los principales hallazgos. Finalmente, se da paso a las conclusiones con respecto a la temática abordada, en la que se exponen los principales resultados.

7. Resguardos éticos

El presente estudio tiene como fin conocer las narrativas de adolescentes en relación al desarrollo de habilidades socioemocionales. A partir de esto, es necesario que la investigación se base en aspecto éticos relacionados con la investigación en psicología, para ello se utilizará el código de ética profesional (1999), específicamente el artículo 15° del documento.

Este artículo menciona la importancia de que el diseño y la realización de las investigaciones en psicología deben considerar las normas y criterios aceptados por la comunidad científica, con el fin de preservar el desarrollo de la psicología como ciencia.

En la misma línea, el psicólogo/a debe resguardar la protección de los derechos, y asegurar el bienestar de los participantes. Para ello, debe existir un consentimiento informado que permita que los participantes no pongan en riesgo su privacidad en las investigaciones, específicamente a cualquier clase de registro (grabaciones y filmaciones) que pueda ser divulgada por el estudio. Además, si es posible anticipar efectos que influyan negativamente en el participante, el psicólogo/a debe informar de estos percances a las personas que resulten afectadas.

De acuerdo a la presente investigación, y debido a que los participantes son adolescentes es pertinente que los representantes legales y la institución en donde se realizará el estudio obtengan un consentimiento informado que permita comunicar los objetivos, sentido y alcances de la investigación, además los estudiantes deben firmar un asentimiento informado que autorice su participación en la investigación.

Por último, el psicólogo/a debe entender que el individuo tiene el derecho de suspender su participación cuando este lo estime conveniente. Por lo que, el profesional debe asegurar que atenuará cuando sea necesario los posibles efectos adversos en las personas durante el desarrollo del estudio.

8. Resultados

En el presente capítulo se darán a conocer los principales resultados obtenidos mediante la aplicación de la entrevista que abordó diferentes temáticas tales como habilidades socioemocionales, educación chilena actual y la experiencia personal de los participantes. A partir de los tópicos anteriormente señalados, el equipo de investigación ordenó la información recogida clasificándola en códigos que permitieron profundizar en las temáticas que se abordaron, y así lograr finalmente categorías de análisis (Cáceres, 2003). Es necesario destacar que las categorías fueron construidas en función de la información recogida de las entrevistas, tales son:

Tabla 1 categoría: EXPERIENCIA PERSONAL EN EL PROGRAMA

Categoría	EXPERIENCIA PERSONAL EN EL PROGRAMA
Definición Completa	Refiere a ideas que reflejan la experiencia personal del adolescente dentro del presente programa, incluyendo la visión que posee de este mismo, respecto a las características de su funcionamiento.
Cuándo se usa	Se aplica cuando se presentan ideas que reflejen el relato de los adolescentes respecto a las experiencias adquiridas dentro del programa, manifestando así su propia visión de este.
Cuándo no se usa	No se aplica cuando las ideas se asocian a experiencias que se adquieren fuera del programa y que, por lo tanto, no reflejan la visión sobre este.

Esta categoría se crea a partir de la agrupación de los códigos EXPRO (Experiencia del programa) y VIFOR (Visión de Forja), ya que, se busca profundizar

en aquellas ideas que den cuenta de la propia experiencia de los participantes en relación a su vivencia en Forja Chile.

Tabla 2 categoría: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Categoría	HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES
Definición Completa	Conjunto de capacidades que posee una persona que le permiten desenvolverse de manera óptima dentro del plano social, lo que implica un proceso de conocimiento personal donde la relación con el medio será fundamental para desarrollar estas habilidades (Urzúa, 2012)
Cuándo se usa	Se aplica cuando se presentan ideas referentes a las habilidades socioemocionales de asertividad, autoconocimiento, empatía, liderazgo y determinación.
Cuándo no se usa	No se aplica cuando se expresen ideas que involucren contenido referente a las habilidades socioemocionales en general y a su experiencia de aprendizaje respecto a ellas.

La presente categoría se origina a partir de la agrupación de los códigos HDE (Habilidad de empatía), HDA (Habilidad de asertividad), HDAC (Habilidad de autoconocimiento), HDL (Habilidad de liderazgo) y HDD (Habilidad de determinación), debido a que se busca ahondar en las concepciones que tienen los adolescentes respecto de las habilidades socioemocionales en general y en particular.

Tabla 3 categoría: VALORIZACIÓN GENERAL DE LAS HSE

Categoría	VALORIZACIÓN GENERAL DE LAS HSE
Definición Completa	La percepción que posee el individuo respecto a su visión general sobre el concepto de habilidades socioemocionales y la relación que posee esta con el contexto educativo.
Cuándo se usa	Se aplica cuando la persona entrega ideas asociadas a su impresión respecto a las habilidades socioemocionales y la relación que posee ésta con el contexto educativo, en función de la información que el individuo maneje sobre el tema.
Cuándo no se usa	No se aplica cuando se presentan ideas que no mencionen a la educación en relación directa con las habilidades socioemocionales.

Esta categoría se da a partir de la agrupación de los códigos PERHSE (percepción de las habilidades socioemocionales) y HYE (Habilidades socioemocionales y educación), permitiendo así conocer el significado que tiene el aprendizaje de habilidades socioemocionales en la vida de los participantes, además de profundizar en el impacto que éstas tienen en la educación.

9. Análisis

A continuación, se darán a conocer los principales análisis e interpretaciones del contenido expuesto en las entrevistas, las que se clasificaron en diversos códigos que permitieron construir categorías de análisis. Estas últimas se relacionaron con los conceptos teóricos expuestos en el presente informe, permitiendo interpretaciones críticas que dieron paso al levantamiento de nuevos conocimientos respecto a la temática investigativa (Cáceres, 2003).

9.1 Categoría de habilidades socioemocionales

Esta categoría se conforma a partir de la agrupación de los códigos específicos de las habilidades socioemocionales abordadas en la presente investigación, estos son: Habilidad de empatía (HDE), habilidad de asertividad (HDA), habilidad de autoconocimiento (HDAC), habilidad de liderazgo (HDL), y habilidad de determinación (HDD). La presente categoría se aprecia como un conjunto de capacidades que posee una persona que le permiten desenvolverse de manera efectiva dentro del plano social, lo que implica un proceso de conocimiento personal donde la relación con el medio será fundamental para desarrollar estas habilidades (Urzúa, 2012). La categoría de habilidades socioemocionales es de carácter descriptiva, por ende, se utilizó el contenido manifiesto (nivel de inferencia medio-bajo) de lo expuesto por los entrevistados (Cáceres, 2003).

A partir de lo anterior, el entrevistado 7 describe que las habilidades socioemocionales son:

“Eh... las habilidades blandas para mí son... algo que encuentro necesario para la vida porque quizás hay muchas personas que están acostumbradas a trabajar como robot por así decirlo, por ejemplo “tengo que hacer esto y esto” pero nunca se pueden detener y mirar hacia al lado que no estoy solo y que estoy con alguien más, entonces eso igual nos ayuda a saber lo que siente el otro a través de la empatía por ejemplo”

Por su parte, el entrevistado 5 al preguntarle por la importancia de las habilidades socioemocionales en el contexto educativo, señala que:

“Eh... sí bastante porque... por ejemplo hay gente que tiene problemas, y uno no los entiende y los puede pasar a llevar, en cambio si uno está ahí, y empieza a escucharla, ayudarla seríamos todos mejores personas”

Los entrevistados reafirman la trascendencia de las habilidades socioemocionales en su cotidianidad, dando cuenta que son “necesarias para la vida” y para ser “mejor persona”. Es respecto a lo anterior, que Mena et al. (2009) refiere que el desarrollar las habilidades socioemocionales en la actualidad es de gran importancia para el progreso en diversas áreas (política, económica, educativa, social, etc...), y que además ayudan en la supervivencia del individuo en un sistema altamente abrumador. Se observa la relevancia que le dan los participantes al contexto comunitario, a partir de ello Urzúa (2012) señala que la relación entre el ambiente social y el individuo es fundamental en el proceso de aprendizaje de las habilidades socioemocionales.

Desde otra perspectiva, la entrevistada 3 menciona que:

“(¿Hubo algún cambio significativo de esta habilidad después de pasar por Forja?) sí, yo creo que sí, porque como les digo son habilidades que a lo mejor uno tenía o... las conocía pero pudimos ponerla en práctica, entonces te hace madurar, son muchas las cosas que uno puede adquirir”.

La entrevistada plantea que las habilidades socioemocionales estaban presentes en ella anterior a su participación en el programa, pero que al experimentarlas concretamente éstas se fortalecen, permitiendo a su vez la adquisición de nuevos conocimientos, tal cual menciona Palacios (1995), éstas poseen un componente hereditario y pueden ser potenciadas en función de las características contextuales en

donde se desarrolla el aprendizaje, es decir, la constante interacción que existe entre ambos aspectos. La participante da cuenta de la potencialidad de las habilidades socioemocionales y la pertenencia que éstas tienen en todo ser humano. En relación a esto Forja (2016) refiere que el enseñar las habilidades desde la teoría no es suficiente, y por ello la práctica personal y grupal es primordial durante el proceso de robustecimiento de estas.

Además, la entrevistada 3 menciona que:

“(¿Cómo podrías definir autoconocimiento?) Poder saber lo que me gusta, lo que no me gusta y lo que me molesta eh... y poder saber a lo mejor cuales son las personas que valen la pena, y las que no... (¿Y encuentras alguna relación entre el autoconocimiento, la asertividad y la empatía?) claro, porque uno para poder ser asertivo necesita conocerse, y pa poder ser empático también, porque si yo no me conozco como me voy a poner en el lugar del otro”.

En relación a la competencia de autoconocimiento la participante refiere que ésta es de carácter personal (individual), pero que de cierta manera repercute en las relaciones sociales de cada individuo. Por otro lado, indica que cada habilidad socioemocional es una base para desarrollar otra, y que por ende, no todas se aprenden en un mismo momento, si no que se debe seguir un proceso de aprendizaje activo. Respecto a lo anterior, Navarro (2009) expone que el autoconocimiento

repercute directamente en la forma de relacionarse con los otros, debido a que al tener un mayor conocimiento personal cambia la percepción en cuanto a las relaciones sociales.

En consideración al proceso de aprendizaje activo, Berkowitz y Bier (2005) dan cuenta de que los programas que fortalecen las habilidades socioemocionales tienen un funcionamiento ordenado en relación a la enseñanza de cada competencia, por el hecho de que cada una entrega herramientas que posibilitan el reforzamiento de otra habilidad, es decir, es una formación que se da por niveles.

Desde otro punto de vista, la entrevistada 1 describe que:

“Determinación... mmm... más o menos, pero no... (Explicación entrevistadores) ¡ah! es como cuando yo me pongo una meta y por ejemplo me va mal en historia o matemática y tengo la meta de que quiero mejorar para... para pasar con un buen promedio, esa es mi meta, quiero subir ahora historia porque ahí estoy mal y esa es mi meta ahora porque no quiero pasar con ningún promedio rojo”

En relación a lo anterior, la entrevistada da cuenta del conocimiento que tiene acerca de la habilidad socioemocional de determinación, pero sólo cuando el equipo de investigación le explica de forma general de qué trata esta competencia. A partir de esto, es capaz de dar un ejemplo actual de su experiencia escolar, y de aludir a la importancia

de tener metas claras y realistas (Forja, 2016). De esta manera, se da cuenta de que las concepciones que posee la entrevistada respecto al concepto, concuerdan con los elementos que expone Duckworth (2007), al momento de señalar que la determinación refiere a un trabajo perseverante en función de los objetivos establecidos que las personas se proponen.

Por último, es importante recalcar que los individuos sí tienen conocimientos adquiridos respecto de las habilidades socioemocionales, y que llevan estos aprendizajes a la práctica en su vida cotidiana. Por otro lado, es prudente destacar que pareciera que los participantes dan más importancia a las habilidades de empatía, autoconocimiento y liderazgo, que a la asertividad y determinación.

9.2 Categoría de experiencia personal en el programa

Es importante destacar que dentro de la presente categoría, se han agrupado los códigos de experiencia del programa (EXPRO) y visión personal respecto al programa Forja (VIFOR), debido a que ambos representan una vivencia relacionada al desarrollo del sujeto dentro de la organización. Por ende, la presente categoría se centrará en ideas que reflejaron la experiencia personal del adolescente dentro del programa, incluyendo la visión que poseen de este mismo, respecto a las características de su funcionamiento.

Dicho lo anterior, es prudente señalar que la finalidad analítica de la presente categoría refiere al análisis del contenido latente, dejando en consecuencia un alto nivel interpretativo para el análisis construido (Cáceres, 2003).

A partir de ello, el entrevistado 7 relata que:

“Sí, demasiado por ejemplo igual hubo un cambio en mi personalidad, por ejemplo yo era tímido y gracias a Forja tuve que hablar frente a 300 personas y nunca lo había hecho, me puse súper nervioso, gracias a eso pude vencer el miedo a hablar en público, entonces igual eso creo que me ha ayudado hartito. Después gracias a Forja también empecé a sacar más personalidad... no sé... me postule al centro de alumnos del colegio, entonces es un gran cambio que causó Forja”

A sí mismo, la entrevistada 4 señala:

“ (...) en ese tiempo yo estaba a punto de repetir... segundo medio, entonces ahí siempre hablábamos también de las notas po y siempre decían “no si ustedes pueden” y cuestiones, y ahí me puse las pilas po, y... gracias a Forja con los consejos que me daban, el mismo que lleva el este el líder, eh...ahí empecé a estudiar más y al final pasé de curso”

Por lo tanto, se ha de vincular dichas narrativas como un reflejo de la importancia que posee el desarrollo de las habilidades socioemocionales como una instancia en donde se puede promover el bienestar social y psicológico, mejorando así los rendimientos académicos de los participantes, además de influir en las distintas áreas de su personalidad y su vida cotidiana (Repetto y Pena, 2010). Es por ello que con las citas anteriormente señaladas, se puede dar cuenta de que dichos programas logran generar cambios dentro del adolescente, proporcionando herramientas que los participantes podrán emplear en sus futuros acontecimientos (Caballo, 2007).

Además, siguiendo con la línea anterior, se revela que el desarrollo de estas habilidades refiere a un proceso de construcción personal en función de las cualidades que caracteriza al individuo, siendo estas las herramientas que se consideraron al momento de generar la instancia de un aprendizaje significativo. Se puede dar cuenta de ello al indagar referente a la experiencia de los sujetos participantes.

Por consiguiente, la experiencia adquirida refiere a un proceso que evidencia características propias del antes, durante y después de haber vivenciado el programa. En este sentido, la entrevistada 4 manifiesta lo anteriormente expuesto, ya que relaciona el proceso con el desarrollo de las habilidades socioemocionales:

“Nada, es que era todo muy genial (...) (¿Tú te acuerdas qué fue lo que pusiste en esa carta? A modo de generar un contraste entre la de antes y la de ahora) (...) que

era muy floja y gracias a Forja cambie eso igual y no sé, es una experiencia muy linda que sirve de mucho igual (...)(¿Qué tan importante son estas habilidades en la vida, para la gente, para desenvolverse?) Es como que son demasiado importantes porque sirven de mucho, te ayudan en muchos sentidos, así como que hacen cambiar mucho la forma de cómo era uno antes a cómo es ahora, pero... es muy importante que la gente conozca estas habilidades porque son habilidades que igual te ayudan demasiado”

Lo que se puede complementar con la narrativa del participante 7, el cual señala:

“¿Qué podrías ser esto que ayuda a que se den?) o sea yo creo que los talleres, porque todos los talleres estaban enfocados a trabajar en equipo, por ejemplo hay una frase que todavía tengo marcada que decía “solo llego más rápido, pero juntos llegamos más lejos” igual nos recalcan que el trabajo en equipo (...) (¿Antes de empezar a ser forjador creías tener alguna de estas habilidades? ¿Por qué? ¿Qué te ayudó a desarrollar esta habilidad?) Eh... quizás las tenía, pero no las pulía por así decirlo, como que... quizás si no hubiese participado en Forja, no sé si hubiese habido otra ocasión en donde poder pulirlas... esas... habilidades”

Es decir, que los participantes revelan los cambios que se generaron en ellos al momento de experimentar el programa, narrativa que se considera como crucial para poder evidenciar los factores que influyen en este proceso, ya que según Braslavsky (2006), el participante posee una experiencia previa que indica conocimientos anteriores

respecto a las habilidades mencionadas, donde su participación concreta (observación, reflexión y praxis) conducen a adquirir nuevas vivencias que aportan en el incremento de las habilidades socioafectivas.

Además, se puede interpretar que la instancia que propone el programa, refiere a lo que Braslavsky (2006) postula, al momento de considerar que es importante que se generen momentos de reflexión en torno a la propia experiencia, pensamientos y emociones que se producen en cuanto al desarrollo socioafectivo.

Es por lo anterior, que la entrevistada 1 señala que aquel cambio vivido fue notorio en cuanto al desarrollo del proceso:

“más compartir con las otras personas, como reforzarse a sí mismo como persona, ser mejor, tener más confianza al hablar y esas cosas”

A su vez, la misma persona alude:

“(¿Hubo algún cambio respecto a tu toma de decisiones y las metas?) ...el año pasado estuve a punto de repetir de nuevo y decía no, no voy a pasar, no voy a pasar, no voy a pasar y estaba con esa mentalidad como negativa siempre, pero ahí también tuve el apoyo de mis compañeros y también Forja me ayudó y el de mi mamá que me decía “no, si tú vas a pasar””

En virtud de ello, es que los entrevistados refieren que previamente a vivir la experiencia del programa, existían ciertas problemáticas arraigadas a la ausencia de aquellas habilidades, ya que expone al sujeto a tener sensaciones y emociones negativas dirigidas a sí mismo manifestando sentimientos de rechazo por el entorno. Desde una perspectiva psicopatológica, el no desarrollo de éstas da pie a la presencia de cuadros ansiosos y depresivos (Herrera y Bravo, 2011).

Al transcurrir la experiencia dan cuenta de una valoración positiva en cuanto a los resultados que trajo consigo ser partícipe de éste, uno de los más relevantes tiene relación con el ámbito personal y el contexto educacional. Dentro de la primera, se encuentra un desarrollo de habilidades que van en beneficio del propio sujeto como la confianza y seguridad, mientras que la segunda apunta a un beneficio que va en directa relación con su entorno, pero que incorpora metas personales como lo es aprobar todas las materias y pasar de curso (Durlak y Weissberg, 2007).

9.3 Categoría de valoración general de las habilidades socioemocionales

Dentro de esta categoría, se consideraron códigos tales como la percepción de las habilidades socioemocionales (PERHSE) y la relación entre habilidades socioemocionales y educación (HYE), puesto que dan cuenta de cómo el sujeto ha experimentado estas habilidades y el concepto que ha creado en base a la vivencia obtenida, contrastándolo de este modo con el contexto educativo en el que se ve situado en la actualidad. Debido a ello es que se reparará en las ideas que reflejen aquello que perciben los adolescentes en cuando a las habilidades socioemocionales, considerando que estas poseen una relación con el contexto educacional.

En tanto a la finalidad analítica de esta categoría, es preciso mencionar que se enfoca en el contenido manifiesto, el cual tendrá una concepción descriptiva (nivel de inferencia medio bajo) dentro del análisis (Cáceres, 2003).

Dicho lo anterior, es que se puede destacar que dentro de las concepciones que poseen los participantes sobre el concepto de habilidad socioemocional, se refleja que estas ideas se configuran en base a cómo los sujetos valoran la importancia de éstas en los distintos ámbitos de su vida cotidiana, tales como el contexto escolar, familiar y dentro de su círculo más cercano (Greenberg, 2003). En función de esta influencia, la participante 1 señala que el desarrollo de las habilidades socioemocionales dio cuenta de un cambio significativo en la concepción que poseían de éste, afirmación que se puede reflejar en lo mencionado a continuación:

"(¿Cómo influyen estas habilidades socioemocionales en tus relaciones con otros?) Sí, sí influyen, influye mucho en el futuro, porque esas habilidades nos van a ayudar a desarrollarnos más como personas, como ser más seguro de sí mismos, tener esa confianza de hablar delante de las personas, todavía estoy desarrollando eso"

Por lo tanto, explícita que después de conocer referente a esta temática, se considera como importante el desarrollo de ellas por la influencia que generan en la vida cotidiana del sujeto y en cómo se desenvuelven día a día, tal como se refleja en lo que menciona el entrevistado 7:

"(¿Cómo influyen estas habilidades socioemocionales en tus relaciones con otros?) Sí, porque yo igual era súper tímido en mi casa, por ejemplo a la hora de la once toda mi familia conversando y yo ahí callado tomando té y... gracias a eso pude sacar más personalidad con mi familia y... por ejemplo contarles "Mamá hice esto en Forja y esto otro, lo pase súper bien, ayudamos a tantas personas, vimos tantas cosas". (¿Alguna persona logró identificar ese cambio en ti?) Sí, o sea igual se notó más aquí en el colegio porque yo igual era... o sea en segundo medio tenía como 3 hojas de anotaciones y como que después de Forja como que... empecé a cambiar, a mejorar mi conducta, estaba condicional y me sacaron la condicionalidad"

A su vez, el entrevistado 7 señala que:

“Yo encuentro que igual marcaron harto las habilidades blandas que adquirimos en Forja porque... por ejemplo esas habilidades yo creo que me van a seguir por toda la vida porque hasta el día de hoy las sigo practicando, porque por ejemplo el tema de la personalidad que pude sacar eh... en el Duoc donde estudio, también soy consejero de la carrera como dirigente de la carrera y me ayuda harto en eso.”

Por lo tanto, estas habilidades permiten que las personas que han participado dentro del programa, se puedan adaptar de manera más eficaz en el medio social y desenvolverse en éste de manera óptima, lo que se puede desarrollar y entrenar (Caballo, 2007). Complementando con lo anterior, se puede destacar que Forja Chile realiza algunas de las ideas propuestas por la política nacional de convivencia escolar (2015), puesto que es importante que el proyecto educativo considere el desarrollo socioafectivo dentro del proceso educacional, velando no solo por el aprendizaje disciplinar.

Siguiendo con la idea anterior, existen influencias directas en el desarrollo de las características personales de los sujetos que le ayudan a desenvolverse en su vida cotidiana; el proceso de autoconocimiento revela que los participantes son conscientes de sus fortalezas y debilidades, lo que permite que puedan proponerse objetivos en función de lo que ellos pueden alcanzar, desenvolviéndose de manera

óptima en el plano social y sus distintas dimensiones, ya que en su narrativa se puede dar cuenta que los aprendizajes que obtuvieron, se pueden poner en práctica en la vida cotidiana, es decir, que pueden posicionarse en el lugar de los otros, comunicándose de manera efectiva, demostrando características de liderazgo y trabajo en equipo, siendo autocríticos en su proceso de aprendizaje tanto académico como personal (Urzúa, 2012).

Frente a lo que se mencionaba con las concepciones que poseen los participantes, es que se manifiesta una temporalidad respecto a las ganancias obtenidas al completar el proceso, es decir, que su utilidad está centrada en el futuro en donde estas habilidades sustentan su accionar. En tanto la entrevistada 3 señala que:

"(¿Hubo algún cambio significativo de esta habilidad después de pasar por Forja?) sí, yo creo que sí, porque como les digo son habilidades que a lo mejor uno tenía o... las conocía pero pudimos ponerla en práctica, entonces te hace madurar, son muchas las cosas que uno puede adquirir (¿En tu vida diaria el desarrollar la asertividad te ayudo?) yo creo que sí... porque yo al final de esto tuve que tomar la decisión de entrar a una especialidad"

A partir de lo anterior, la participante 1 señala:

"eso ayuda mucho a uno, osea en...en cómo uno también se puede desarrollar para el futuro (...) (¿Entonces tú crees que es importante desarrollar las habilidades socioemocionales?) Sí, es importante, es lo más importante de todo, no dejando el estudio, pero aparte es lo que uno lo hace como persona"

Teniendo en cuenta aquellas narrativas, se alude que al contar con la presencia de las habilidades se afirma que existen beneficios arraigados a un potenciamiento de éstas, pues se da un valor esencial a que el sujeto identifique una satisfacción consigo mismo dando paso a que lo antes mencionado, le permita el cumplimiento de sus principales metas y objetivos a corto y largo plazo, que en este contexto aluden directamente al área educativa (Urzúa, 2012).

En este sentido, se ha de tener en cuenta de que es necesaria la presencia de diversas estrategias para el desarrollo de estas habilidades, las que consideran la instrucción y demostración por parte de la persona que esté a cargo de potenciarlas, es decir, que le otorga al sujeto una orientación en las actividades a realizar con la finalidad de cumplir con el objetivo esperado (Berkowitz y Bier, 2005).

Para ello, es necesario que se tome en cuenta el contexto y el espacio que se le da al proceso antes descrito, dejando explícito que aquel momento es relevante para el campo de la educación, es por ello que la entrevistada 4 manifiesta que:

"(Pensando en la actualidad, ¿Qué percepción tienes tú de lo que te enseñan en el aula? ¿Y cómo influye ahí la importancia que tú le das a las habilidades socioemocionales?) Supongamos que en religión pasan los valores y esas cosas, entonces como que no le toman tanta importancia como que nadie toma atención y lo dejan en religión más encima, entonces no lo toman como algo importante y nadie le toma el valor a lo que nos enseñan a ser empático"

Por consiguiente, la participante hace referencia a que dentro del contexto educacional actual la concepción que se tiene de potenciar las habilidades socioemocionales estaría desplazado, al situar aquel espacio en áreas que no tienen relación con la temática, lo que iría en directa relación a una importancia disminuida por parte de los beneficiario (Mena et al, 2009)

Desde otra perspectiva, se considera que en contextos en donde se desarrollen las habilidades socioemocionales debe estar presente una capacitación y retroalimentación constante en los profesores que persiguen aquel objetivo, con el fin de que el aprendizaje se entregue de la mejor manera a los sujetos, lo que involucra un esfuerzo mayor al de la cotidianidad (Berkowitz y Bier, 2005), por ello el participante 5 refiere:

“¿Qué piensas de la educación chilena actual, de lo que enseñan? Es que lo que enseñan esta super limitao..., mandan lo que tienen que enseñar y sólo eso hacen... en cambio..., aquí igual hay profes que enseñan más de lo que tienen que enseñar, entonces eso igual... ayuda harto, porque uno aprende más cosas, y también uno cuando salga, ya sabe más cosas (¿Crees que el haber desarrollado y seguir desarrollando en tus habilidades te servirá para tu futuro?) sí, porque esto hace que uno sea mejor persona..., más capaz de entender”

Al considerar lo expuesto por el participante 5, se visibiliza que existe una valoración positiva en cuanto al quehacer de los tutores, dando énfasis en que éste hace más de lo que el deber sugiere, destacando así que la concepción que se posee respecto a dicha labor trasciende el contexto educacional. Complementando a los anterior Milicic (2013), menciona que el rol de los educadores no sólo se acota a la transmisión de conocimientos nuevos, sino que también es preciso que fortalezcan su proceso formativo en relación a las habilidades socioemocionales para poder así construir relaciones interpersonales con la comunidad escolar.

La situación actual del sistema educativo en Chile, presenta la necesidad de promover valores que velen por un buen funcionamiento de las dinámicas escolares, funcionando así como un sistema preventivo que pueda contribuir a convivencia social favorable (MINEDUC, s/f). Sin embargo, lo que refleja la situación actual es contradictoria, puesto que la educación chilena concentra su atención en la promoción y desarrollo de habilidades asociadas al contenido académico y teórico esencialmente (científico, humanista) (Mena et al. 2009) Dicho esto, es que se ha de considerar la siguiente cita para evidenciar lo anteriormente expuesto:

Por su parte la entrevistada 3 alude:

"yo creo que al final si la educación no es buena es por distintos ámbitos, es todo un círculo vicioso (¿Los profes que se "arrancan" del sistema trabajan de alguna forma las habilidades socioemocionales?) Con mayor razón... si, son más potentes porque los profes que son como de este sistema, como que hacen las clases por hacerla, uno lo siente así (...) pero los otros profes hacen lo mismo, pero además hacen el otro trabajo, si te ven mal te preguntan, y uno les toma cierto cariño (...) (¿Con que sensación te quedas en relación a ambos tipos de profesores?) es que... Si lo vemos solamente en el ámbito de la educación, la educación no es mala la que entregan los profesores que están adscritos al sistema, pero al final te endurece, como por decirlo, el corazón (...) (¿Entonces no es suficiente solo enseñar la parte cognitiva?) tiene que hacer una parte más humana (...) (¿Cómo te gustaría que se enseñarán las habilidades

socioemocionales?) no como las clases de religión por ejemplo, porque no se toman en serio, yo creo que el tema de las habilidades socioemocionales tiene que ser algo más implícito, cada uno debería tener estas habilidades adquiridas, pero que en el colegio se desarrollen más, porque no se puede enseñar así la empatía en teoría, no.. no se puede”

Por lo tanto, la percepción que poseen los participantes refleja lo que acontece actualmente dentro de la educación chilena, ya que se evidencia que los estudiantes perciben la deficiencia del desarrollo socioemocional dentro del aula, aludiendo a que son sólo algunas temáticas las que absorben toda la atención en el proceso de aprendizaje. Por ello es Berkowitz y Bier (2005), responden a lo que menciona la entrevistada, ya que apuntan que son las estrategias de enseñanza dentro del proceso de aprendizaje, los factores que influyen de manera directa en la participación activa del conocimiento.

Por ello es que se le otorga énfasis a que es necesario desarrollar estas temáticas dentro del aula y que así se puedan aplicar dentro otros ámbitos de la vida cotidiana del sujeto, permitiendo desenvolverse de manera óptima en el plano social y así cumplir con los objetivos que propone el Ministerio de Educación de promover una educación de calidad e integrativa (MINEDUC, sf).

10. Conclusiones

A partir de las narrativas obtenidas de los participantes, en base a las entrevistas realizadas por el equipo de investigación y su posterior análisis, se concluyen los siguientes hallazgos:

Es relevante señalar que dentro del contexto educacional en Chile existe un método de enseñanza que está relacionado con largas jornadas de exposición de los contenidos que se debiesen aprender, debido a ello, es que se posiciona a los estudiantes de un modo pasivo en cuanto a la manera en la que buscan desarrollarse como personas, coartando así el incremento de las habilidades socioemocionales.

Es debido a lo anterior que, los estudiantes que dieron a conocer su visión con respecto a la educación chilena, hacen hincapié en cómo los profesores se dedican a enseñar, pues se hace alusión a que en reiteradas ocasiones las asignaturas se ajustan al currículo del Ministerio de Educación y son pocos los que se preocupan realmente por estas habilidades que forjan a una persona con la finalidad de que obtenga una preparación y posea las herramientas necesarias para la vida. Por lo tanto, se puede concluir que las investigaciones que realiza Mena et al. (2009), permite visibilizar que la información levantada concuerda con lo que la autora presenta, ya que es importante que las habilidades socioemocionales sean integradas en el proceso educativo para promover una educación de calidad en función de las estrategias utilizadas para dicho proceso.

Es por lo anterior, que al implementar programas que posean nuevas formas de fomento de habilidades, se debe considerar que el sujeto se debe encontrar en compañía de un otro que guíe dicho proceso, donde las condiciones del aprendizaje propicien un ambiente lúdico y participativo para que la motivación sea el conductor principal de las actividades que se lleven a cabo. Además, es importante señalar que el rol que cumple el educador será crucial para el aprendizaje, donde los estudiantes considerarán las características personales del sujeto en cuestión para participar de manera activa dentro del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se concluye que los postulados expresados por Berkowitz y Bier (2005) se ven reflejados en la presente investigación.

Complementando la idea anterior, se pudo concluir que la participación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje es un factor clave para alcanzar un desarrollo pertinente en relación las herramientas necesarias para la vida de éste. Por lo tanto, las habilidades socioemocionales, aun poseyendo un componente hereditario, se pueden entrenar y desarrollar otorgando diversos caminos para obtenerlas y practicarlas, complementando este proceso con los conocimientos previos que posee el sujeto respecto a sus propias habilidades y las que podrá generar en un futuro, idea que se refuerza tomando en consideración las propuestas de Braslavsky (2006).

Asimismo, es importante tener en consideración que un factor importante en el proceso de desarrollo de habilidades socioemocionales, es el del aprendizaje en

contextos generacionales. Desde esta perspectiva se evidencia que los participantes del programa adquieren una experiencia significativa y efectiva en el sentido de aprender con un otro, pues se encuentran en etapas de desarrollo similares, lo que da pie a construcción de conocimientos desde la experiencia y colaboración.

Dentro del mismo contexto, la información que ha sido construida revela que, dentro de la etapa de la adolescencia, el fomento de las habilidades socioemocionales será enriquecedor debido a que es en este periodo donde el ser humano desarrolla sus cualidades personales para forjar las características que lo acompañarán para la vida, es decir, que se construyen las herramientas pertinentes para consolidar su personalidad.

El fomento de las habilidades socioemocionales dentro de esta etapa, genera un aprendizaje significativo debido a las características principales que presenta el ser humano en el periodo. Dentro de éstas, se encuentra el fortalecimiento de la autoestima, confianza en sí mismo, la apertura a nuevas relaciones interpersonales y las herramientas permanentes para las posteriores áreas de desarrollo del sujeto.

Los adolescentes que participan en los talleres de habilidades socioemocionales denotan un cambio en las relaciones interpersonales que viven cada día, tanto con su familia, amigos y compañeros del colegio. De este modo, al entregar un aprendizaje en los adolescentes se logra sensibilizar respecto al entorno social y una creación de conciencia reflejada en la capacidad de cambiar o liderar positivamente su vida y su entorno.

Desde otra perspectiva, una de las principales conclusiones que se pudieron extraer respecto a la experiencia de los adolescentes dentro del programa, es que el fomento de las habilidades socioemocionales genera mayores posibilidades de aprendizaje significativo al momento de concentrar la atención en la forma en que se enseña, es decir, las técnicas que se implementan para entregar los conocimientos necesarios y así manejar de manera efectiva la información.

Debido a lo anterior, es importante considerar que las habilidades socioemocionales son fundamentales a la hora de abogar por una interacción social, donde los sujetos se encuentren en condiciones de poder reconocer al otro como un ser humano íntegro y en igualdad de condiciones. Por lo tanto, se considera que los programas que refuerzan en los jóvenes éstas habilidades no debieran ser tan sólo un complemento al sistema, sino que debiesen considerarse como una política de Estado que desarrolle las habilidades socioemocionales y la convivencia escolar de manera permanente, independiente del gobierno que esté al mando, buscando lograr una

estabilidad en la calidad de la educación. De esta manera, el Ministerio de Educación podrá cumplir su objetivo de entregar un aprendizaje para el desarrollo integral.

En la actualidad, la educación chilena tiene una gran dificultad en considerar el impacto de las habilidades socioemocionales, ya que, el currículum académico está basado en el desarrollo de competencias cognitivas, con la finalidad de que el individuo sea funcional en el sistema capitalista, el cual vislumbra a los seres humanos como bienes materiales y no como seres integrales que necesitan el desarrollo de las habilidades mencionadas en esta investigación.

En relación a lo anterior, se puede observar que la educación en Chile no es integral, por ende, no permite el progreso en temas contingentes, como lo son: la convivencia escolar, la violencia en las escuelas, el consumo problemático de drogas, dificultades que pueden ser aminoradas a partir del desarrollo de las habilidades socioemocionales. Debido a ello, el programa que se ha investigado da cuenta de que se generan nuevas instancias de aprendizaje que se escapan del modelo tradicional, presentando exitosos resultados en cuanto a la percepción que poseen los participantes del programa y los beneficios arraigados al proceso completo.

Se pudo evidenciar que existe un cambio notable en los estudiantes de aquellas instituciones educacionales que han implementado estos programas formativos con el fin de prepararlos de una manera más efectiva, evidenciando cambios significativos antes, durante y después de su participación en los programas.

En última instancia y para las ulteriores investigaciones en torno a esta temática, es relevante mencionar la diferencia en relación a la importancia que le da cada uno de los jóvenes a las habilidades socioemocionales, pareciera que hay individuos que le dan mayor significado al fortalecimiento de éstas y para otros no es tan relevante. Es por ello, que es importante investigar esta diferencia y profundizar en la motivación que tiene cada sujeto en fortalecer estas habilidades.

Asimismo se ha de considerar la importancia de esta investigación en cuanto al aporte que le entrega a las diversas áreas de las ciencias sociales, es decir, que un sujeto logre desarrollar y fortalecer sus habilidades socioafectivas, le otorga una cantidad de herramientas transversales que van en directa relación con el área de la educación en cuanto a su formación, en el campo de la interacción social y a su vez en el área científica que involucra la investigación, finalmente a nivel sociológico para conocer y profundizar en aquellas personas que lograron desarrollar estas habilidades y los beneficios arraigados a dicho proceso

Cabe destacar, que existe un gran aporte a la psicología, pues al hablar de habilidades socioemocionales se abarcan distintas dimensiones del sujeto, las cuales tiene relación directa con la interacción que este realiza con sus pares, aspecto que responde a cómo Krauskopof, (1999) refiere a la importancia que posee la interacción entre los jóvenes dentro del proceso de aprendizaje.

Los adolescentes aprenden a través del entorno en el que se encuentran situados, además, englobando el área emocional, se pueden considerar los grandes cambios que surgen a partir de poder potenciar habilidades tales como la empatía, asertividad, autoconocimiento, liderazgo y determinación, que son útiles al momento de la interacción social. Es por ello que es preciso que la psicología las considere para poder otorgar herramientas que se utilicen en la resolución de conflictos que se pueden presentar en un futuro para los adolescentes, tanto en el ámbito laboral, educativo y personal.

Las limitaciones que presenta la investigación recaen en los participantes considerados para levantar la información, ya que este podría ampliarse para obtener mayor información referente al tema. Además, otra limitación se expresa como la cantidad de instituciones consideradas para el estudio, pues se analizó la participación de un solo programa de un colegio en particular.

La presente investigación aspira a generar una instancia reflexiva en cuanto a la situación actual del país en el área de la educación, considerando a ésta como un factor crucial para generar cambios sociales que se ajusten a las necesidades culturales que el país refleja. Se pretende aportar en la información requerida para justificar que es preciso abordar al ser humano desde las diversas áreas que lo componen, es decir, ámbitos biopsicosociales que participan en todo proceso a lo largo de la vida de éste. Por lo tanto, analizar la educación chilena y sus falencias en el desarrollo socioemocional, responde a la necesidad señalada, generando así consciencia respecto a la importancia que posee este aprendizaje para incidir de manera trascendental en la vida de las personas.

Finalmente, las narrativas de los adolescentes que han participado dentro de estos programas, reflejan las deficiencias que posee el sistema educativo actual chileno, concluyendo así que es de suma importancia que tanto la psicología, la educación y el gobierno, entre otras áreas, generen conciencia referente a cómo se puede mejorar la educación de los chilenos, velando así por una sociedad más justa, más consciente y participe en las construcciones sociales venideras.

11. Referencias

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/08/Andreu-Analisis-de-contenido.pdf>
- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método y diseño de investigación (hypothesis, method & research design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7.(2.), 187-197. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal. *Revista signos*, 44(77.), 215-232. Recuperada de Scielo.
- Balash, M. & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1.(3.), 44-48.

Braslavsky, C. & Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: Un desafío para la educación superior en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2e), 27-42. Recuperado de Redalyc.

Buendía, L. E., Colás, M. B. & Hernández, F. P. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En Colás, M. B. (1.). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. (252-283). España: Mc Graw Hill.

Caballo, V. (2007). Las habilidades socioemocionales: Un marco teórico. *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. España: Siglo XXI. Recuperado de <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2. (1.), 53-82. Recuperado de <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>

Capella, C. (2011). *Hacia narrativas de superación: El desafío para la psicoterapia con adolescentes de integrar la experiencia de agresión sexual a la identidad personal*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/112610/cs39ccs992.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12.(2.), 117-128. Recuperado de Conicyt.

Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43024/25934934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CASEL (a) (2018). *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*. What is SEL?. Recuperado de <https://casel.org/what-is-sel/>

CASEL (b). (2018). *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*. SEL in action. Recuperado de <https://casel.org/in-action/>

CASEL (c) (2018). *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*. (2018).

SEL Research. Recuperado de <https://casel.org/research/>

Castillo, J. & Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*.

Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Recuperado de <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/10/Libro-informe-desarrolloprod-10619p.pdf>

Colegio de psicólogos de Chile (1999). *CÓDIGO DE ÉTICA PROFESIONAL*. (2).

Chile: Colegio de psicólogos de Chile. Recuperado de <http://colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf>

De la Cueva Ortega, M. (2017). *Las competencias emocionales de las profesoras y del desarrollo socio-afectivo en la educación infantil. Una perspectiva émica y sociocultural*.

(Tesis doctoral). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680506/cueva_ortega_mar_de_la.pdf?sequence=1

Department for Education and Skills. (2005). *Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning*. Recuperado de https://www.foundationyears.org.uk/files/2011/10/SEAL_-getonfallout.pdf

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167. Recuperado de Redalyc.

Do Amaral, M., Maia, F. J. & Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 17-38. Recuperado de Redalyc.

Domínguez, E., & Herrera, J. (2013). La investigación narrativa en Psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, (3) 30, 620 - 641. Recuperado de Scielo.

Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2007). *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills. Collaborative for academic, social, and emotional learning*. Recuperado de <https://casel.org/wp->

content/uploads/2016/08/PDF-1-the-impact-of-after-school-programs-that-promote-personal-and-social-skills-executive-summary.pdf

Forja Chile (2016). Quienes Somos. En *forjachile*. Recuperado de <https://www.forjachile.cl/quienes-somos>

Forja Chile. (2016). Mapa Metodológico Forja Chile. En Forja Chile. Recuperado de: https://docs.wixstatic.com/ugd/282073_c295a04d0c0049baa5cdb24d9afb9e84.pdf

Gaeta, L. & Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: una análisis teórico-empírico. *Enseñanza e investigación en Psicología*. (2) 14, 403-425. Recuperado de Redalyc.

Galarce, E. (2003). *Psicología Narrativa - Una revisión de sus aspectos teóricos y sus alcances terapéuticos* (Disertación Doctoral). Recuperada de <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/1610>

Garalgordobll, M., & Durá, A. (2006). Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, (141) 32, 37-64. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/60673435.pdf>

Goncalves, Ó. F. (2010). Los fundamentos de una psicopatología narrativa. En Brouwer, D. (2.). *Psicoterapia Cognitiva Narrativa: manual de terapia breve*. (2 ed., pp. 25-35). España: Desclée de Brouwer

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466. Recuperado de ResearchGate.

Gudmundsdottir, S. (1998). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. (3) Argentina: Amorrortu.

Guerrero, P. (2007). Educación y sociedad: el problema en Chile. *OIKOS: Revista de la Escuela de Administración y Economía*, 22, 1-15. Recuperado de Dialnet plus.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). El inicio del proceso cualitativo.

Metodología de la Investigación. (6 ed. pp. 356-381) México: McGraw-Hill.

Herrán, A. (2003). Autoconocimiento y Formación: Más allá de la educación en valores.

Tendencias Pedagógicas, (8), 13-42. Recuperado de

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4815/31556_2003_08_01.pdf?](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4815/31556_2003_08_01.pdf?sequence=1)

[sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4815/31556_2003_08_01.pdf?sequence=1)

Herrera, L. & Bravo, I. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las

habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica*, 1.(1),

173-212. Recuperada de Dialnet.

Hornillo, E. & Sarasola, J. L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método

en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia*, (3),

373-382. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/51383328.pdf>

Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las

transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y salud*, 1(2).

Recuperada de Scielo.

Lacunza, A. B. & Contini, N. G. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12.(23.), 159-182. Recuperada de Redalyc

Ley núm. 20.370 Establece la Ley General de Educación, Ministerio de Educación. Chile, 12 de septiembre de 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley núm. 20.536 Establece la Ley sobre violencia escolar. Chile, 8 de septiembre de 2011. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>

Lickona, T., Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What Works In Character Education: A research-driven guide for educators. (2). Estados Unidos: CASEL.

Llacuna, J. & Pujol, L. (2004). La conducta asertiva como habilidad social. *Ministerio de trabajo y asuntos sociales España*. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_667.pdf

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación*, (4), 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequen>

López, M. B., Filippetti, V. A. & Richaud, M. C. (2013). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en psicología latinoamericana*, 32.(1.), 37-51.

Lyons, E., Coyle, A. (2016). *Analysing Qualitative Data in Psychology*. (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446207536>

Marchant, T., Milicic, N., Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberiamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3411/3628>

Marcial, R. (2006). *Desarrollo de los adolescentes: Identidad y Relaciones sociales*. (3). México: Amorrortu.

Mena, M. I., Romagnoli, C. & Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, (3) 9, 1-21. Recuperado de Redalyc.

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21 (81), 645-666. Recuperado de Redalyc.

Ministerio de Educación (2015). *Política nacional de conveniencia escolar*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Ministerio de educación (2018). Proyecto de Ley aula segura. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/09/Proyecto_AulaSegura.pdf

Murillo Torrecilla, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana*

sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4.(4.), 11-24. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660840>

Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y Autoestima. *Temas para la educación: una revista digital para profesionales de la enseñanza*, (5). Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6409.pdf>

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología*, 37.(3.), 209-223. Recuperado de Redalyc

Pacheco, A. (2000). Proyecto Gades: Acción Tutorial en Educación Infantil y Primaria. *Habilidades Sociales*.

Palacios, J., Marchesi, Á. & Coll, C. (1995). Desarrollo psicológico y educación. Alianza Psicología, (30), Recuperado de Dialnet plus.

Palomares, E. (2017). La empatía, una necesidad social y educativa. *Revistas UNAM*, 3.(6.), 23-52.

Pedreira, J. & Martín, L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación social*, (120), 69-89. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46487404/04_BASES_PARA_UNA_COMPRENSION_ACTUALIZADA_DS0120.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1545254017&Signature=Ies%2Bt%2B09gCPOMXIkIIV1Vh48R0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBASES_PARA_UNA_COMPRENSION_ACTUALIZADA_D.pdf

Pertegal, M., Oliva, A. & Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y educación* 22 (1), 53-66. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564010790935169>

Repetto, E. & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8. (5.), 82-95.

Rojas, A. & Gaspar, F. (2006). ¿Qué es el liderazgo escolar?. *Bases del liderazgo en educación*. (UNESCO), 17-25. Ministerio de Educación de Perú.

Sanhueza, F., Cornejo, P., & Leyton, J. L.(2015). La educación como agente de movilidad. *Convergencia Educativa* (6). 95-106. Recuperado de <http://www.faced.ucm.cl/convergencia/wp-content/uploads/2016/10/la-educacion-como-agente-de-movilidad.pdf>

UNICEF. (2002). *Adolescencia: una etapa fundamental*. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf

Urzúa, A., & Caqueo, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71. Recuperado de Scielo.

Valles, M. (2000). Variedad de paradigmas y perspectivas en la investigación cualitativa. *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociología. 48-68.

Villegas, M. (1995). La construcción narrativa de la experiencia en psicoterapia. *Revista de psicoterapia* 6 (22-23), 5-19. Recuperado de <https://www.herdereditorial.com/media/resources/public/0c/0ca7/0ca7a3d97233467cb27a84c13874b5a0.pdf>

12. Anexos

12.1 Cuadros de códigos

Código	EXPRO
Definición Breve	Experiencia adquirida dentro del programa
Definición Completa	Ideas que den cuenta de la experiencia que ha tenido el sujeto en relación al programa y los cambios que ha vivenciado, revelando las características de antes, durante y después de la experiencia
Cuándo se usa	Se aplica cuando las personas mencionan características de su experiencia antes, durante y después del programa
Cuándo no se usa	No se aplica cuando las personas expresan ideas basadas en experiencias de desarrollo de habilidades socioemocionales con amigos, familia, profesores y todo aquel aspecto que no este asociado directamente al programa
Ejemplo	"Hubo un cambio en mi personalidad, por ejemplo yo era tímido y gracias al programa tuve que hablar frente a 300 personas y gracias a eso pude vencer mi miedo de hablar en público"

Código	VIFOR
Definición Breve	Visión personal respecto al programa FORJA
Definición Completa	Ideas que revelen las concepciones que se poseen del programa FORJA, es decir, reconocer fortalezas, limitaciones, sugerencias en función de la orgánica que este presenta
Cuándo se usa	Se aplica cuando las personas dan a conocer ideas que reflejan sus apreciaciones personales respecto al funcionamiento administrativo del programa, manifestando su opinión referente a las limitaciones, sugerencias y fortalezas de FORJA .
Cuándo no se usa	No se aplica cuando las personas dan a conocer sus ideas respecto a otro ámbito en particular que excluya al programa específico de FORJA, es decir, ideas relacionadas a experiencias personales durante el proceso de desarrollo.
Ejemplo	"Más que nada trabajaba habilidades blandas, por ejemplo autoliderazgo, perseverancia, entonces todo eso nos inculcaron a nosotros y todo eso se notaba el cambio del primer taller de FORJA hasta el último"

Código	PERHSE
Definición Breve	Percepción de las Habilidades Socioemocionales
Definición Completa	Refiere a ideas que reflejan lo que las personas perciben de las habilidades socioemocionales como concepto y sus diferentes dimensiones en cuanto a la importancia de ésta en distintos ámbitos de la vida del sujeto
Cuándo se usa	Se aplica cuando se manifiestan ideas que dan a conocer la propia concepción que posee referente al concepto de Habilidad Socioemocional y la información que el sujeto maneja con respecto al tema
Cuándo no se usa	No se aplica cuando se dan a conocer ideas específicas de empatía, determinación, asertividad, autoconocimiento, liderazgo y educación
Ejemplo	"Yo creo que si uno no las tiene (las habilidades socioemocionales) no es feliz definitivamente (...) sin esas habilidades uno no avanza, no llega a completar su felicidad"

Código	HDA
Definición Breve	Habilidad Socioemocional de Asertividad
Definición Completa	Habilidad Socioemocional que se comprende como la expresión de sentimientos, opiniones y pensamientos en los instantes adecuados, por lo tanto refiere a una forma efectiva que posee para la interacción social.
Cuándo se usa	Se aplica cuando las personas dan cuenta de ideas basadas en la expresión de sus pensamientos, opiniones y sentimientos en el momento adecuado
Cuándo no se usa	No se aplica cuándo la idea está basada en entender la expresión de sentimientos y opiniones de otros
Ejemplo	"Es como decir algo en el momento justo (...) yo antes llegaba y tiraba, no me preocupaba si era el momento justo, llegaba y decía"

Código	HDE
Definición Breve	Habilidad socioemocional de Empatía
Definición Completa	Habilidad socioemocional que posee el ser humano para comprender los sentimientos y emociones de otros, donde estos se pueden reconocer y entender desde otra perspectiva, es decir, ponerse en el lugar de otro
Cuándo se usa	Se aplica cuando las personas manifiestan ideas que dan cuenta de la comprensión de sentimientos y emociones de otros
Cuándo no se usa	No se aplica cuando la persona hace alusión a sentimientos y pensamientos respecto de la propia comprensión de sí mismo.
Ejemplo	"A mi empatía se me olvida mucho (...) pero es cuando uno entiende al otro"

Código	HDAC
Definición Breve	Habilidad Socioemocional de Autoconocimiento
Definición Completa	Refiere al descubrimiento sobre sí mismo donde se revelan todos los aspectos relacionados a su persona, donde se puede reconocer los propios valores, intereses, habilidades y posibilidades respecto al contacto social
Cuándo se usa	Se aplica cuando la persona da cuenta de ideas que reflejen conocimiento respecto a sí mismo en relación a sus fortalezas, debilidades, entre otras características personales
Cuándo no se usa	No se aplica cuando se habla del autoconocimiento con respecto a la perspectiva de otro, ya sea familia, amigos y compañeros
Ejemplo	"Es como conocerse a uno mismo, la personalidad, las emociones..."

Código	HDL
Definición Breve	Habilidad Socioemocional de Liderazgo
Definición Completa	Refiere a conducir a las personas y llevarlas por un camino determinado, donde el sujeto posee las herramientas necesarias para ejercer el acto de liderar
Cuándo se usa	Se aplica cuando las personas dan a conocer ideas asociadas a la orientación del grupo para conseguir un objetivo en común
Cuándo no se usa	No se aplica cuando se expresan ideas relacionadas a las habilidades socioemocionales de manera general y/o cuando se reflejan ideas que persiguen un objetivo individual
Ejemplo	"Como llevar al grupo, ayudar al grupo a cumplir sus metas, por ejemplo (...) ayudar a los compañeros a llegar a la cima"

Código	HDD
Definición Breve	Habilidad Socioemocional de Determinación
Definición Completa	Conjunto de practicas y habilidades que han sido entrenadas con la finalidad de cumplir con los logros y metas propuestas a nivel personal
Cuándo se usa	Se aplica cuando las personas manifiestan ideas que reflejan la toma de decisiones para cumplir diversos objetivos
Cuándo no se usa	No se aplica cuando se hace alusión a emociones con otro e ideas referidas a organizar un grupo, ni mención fundamental en los grupos
Ejemplo	"Era como enfocarse en algo, enfocarse en las cosas que uno quería para el futuro y eso"

Código	HYE
Definición Breve	Relación entre Habilidades Socioemocionales y Educación
Definición Completa	Ideas que den cuenta del vínculo entre en las habilidades socioemocionales y la educación, es decir, cómo repercuten estas habilidades dentro del contexto educacional
Cuándo se usa	Se aplica cuando se presentan ideas que reflejan la opinión, percepción y/o información que maneje la persona referente a la relación que existe entre Habilidades Socioemocionales y Educación
Cuándo no se usa	No se usa cuando las personas reflejan ideas que relacionan a las habilidades socioemocionales con la familia, pares y/o cualquier otro aspecto que no mencione la educación como relación directa
Ejemplo	"Supongamos que en religión pasan los valores y esas cosas, entonces como que no le toman tanta importancia y nadie le toma el valor a lo que nos enseñan"



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES,
JURÍDICAS Y ECONÓMICAS
Escuela de Psicología

Fecha: _____ de _____ del _____.

12.2 Asentimiento informado

Título del proyecto: Las narrativas de adolescentes que han participado en un programa que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Hola mi nombre es _____ y soy estudiante de Psicología de la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez (UCSH). Actualmente estoy trabajando con un equipo de investigación que está realizando un estudio para conocer acerca de la experiencia en el programa Forja Chile y para ello queremos pedirte que nos puedas ayudar.

Tu participación en el estudio consistiría en responder diversas preguntas, que se harán en una entrevista.

Hemos discutido esta investigación con tus padres/apoderado y ellos saben que te estamos preguntando a ti también para tu aceptación. Por ende, el participar de este proyecto es voluntario, es decir, aun cuando tu apoderado haya dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Puedes discutir cualquier aspecto de este documento con tus padres o amigos o cualquier otro con el que te sientas cómodo. Puedes decidir participar o no después de haberlo discutido. No tienes que decidirlo inmediatamente. Puede que haya algunas palabras que no entiendas o cosas que quieras que te las explique mejor porque estás interesado o preocupado por ellas. Por favor, puedes pedirme que pare en cualquier momento y me tomaré tiempo para explicártelo.

Toda la información que nos proporciones, nos ayudara a desarrollar este estudio que tiene como finalidad conocer tu experiencia en el programa Forja Chile.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas, sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de investigación.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas tu nombre y firma en la siguiente línea:

Nombre y Firma del participante: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

12.3 Consentimiento informado



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES,
JURÍDICAS Y ECONÓMICAS
Escuela de Psicología

Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Estimado/da:

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar de estudios enmarcados en el Proyecto de investigación “Las narrativas de adolescentes que han participado en un programa que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales”, conducido por los estudiantes Felipe Bersezio Álvarez, Bianca Vargas González, Claudia Velásquez Fernández y Katherine Zamora Álvarez, perteneciente a la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Dicho Proyecto tiene como objetivo principal: “Conocer las experiencias de los jóvenes que han participado en los talleres de Forja Chile respecto a las habilidades socioemocionales”. En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

Al colaborar usted con esta investigación, deberá dar a conocer su experiencia a partir de la participación en los talleres de Forja Chile mediante una entrevista semi estructurada que abordará diferentes tópicos necesarios para el estudio de la presente investigación. Dicha actividad durará aproximadamente 30 minutos y será realizada en las dependencias de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación están dirigidos hacia la comunidad científica (preferentemente psicología y educación), aportando a las posibles consideraciones futuras que se establezcan para promover una educación de calidad en el contexto chileno, por lo que usted no obtendrá ningún beneficio de manera directa. Además, su participación en este

estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la **salud e integridad física y psíquica** de quienes participen del estudio.

Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privados**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. Los responsables de esto, en calidad de **custodio de los datos**, serán los Investigadores responsables del proyecto, quienes tomarán todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos.

Los investigadores Responsables del proyecto y la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez asegura la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que su participación no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que su participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Ya que la investigación ha sido autorizada por la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, si usted considera que se han vulnerado sus derechos, le pedimos se comunique con el coordinador de seminario de Grado, el profesor Ernesto Bouey (eboueyv@ucsh.cl / +56224601276).

Desde ya le agradecemos su participación.

Investigadores responsables:

.....
Felipe Bersezio Álvarez

.....
Bianca Vargas González

.....
Claudia Velásquez Fernández

.....
Katherine Zamora Álvarez

Fecha _____

Yo _____, Rut _____,
estudiante de _____, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación “Las narrativas de adolescentes que han participado en un programa que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales”, conducido por los estudiantes Felipe Bersezio Álvarez, Bianca Vargas González, Claudia Velásquez Fernández y Katherine Zamora Álvarez , perteneciente a la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a el coordinador de seminario de Grado, el profesor Ernesto Bouey (eboueyv@ucsh.cl / +56224601276).

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a uno de los Investigadores Responsables del proyecto, Katherine Zamora Álvarez, al correo electrónico kzamora@miucsh.cl o al teléfono +569 73336571.

.....

Nombre y firma del participante