

1.2

Propuesta didáctica para favorecer el desarrollo socioemocional y la transición a la educación superior de estudiantes de enseñanza secundaria.

Proposta didáctica para favorecer o desenvolvimento sócio-emocional e a transição para o ensino superior dos estudantes do ensino secundário.

Sandra Paola González Toro

Universidad de Playa Ancha. Chile. sandra.gonzalez@upla.cl

Rodrigo Javier Guzmán Santos

Universidad de Playa Ancha. Chile

Pablo César Alzamora Valdés

Universidad de Playa Ancha. Chile

Resumen

El presente trabajo consiste en describir una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional de estudiantes de enseñanza secundaria, a partir de habilidades de autoconocimiento, autorregulación y toma de decisiones postsecundarias. Esto, en el marco de necesidades de atención psicoeducativa y de aumento de expectativas de estudiantes, observadas durante el contexto de pandemia en establecimientos acompañados por el programa PACE de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Aquí, se exponen las potencialidades de una secuencia didáctica implementada por el área de exploración vocacional del programa durante el 2021, que considera la generación de espacios seguros para favorecer el diálogo y potenciar la motivación por la continuidad de estudios en estudiantes de 4° año medio, posibilitando, asimismo, su atención socioemocional. Tal secuencia se divide en 3 etapas, una de diagnóstico y reconocimiento de la situación emocional de los(as) estudiantes; una de implementación de sesiones sincrónicas a partir de una metodología de tipo activa participativa construida en relación con insumos de la etapa diagnóstica y su vinculación con los ejes de autoconocimiento, autorregulación; vocación y propósitos frente al ingreso a la educación superior. La última etapa, propone una evaluación del proceso implementado a partir de la satisfacción de las comunidades educativas acompañadas.

Palabras Claves: Educación Socioemocional, Educación en Pandemia, Educación Remota, Transición a la Educación Superior.

Resumo

O presente trabalho consiste em descrever uma proposta didática para o desenvolvimento sócio-emocional dos estudantes do ensino secundário, baseada no auto-conhecimento, auto-regulação e capacidade de decisão pós-secundária. Isto se dá, no contexto das necessidades de atenção psico-educacional e do aumento das expectativas dos estudantes, observado durante o contexto pandêmico em estabelecimentos acompanhados pelo programa PACE da Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Aqui é apresentado o potencial de uma sequência didática implementada pela área de exploração profissional do programa durante 2021, que considera a geração de espaços seguros para promover o diálogo e aumentar a motivação para a continuação

dos estudios nos estudiantes do 4º ano do ensino secundário, permitindo também a sua atenção sócio-emocional. Esta sequência está dividida em 3 fases, uma de diagnóstico e reconhecimento da situação emocional dos estudantes; uma de implementação de sessões síncronas baseadas numa metodologia participativa ativa construída em relação às entradas da fase de diagnóstico e a em relação com os eixos de auto-conhecimento, auto-regulação, vocação e propósitos em quanto ao ingresso no ensino superior. A última fase propõe uma avaliação do processo implementado com base na satisfação das comunidades educativas acompanhadas.

Palavras-chave: Educação Sócio-emocional, Educação Pandêmica, Educação a Distância, Transição para o Ensino Superior.

Introducción

La propuesta didáctica que aquí se presenta se enmarca en el contexto de implementación del Programa de Acceso a la Educación Superior PACE de la Universidad de Playa Ancha (PACE UPLA), Chile, el cual busca asegurar la preparación de estudiantes de sectores vulnerados de tercero (3º) y cuarto (4º) año de educación secundaria de 23 establecimientos públicos de la región de Coquimbo y Valparaíso; considerando actividades de acompañamiento al proceso de exploración vocacional y de apoyo en el proceso de admisión a la educación superior, posibilitando de esta forma ampliar las expectativas de estos(as) estudiantes y configurar sus trayectorias postsecundarias, de acuerdo a sus capacidades, necesidades, intereses y motivaciones (Mineduc, 2021).

Específicamente, el programa PACE UPLA desde el año 2015 a la fecha, ha realizado el acompañamiento a comunidades educativas y sus distintos estamentos involucrados en la transición de estudiantes de 3º y 4º año medio. Su cobertura inicial fue de 1.848 estudiantes y en la actualidad asciende de 3.020 estudiantes entre ambos niveles educativos (PACE UPLA, 2021a).

Este acompañamiento se realiza a través de un trabajo de campo directo con orientadores(as) o encargados(as) del área; profesores(as) jefes de 3º y 4º año medio, representantes del equipo directivo, familias y estudiantes. Inicialmente, este proceso de acompañamiento en la exploración vocacional consiste en un levantamiento de información desde los estamentos de cada comunidad educativa, para determinar distintas necesidades en relación con el fortalecimiento de la función orientadora (FO) en los establecimientos acompañados. A partir de esto, durante la contingencia sanitaria provocada por el Covid-19 en el 2020, es que una de las principales necesidades de atención dentro de las comunidades educativas fue la atención socioemocional de los(as) estudiantes, a raíz de la cual nace esta propuesta didáctica vía remota.

Esta propuesta se divide en 3 etapas, la primera de ellas, incluye un diagnóstico y análisis general de la situación socioemocional de los(as) estudiantes de los establecimientos educacionales (EE) de la muestra, desde un enfoque de evaluación "iluminativa", para la descripción e interpretación de la situación de los(as) estudiantes en este nuevo contexto educativo, contribuyendo a la toma de decisiones.

Esta visión sobre la evaluación es considerada como un modelo emergente, que surge sobre la base de que la evaluación debe realizarse holísticamente, es decir, considerando todos los aspectos que circundan el objeto evaluado, tanto los instruccionales como los ambientales que de alguna forma tienen incidencia en los aprendizajes, entendiéndose como supuesto que la evaluación debe operar en condiciones naturales en su propio ambiente, y no en circunstancias experimentales. (Arias et al., 2019, pp.307-322).

Este enfoque permite, establecer un clima de confianza, posibilitando una recolección de información relevante y determinante para reconocer las características más significativas del proceso, que permita revelar la realidad compleja a describir (House, 2000).

La segunda etapa, está enfocada en el desarrollo de las acciones diseñadas para el acompañamiento en la exploración vocacional, con actividades concretas a implementar de forma remota para el desarrollo de habilidades socioemocionales de los(as) estudiantes como forma de acompañar su proceso de autoconocimiento y autorregulación, con el fin último de favorecer el desarrollo de proyectos postsecundarios.

Finalmente, en la última etapa, se propone una evaluación de la satisfacción de las comunidades educativas sobre el proceso de acompañamiento vivenciado.

Bajo estos lineamientos, la propuesta aquí presentada, provee de insumos a las comunidades educativas en general y a los equipos de orientación, orientadores(as) y profesores(as) jefes en particular, para fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en los(as) estudiantes, favoreciendo de esta forma el acompañamiento en su transición a la educación superior.

Juventud y transición a la Educación Superior

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa especialmente confusa, pues es el período en que se construye la definición de la identidad, considerándose, como referente principal a los pares y siendo especialmente influenciado por el medio.

Los jóvenes que crecen y se desarrollan, enfrentados con esta revolución fisiológica en su interior, y con tareas adultas tangibles que los aguardan, se preocupan ahora fundamentalmente por lo que parecen ser ante los ojos de los demás, en comparación con lo que ellos mismos sienten que son (...) (Erikson, 1993, pp. 235).

Es en este proceso de confirmación y formación que durante la adolescencia se busca la identificación con el mundo exterior, desde aquí que otras de las cualidades que se le atribuyen a este momento según Erikson (1971) es la “moratoria psicosocial” donde el(la) adolescente lucha entre los viejos objetos que debe abandonar y los nuevos que debe tomar, y así va construyendo su propia subjetividad, enfrentándose por tanto a las necesidades impuestas socialmente para organizar la producción económica, cultural y social, reclamando procesos de formación para la adquisición de saberes y la incorporación al mercado laboral (Rascovan, 2016).

Resulta relevante entonces, contemplar que la pandemia mundial expuso a adolescentes y jóvenes a un nuevo escenario social en su trayectoria vital, frente al desarrollo de sí mismo en el mundo y en la búsqueda habitual de aceptación social, pues es en esta etapa del desarrollo donde dependen de forma importante de las relaciones con sus pares para el apoyo emocional y el desarrollo social, por lo que las órdenes de tener que permanecer en casa y el distanciamiento social limitan de forma importante esta interacción, siendo relevante ir observando el impacto que esto puede tener la salud mental de los(as) adolescentes (Magson et al., 2021).

En este sentido, si entendemos la vocación como un proceso abierto, indefinido y contingente a lo que ocurre en cada contexto histórico; ubicando los problemas vocacionales en la relación entre el sujeto y la sociedad, se sitúa de forma inmediata a la comunidad en el centro del problema, reconociendo que bajo esta perspectiva de comprender y acompañar los procesos de exploración vocacional, se debe apuntar especialmente a los sectores más desprotegidos de la población otorgándoles la posibilidad de preguntarse y responderse sobre el qué hacer, en términos de proyectos vitales, pues son precisamente estos segmentos los que no suelen participar en procesos de orientación vocacional (Rascovan, 2016).

Según Micin y Bagladi (2011):

El nuevo tipo de estudiante ya no pertenece solo a los segmentos de mejor rendimiento académico de la educación media (Florenzano, 2006), no proviene de sistemas educativos aventajados, y pertenece a grupos sociales más vulnerables (Donoso & Cancino, 2007), condición que estaría asociada a un mayor riesgo de presentar problemas de salud mental para adultos y adolescentes latinoamericanos (Ortiz et al., 2007).

No obstante esto, Canales y De los Ríos (2009) destacan que la permanencia de los estudiantes vulnerables en el sistema universitario se logra a partir de soportes familiares e institucionales que facilitan su progresión educativa, relevando atributos personales como la orientación al logro y el autoconocimiento, además de ser consciente de su vulnerabilidad.

En este nuevo escenario dinámico y cambiante, que se hace cada vez más crucial el desarrollo de “habilidades blandas” que van más allá de las tradicionales habilidades técnico-profesionales relevantes para el mercado laboral y las organizaciones. Destacando el papel que la educación cumple en el desarrollo de este conjunto de habilidades socioemocionales esenciales, tanto para el trabajo como en la vida personal, ya que se encuentran asociadas al éxito en la vida (Portela-Pino et al., 2021).

De acuerdo con esto, es que en el contexto de pandemia toman mucha relevancia dos elementos fundamentales; el primero, tiene que ver con el rol de la familia en la educación de los(as) estudiantes, en el apoyo, en los implementos, materiales y en la exigencia extraescolar de cada uno de estos(as). Quienes tienen un mayor nivel de formación, estarán en mejores condiciones de acompañar el proceso educativo de sus hijos(as), y a su vez, las medidas adoptadas de aislamiento parcial hacen que sea más factible que los adultos de mayor nivel educativo permanezcan en sus casas, mientras los menos calificados deban ir a trabajar (Failache et al., 2020).

Esto también queda en evidencia frente a la importancia que reviste el sentirse socialmente conectado durante la pandemia, pues se ha demostrado que los(as) adolescentes que se quedaban solos(as) en casa todo el día, manifestaban niveles significativamente más altos de depresión y ansiedad que los que estaban acompañados por un padre o familiar (Chen et al. 2020).

Todo lo anterior, constituye en los(as) estudiantes más vulnerables sensaciones y emociones de estrés, de soledad, de preocupación, de tristeza, de ansiedad, entre otras. Y esto nos lleva al segundo elemento: ¿Cómo los(as) estudiantes manejan sus emociones ante tantas dificultades?, ¿cuáles son las principales emociones que experimentan cada día en este contexto? Ante preguntas como estas, se vuelve esencial que el trabajo de la salud mental, socioemocional, la seguridad, y el bienestar personal deban ser lo primero en todo momento, entendiendo las complejidades de la vida en casa, de las dificultades mentales y/o emocionales, de tensión física que enfrenta cada estudiante y sus familias (Moreno y Molins, 2020).

A estos elementos, se suma que la experiencia de finalización de estudios secundarios se vivencia como un proceso que es tanto subjetivo como social y que denominamos *transición*, dominada por ciertos desajustes temporales entre los tiempos propios del sujeto y las exigencias del tiempo histórico que, en la actualidad, asume forma de tiempos acelerados, siendo uno de los rasgos de la cultura actual la velocidad y la violencia de los cambios del acontecer social. Tal desajuste estructural, en muchos casos funciona como una presión más, tanto para el estudiante como para sus familias, para encontrar las verdades sobre su vidas presentes y futuras (Rascovan, 2016).

Problema y Objetivos

La escuela desde sus inicios se ha concebido como un espacio para el desarrollo de una actividad, conocimiento o habilidad. Si bien existen algunos antecedentes históricos de la educación a

distancia que se remontan, para algunos teóricos, a épocas tan remotas como la de la civilización sumeria, la egipcia y la hebrea como las llamadas cartas instructivas que son un ejemplo de ello, se ha pensado principalmente como una relación entre personas en presencialidad (Sánchez, 2003).

Con el paso de los últimos años, y el avance de la tecnología, se ha comprendido y previsto que el ingreso de las tecnologías en educación era solo una cosa de tiempo. Sin embargo, ese tiempo se había prolongado bastante y en las escuelas, de alguna manera, se posponía en cada oportunidad que existía o bien entraba de manera muy pasiva. La pandemia por COVID-19, que no conoce de discriminación alguna, y donde la solidaridad significa distanciamiento social, en educación no dudó en reclamar el carácter tecnológico que se venía postergando (Vallejo-Guevara, 2021).

Desde esta mirada, es que nace esta propuesta didáctica dado lo significativo de este impacto tecnológico y su incidencia en la manera de vivir, pues no solo se ha constituido como el soporte material de la globalización económica y cultural, sino que produjo una transformación de la cotidianidad de las vidas subjetivas y el quehacer diario. Tales modificaciones, resultan muy sensibles frente a la toma de decisiones y la construcción del proyecto de vida, o itinerario vocacional (Rascovan, 2016).

A su vez, la necesidad de continuar con el proceso educativo en todos los niveles escolares hizo que docentes, directivos, en conjunto con estudiantes y sus familias se alinearan frente al único propósito de continuar la escuela, ahora de una manera remota.

Es en este contexto, que diversas realidades vinieron a mostrar abruptamente las desigualdades y la preparación para una educación remota develándose entornos en los que la virtualidad vino a reforzar habilidades como la autonomía, la autorregulación y el dominio tecnológico; hasta otros, en que los recursos, la cobertura, e incluso la alimentación diaria, fueron temáticas a resolver en el más corto plazo para poder continuar con esta nueva forma de hacer escuela.

La diferencia entre unos y otras está marcada por la idea de un espacio, una geografía disruptiva, denominada “brecha”. Tal vez, poner el acento exclusivamente en lo digital sea una manera de disimular otras brechas vitales. Alguien con mayor cinismo podría describir las brechas alimenticias, las habitacionales, las de bienes de consumo. Estas diferencias no nacen a partir de las tecnologías, son expresiones de la vida social, que muestran sus desequilibrios (...) (Levy, 2013, p.76).

A esto, se suma que parte de las comunidades educativas acompañadas por el programa son de territorios rurales, donde el problema de la brecha digital implica un problema mayor, pues tanto estudiantes como docentes de las zonas rurales, a menudo carecen de las instalaciones y la experiencia necesaria para implementar la enseñanza y el aprendizaje a distancia (Onyema et al., 2020).

Es en este complejo escenario, que quienes ya vivían en condiciones de inequidad y exclusión desde antes de la emergencia sanitaria son más vulnerables a la incertidumbre por la pérdida de ingresos, o al rezago escolar (UNICEF, 2021).

Frente a esto, es que el principal objetivo de esta propuesta didáctica es favorecer el desarrollo socioemocional en los(as) estudiantes de los EE acompañados, no solo como una forma de enfrentar la incertidumbre y la presión emocional del momento, sino principalmente, como forma de aumentar sus expectativas postsecundarias, desde el autoconocimiento emocional y su asociación con la proyección de metas a corto y largo plazo en función de sus proyectos de vida. Todo lo anterior, desde la generación de un espacio seguro para favorecer el diálogo y profundizar y/o potenciar la motivación por la continuidad de estudios.

Metodología

Para el desarrollo de esta propuesta se realizó un trabajo directo y de forma sincrónica durante el año 2021 con una muestra de 23 EE públicos de la región de Coquimbo y Valparaíso, Chile, específicamente con el nivel de 4° año medio, cuya población estudiantil son 1474 estudiantes. El equipo profesional a cargo de implementar esta propuesta en los EE estuvo conformado por 1 psicólogo, 1 profesor con especialidad en orientación educacional y 1 profesora de educación diferencial con especialidad en evaluación educativa.

La propuesta didáctica se divide en 3 etapas, una primera etapa de diagnóstico para el reconocimiento de la situación emocional de los(as) estudiantes; una de implementación de sesiones sincrónicas con cada curso de 4° año medio; y una última etapa, para la evaluación final del proceso.

Desde un enfoque de evaluación iluminativa, la etapa diagnóstica consiste en un análisis de contenido cualitativo de los datos obtenidos de la encuesta “emociones en cuarentena” aplicada en modalidad online a través de un formulario Google a cada estudiante de forma previa a la implementación de la primera sesión sincrónica. Esta encuesta aborda distintas áreas respecto a las vivencias de la cuarentena, como son: sentires y emociones vividas; aspectos positivos y negativos de la vivencia, y principales preocupaciones, a partir de las siguientes preguntas: ¿cuáles son las principales emociones o sensaciones que has tenido durante esta cuarentena?; ¿qué ha sido más difícil para ti durante este proceso de cuarentena?; ¿qué aspectos positivos podrías rescatar de esta cuarentena?, y ¿cuál es tu mayor preocupación respecto al egreso de la enseñanza media?. De este modo, se busca conocer el contexto particular de cada estudiante y la realidad del establecimiento.

En la segunda etapa, la metodología de cada sesión implementada es de tipo activa participativa de aprendizaje basado en pensamiento (TBL), este método de enseñanza busca el desarrollo de habilidades de pensamiento en los(as) estudiantes a través de sus tres componentes: las habilidades de pensamiento, los hábitos mentales y la metacognición; las cuales incluyen generación, clarificación y la evaluación de la razonabilidad de las ideas; cuestionar y plantear problemas, aplicar conocimientos anteriores a la nueva situación, pensar y comunicar con claridad y precisión, y pensar sobre el propio pensamiento (Hashim et al., 2017).

De acuerdo con esto, se abordan temáticas asociadas al autoconocimiento y autorregulación; propósitos frente a la continuidad de estudios en educación superior; y toma de decisiones frente al desarrollo personal postsecundario. En cada sesión, se invita a los/as participantes a reconocer, analizar y criticar los proyectos visualizados al término de la enseñanza media de forma individual y colectiva, e identificar los elementos personales y ambientales que pueden favorecer o limitar su consecución.

Estas sesiones se realizan con cada curso de 4° año medio, vía online de forma sincrónica a través de la multiplataforma Nearpod para posibilitar espacios de opinión colectivos, distribuyéndose las temáticas y objetivos de cada sesión tal como se presentan a continuación en la tabla 1.

Finalmente, y como última etapa, se propone una evaluación del proceso implementado a partir de la satisfacción de los(as) estudiantes participantes, la cual se compone por una parte de las apreciaciones y valoración cualitativa que entregan los(as) participantes al final de cada sesión sincrónica implementada; además de la aplicación de un instrumento complementario al final del periodo escolar, para evaluar el nivel de satisfacción con el proceso de acompañamiento en la exploración vocacional las comunidades educativas acompañadas.

Tabla 1

Descripción sesiones sincrónicas etapa de implementación.

Nombre de la Sesión	Temática central	Objetivo general de la sesión
“Emociones y Resistencias”	Emociones experimentadas durante el periodo de pandemia, principales preocupaciones, temores y aspectos positivos de la misma.	Favorecer el autoconocimiento emocional y su impacto en el desarrollo personal y la toma de decisiones.
“Propósitos y Vocación”	Propósitos de proyecciones profesionales-ocupacionales futuras, destacándose la importancia de desarrollar la capacidad de elegir (motivaciones) y de controlar los hechos que influyen en nuestra vida (conducta).	Favorecer la autoeficacia como habilidad para regular acciones y visualizar proyecciones personales.
“Orientación hacia la gestión personal”	Barreras y facilitadores respecto a proyecciones personales futuras.	Promover un rol activo de parte de los/las estudiantes en cuanto a la toma de decisiones para su desarrollo personal.

Resultados

Desde el enfoque del modelo de evaluación iluminativa, los resultados a presentar se sustentan principalmente en la descripción e interpretación de la información obtenida durante la implementación de la propuesta didáctica desarrollada, para documentar, discernir y comentar las características más significativas del proceso de participación de los(as) estudiantes, así como las concomitancias o procesos críticos para su análisis y mejora.

Resultados proceso diagnóstico

En cuanto a los resultados obtenidos en la primera etapa, como forma diagnóstica y atendiendo el análisis general de la situación socioemocional de los(as) estudiantes de 4° año medio, se puede señalar que este proceso de origina a través de un formulario Google donde se les solicita que puedan responder a las siguientes preguntas, “¿Cuáles son las principales emociones o sensaciones que has tenido durante esta cuarentena?”, “¿Cuál es tu mayor preocupación respecto al egreso de la enseñanza media? y “¿Qué aspectos positivos podrías rescatar de esta cuarentena?”. Cada una de estas, se realizó en forma de pregunta abierta, de las cuales se obtuvo 676 respuestas que se categorizan en los siguientes resultados.

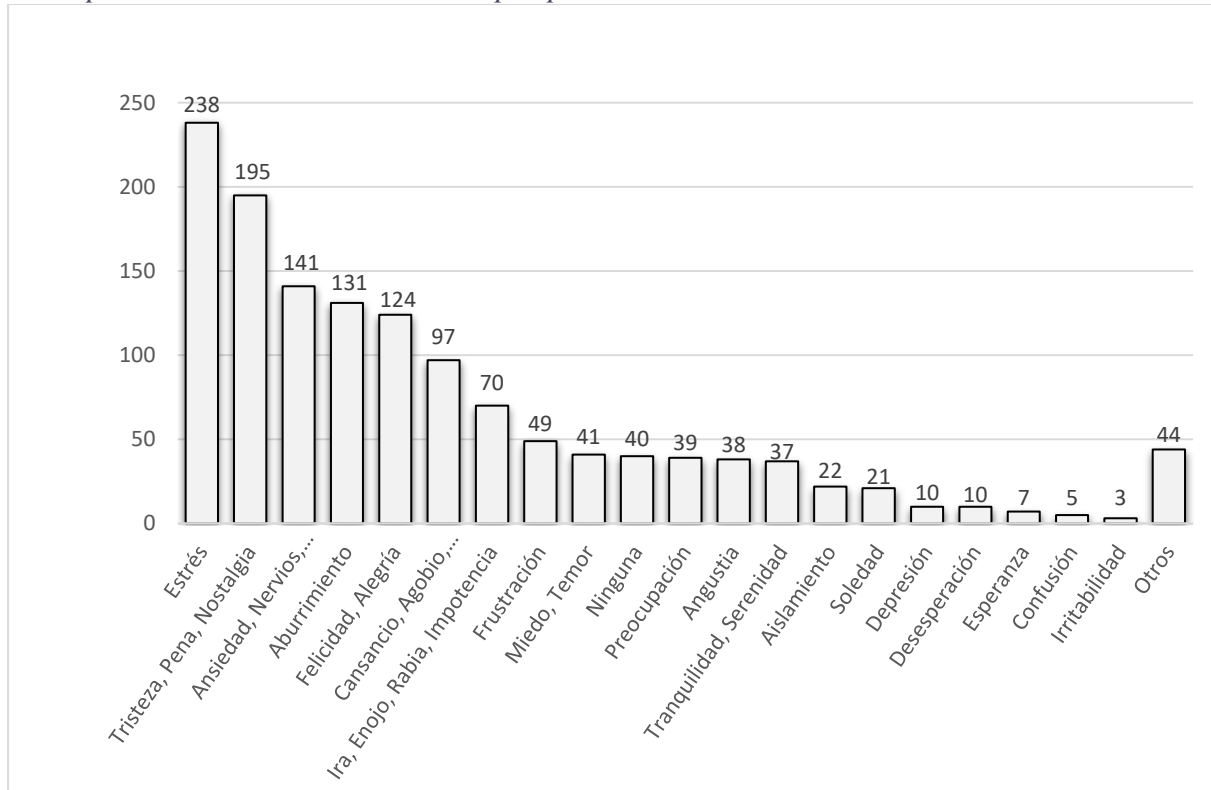
Ante la pregunta, “¿Cuáles son las principales emociones o sensaciones que has tenido durante esta cuarentena?”, como se puede observar en la Figura 1, las respuestas que con mayor frecuencia se encuentran son: Estrés, Tristeza o Pena, Ansiedad o Incertidumbre, Aburrimiento, entre otras.

Se puede señalar que, durante la realización de las sesiones, los(as) estudiantes mencionan y refuerzan las respuestas categorizadas anteriormente, como el estrés experimentado tanto en sus responsabilidades académicas como en las tareas propias del hogar; la ansiedad o incertidumbre

ante la contingencia sanitaria; el aburrimiento en sus hogares, pero también felicidad o alegría en algunos ámbitos cotidianos como el tiempo con la familia.

Figura 1

Principales emociones en cuarentena por parte de estudiantes



La segunda pregunta diagnóstica “¿Cuál es tu mayor preocupación respecto al egreso de la enseñanza media? Se muestran en la Figura 2, como principales respuestas: Aprendizajes, Preparación, Puntaje Prueba de Transición para la Admisión Universitaria (PDT), Universidad y Fracasar.

Se puede observar que las principales preocupaciones de los(as) estudiantes apuntan a los aprendizajes y a la preparación con respecto a su futuro, se cuestionan si los aprendizajes de manera remota serán suficientes para su futuro, ya sea para obtener un buen puntaje PDT, su ingreso a la universidad o bien, el rendimiento en la educación superior. De lo anterior también la recurrencia en la respuesta “fracasar”. Existen también preocupaciones como sus notas de enseñanza media, aprobar el curso y los recursos económicos para su futuro. Por otro lado, se menciona el autocuidado, la salud, los contagios y también un número importante de estudiantes que expresa no sentir ninguna preocupación.

La Figura 3 responde a la tercera pregunta “¿Qué aspectos positivos podrías rescatar de esta cuarentena?” luego de la categorización, los principales resultados observados son: Familia, Tiempo, Autoconocimiento y Aprendizajes, destacando también que muchos(as) estudiantes mencionan no rescatar ningún aspecto positivo.

Se puede destacar que algo varias veces mencionado por parte de los estudiantes es el tiempo que pudieron tener con la familia en la cuarentena en general, así como la consolidación de lazos

afectivos entre los integrantes familiares durante la pandemia al estar más juntos, al escucharse más y también al cuidarse mutuamente. Por otro lado, y dentro de la misma respuesta, la categoría “Tiempo” y el “Autoconocimiento” se presenta como algo importante. Mencionan que pudieron conocerse a sí mismos, a poder tener el espacio para ellos(as), aprender a hacer cosas nuevas, a madurar, entre otras. Por último, la cantidad de respuestas categorizadas como “Ninguna” también llama la atención, mencionando que no observan nada positivo y que esperan que pronto se vuelva a la normalidad.

Figura 2.

Principales preocupaciones en el periodo de cuarentena

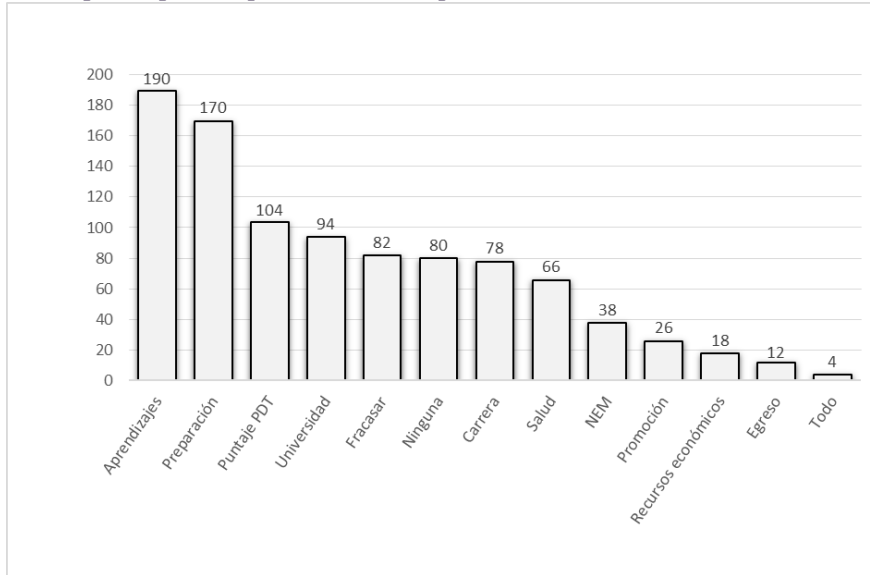
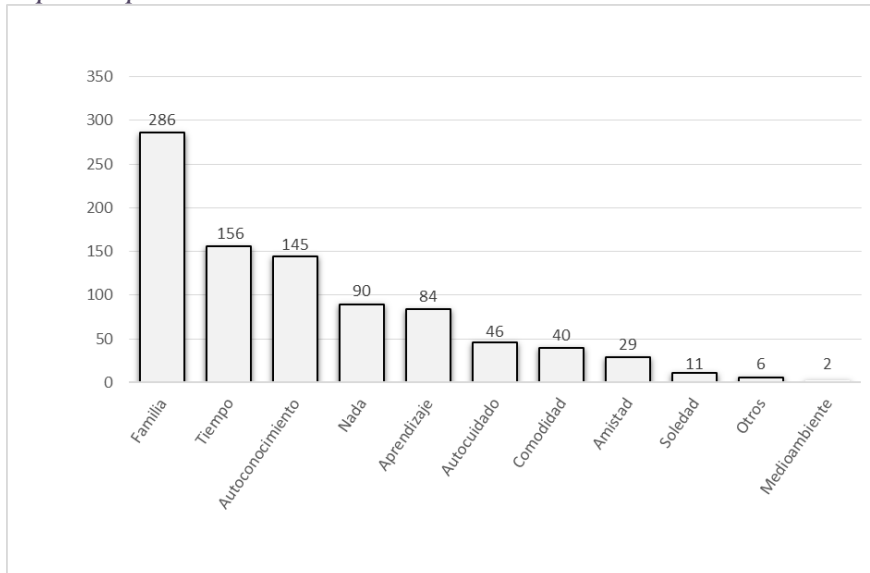


Figura 3

Aspectos positivos en cuarentena.



Resultados proceso de implementación

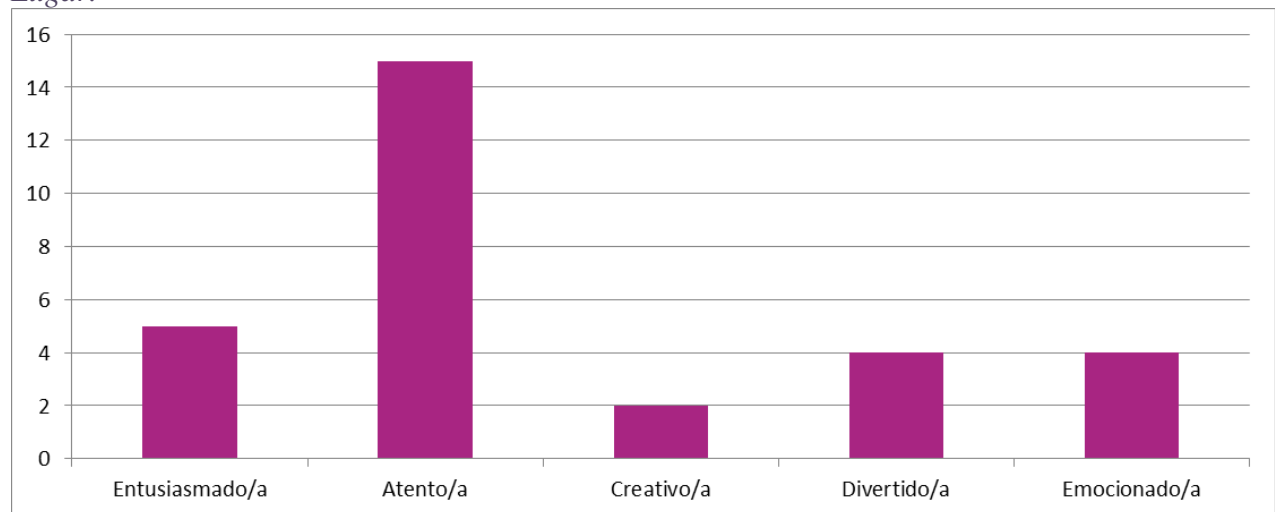
De acuerdo con los resultados obtenidos en el proceso de implementación, se dará cuenta principalmente de la valoración de los(as) estudiantes en los espacios de sesiones sincrónicas realizadas con los 4° años medio, a partir de sus percepciones en cuanto a la participación en estas.

Una de las formas de evaluación de la primera y segunda sesión, corresponde a una escala de valoración subjetiva aplicada mediante la plataforma utilizada en cada sesión, donde los y las estudiantes deben responder de forma anónima a la pregunta “¿Cómo te sentiste durante la sesión?”. Para ello, se disponen 9 opciones en las cuales pueden marcar más de una, en orden de preferencia. Las alternativas entre las cuales podían elegir los y las estudiantes son las siguientes:

- 1.- Entusiasmado/a
- 2.- Atento/a
- 3.- Creativo/a
- 4.- Divertido/a
- 5.- Emocionado/a
- 6.- Enojado/a
- 7.- Aburrido/a
- 8.- Asustado/a
- 9.- Indiferente

Figura 4

Evaluación de sesiones primera preferencia de respuestas. Evaluación de la sesión - Primer Lugar.

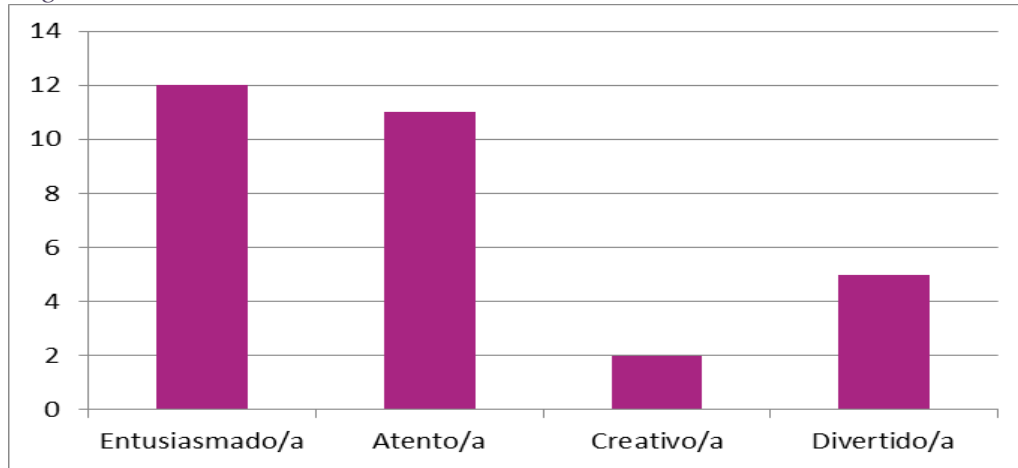


Según esto, los resultados obtenidos en la primera y segunda preferencia en cuánto a la percepción de cómo se sintieron los(as) estudiantes en las sesiones, se presentan en la Figura 4 y Figura 5.

Se puede observar que en la figura 4, los(as) estudiantes valoran de manera positiva el espacio propuesto, reconociendo su participación en el espacio como primera preferencia según las categorías: “Atento/a”, “Entusiasmado/a”, “Divertido/a”, “Emocionado/a” y “Creativo/a”. Por otro lado, los resultados presentados en la figura 5, obtenidos como segunda preferencia, son reiterativos respecto a sus sentires, indicando nuevamente las categorías de “Entusiasmado/a”, “Atento/a”, “Divertido/a” y “Creativo/a”.

Figura 5

Evaluación de sesiones segunda preferencia de respuestas. Evaluación de la sesión - Segundo Lugar



Por otra parte, para evaluar la última sesión sincrónica realizada se consulta a los(as) estudiantes a través de la plataforma utilizada, *¿En qué crees que te aportó esta sesión?* Frente a esta pregunta, se realiza un análisis cualitativo de sus comentarios, donde se destaca que en general los (as) estudiantes participantes reconocen en primeros términos aportes relacionados con el autoconocimiento y el reconocimiento emocional.

“En pensar y reflexionar sobre mis miedos y obstáculos sobre mi futuro y mis fortalezas” (estudiante1).

“A darme cuenta que no soy la única que tiene miedo, también a darme cuenta de que es mejor hablarlo con alguien que guardarlo” (estudiante2).

A su vez, mencionan aspectos asociados a la autoeficacia y autoestima, señalando que esta sesión de cierre les fue útil para sentir más confianza en sí mismos(as), reconociendo acciones concretas a realizar para lograr sus proyectos postsecundarios.

“Me sirvió para pensar en soluciones para mis inseguridades y saber organizarme mejor con mis tiempos y pensamientos” (estudiante3)

“Pensar en qué mejorar para poder sentirme mejor conmigo misma y ser capaz de hacer lo que quiero” (estudiante4)

“En poder pensar en lo que quiero estudiar y saber en qué cosa debo mejorar” (estudiante5)

Como otro aporte importante de acuerdo con lo comentado por los(as) estudiantes, es lo asociado al reconocimiento de barreras internas y externas para el desarrollo de sus metas o proyectos postsecundarios.

“En confiar más en mí misma, mis capacidades y que no necesito seguir los estereotipos para cumplir mis sueños y metas” (estudiante 6)

“Para pensar respecto si lo que quiero hacer es por mi o por un factor externo” (estudiante7)

Finalmente, se pueden describir los resultados de las comunidades educativas sobre el proceso de acompañamiento a la exploración vocacional implementado a partir del nivel de satisfacción con las sesiones desarrolladas.

Resultados Nivel de Satisfacción

A continuación, compartiremos los resultados recopilados de la evaluación de cierre del proceso de acompañamiento en la exploración vocacional, en donde se rescata el análisis documental realizado del último informe sobre la satisfacción de las comunidades educativas frente a las sesiones de exploración vocacional desarrolladas.

Aquí se destacan los relatos de distintos actores claves en el proceso de transición a la educación superior de los(as) estudiantes, como son docentes y orientadores(as) de las comunidades educativas acompañadas, a partir de la técnica de evaluación de focus group, para su posterior análisis cualitativo (PACE UPLA, 2021b).

Entre los resultados que se destacan de esta evaluación, está en que los(as) participantes se consideran satisfechos con el enfoque socioemocional en que se sustentan las sesiones de exploración vocacional, pues se relevan factores como el contexto de los(as) estudiantes, las presiones sociales asociadas a la finalización de la enseñanza secundaria y los sentimientos negativos que afectan el proceso. En ese sentido, señalan que el permanente apoyo con estas sesiones ha permitido entregar habilidades a los(as) estudiantes en procesos que son complejos para los mismos(as).

“Los talleres apuntan directamente a que ellos reconozcan sus futuras trayectorias, sus habilidades, sus intereses, los miedos que tienen, que oportunidades tienen para seguir adelante así es que, en eso, yo creo han estado muy bien apoyados por el Programa” (Focus Group Directivos y Encargados PACE 1).

A su vez, se observa una alta valoración por parte de las comunidades educativas pues estas actividades posibilitan por una parte entregar apoyos y herramientas para el desarrollo socioemocional de los(as) estudiantes, como también, responder a las necesidades de su proceso de transición e ingreso a la educación superior.

Se destaca a su vez, en el discurso de orientadores(as) vocacionales de los establecimientos acompañados, la metodología utilizada en las actividades, caracterizándolas como activas y dinámicas, permitiendo el interés de los(as) estudiantes por participar en ellas. Además, se plantea que los temas abordados son atingentes a las necesidades de los establecimientos y a los contextos donde se sitúan los(as) estudiantes.

“me parece esencial sobre todo en el área de exploración vocacional desde las temáticas que se aborden allí, desde los temas, a medida que los temas que se aborden sean atingentes a los estudiantes, son muy digamos, valorados por nosotros porque son como bastante activos y dinámicos, una está los temas y otra la metodología que me parece está bastante interesante, desde la perspectiva del apoyo que puedan recibir los estudiantes” (Focus Group Directivos y Encargados PACE 2).

“han sido un buen aporte para la orientación de los estudiantes en relación, por ejemplo, al que tuvieron al taller, donde ellos hablaban de sus temores, de las oportunidades, de quienes eran sus guías, específicamente por eso también los ayudan a reconocer las oportunidades en su entorno, sus recursos personales, sus desafíos, en relación con futuras trayectorias. También los talleres que se han realizado de habilidades socioemocionales también han estado muy interesantes” (Focus Group Docentes y Orientadores vocacionales 3).

De acuerdo con esto, se observa que actores claves de las comunidades educativas como son docentes y orientadores(as), se encuentran satisfechos(as) con la propuesta didáctica implementada con los(as) estudiantes, proyectando que esta valoración puede ser similar a lo se podrá obtener de los(as) estudiantes al cierre del presente año, pues tales resultados se encuentran en la etapa final de recogida de información, a través de la misma técnica de focus group, para conocer su satisfacción con el proceso de acompañamiento desarrollado.

Conclusiones y Proyecciones

De acuerdo con los resultados presentados, se puede concluir que entre las principales emociones experimentadas durante la cuarentena por los(as) estudiantes acompañados(as), se encuentra el estrés, la tristeza y la ansiedad, en directa relación con las preocupaciones por su desarrollo académico y su preparación frente al término de la educación secundaria y el acceso a la educación superior. A su vez, se puede deducir que se presentan como elementos protectores para enfrentar y regular tales estados emocionales, la familia y el uso del tiempo para el desarrollo de actividades de interés personal y de autoconocimiento.

Es en este sentido, que se rescatan los principales aportes y efectos de la propuesta didáctica desarrollada, en función de la metodología implementada en cada sesión sincrónica, así como, las formas de evaluación de estas, pues permitieron la participación de los(as) estudiantes, tanto de forma individual como grupal, originando procesos dialógicos, introspectivos, seguros y valorados por estudiantes y docentes, para el autoconocimiento, la autorregulación, así como para la reflexión y visualización de sus proyectos postsecundarios. Todo esto, a pesar de las dificultades y barreras que origina la educación a distancia y el trabajo remoto, fortaleciendo de esta forma, distintas habilidades socioemocionales para adaptarse al contexto de incertidumbre que están viviendo, como también, para una toma de decisiones argumentada respecto a sus proyecciones futuras.

Los avances aquí presentados permiten proyectar un buen nivel de logro de los objetivos propuestos, visualizándose un impacto positivo en la transición educativa postsecundaria de los(as) estudiantes de los establecimientos acompañados. Tal impacto, podría medirse próximamente por el acceso efectivo a la educación superior de los(as) estudiantes acompañados(as) en el proceso de admisión 2022; las elecciones de carrera acorde a los proyectos postsecundarios visualizados, y el nivel de satisfacción de las 23 comunidades educativas con las acciones desarrolladas.

Frente a esto, se vuelve relevante atender las barreras que se han presentado durante el proceso ya implementado, superando las dificultades de participación de los y las estudiantes por dificultades de conectividad territorial o por el acceso a dispositivos tecnológicos durante el proceso de educación a distancia. Siendo uno de los desafíos importantes de asumir, por el impacto que esto podría tener tanto en la atención a su desarrollo socioemocional como en el aumento de sus expectativas postsecundarias.

Referencias

- Arias S, Labrador N. y Gámez B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(7), 307-322.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Calidad en la Educación*, 30, 50-83.

- Chen, F., Zheng, D., Liu, J., Gong, Y., Guan, Z., & Lou, D. (2020). Depression and anxiety among adolescents during COVID-19: A cross-sectional study. *Brain, Behavior, and Immunity*, 88, 36-38. doi: 10.1016/j.bbi.2020.05.061
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Duodécima edición. Ediciones Hormé, S.A.E.
- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 88-100.
- Hashim H, Norawi M, Shamsudin M, (2017). Infusing High Order Thinking Skills (HOTS) through Thinking Based Learning (TBL) during ECA to enhance students interest in STEM. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 7(11), 1191-1199.
- House, E.R. (2000). *Evaluación, ética y poder* (3a ed.). Ediciones Morata.
- Levy, D. (2013). Subjetividades en la era digital. Convivir en red. En D .Korinfield, D. Levy y S. Rascovan (Eds.), *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Paidós.
- Micin, S., & Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia psicológica*, 29(1), 53-64.
- Magson N.R 1, Freeman J. Y. A; Rapee R.M; Richardson C.; Oar E.I.; Fardouly J. (2021). Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 44–57
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Términos de referencia programa PACE*. Autor.
- Moreno, J. L., & Molins, L. L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15.
- Onyema E.M, Eucheria N.C, Obafemi F.A, Sen S., Atonye F.G, Sharma A., Alsayed A.O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice* 11(13).
- Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior Universidad de Playa Ancha. (2021a). *Plan de Acompañamiento a la Exploración Vocacional PEM UPLA*. Autor
- Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior Universidad de Playa Ancha. (2021b). Informe GO PACE UPLA. *Resultados cualitativos: satisfacción de la comunidad educativa al acompañamiento del componente PEM UPLA*. Autor.
- Portela-Pino, I.; Alvarinas-Villaverde, M.; Pino-Juste, M. (2021) Socio-Emotional Skills in Adolescence. Influence of Personal and Extracurricular Variables. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 4811. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.
- Sánchez, A. & Ileana, R. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 11(1), 3-4.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&tlng=es.
- UNICEF. (2021). *Sostener, cuidar y aprender. Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas*. Autor.
<https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>
- Vallejos Salazar, G. A., & Guevara Vallejos, C. A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 166-171.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300166&lng=es&tlng=en.