

**Fortalecimiento de la Buena Convivencia Escolar, a través de la adquisición de  
habilidades en área socioafectiva de sus profesores.**

**Trabajo de Grado para optar al Magíster en Psicología Educacional.**

Daniel Cortés Ahumada – [dancortesa@udd.cl](mailto:dancortesa@udd.cl) y Corina Valdés Véjar – [cvaldesv@udd.cl](mailto:cvaldesv@udd.cl)

Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo

Magister en Psicología Educacional

Dra. Karla Lobos Peña

Concepción, junio 2023

## Resumen

La Educación Socio-Emocional aún es considerada una innovación en el aula, puesto que responde a necesidades que se consideran todavía insuficientemente atendidas en el sistema formal. La ESA apunta a desarrollar, en los y las estudiantes, capacidades que les permitan conocer sus emociones, controlar como las manifiestan y relacionarse con otros, desde la empatía, apuntando al bienestar común. Post pandemia se ha tornado aún más imperativo atender estas necesidades en los educandos.

El presente trabajo se centra en las habilidades de los profesores para atender las necesidades de ESA en sus estudiantes. Se enmarca en un diseño de investigación aplicada, con enfoque cualitativo, que busca diagnosticar facilitadores y obstaculizadores de la educación socio afectica en al aula de enseñanza media. Frente a los hallazgos de este diagnóstico que dieron cuenta de un escaso manejo de Educación Socio-Emocional, por parte de profesores de 1° y 2° medio, se realiza una intervención que pretende desarrollar las competencias docentes para abordar la Educación Socio Afectiva desde el aula, con estudiantes de 1° y 2° medio, por medio de la adquisición de conocimientos teóricos, por parte de docentes y del acompañamiento al aula.

Las limitaciones, que debió enfrentar esta dupla, estuvieron dadas principalmente por la escasa disponibilidad de tiempo, en las instituciones educativas, para incorporar este tipo de intervenciones en su apretado cronograma. Esto llevó, por ejemplo, a que las sesiones de trabajo planificadas preliminarmente como talleres, se realizaran de manera asincrónica. De todas maneras la institución educativa, a través de su equipo directivo, expresó su satisfacción con la intervención realizada.

Entre las proyecciones de este trabajo se aspira a que la Educación Socio-Afectiva se formalice en esta institución educativa, estableciendo estándares a alcanzar de manera institucional.

Es posible concluir que hoy, en la institución educativa, los y las docentes cuentan con conocimientos formales acerca de la Educación Socio-Afectiva, que no tenían antes de esta intervención y que han logrado intencionar y valorar la incorporación de estrategias ESA a su quehacer cotidiano en el aula.

## Tabla de contenido

	Resumen	2
	Tabla de contenido	4
<b>1</b>	Introducción	5
<b>2</b>	Caracterización del establecimiento	7
<b>3</b>	Descripción de la demanda	7
3.1	Demanda inicial	7
3.2	Análisis descriptivo	8
3.3	Necesidad institucional	8
<b>4</b>	Marco de referencia	9
4.1	Contextualización	9
4.2	Marco conceptual	10
4.3	Marco teórico	11
4.4	Marco empírico	14
<b>5</b>	Reporte proceso diagnóstico	16
5.1	Descripción del plan diagnóstico y las acciones implementadas	16
5.1.1	Los instrumentos utilizados fueron	16
5.1.2	El proceso diagnóstico se organizó en 4 etapas	17
5.2	Descripción de resultados del proceso de diagnóstico	18
5.3	Análisis de hallazgos del proceso diagnóstico	21
<b>6</b>	Reporte proceso de intervención	25
6.1	Relevancia de la intervención	25
6.2	Diseño de la intervención	27
6.3	Plan de acción	28
6.4	Descripción de actividades	29
6.5	Reporte de acciones realizadas	30
6.6	Descripción de resultados de la intervención	31
<b>7</b>	Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención	37
7.1	Principios éticos	37
<b>8</b>	Limitaciones y dificultades de la implementación	39
<b>9</b>	Conclusiones y proyecciones	40
<b>10</b>	Referencias bibliográficas	41
<b>11</b>	Anexos	44

## 1. Introducción

En el último tiempo el contexto educacional chileno ha ido cambiando de paradigma, enfocándose más en el área socioemocional y más aún cuando la reciente pandemia de covid-19 ha afectado a gran parte de los estudiantes en su desarrollo integral. En este sentido, distintos colegios han desarrollado múltiples formas de hacerse cargo de esta nueva visión del proceso educativo, sin embargo, la definición de qué es lo socioemocional, cómo se trabaja durante la práctica docente y de qué forma afecta al área académica del estudiante y en su desarrollo integral, es un área en que aún los establecimientos se mueven por sentido común.

Sin embargo, lo socioemocional ha sido abordado de distinta manera en otros contextos internacionales, dando cuenta de la importancia en el desarrollo del estudiante como también para el docente, desde una estandarización en la educación socio afectiva. Pero para el contexto chileno, se hace importante conocer cómo afecta una educación socio afectiva en el estudiante, superando el sentido común de los docentes el que cae en una paternalización de su actividad dentro del aula, la que no necesariamente significa un entorno para el desarrollo favorable del estudiante.

Con la estandarización de la educación socio afectiva, no solo se podrá responder al paradigma socioemocional, sino también a una educación integral en donde se considere la forma en que el estudiante adquiere el contenido en clases y se desarrolla con sus pares, ya que esta área no se agota en talleres o en la asignatura de orientación, es sentido y responsabilidad en cada una de las asignaturas.

Dicha estandarización permitirá a los docentes ser conscientes de cómo desarrollan sus clases, no siendo ajenos al desarrollo integral del estudiante, y permitiendo subsanar las distintas problemáticas vinculadas a la convivencia escolar, sumando a que el establecimiento podrá

intencionar su programa educativo institucional desde las prácticas de los docentes ya que estos mismos serán conocedores de cómo afecta al estudiante la forma en que se imparten sus clases.

## 2. Caracterización de la institución educativa

### Institución educativa

Establecimiento educacional urbano de la IV región, cuenta con financiamiento compartido (Subvencionado), enseñanza preescolar, básica y media. Tiene 10 años de trayectoria y por primera vez, en 2022, egresará un cuarto medio. La Institución Educativa originalmente atendía desde educación preescolar hasta octavo básico y solo hace 4 años abarca enseñanza media, siendo el año 2022, primera vez que egresa 4° medio. Entre los principios que orientan la institución, declarados en su PEI, destaca que prioriza el aprendizaje de los alumnos, por sobre la enseñanza del docente, permitiendo a los docentes aplicar prácticas educativas innovadoras, que impulsen la motivación de los estudiantes y los comprometan a responsabilizarse de su propia formación. Los resultados de la prueba SIMCE 2022, para segundo medio, fueron 222 Lenguaje y 250 Matemática. Cuenta con un 9,24 % de alumnos prioritarios.

## 3. Descripción de la demanda

### 3.1. Demanda Inicial

*“Esa es la debilidad que tenemos [promover lo socio-afectivo, desde el aula], sobre todo en esta etapa de la vida, en la edad de los estudiantes, porque nosotros tenemos problemáticas diferentes en Educación Básica y Media y en ésta, para nosotros, es todo tan nuevo. Por primera vez tenemos adolescentes [el colegio trabajaba solamente con Enseñanza Básica, hace 4 años abarca Enseñanza Media] y en este contexto, con problemáticas que probablemente no sean tan distintas a otros colegios y, quizás, hasta son menos, no lo sabemos. Lo importante es que, como se lo había dicho antes, al definir en qué área sería importante un apoyo hacia el colegio: es dentro del aula. (...) cuando llega a nosotros es cuando se rompe el clima ideal, por lo que actuamos de manera reactiva la propuesta o el trabajo que uno (Equipo de Buena Convivencia) puede hacer, es más bien reparatoria de algo que ya ocurrió, entonces ahí está un poco la clave:*

*cómo poder prevenir situaciones que tienen que ver con lo socio-emocional, con el clima de aula (...). Es importante trabajar ese tema de reconocer habilidades sociales, qué habilidades se tienen para enfrentar los conflictos.*

### **3.2. Análisis Descriptivo**

El Equipo de Buena Convivencia manifiesta su interés por promover la formación socio-afectiva de sus estudiantes, particularmente en la edad de la adolescencia media, así actuar de manera preventiva porque en la actualidad se observa un trabajo más bien reactivo. Para ello es necesario que los profesores posean herramientas para trabajar las habilidades sociales de los estudiantes.

### **3.3. Necesidad Institucional**

Un análisis descriptivo de la demanda original permite afirmar que, en la Institución Educativa, es necesario **Fortalecer la Buena Convivencia Escolar, a través de la formación socio-afectiva de los estudiantes, particularmente en la edad la adolescencia**, debido a que consideran que su experiencia con estos estudiantes es limitada.

## 4. Marco de referencia

### 4.1. Contextualización

La importancia de la Educación Socio Afectiva radica en su enfoque preventivo, ya que desarrollando adecuadamente habilidades en niños y jóvenes estos serían capaces de “reconocer y regular sus emociones, mostrar interés y preocupación por los demás, desarrollar relaciones sanas, tomar decisiones responsablemente y manejar desafíos de manera constructiva”. (Álvarez, 2020, p.6) Es decir, la Educación Socioemocional es fundamental para formar personas empáticas, responsables, capaces de resolver conflictos y que contribuyan a la sociedad desde un rol de ciudadano activo.

Diversas investigaciones coinciden en que el trabajo de los aspectos socio-emocionales con los estudiantes no solo favorece directamente la buena convivencia escolar, sino que, además, contribuye notoriamente con los aspectos cognitivos y los aprendizajes más formales, se relaciona directamente con la calidad de ciudadano que se pretende aportar a la sociedad y contribuye a la equidad y calidad de la educación que se entrega a los niños, niñas y jóvenes.

Entre los beneficios de la ESA, se puede mencionar que contribuye en la búsqueda de calidad y equidad en educación también se relaciona con el desarrollo personal, resultando de suma importancia “que los establecimientos educacionales tengan un enfoque psicoeducativo que permita a los alumnos desarrollar lo socioemocional, crear vínculos, desarrollar un proyecto de vida”. (Marchant et al., 2020, p.199). Además, “existe una correlación positiva entre las competencias socioemocionales con el clima escolar positivo y con las conductas prosociales” (Ruvalcaba-Romero et al. 2017, p.84). Es decir, favorece directamente la buena convivencia escolar.

Otros autores señalan “los beneficios que las competencias socioemocionales tienen sobre el aprendizaje, así como sobre la disminución de conductas disruptivas en el aula; en definitiva, sobre la calidad personal de los estudiantes y la calidad educativa de los centros escolares” (Repetto y Pena, 2010, p.90).

Si se tiene en consideración que la percepción de violencia, en las instituciones educativas, se ha incrementado exponencialmente, lo que se reafirma con que, en los últimos 3 años, han aumentado un 27% las denuncias sobre convivencia escolar (Dib, S. 2023) tal vez este problema sea consecuencia de que la educación, por años, se ha centrado en lo académico dejando el aspecto socioemocional al arbitrio de docentes, quienes la trabajan de un modo más bien intuitivo o de sentido común, sin formalizar estos aprendizajes ni institucionalizarlos. Así las cosas, resulta ineludible hacerse cargo de propiciar la educación socioemocional en las escuelas, como base de la buena convivencia escolar. Nuestro desafío consiste en contribuir a que se incorpore la educación socioemocional al trabajo de los docentes en aula, como parte inherente a las clases cotidianas, desarrollando en sus estudiantes competencias para la vida.

#### **4.2. Marco conceptual**

El reconocimiento de la importancia de las emociones no es algo nuevo, de hecho, desde la antigüedad la emoción es tema de reflexión. Sin embargo, los intentos por incorporar las habilidades socio-emocionales al aula, en un currículum explícito, son más bien recientes. En este ámbito destaca la labor del Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) organización, fundada en 1994 por Daniel Goleman entre otros, dedicada a la generación de conocimiento sobre la Educación Socio-Afectiva (también reconocida en la literatura indistintamente como Aprendizaje Socio-Emocional) institución precursora, líder y referente global en la materia.

CASEL (2015) define la Educación Socio-Afectiva como: “el proceso de desarrollar las competencias sociales y emocionales en estudiantes y adultos” [que contribuirán] “a desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas.”

La educación socio-afectiva es un proceso de formación holístico e integral, que favorece el bienestar de las personas, cuya finalidad es “el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales” (Álvarez, 2020, p.388). Se trata, entonces, de un aprendizaje para la vida.

Bisquerra (2000), por su parte, señala que “la Educación Emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.”

Casassus (2007) releva la importancia de “la variable relacional-emocional” como aquella de mayor relevancia sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, los beneficios de la ESA no se limitan solamente a su importancia crítica sobre los aprendizajes académicos de los estudiantes, sino que van más allá.

### **4.3. Marco teórico**

Profundizando sobre el modelo CASEL, se puede señalar que la investigación teórica y empírica, ha permitido establecer “las 10 Prácticas de Enseñanza” (CASEL, 2015) que promueven la ESA con los estándares más altos identificados.

“Cuando los profesores promulgan estas prácticas y los estudiantes participan, son capaces de desarrollar sus habilidades sociales y emocionales, aplicándolas para crear una experiencia escolar más productiva y solidaria” (CASEL 2015).

CASEL (2015) define cada una de estas prácticas:

1. **Disciplina centrada en el Alumno:** Usar estrategias disciplinarias acordes al nivel de desarrollo de los estudiantes y que los motiven a desear comportarse adecuadamente en el aula. Para lograr esto se debe dar la oportunidad a los estudiantes de opinar y acordar en conjunto las normas del grupo, además de auto-dirigirse.
2. **Lenguaje del Profesor:** Emplear un lenguaje que aliente el esfuerzo y trabajo de sus estudiantes, sin limitarse a felicitarlos, sino animado hacia el trabajo comprometido, utilizando también la metacognición.
3. **Responsabilidad y Elección:** Establecer en el aula normas democráticas que inciten al estudiante a tomar decisiones responsables, promoviendo que sumen las consecuencias de sus acciones.
4. **Contención y Apoyo:** Brindar al estudiante apoyo académico y social, que los estudiantes sepan que su profesor se preocupa por ellos.
5. **Aprendizaje Cooperativo:** Fomentar el trabajo colaborativo (más que el trabajo en equipo), fomentando tanto la responsabilidad colectiva como individual, para ello es necesario que los estudiantes monitoreen su proceso hasta alcanzar la meta.
6. **Debates en el Aula:** Privilegiar preguntas abiertas, que generen diálogo y que permita a los estudiantes a argumentar sus respuestas según su propia manera de pensar y la de sus compañeros.

7. Autoevaluación y Autorreflexión: Pedir a los estudiantes que piensen manera activa sobre su propio trabajo. Es necesario que el docente, previamente, determine estándares que permita a los estudiantes evaluar el trabajo propio y determinar acciones de mejora.
8. Instrucción Balanceada: Hacer uso de una gama de estrategias de aprendizaje intencionadas que apunten a un equilibrio entre instrucción activa e instrucción directa, entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje individual.
9. Exigencia Académica y Expectativas: Ofrecer al estudiante actividades (de aprendizaje) desafiantes y significativas, demostrando -el docente- la convicción de que todos los estudiantes pueden tener éxito. Para lograr que esta práctica sea exitosa, se debe saber lo que los alumnos son capaces de hacer en el ámbito académico y cómo responderán emocionalmente al trabajo desafiante.
10. Construcción de competencias: Ayudar de manera sistemática, a los estudiantes, a desarrollar competencias sociales y emocionales, modelando comportamientos prosociales, entregándoles retroalimentación respecto de sus interacciones con pares y entregando estrategias de resolución pacífica de conflictos.

Finalmente, es necesario señalar que la ESA, desde el enfoque CASEL, responde a un paradigma sistémico, y por ello, debe atender diversos entornos: Aulas, Escuelas, Familias/Cuidadores, Comunidades, puesto que “los estudiantes, las familias, las escuelas y las comunidades son parte de sistemas más amplios que dan forma al aprendizaje, el desarrollo y las experiencias” (CASEL, 2015). Sin embargo, debido al limitado ámbito de acción, se focalizará la intervención en el aula, a través de la capacitación de los docentes; con el fin de que a futuro se pueda sistematizar ESA en toda la Institución Educativa.

#### 4.4. Marco empírico

Esta dupla, ha seleccionado una intervención en la misma temática (educación socio-emocional) de relevancia en Chile, esto porque abarcó un programa que se aplicó por un periodo de 10 años; con una muestra de más de 100 profesionales y 14.000 estudiantes y, cuyo estudio incluyó destacadas expertas nacionales.

Entre los años 2007-2017 la Fundación Belén Educa aplicó, en sus 12 colegios, un programa de educación socioemocional, desarrollado en ciclos de dos años por colegio. El objetivo principal del programa se centró en el desarrollo profesional docente. Para ello se realizó una capacitación a los profesores, que contempló aspectos teóricos, talleres y material de apoyo. Entre los principales temas que abordó este extenso programa, se definió, por parte de los propios colegios, el aprendizaje socio-emocional en el contexto escolar.

La investigación publicada por Marchant et. al. (2020) da cuenta de la implementación de este programa, con énfasis en el aprendizaje socio-emocional, su seguimiento e impactos en los estudiantes.

El enfoque de este programa “tanto de promoción como de prevención buscó desarrollar competencias socioemocionales en profesores y alumnos como un factor protector frente a los riesgos en la salud mental en atención a que fue realizado en colegios que atienden alumnos vulnerables económicamente”. (Marchant et al, 2020, p.189). Entre los directivos, profesores y especialistas capacitados, la muestra abarcó 1.153 profesionales, que, desde sus respectivos roles, atendían a los 14.073 alumnos de 12 colegios pertenecientes a la Fundación. Los directivos y profesores de cada colegio coincidieron en que había temas de aprendizaje socioemocional que necesitaban manejar con mayor profundidad: cómo asumir un rol activo en el desarrollo de una autoestima e identidad positiva de los alumnos, cómo ayudarlos en la creación de vínculos y

formulación de proyectos de vida, cómo crear climas que favorezcan la convivencia, y cómo fortalecer el propio desarrollo socioemocional.

En la intervención con los docentes se decidió: Capacitar a toda la comunidad educativa de cada colegio: los profesores (desde preescolar hasta 4°medio), los directivos superiores y especialistas. Realizar la capacitación con expertos en desarrollo socioemocional externos, apoyados por los profesionales de la propia institución. Llevarla a cabo durante períodos de 2 años, entregando tres jornadas de formación: una inicial de dos días, una segunda de dos días (6 meses después), una final de un día (9 meses después de la segunda). Atender a grupos de máximo 120 personas, es decir, 2 colegios grandes o 4 colegios pequeños, cada dos años. Emplear, en la capacitación, una metodología combinada entre conferencias y talleres, para hacerla experiencial. Se dieron tareas entre jornadas de capacitación a fin de facilitar la transferencia de lo aprendido al aula.

Entre las conclusiones de esta investigación se releva que la búsqueda de calidad y equidad en educación también se relaciona con el desarrollo personal, resultando de suma importancia “que los establecimientos educacionales tengan un enfoque psicoeducativo que permita a los alumnos desarrollar lo socioemocional, crear vínculos, desarrollar un proyecto de vida”. (Marchant et al, 2020, p.199).

Esta experiencia también destaca la importancia de “construir una educación basada en las fortalezas más que en los déficits de los estudiantes, (...) demuestra que el trabajo riguroso en el área socioemocional rinde claros frutos y que los establecimientos educacionales son espacios privilegiados para su desarrollo.” (Marchant et al, 2020, pp.199-200).

## 5. Reporte proceso diagnóstico

### 5.1. Descripción del plan diagnóstico y las acciones implementadas

El estudio diagnóstico se enmarcó en un diseño cualitativo, descriptivo exploratorio, de corte transversal enmarcado en el paradigma de la Investigación Aplicada. Su objetivo fue conocer y describir facilitadores y obstaculizadores de la educación socio afectiva en el aula de enseñanza media.

Participaron docentes de asignaturas de los cursos de Primero y Segundo Año Medio (N=6) y sus respectivos grupos cursos (N=60). Se seleccionó estos niveles porque tienen continuidad en los años siguientes por lo que, se espera evidenciar resultados en los estudiantes y, eventualmente, se podría hacer un rastreo de los impactos de la intervención por parte de la institución educativa.

#### 5.1.1. *Los instrumentos utilizados fueron*

**Observación Participante.** Se observaron dos clases, seleccionando de manera intencionada a aquel docente que es percibido desde los estudiantes como competente y con el cual mantienen buenas relaciones y el docente que es percibido como aquel con el cual tienen bajos desempeños y una relación distante y/o problemática. Los focos de observación fueron a) relación profesor estudiante, b) abordaje del desempeño, c) respuestas de compromiso de los estudiantes y d) otros elementos que emerjan de la observación no previstos en el estudio, su duración fue de 80 minutos, se tomó registro escrito realizado por un observador entrenado.

**Grupo Focal.** Se realizó con 6 docentes que realizan clases a los cursos 1° y 2° medio, tuvo una duración de 30 minutos y fue desarrollada en horario laboral por videoconferencia. Se dejó registro audiovisual, y posteriormente transcrito, para contar con los relatos de los participantes. Los tópicos abordados fueron conceptualización, manejo y uso de estrategias de Convivencia Escolar y de Educación Socio Afectiva.

**Entrevista a Informante Clave.** Se entrevistó a Encargado de Buena Convivencia, la entrevista duró 60 minutos, fue realizada por video conferencia dejando registro audiovisual de la instancia. Los tópicos abordados fueron conceptualización y manejo de estrategias de Convivencia Escolar y de Educación Socio Afectiva.

**Revisión documental.** Se revisó teoría, estado actual e investigaciones de los últimos 5 años de bases de datos indexadas en WOS, Scopus y/o Scielo, y documentos oficiales del centro educativo como PEI, PME, Reglamento de convivencia e informe de resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) elaborado para el uso interno de los equipos directivos y docentes, que permite monitorear el aprendizaje de las y los estudiantes en diferentes momentos a lo largo del año escolar.

### ***5.1.2. El Proceso Diagnóstico se organizó en 4 etapas***

**Tabla 1:**

<b>Etapa 1 Acercamiento</b>	Se plantea a la Institución Educativa la idea de intervenir, exponiendo objetivos, alcances y beneficios y se establecen compromisos.
<b>Etapa 2 Coordinación</b>	Reunión con Equipo de Convivencia y Directivos para dar a conocer las etapas del Proyecto. Las fechas en que se desarrollaría el Grupo Focal y las Observaciones participantes fueron coordinadas con los respectivos docentes.
<b>Etapa 3 Aplicación</b>	Firma de consentimientos, elaboración de instrumentos de recolección de datos, coordinación para la aplicación. Se realizaron observaciones participantes, grupos focales y entrevista y se analiza la información recopilada
<b>Etapa 4 Análisis y Retroalimentación</b>	Análisis de contenido, generación de instrumentos de retroalimentación: informe escrito y presentación oral con apoyo audiovisual. Se informa a la Institución los resultados del proceso diagnóstico y se someten a discusión, se incorporan sugerencias y apreciaciones de la CE y se acuerdan lineamientos generales de la intervención.

## 5.2. Descripción de Resultados del Proceso Diagnóstico

**Tabla 2:**

<b>Categoría</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Ejemplo en el discurso (Grupo Focal) o en Acciones en el Aula (Observación Participante)</b>	
Conceptualización de educación socio-afectiva	Conceptualización parcial	<p>Docentes manejan parcialmente conceptos relacionados con la Educación Socio-emocional y la Buena Convivencia Escolar.</p> <p>Dado que en el discurso se alude a valores o marcos culturales o habilidades de inteligencia emocional sin integrar estos elementos. Destaca una visión muy limitada de las competencias que involucra un sujeto con un buen nivel.</p>	<p>“Enseñar a los alumnos a relacionarse entre ellos, cómo controlar sus emociones” (GF)</p> <p>“Interactuar con otros, dentro de un marco de cultura y valores” (GF)</p> <p>“reconocer la dimensión emocional de los educandos a la hora de construir estrategias, evaluaciones, actividades” (GF)</p>
	Problemas en los límites del constructo	<p>Se aprecia una pérdida del límite de la propia profesión en la comprensión de lo que se espera de un profesor que educa lo socio afectivo, en donde se va desde dos polos extremos por un lado el paternalismo y por el otro el invisibilizar el mundo emocional del estudiante desde la distancia afectiva.</p>	<p>“es más cotidiano, es el estar atento a ellos, acercarme a ellos, conversar con ellos” (GF)</p> <p>“Yo que soy mama y trato de ser la mejor mama del mundo, pero quizás no siempre lo estoy haciendo bien. Imagínate con alumnos.” (GF)</p>
Competencias para educar en lo socio afectivo	<p>Profesores señalan carecer de herramientas efectivas que les permitan abordar la educación socio-emocional.</p> <p>Lo que refleja un buen nivel de conciencia de problema.</p>	<p>“En mi caso yo me siento capacitado para aplicarla, pero me siento incompetente para evaluarlo” (GF)</p> <p>“nosotros mismos como profesores no controlamos nuestras emociones entonces imagínate guiar a nuestros niños en ese sentido igual es complejo” (GF)</p>	

Trabajo socio-emocional en aula:	Los docentes reconocen prácticas que tributan correctamente a lo socioemocional a pesar de ser intuitivas.	“Validar muchas de las reflexiones o comentarios que, a veces, hacen los estudiantes” (GF)
Prácticas pedagógicas	Estas prácticas no se encuentran institucionalizadas y quedan a criterio personal del docente qué, cuándo y cómo aplicarlas.	“recoger ese comentario, esa reflexión o expresión, validarla y buscar relacionarlo con la temática que estamos abordando” (GF) “tratamos de conversarlo y que controlen también sus emociones” (GF)
Prácticas evaluativas	No existen instrumentos que den cuenta de si estas prácticas están teniendo algún impacto en la mejora de la convivencia escolar.	“en las palabras que ocupamos en la manera que tenemos de expresarnos con los estudiantes en como reaccionamos ante algún conflicto” (GF)
Importancia entre Educación Socio-emocional y Buena Convivencia	Los docentes otorgan un alto nivel de importancia a la educación socio emocional en su influencia sobre la convivencia escolar. Sin embargo, se deduce, dada la omisión del discurso, que separan la convivencia del currículum no vinculando lo socio afectivo de lo cognitivo.	“la buena convivencia escolar se da gracias a una buena educación socio-afectiva” (GF) “está totalmente relacionado en la medida que tengamos estudiantes sanos mentalmente tendremos una sana convivencia” (GF)
	Solo un actor educativo hace referencia a este elemento desde el impacto de lo socio afectivo sobre la predisposición para aprender.	“Si el chico no tiene una buena educación socioemocional no tiene una buena disposición para aprender” (GF)
Atribución	Los docentes señalan falta de oportunidades y tiempos para abordar la educación socio-emocional en donde la responsabilidad de ello estaría en los directivos de la institución y en las políticas educativas.	“no se dan los espacios para poder trabajar en estos aspectos” “una educación todavía tan centrada en los estándares de evaluación” (GF)
Manejo de grupo	Ignorar la falta	Invisibiliza la falta y a la estudiante que la comete.
		“Una estudiante derrama té durante la clase mostrando indiferencia hacia docente. Docente ignora la situación” (OP)

	Castigo de la falta	Expone frente al grupo curso a los estudiantes que comenten faltas	“Docente registra en pizarra nombre de los estudiantes que no trabajan” (OP)
	Señalar la falta	El docente solo señala lo que el estudiante ha hecho más pero no indica razones ni entrega indicaciones de mejora	“Docente critica acción [eso no está bien, eso no se hace] de estudiante sin dar razones de por qué está mal” (OP)
	Evitar la falta	Evita situaciones que puedan generar conflicto en lugar de entregar herramientas para resolverlos.	“Docente retira los teléfonos celulares, cordialmente” (OP)
Participación en clases	Prácticas efectivas	Preguntas no dirigidas de carácter voluntario tienen mejor respuesta	“Docente formula preguntas abiertas al curso, no dirigidas y los estudiantes deciden participar en las mismas”. (OP)
	Prácticas inefectivas	Preguntas dirigidas a estudiantes específicos generan resistencia e incomodidad y no estimulan la participación, sobre todo si estas preguntas pueden ser interpretadas como castigo a la desatención	“Nuevamente una pregunta dirigida (estudiante) responde de manera respetuosa y correcta (pero con cierta reticencia) (OP)
Capital cultural para el aprendizaje	Los estudiantes expresan sus conocimientos previos, pero sólo en algunos casos éstos son utilizados por los docentes en la explicación de los contenidos. En otros casos son invisibilizados por docente.		“Revisan las preguntas en conjunto, pero solo espera la respuesta de los estudiantes y no ahonda en las mismas”. (OP)  “Estudiante levanta la mano, pero docente no la considera para opinar”. (OP)

### **5.3. Análisis de hallazgos del proceso diagnóstico.**

El proceso diagnóstico dio cuenta de un bajo conocimiento, por parte de los docentes, sobre qué es ESA, sus características y cómo se trabaja. Profesores y profesoras son conscientes de sus falencias, provocando que tengan bajas expectativas de su propio desempeño profesional en el área; que consideren la ESA como algo separado del currículo de las asignaturas; y que asocien la ESA a un enfoque coercitivo y a un estilo paternalista en su rol docente.

Las bajas expectativas de los docentes acerca de sus posibilidades de éxito en formación socio afectiva, explican el que se aborden los conflictos, de sus estudiantes, fuera del aula en búsqueda de otros actores que, a su juicio, pudieran ser más competentes que ellos (Equipo de Convivencia y Directivos).

Considerar la formación socio afectiva como algo paralelo al proceso académico de los estudiantes, implica que lo asocian sólo a convivencia, sin considerar que sea parte del currículum de las asignaturas, como si las interacciones en el aula fueran algo distinto a los procesos de enseñanza y aprendizaje y por tanto debieran tratarse por separado. Contrariamente Álvarez (2020) señala que la ESA se debiera dar en el contexto cotidiano de interacción como parte del proceso formativo de los y las estudiantes en el aula. Además, la investigación desarrollada por Repetto y Pena (2010) señala que esta integración de la ESA al currículo, tiene impacto positivo para el rendimiento escolar y el bienestar general de niños y adolescentes, lo que no estaría sucediendo en este caso.

Los profesores que participaron del diagnóstico, reportaron estrategias coercitivas, reactivas y reparatorias, que resultan inefectivas para la promoción de la participación en clases. Marchant y Milicic (2020) indican que una buena participación es aquella que utiliza el refuerzo positivo haciendo saber al estudiante que sus aportes son valiosos permitiéndole reconocer

elementos para la construcción de su identidad. Por el contrario, las estrategias para hacer participar que utilizan los docentes estaría generando un ambiente tenso y de desconfianza que no responde a las necesidades de su etapa de desarrollo (adolescencia) en donde lo más importante es la aceptación de sus pares, sentirse parte y ser reconocido por su grupo social lo que este tipo de participación no permitiría. El miedo generado por la percepción de amenaza al ser invitado a dar opiniones o respuestas a preguntas del docente hace que participar sea percibido como un castigo por los estudiantes. (Mena et al., 2008)

El abordaje de la convivencia efectivo es aquel que se sitúa desde lo formativo e idealmente preventivo. Cuando, por el contrario, la convivencia se aborda desde el ejercicio de poder y la presión de control hacia los y las estudiantes, estos reprimen el conflicto o se revelan ante él (Sandoval, 2014), agravando las dificultades y no aprendiendo competencias socio emocionales básicas para la vida como el expresar emociones negativas, controlar la ira, reconocer las emociones en otro, ser empático, etc. (Cáceres et al., 2020)

El rol docente paternalista y sobreprotector (Prieto et al., 2015) que se detectó, se caracteriza porque aborda lo socioafectivo haciéndose cargo de los problemas de los estudiantes e intentando “salvarlo” de situaciones complejas, lo que provoca pérdida de límites en la relación y baja autonomía en los estudiantes, al impedirles desplegar sus recursos para hacer frente, por sí mismos, a las dificultades, como consecuencia se anula al estudiante y estresa y desgata emocionalmente al docente (Prieto et al., 2015).

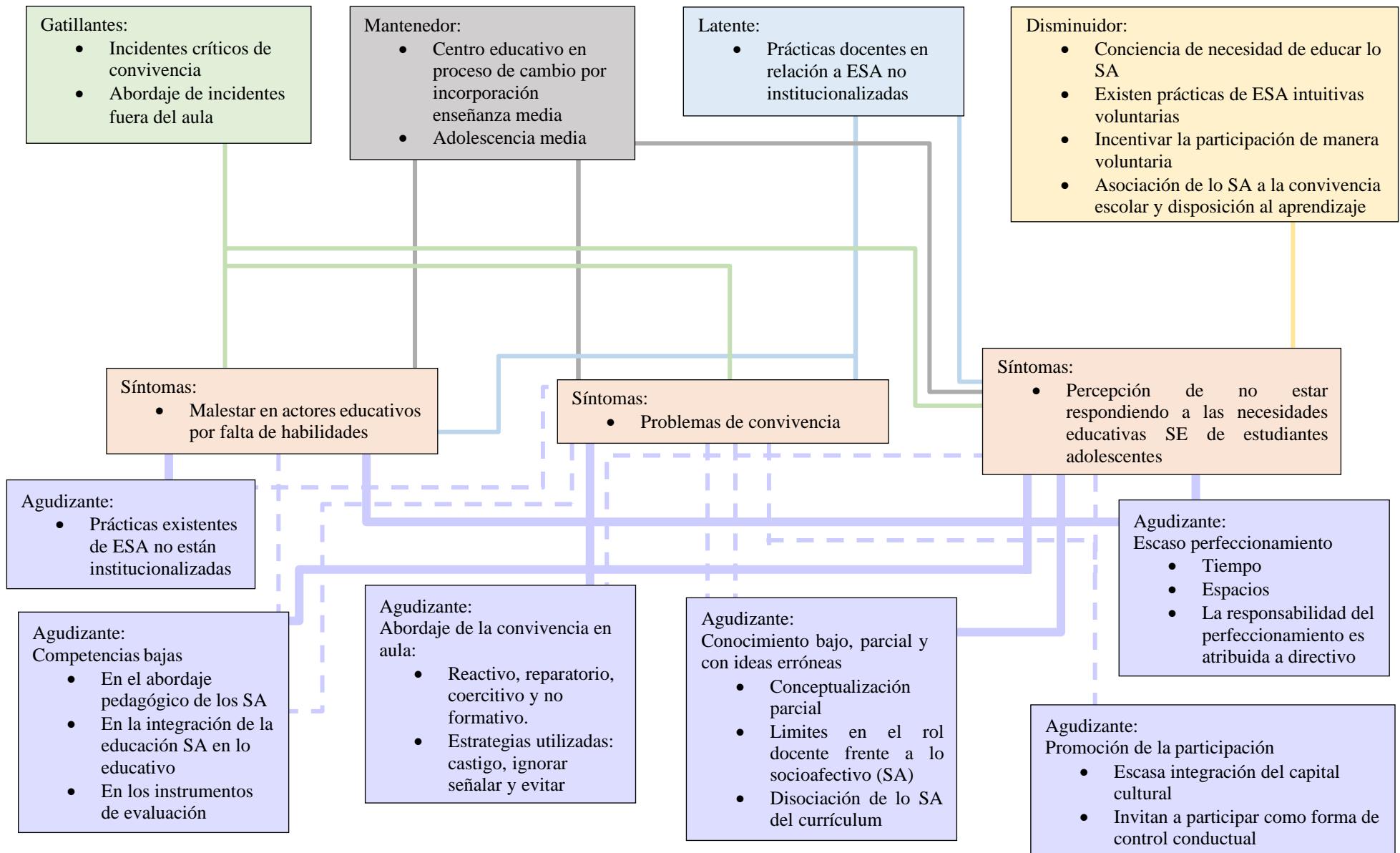
Se pudo establecer que las escasas estrategias de ESA efectivas que reportan los profesores, son voluntarias y no institucionalizadas, lo que genera disparidad en la responsabilidad del desarrollo de estas competencias entre los docentes y pone en riesgo su permanencia en el tiempo. Considerando a los docentes como un grupo que forma parte de un microsistema que afecta

directamente al estudiante (Hernández et al., 2020), se puede suponer que, si no son capaces de plantearse como un todo coordinado y que sigue ciertas reglas en conjunto, puede desarrollar en el estudiante actitudes que sean coherentes a esta actitud del grupo docente.

Finalmente, las oportunidades de perfeccionamiento en ESA son escasas, sin asignación de tiempo laboral para su realización y de responsabilidad de directivos por sobre los docentes. En particular esto último provoca un locus de control externo (Oros, 2005) en donde los docentes se desentienden de la responsabilidad de buscar y solicitar esta formación.

A pesar de todas las deficiencias que este diagnóstico logró identificar, hay elementos que disminuyen la intensidad del problema: los docentes son conscientes de la necesidad de educar lo Socio Afectivo y de que su abordaje no es el correcto, manifestando su disposición a aprender formas más efectivas. Aun cuando la prácticas de ESA se desarrollen de manera intuitiva y no institucionalizada la existencia de éstas también se constituye en un facilitador por cuanto permite proyectar que una intervención tendría efectos positivos entre el profesorado, los que redundarían favorablemente en sus estudiantes, relevando la necesidad de integrarla al aula, es decir a las prácticas pedagógicas cotidianas y no continuar considerando la ESA como algo paralelo al currículum de cada asignatura, o que corresponde sólo a las clases de orientación o a los tiempos en aula de jefaturas de curso.

**Figura 1**



## 6. Reporte proceso de intervención

### 6.1. Relevancia de la intervención

La finalidad de la educación socio-emocional es “el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales” (Álvarez, 2020, p.388). Lo anterior deja claro que la gestión de los aspectos socio-emocionales tiene directa incidencia en la interacción con los demás. Visto como un proceso formativo, la educación emocional se enfoca “en el desarrollo y la práctica de la inteligencia emocional” (Álvarez, 2020, p.388), vale decir de las competencias emocionales o habilidades blandas.

Tiempo atrás se solía considerar que estas habilidades correspondían a atributos de la personalidad, propios de cada individuo, hoy se sabe que es perfectamente posible educar estas habilidades. Durante años, en la escuela, se priorizó el desarrollo intelectual de los estudiantes por sobre el emocional y social, considerando que este último se reservaba al ámbito familiar. (Marchant et al., 2020)

Hoy, pese a que la educación socio-emocional es aún reconocida como una innovación en las escuelas, no puede considerarse como algo nuevo pues ya “en las culturas de la antigüedad las emociones guardaban estrecha relación con las virtudes y los vicios; la educación se proponía cultivar las primeras y contener los segundos como principio de una buena formación” (Álvarez, 2020, p.389).

Actualmente hay consenso en que las instituciones educativas, son uno de los lugares donde los niños y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo y en etapas críticas del desarrollo físico, cognitivo y socioemocional. Además de la educación formal que allí reciben, están constantemente en interacción con otros, dándose una multiplicidad de relaciones sociales y

afectivas que, en gran medida, determinarán su conducta y sus valores. “Un modelo educativo centrado no solo en aspectos cognitivos y que integra otras perspectivas complementarias, posibilita que los alumnos lleguen a ser socialmente competentes” (Marchant et al., 2020, p.186) al tiempo que favorece el futuro ejercicio de una ciudadanía reflexiva, respetuosa y dialogante.

En la actualidad se ha comprobado que el desarrollo socioemocional y el desarrollo cognitivo están interrelacionados. El aprendizaje socioemocional no es solo importante en el área afectiva, sino que tiene impacto para el rendimiento escolar y el bienestar general de niños y adolescentes. Es indispensable fortalecer en los docentes las competencias socio-emocionales que requieren para afrontar el desafío de formar a sus estudiantes en habilidades de esta área.

Los profesores “son agentes clave en la formación de vínculos, la convivencia, el clima social, la construcción de arquitectura cerebral, como figuras de apego secundario y tutores de resiliencia” (Marchant et al., 2020, p.186). El desafío consiste en encontrar las maneras para lograr que los profesores puedan dar a los estudiantes la seguridad que necesitan, cómo pueden crear climas en que los alumnos se sientan incluidos, apoyados y en un ambiente seguro. Paralelamente, cómo se puede favorecer, en los estudiantes, el desarrollo de conductas y actitudes que faciliten los vínculos y las relaciones positivas y nutritivas con otros.

Cultivar un apego escolar positivo consiste en el sentimiento de pertenencia a la institución educativa y la sensación de ser parte de una comunidad que mantiene relaciones significativas en su interior (Hamm y Faircloth, 2005). Un apego escolar seguro se refiere a un contexto educativo en que las relaciones interpersonales se dan en un marco de respeto y valoración por el otro, se dan relaciones de confianza, cercanía y pasarlo bien en conjunto. Las instancias de juego y el pasarlo bien, permiten espacios de cercanía que contribuyen a crear modelos interpersonales positivos y saludables. (Hamm y Faircloth, 2005).

Respecto de las relaciones entre pares, es primordial que las instituciones educativas ayuden a desarrollar competencias socioemocionales como la empatía y autorregulación, así como también éticas, esenciales para la convivencia escolar y disciplina.

La capacitación continua de los profesores es de suma importancia para que se integren innovaciones y mejoras y desarrollen sus capacidades. “el profesor cumple un rol central y por lo tanto entregar herramientas y hacer actualizaciones de su formación parece fundamental y debiese ser parte de una política pública en educación” (Marchant et al., 2020, p.186).

## **6.2. Diseño de la intervención**

### ***Objetivo General***

Desarrollar competencias docentes para abordar la Educación Socio Afectiva desde el aula, con estudiantes de 1° y 2° medio.

### ***Objetivos Específicos***

Conocer aspectos teóricos relevantes de la Educación Socio Afectiva.

Aprender estrategias que promueven mejores prácticas pedagógicas de ESA.

Incorporar, a las clases, prácticas pedagógicas de ESA de manera intencionada, con acompañamiento en aula.

Transferir a sus diseños de clase, prácticas docentes que apuntan a la ESA.

### 6.3. Plan de acción

**Tabla 3:**

Objetivo Específico	Acciones	Evaluación	Indicador de Logro	Medio de Verificación	Recursos	Responsables
Conocer aspectos teóricos relevantes de la Educación Socio Afectiva.	Exponer presentación acerca de ESA.	Preguntas abiertas acerca de los conocimientos logrados.	Manejo conceptual de ESA, por parte de los docentes.	Reflexión final de los docentes, respecto a la necesidad de incorporar ESA.	TICs	Daniel Cortés Ahumada Corina Valdés Véjar
Aprender estrategias, basadas en CASEL, que promueven mejores prácticas pedagógicas de Educación Socio Afectiva.	Analizar material audiovisual, reflexionando sobre el quehacer propio y las posibilidades de incorporar a éste prácticas de ESA analizadas.	Encuesta (a través de formulario Google) con preguntas abiertas, para verificar el manejo de estrategias.	1. Conocen estrategias Educativas Socio Afectivas de CASEL. 2. Evalúan la pertinencia de las habilidades Educativas Socio Afectivas. 3. Explican su postura frente a la pertinencia de las habilidades Educativas Socio Afectivas.	Encuesta de conocimientos en formulario de Google.	TICs o Papelería.	Daniel Cortés Ahumada Corina Valdés Véjar
Incorporar, a sus clases, prácticas pedagógicas de ESA de manera intencionada, con acompañamiento en aula.	Analizar de manera colaborativa sus prácticas pedagógicas, comparándolas con aquellas propias de la ESA, logrando contrastar ambas, por medio del acompañamiento en aula.	Observación Participante.	Manejo de Estrategia de ESA que haya sido seleccionada por los docentes.	Registro de Observación Participante. Pauta de Observación Participante.	TICs	Daniel Cortés Ahumada Corina Valdés Véjar
Transferir a sus diseños de clase, prácticas docentes que apuntan a la ESA.	Incluir en sus diseños de clases, prácticas de ESA.	Auto evalúan sus diseños de clases basándose en pauta de evaluación.	Incorporación de prácticas de ESA al diseño de clase.	Planificación	TICs	Daniel Cortés Ahumada Corina Valdés Véjar

## 6.4. Descripción de Actividades

**Tabla 4:**

Objetivo de cada intervención	Sesiones	Actividades	Recursos	Participantes	Instrumentos de evaluación
OE 1: Conocer Aspectos teóricos relevantes de la Educación Socio Afectiva.	Sesión 1: “Qué es ESA y Por qué es importante”	Los docentes expresan por qué consideran que es importante y necesaria en su realidad educativa incorporar la ESA. Posteriormente participan de exposición acerca de los aspectos teóricos de la Educación Socio Afectiva, La reunión presencial	TICs (computador y conexión a internet).	Docentes Colegio, Equipo de Convivencia, Dupla de Intervención. 17 asistente en total, 7 profesores de 1° y 2° Medio.	Registro de reflexiones finales de los docentes.
OE 2: Aprender estrategias, basadas en CASEL, que promueven mejores prácticas pedagógicas de Educación Socio Afectiva.	Sesión 2: (Asincrónica) “Conociendo estrategias pedagógicas de ESA”	Los docentes analizan material audiovisual, reflexionando sobre el quehacer propio y las posibilidades de incorporar a éste prácticas de ESA analizadas, escogiendo el más pertinente para ser intencionado en clases.	TICs (computador y conexión a internet).	Docentes Colegio, Dupla de Intervención. 7 encuestas respondidas.	Encuesta (a través de formulario Google) con votación.
OE 3: Incorporar, a sus clases, prácticas pedagógicas de ESA de manera intencionada, con acompañamiento en aula.	Sesión 3: “Revisando y mejorando nuestras estrategias pedagógicas”	Acompañamiento en aula a 4 docentes de enseñanza media (1° y 2° Medio), sorteados al azar, y posterior retroalimentación con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas propias incorporando las aprendidas de ESA.	TICs, (computador y conexión a internet).	Docentes Colegio, Dupla de Intervención. 4 docentes.	Registro de observación participante en pauta de cotejo.
OE 4: Transferir a sus diseños de clase, prácticas docentes que apuntan a la ESA.	Sesión 4: “Formalizando nuestras prácticas pedagógicas”	Los docentes realizan adecuaciones en sus diseños de clase para incorporar prácticas pedagógicas de ESA en aula, a fin de que estén en concordancia con lo aprendido en esta intervención.	TICs, (computador y conexión a internet).	Docentes Colegio, Equipo de Convivencia, Dupla de Intervención.	Revisión de Planificaciones.

## 6.5. Reporte acciones realizadas

Tabla 5:

<b>Acción 1</b>	<b>Descripción:</b> Exponer presentación acerca de ESA.				
<b>Estado</b>	<b>No realizada</b>		<b>Parcialmente realizada</b>		<b>Completamente realizada</b> X
<b>Argumentación</b>	Durante la primera sesión de trabajo los docentes analizaron conceptos teóricos de ESA.				
<b>Acción 2</b>	<b>Descripción:</b> Aprender estrategias, basadas en CASEL, que promueven mejores prácticas pedagógicas de Educación Socio Afectiva.				
<b>Estado</b>	<b>No realizada</b>		<b>Parcialmente realizada</b>		<b>Completamente realizada</b> X
<b>Argumentación</b>	De manera asincrónica, a través de videos, los docentes identificaron prácticas pedagógicas de ESA.				
<b>Acción 3</b>	<b>Descripción:</b> Incorporar, a sus clases, prácticas pedagógicas de ESA de manera intencionada, con acompañamiento en aula.				
<b>Estado</b>	<b>No realizada</b>		<b>Parcialmente realizada</b>		<b>Completamente realizada</b> X
<b>Argumentación</b>	Se realizó acompañamiento en aula y se retroalimentó a los profesores respecto de sus estrategias de ESA.				
<b>Acción 4</b>	<b>Descripción:</b> Transferir a sus diseños de clase, prácticas docentes que apuntan a la ESA.				
<b>Estado</b>	<b>No realizada</b>	X	<b>Parcialmente realizada</b>		<b>Completamente realizada</b>
<b>Argumentación</b>	No se pudo realizar una adecuación de planificaciones de los docentes, debido, principalmente, al formato de planificación.				

% acciones completamente realizadas	75%	% acciones parcialmente realizadas		% acciones parcialmente realizadas	25%
-------------------------------------	-----	------------------------------------	--	------------------------------------	-----

## 6.6. Descripción de resultados de la intervención

El trabajo buscaba que los docentes conocieran las habilidades Educativas Socio Afectivas y las aplicaran de manera intencionada de sus clases, con el propósito de lograr un desarrollo integral del estudiante y subsanar los problemas de convivencia expuestos en la demanda inicial.

Para medir el logro de la intervención, se aplicaron pautas de observación participante en el aula de distintos docentes, como también preguntas que dieran cuenta de la comprensión de las habilidades ESA.

Los resultados y verificación de los objetivos, a continuación:

**Objetivo Específico 1:** Conocer aspectos teóricos relevantes de la Educación Socio Afectiva

***Acción:*** Se realiza un análisis de ejemplos en donde profesores y profesoras reconocieron buenas y malas prácticas docentes en torno a ESA, posteriormente analizaron conceptos fundamentales de la Educación Socio-Afectiva. En esta instancia los presentes comprendieron las razones que hacían necesaria una intervención, en base a los resultados del diagnóstico aplicado previamente, analizando los agudizantes u obstaculizadores en las que se enfocaría el trabajo.

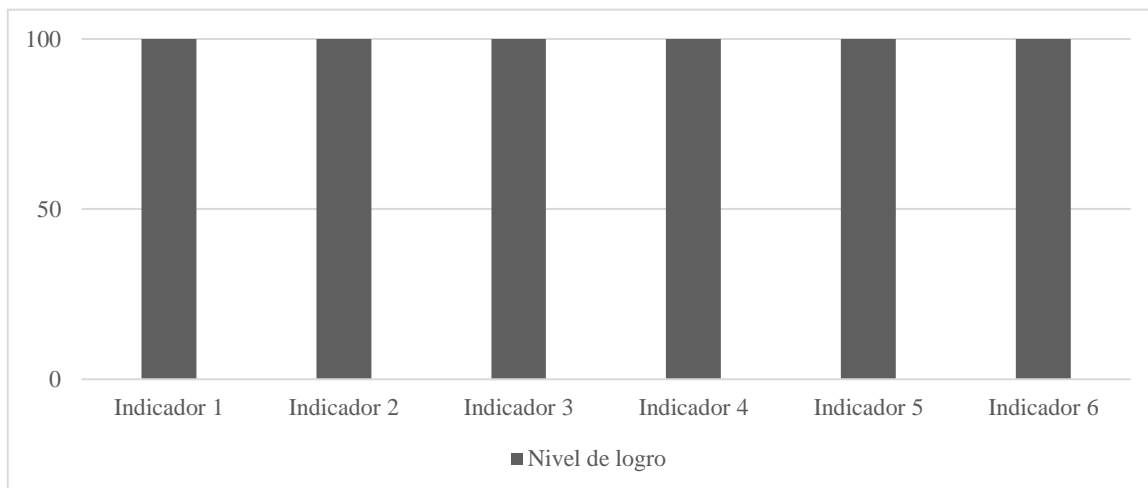
***Instrumento Utilizado:*** Registro de reflexiones finales de los docentes.

1. Conocen la definición de Educación Socio Afectiva.
2. Conocen conceptos fundamentales de Educación Socio Afectiva.
3. Analizan conceptos fundamentales de Educación Socio Afectiva.
4. Reconocen buenas prácticas de Educación Socio Afectiva en el aula.
5. Reconocen malas prácticas de Educación Socio Afectiva en el aula.

6. Ejemplifican buenas y malas prácticas de Educación Socio Afectiva a través de los realizado en aula.

**Logro del Objetivo Específico 1:**

**Figura 2:**



**Objetivo Específico 2:** Aprender estrategias, basadas en CASEL, que promueven mejores prácticas pedagógicas de Educación Socio Afectiva.

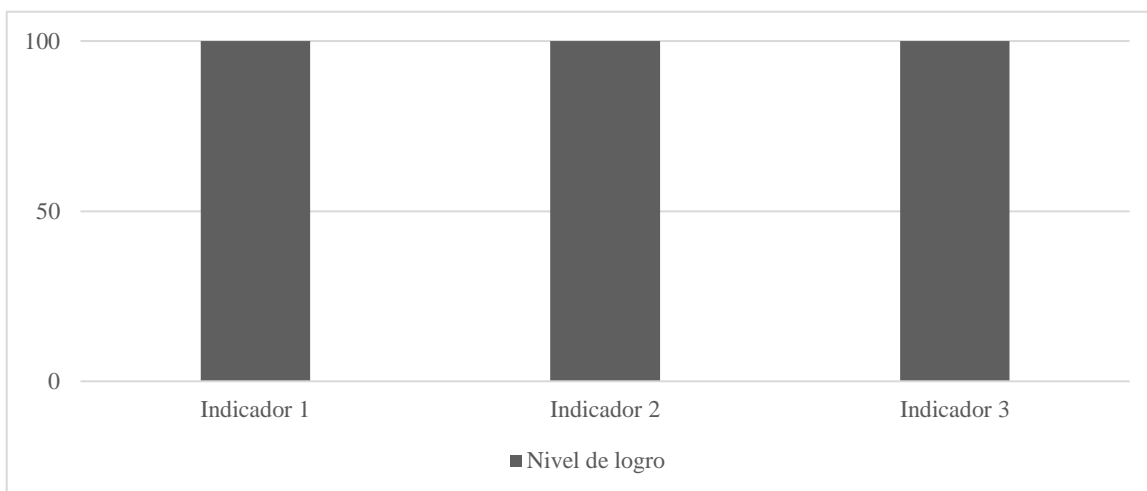
**Acción:** Se presentó a profesores y profesoras, videos realizados por los interventores (cápsulas) que tratan de manera específica cada una de las 10 prácticas ESA, sugeridas por CASSEL y los docentes debían analizarlas y evaluar su pertinencia para ser prácticas en aula.

**Instrumento utilizado:** Formulario Google, cuyos indicadores son:

1. Conocen habilidades Educativas Socio Afectivas de CASEL.
2. Evalúan la pertinencia de las habilidades Educativas Socio Afectivas.
3. Explican su postura frente a la pertinencia de las habilidades Educativas Socio Afectivas.

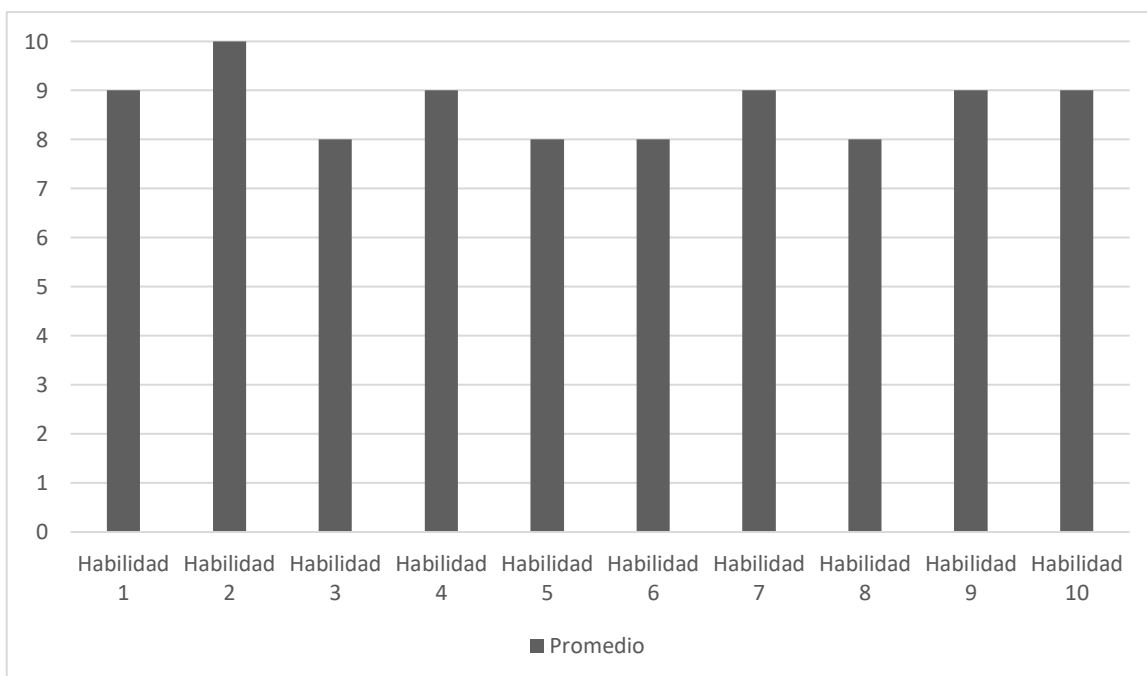
**Logro del Objetivo Específico 2:**

**Figura 3:**



Para el indicador “evalúan la pertinencia de las habilidades Educativas Socio Afectivas, en promedio, los docentes (7) contestaron lo siguiente:

**Figura 4:**



El éxito de esta instancia fue comentado en la institución educativa, debiendo atender la solicitud de otros profesores no incorporados en la intervención, de hacerles llegar el material; de

todas maneras, varios de los profesores participantes no pudieron responder cuestionario que acompañaba los videos, aduciendo sus múltiples compromisos laborales y profesionales.

**Objetivo Específico 3:** Incorporar, a sus clases, prácticas pedagógicas de ESA de manera intencionada, con acompañamiento en aula.

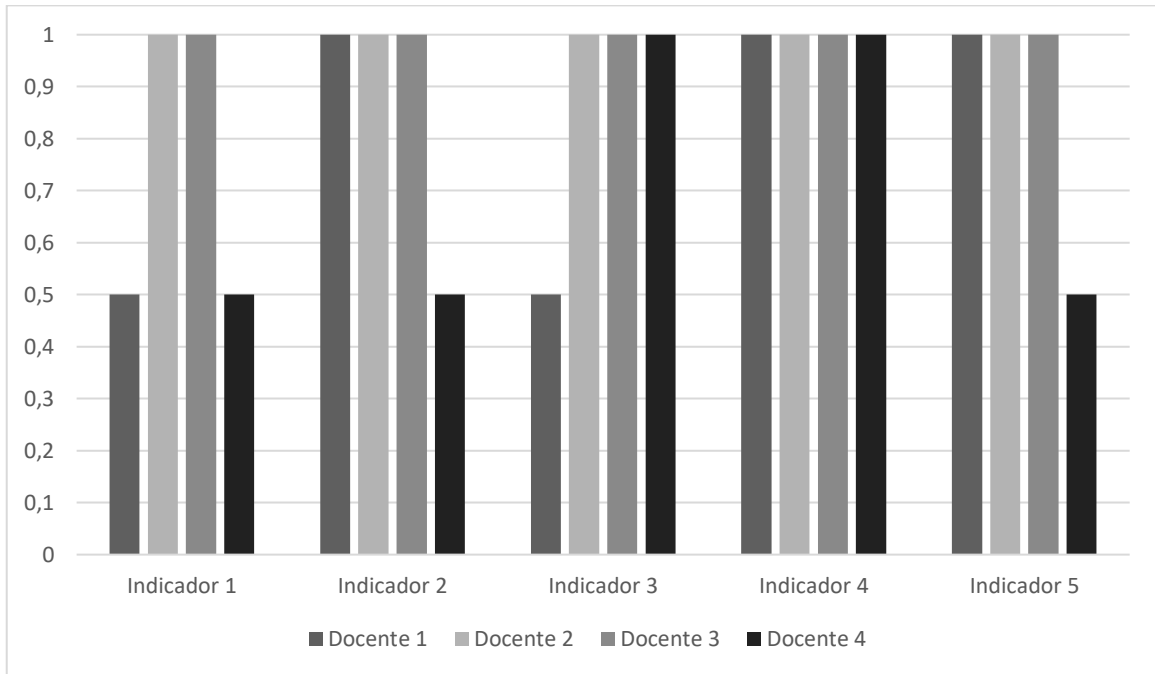
**Acción:** Los docentes aplican de manera intencionada, en el aula, la habilidad elegida por ellos que consideraron más pertinente: Lenguaje del Profesor.

**Instrumento utilizado:** Observación Participante y Pauta de Observación para una retroalimentación, cuyos indicadores son:

1. El docente refuerza y recompensa el esfuerzo regularmente.
2. El docente entrega actividades que demanden autodirección y automonitoreo.
3. El docente retroalimenta constantemente y con altas expectativas en la calidad académica del alumno.
4. El docente alienta a los alumnos a aprender de sus errores.
5. El docente logra una interacción con el estudiante en donde se demuestra un respeto mutuo.

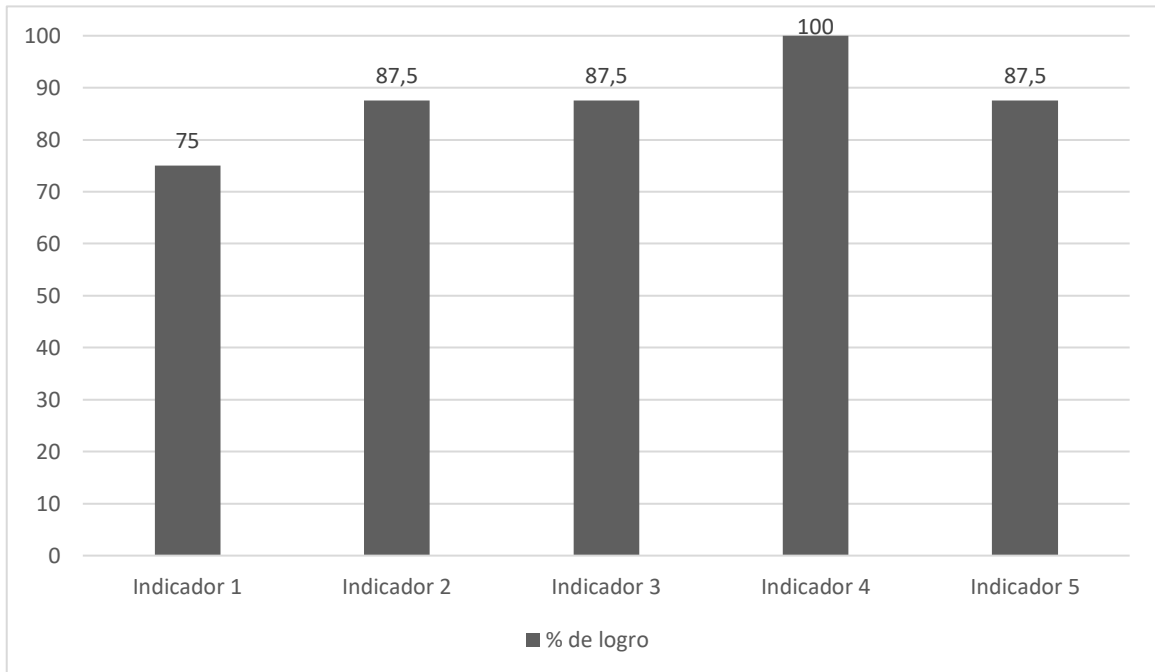
**Logro del Objetivo Específico 3, por docente:**

**Figura 5:**



*Logro Objetivo Específico 3, en general:*

**Figura 6:**



**Objetivo Específico 4:** Transferir a sus diseños de clase, prácticas docentes que apuntan a la ESA.

**Acción:** Se aplica la habilidad elegida por los docentes a las distintas planificaciones de las asignaturas de 1° y 2° Medio.

**Instrumento utilizado:** Pauta de Observación, cuyos indicadores son:

1. Aplican, de manera intencionada, habilidades ESA a su planificación

**Logro del Objetivo Específico 4:**

**Figura 7**



De acuerdo a lo anterior, esta dupla considera que el Objetivo General de la intervención: “Desarrollar las competencias docentes para abordar la Educación Socio Afectiva desde el aula, con estudiantes de 1° y 2° medio”, se encuentra logrado en su mayor parte, debido a que los docentes, ahora, cuentan con conocimientos de ESA que antes de la intervención no manejaban y han podido analizar, en profundidad, estrategias de Educación Socio-Afectiva e incorporarlas de manera intencionada a sus clases habituales y cotidianas.

## **7. Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención**

Es importante relevar la importancia de mantener el mayor resguardo de los datos, discreción con la información que se recolecte y objetividad en el análisis de toda la información, manteniendo siempre un irrestricto apego a las consideraciones éticas y legales que regulan este tipo de investigaciones e intervenciones.

### **7.1. Principios éticos**

Durante todo el proceso de diagnóstico y eventual intervención, se resguardaron -en todo momento- los principios de “probidad, honestidad, justicia y respeto por los otros” (Colegio de Psicólogos de Chile. 1999). Todos los datos personales fueron confidenciales. La información recopilada fue tratada y analizada con el más profundo respeto por la dignidad humana y en el estricto marco del artículo 10 párrafo primero de la Ley 20.120, particularmente en cuanto a la pertinencia de “objetivo y metodología” adoptada.

Durante todo el proceso de Diagnóstico e Intervención se puso el énfasis en “respetar la dignidad y el valor de todas las personas y el derecho a la privacidad, confidencialidad, autodeterminación, diversidad y autonomía. Así mismo, se respetó las diferencias individuales, culturales, de género, etnia, religión, ideología, orientación sexual, condición socioeconómica, u otras” (Colegio de Psicólogos de Chile. 1999). Se resguardó en todo momento el bienestar y la salud mental de los participantes.

Para asegurar lo antes mencionado, durante todo el proceso se omitió el nombre de los entrevistados, haciendo referencia a ellos por sus datos estadísticos relevantes (edad, profesión, niveles que atiende, años de labores). Si en los registros de audio, hubiese quedado grabado algún nombre, éste no fue transcrito a ningún registro escrito.

En los informes para los Directivos Superiores o Equipo de Convivencia, del colegio, también se omitió nombres y cualquier descripción que indique respuestas individuales de personas específicas.

El manejo de datos se realizó en estricto apego a la ley 19.628 y al Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile, se compartió los datos exclusivamente con quienes estuvieron implicados en este proceso de diagnóstico e intervención y manejando toda la información en carpetas encriptados y en unidades de almacenamiento virtual, también encriptados.

## **8. Limitaciones y dificultades de la implementación**

El establecimiento actualmente se encuentra desarrollando su Proyecto de Mejora Educativa, a este trabajo se ha destinado distintas instancias por lo que el foco de atención de la institución, así como el tiempo de planificación y revisión de formatos para ésta, se ha visto limitado. Por ello la intervención, de parte de la dupla tuvo que adecuarse a los tiempos disponibles de los y las docentes y a los ritmos de trabajo del establecimiento, lo que dificultó el cumplimiento acabado de los objetivos propuestos.

Debido a la contingencia post pandemia del año lectivo 2022 y a las múltiples actividades programadas por el colegio en su calendario escolar, se debió modificar el formato en que se presentó a los docentes las estrategias de ESA de acuerdo a CASEL, aspecto medular de esta intervención, pasando de talleres a cápsulas audiovisuales, con el fin de que el objetivo se cumpliera a cabalidad manteniendo la calidad correspondiente a una intervención de magister.

Durante el proceso de acompañamiento a los docentes, la principal dificultad fue coordinar los horarios en que se realizaron, esto debido a que el integrante que está en contacto directo con el establecimiento educacional es parte del equipo docente, por lo que la organización con distintos profesores para poder asistir a otras clases originó más de algún inconveniente que se pudo salvar satisfactoriamente.

## 9. Conclusiones y proyecciones

Una vez aplicada nuestra intervención, es posible afirmar que el objetivo principal “Desarrollar las competencias docentes para abordar la Educación Socio Afectiva desde el aula, con estudiantes de 1° y 2° medio”, ha sido mayormente logrado, pues, pese a que no logramos en un 100% lo que teníamos planificado, podemos afirmar fehacientemente que hoy los docentes del colegio, cuentan con conocimientos formales acerca de la Educación Socio-Afectiva, que no tenían antes de nuestra intervención, o que solamente eran intuitivos. Además, han analizado estrategias metodológicas propias de ESA y las han podido aplicar en sus clases, de manera consciente y deliberada, lo que permite evidenciar en ellos competencias con las que no contaban.

La institución educativa, a través de su equipo directivo, se ha mostrado muy satisfechos con la intervención realizada, pese al limitado tiempo disponible entre los muchos compromisos académicos y administrativos de los colegios y sus profesores.

Entre las proyecciones de nuestro trabajo consideramos importante que la Educación Socio-Afectiva se formalice en esta institución educativa, para ello se cuenta con la disposición del equipo directivo y del equipo de convivencia, como de los propios profesores que han relevado la importancia de este ámbito educativo y la imperiosa necesidad de incorporarlo a las clases regulares. De esta manera, esperamos realizar un aporte concreto a la institución educativa que podrá formalizar la Educación Socio-Afectiva de manera permanente en el tiempo, institucionalizándola como se detectó que es necesario, de acuerdo tanto al diagnóstico aplicado por esta dupla, como al anhelo expresado por directivos y docentes.

## 10. Referencias bibliográficas

- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Revista ALAS Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20). Asociación Latinoamericana de Sociología.  
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Bisquerra, R. y Fernández, M. Á. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. (2<sup>da</sup> ed.). Cuarto propio.
- Cáceres Mesa, M., García Cruz, R., y García Robelo, O. (2020). El manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria. *Un estudio exploratorio en una Telesecundaria en México*. *Revista Conrado*, 16(74), 312-324.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000300312](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300312)
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs*.
- Dib, S. (11 de enero de 2023). Estudio revela que denuncias por convivencia escolar aumentan en un 27% en tres años. *Emol*.  
<https://www.emol.com/noticias/Nacional/2023/01/11/1083586/estudio-aumento-denuncias-convivencia-escolar.html>
- Hamm, J. y Faircloth, B. (2005). *The role of friendship in adolescents' sense of school belonging*.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/cd.121>
- Hernández, H., Osorio, J. y Gálvez, E. (2020). Capítulo XXXVI: La deserción Escolar, un abordaje desde el enfoque de la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner. En Y. Chirios, A. Ramirez, R. Godínez, N. Barbera y D. Rojas (Eds.), *Tendencias en la Investigación Universitaria* (Vol.12, pp. 629-645). Fondo Editorial Servando Garcés. [https://alinin.org/wp-content/uploads/2021/02/ten\\_inv\\_uni\\_xii\\_629\\_645.pdf](https://alinin.org/wp-content/uploads/2021/02/ten_inv_uni_xii_629_645.pdf)

Ley 19.628 de 1999. Derecho a la Privacidad. 18 de agosto de 1999. D.O. No.36442.

Ley 20.120 de 2006. Sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana. 7 de septiembre de 2006. D.O. No.38559.

Marchant Orrego, T., Milicic Müller, N. y Soto Vásquez P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 13(1). 185–203.  
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2020.13.1.008/11996>

Marchant T. y Milicic N. (2020). Capítulo 2: Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En M. Corvera y G. Muñoz, *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Biblioteca del congreso nacional de Chile (pp. 52-77).  
[https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO\\_HORIZON\\_TES\\_FINAL\\_5\\_MARZO.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZON_TES_FINAL_5_MARZO.pdf)

Mena I., Buguéño X. y Valdés A. (2008) Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. *Fichas Valoras UC*. <https://www.studocu.com/es-mx/document/colegio-de-ciencias-y-humanidades-unam/pedagogia/vinculo-pedagogico-positivo/29490531>

Oros, L. (2005) Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización, *Revista de Psicología*, 14(1), 89-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26414107>

Prieto, M., Mijares, B. y Llorent, V. (2015). Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 157-179.  
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137733/Prieto%3bMijares%3bLlorent%20-%20Cualidades%20del%20docente%20para%20la%20planificaci%3b3n%20curricular%20desde%20la%20perspec....pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Repetto Talavera, E. y Pena Garrido, M. (2010) Las Competencias Socioemocionales como factor

de Calidad en la Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8(5), 82-99. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>

Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>

Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y Clima Escolar: Claves de la Gestión del Conocimiento. *Última Década* 22(41),153-178. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362014000200007](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000200007)

## 11. Anexos

[Anexos](#)