

**Ciclos de mejora para la optimización de un programa de intervención
socioemocional en el contexto educativo**

Trabajo Final para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

Katia Alvarado Padilla
Paulina Aranda Gutiérrez
Carolina Cheuque Salinas

Docente Guía: Dr. Alejandro Sánchez Oñate

Facultad de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

27 de junio de 2025

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mi familia por su apoyo incondicional, especialmente a mis padres, a mi hijo y a mi esposo, cuya compañía, amor y motivación fueron fundamentales para superar los desafíos y culminar esta etapa.

Paulina

Agradezco profundamente a mi hijo, Tomás Alonso Orellana Cheuque, mi inspiración constante para seguir aprendiendo. También a quien me acompañó con cariño y convicción, me dio contención y apoyo emocional, recordándome siempre quién soy y lo que puedo lograr.

Carolina

A mi familia y a las personas que me acompañaron con su apoyo, amor y comprensión a lo largo de este proceso. A mis colegas, por su motivación y aliento constantes. Gracias por estar presentes y contribuir en este camino de aprendizaje.

Katia

Nuestro especial agradecimiento al establecimiento educacional, en particular al equipo de gestión y al monitor de desarrollo estudiantil, por su colaboración, motivación y compromiso, fundamentales para el desarrollo exitoso de este trabajo. Asimismo, agradecemos al Dr. Alejandro Sánchez Oñate por su valiosa orientación y acompañamiento a lo largo de este proyecto.

Equipo de Trabajo de Grado

RESUMEN

Este trabajo tuvo por objetivo fortalecer el Plan Socioemocional de un establecimiento particular subvencionado de la región del Biobío, mediante la incorporación de un enfoque de mejora continua en su diseño, implementación y evaluación. Para ello, se evaluó el impacto de las estrategias implementadas y se propuso una intervención técnica para su optimización.

El diagnóstico evidenció avances parciales: los estudiantes mostraron mejor adaptación social que emocional, y los docentes mostraron alta autoeficacia en conciencia social, según instrumentos aplicados, aunque con debilidades en autorregulación y toma de decisiones responsables. Sin embargo, se identificaron importantes brechas entre los objetivos del Plan Socioemocional y su aplicación práctica, marcadas por la débil articulación entre propósitos, falta de indicadores y evaluación sistemática. Además, la cultura institucional mostró limitaciones en procesos de autoevaluación y en el uso de evidencia para la toma de decisiones.

Ante este panorama, se implementó una intervención focalizada en tres sesiones de trabajo con el equipo de gestión, orientadas a fortalecer habilidades para diseñar, implementar y evaluar programas socioemocionales basados en evidencia científica. A través de estrategias como la reflexión práctica, el análisis de casos y la revisión de literatura especializada, se promovió la apropiación conceptual del ciclo de mejora continua y su aplicabilidad al contexto escolar, facilitando una mirada estratégica y sostenible de las intervenciones.

Los avances en desarrollo socioemocional son insuficientes sin una estructura que los sostenga. Incorporar ciclos de mejora continua permitiría una gestión efectiva en la toma de decisiones informadas, ajustes oportunos y una cultura institucional orientada al aprendizaje. En el futuro, es clave fortalecer el vínculo escuela-familia, revisar la pertinencia de los programas socioemocionales en contextos digitalizados y avanzar en la formación docente para sostener prácticas integradas y culturalmente situadas.

INTRODUCCIÓN

En Chile, la incorporación del enfoque socioemocional en el sistema escolar se ha fortalecido de manera gradual en el marco de la Ley General de Educación N° 20.370, promulgada el año 2009, a través del desarrollo de nuevas políticas públicas que han promovido una concepción integral del aprendizaje, reconociendo la importancia tanto de la dimensión académica como del desarrollo emocional y social de los estudiantes (Gatica, 2022). En esta línea, la incorporación de los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) por parte de la Agencia de Calidad de la Educación en el 2016 representó un intento explícito por visibilizar dimensiones formativas más allá del rendimiento académico, revelando en su implementación una brecha entre el marco normativo y la realidad institucional (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Esta desconexión se tornó aún más evidente tras la crisis sanitaria por Covid-19, la cual, según Zúñiga (2021), visibilizó con mayor claridad la débil articulación entre los ámbitos académico y socioemocional, reforzando la necesidad de replantear el sentido formativo del sistema escolar.

Esta tensión ha impulsado el desarrollo de nuevas políticas orientadas a integrar el aprendizaje socioemocional en el currículum y en la formación de los equipos educativos (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2024a), así como la implementación de diversas estrategias formativas, cuya evaluación sigue siendo limitada, por dificultades técnicas en el uso de instrumentos evaluativos como los IDPS y a una comprensión insuficiente respecto de su propósito y valor pedagógico, lo que limita su utilidad como insumo para la mejora institucional (Agencia de Calidad de la Educación, 2022). Estas limitaciones, también identificadas a nivel internacional (Durlak et al., 2011; Steponavičius et al., 2023) han motivado el uso de ciclos de mejora continua como estrategia para fortalecer la planificación y la evaluación, mediante ajustes progresivos basados en evidencia (Hofman et al., 2009; Shakman et al., 2017).

Considerando este escenario, el presente trabajo busca abordar estos desafíos mediante el fortalecimiento de capacidades técnicas para el diseño y evaluación de intervenciones en aprendizaje socioemocional, a partir de un enfoque de mejora continua, respondiendo a la necesidad de un establecimiento particular subvencionado de la región del Biobío de contar con una evaluación diagnóstica de su Plan Socioemocional y establecer una línea base del desarrollo de las habilidades que dicho plan promueve. Para ello, se analizó la calidad metodológica del instrumento de gestión y se aplicaron instrumentos específicos para estimar el nivel inicial de habilidades socioemocionales en los estudiantes, lo que permitió identificar debilidades tanto en su diseño como en su gestión. A partir de estos hallazgos, se desarrolló una asesoría técnica breve, orientada a fortalecer las capacidades iniciales del equipo para incorporar criterios de mejora continua basados en evidencia, con miras a avanzar hacia una mayor efectividad, aceptabilidad y sostenibilidad del plan. Esta experiencia evidenció que una gestión sólida del aprendizaje socioemocional requiere tanto de fundamentos técnicos como de condiciones que favorezcan la revisión crítica y reflexiva de las prácticas institucionales.

A continuación, se presenta una descripción de la institución y de la demanda que dio origen a este trabajo, seguida de la revisión de antecedentes teóricos y conceptuales sobre el aprendizaje socioemocional y los programas desarrollados en este ámbito en el contexto educativo. Posteriormente, se expone el desarrollo del proceso diagnóstico y de la intervención, para finalizar con el análisis de sus principales limitaciones y fortalezas, junto con las conclusiones y proyecciones derivadas del trabajo realizado.

CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Establecimiento particular subvencionado, fundado en los años 60 en la provincia de Concepción, se destaca por su compromiso con la excelencia académica, en un entorno socioeconómico medio y con un índice de vulnerabilidad de 71% (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2024). Con una matrícula de 1.050 estudiantes, ofrece una educación laica de inspiración cristiana y ecológica, abarcando desde preescolar hasta educación media en modalidad científico-humanista (MINEDUC, 2024b).

Dispone de una infraestructura educativa integral que alberga a los estudiantes y a un equipo humano completo que incluye al personal directivo y administrativo, cuerpo docente, equipos multiprofesionales y asistentes de la educación. Además, cuenta con un equipo especializado para el Proyecto de Integración Educativa. Esta institución busca proporcionar una educación integral que desarrolle habilidades cognitivas, artísticas y deportivas, junto con una sólida formación en valores. Además, aspira a ser una institución de excelencia académica en la comuna, promoviendo valores y conciencia ecológica, garantizando el éxito en la continuidad de estudios. Para lograrlo su propuesta pedagógica se enfoca en el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes (Proyecto Educativo Institucional, 2024).

El análisis institucional revela fortalezas en la gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia y gestión de recursos. En la gestión del currículum, se observa una planificación, evaluación y organización pedagógica sólida, con monitoreo constante del desempeño académico. En este último ámbito, y a pesar de un notable descenso en los puntajes SIMCE en 2022, atribuible a conflictos sociales y la pandemia, se han observado mejoras significativas en los últimos resultados. En la PAES admisión 2024, el principal desafío se asocia a la necesidad de abordar brechas en el plan de formación general de 3° y 4° medio para mejorar el desempeño en Matemática (M2) En cuanto a la dimensión formativa, destacan por su énfasis en el desarrollo personal y social de los estudiantes, con indicadores positivos en autoestima académica, clima de convivencia escolar, participación ciudadana y hábitos de vida saludable (Agencia de Calidad de la Educación, 2024a).

DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA

La institución identificó la necesidad de evaluar el impacto de la implementación de su Plan Socioemocional en los estudiantes y docentes de la comunidad educativa. Se planteó como eje fundamental comprender cómo este plan incide en el bienestar y los logros académicos, con el fin de verificar si las acciones puestas en práctica contribuyeron al objetivo declarado de "Fortalecer las habilidades socioemocionales y contribuir al desarrollo personal y académico de los docentes y estudiantes". Además, se planteó la necesidad de discernir si la buena convivencia percibida por la comunidad educativa, que distinguió a este colegio de otros en la comuna, se puede atribuir a la implementación de este plan o a otras variables influyentes no visibilizadas.

Para comprender la demanda declarada por el establecimiento, fue relevante contextualizar que el Plan Socioemocional surgió como respuesta a las problemáticas manifestadas en la comunidad educativa tras la pandemia. Esta crisis sanitaria fue interpretada como una oportunidad para innovar y poner en marcha acciones concretas que promovieron el bienestar, el buen trato, las relaciones interpersonales saludables y un ambiente seguro de aprendizaje. Para ello, el colegio se asoció y colaboró con profesores del departamento de ergonomía de una universidad regional y, en el año 2021, comenzó a implementar el programa "Inhala, Exhala y Florece" (IEF), basado en el concepto de florecimiento de la psicología positiva.

Actualmente, el plan socioemocional incluye cinco acciones, entre ellas el ya mencionado programa IEF, la Clase de Crecimiento y Desarrollo Personal y los programas de Reducción del Estrés en Niños y Adolescentes, Energización del Cerebro y PROMESA (Profesores en Mente Sana). Para garantizar la efectividad del plan, el colegio ha desarrollado acciones complementarias que reforzaron la línea socioemocional declarada, estableciendo, por ejemplo, un vínculo con un laboratorio universitario que trabajó en el área de las neurociencias.

Debido a problemas de sistematización y cambios en los objetivos del equipo de convivencia de ese momento, el establecimiento decidió excluir de este proceso los programas de Reducción del Estrés en Niños y Adolescentes y Energización del Cerebro.

MARCO DE REFERENCIA

Aprendizaje Socioemocional en la Educación Chilena

En un mundo cada vez más complejo y desafiante, la educación moderna reconoce la importancia de desarrollar competencias que van más allá de lo académico, situando el aprendizaje socioemocional como un componente fundamental del bienestar integral.

En Chile, el aprendizaje socioemocional ha sido progresivamente reconocido e integrado en el sistema educativo, incluyendo la salud mental y el bienestar emocional como componentes esenciales de políticas y programas gubernamentales, especialmente en respuesta a los impactos post pandemia y a desafíos críticos en la convivencia escolar (MINEDUC, 2024). Los informes de la Superintendencia de Educación (2024) revelan la complejidad de esta realidad, con un 59,1% de denuncias relacionadas con maltrato a párvulos y/o estudiantes, seguidas por otras temáticas críticas como situaciones de connotación sexual, medidas disciplinarias, discriminación y accidentes en el contexto educativo. Del total de 11.998 denuncias analizadas, estas categorías evidencian la necesidad de fortalecer estrategias de apoyo socioemocional y prevención en el sistema educativo.

En este contexto, la Ley General de Educación No. 20.370 (2009) plantea un enfoque orientado al desarrollo integral de las distintas dimensiones del ser humano, de modo que los estudiantes puedan conducir su vida de manera plena y responsable, así como convivir solidariamente en comunidad. Este principio se refleja en instrumentos del sistema escolar, como los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, que evalúan aspectos de autoestima académica, convivencia y participación ciudadana (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), y el Marco para la Buena Enseñanza, que orienta prácticas pedagógicas para el desarrollo integral del estudiantado (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021). Asimismo, los Estándares Indicativos de Desempeño y las Bases Curriculares promueven la calidad educativa y el desarrollo de habilidades clave para el siglo XXI, como el pensamiento crítico y la colaboración (MINEDUC, 2019).

En concordancia, la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030, alineada con el Nuevo Contrato Social para la Educación de la UNESCO y los objetivos de desarrollo sostenible, reconoce el aprendizaje socioemocional como un pilar fundamental para la formación integral de las comunidades educativas. Para ello, impulsa la formación inicial docente, a través de asignaturas y talleres enfocados en habilidades socioemocionales, convivencia e inclusión, así como la formación continua de directivos, docentes y asistentes de la educación, mediante cursos orientados a la resolución pacífica de conflictos, mediación y bienestar emocional. Asimismo, continúa fortaleciendo el trabajo pedagógico en

asignaturas como Orientación y Consejo de Curso, incorporando aprendizajes transversales que contribuyen a mejorar la convivencia escolar (MINEDUC, 2024).

Por otro lado, la evaluación de habilidades socioemocionales desempeña un papel crucial en la supervisión y optimización de estas iniciativas. A nivel internacional, destaca el Estudio sobre Habilidades Socioemocionales (SSES, por su sigla en inglés), llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este estudio evalúa competencias socioemocionales en estudiantes de 10 a 15 años en diversas ciudades y países, considerando también contextos políticos y socioeconómicos. Chile se unió a este estudio en 2019, contribuyendo a la medición global de estas competencias y proporcionando directrices valiosas para líderes, responsables políticos y profesionales de la educación (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2021).

A nivel nacional, el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), herramienta evaluativa de uso voluntario proporcionada por la Agencia de Calidad de la Educación, permite monitorizar tanto los aprendizajes académicos como los socioemocionales de los estudiantes. Adaptable a las necesidades de cada escuela, el DIA facilita la toma de decisiones informadas por parte de docentes y directivos para optimizar la gestión pedagógica e institucional durante el año escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2024b).

En este sentido, la integración del aprendizaje socioemocional en las políticas y prácticas educativas chilenas refuerza el rol de la escuela como un espacio clave para el desarrollo integral de los estudiantes. A través de la socialización y la construcción de vínculos significativos con adultos y pares, la escuela facilita la adquisición y fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Estas interacciones promueven el bienestar emocional, contribuyen a fortalecer la autoestima y mejoran el desempeño académico, elementos esenciales para el desarrollo exitoso de los estudiantes dentro y fuera del ámbito escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2022).

Conceptualizaciones sobre el aprendizaje socioemocional

Para comprender el concepto de aprendizaje socioemocional, primero es esencial definir qué se entiende por emoción. En este contexto, Valles y Valles (como se citó en Milicic, 2014) definen las emociones como estados complejos que integran respuestas fisiológicas, alteraciones mentales, sentimientos, pensamientos y condiciones biológicas. Estas experiencias, además de ser reacciones frente a estímulos del entorno, generan una movilización interna que tiende a motivar la acción. A partir de esta base, Damasio (1994, 2009) complementa esta comprensión al establecer una distinción entre emociones y sentimientos, señalando que estos últimos ocurren como una consecuencia de las emociones. Según este autor, los sentimientos son el resultado de la integración y representación de las emociones en el cerebro, convirtiéndose en una experiencia subjetiva más estable y duradera que la emoción.

Desde esta premisa, es importante señalar que los avances en psicología y el desarrollo de nuevas tecnologías asociadas a las neurociencias en las últimas décadas han permitido un conocimiento más detallado sobre el funcionamiento del cerebro y el procesamiento de la información (Van der Kolk, 2015). Estos avances han fortalecido la idea de que la razón y la emoción están entrelazadas y no son constructos opuestos, superando así el prejuicio de que las emociones son irracionales y perturbadoras (Solomon, 2007; Immordino-Yang, 2011).

No obstante, en el contexto escolar, las emociones suelen ser relegadas y ocultadas porque todavía se consideran como elementos que obstaculizan la razón. En este sentido, Milicic et al. (2014) plantean la necesidad de un cambio de paradigma que permita a los niños conectar con sus emociones y su esfera ética a través de una educación emocional auténtica, promoviendo así la incorporación de una identidad positiva. Desde esta perspectiva, enseñar competencias socioemocionales no solo contribuiría al desarrollo emocional de los estudiantes, sino que también optimizaría el uso de sus habilidades cognitivas para alcanzar metas personales y profesionales (Martínez, 2023).

Este cambio de paradigma se alinea con el concepto contemporáneo de aprendizaje socioemocional, el cual se basa en gran medida en las contribuciones de teóricos de la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples, programas de alfabetización emocional, así como en el concepto de competencias socioemocionales (Milicic et al., 2020; Pérez y Pena, 2011). Estas últimas, según Bisquerra y Chao (2021), engloban un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes esenciales para comprender, expresar y regular de manera adecuada los fenómenos emocionales, así como sus efectos y su relación con el entorno social, la convivencia y las relaciones interpersonales. En la misma línea, Cohen (2003 como se citó en Berger et al., 2009) lo conceptualiza como el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que incrementan la capacidad de los niños para conocerse a sí mismos y a los demás, con el propósito de que esta información sirva para una adecuada resolución de problemas de manera flexible y creativa.

Desde una perspectiva complementaria, pero centrada en el desarrollo a lo largo del ciclo vital, Thompson (2012) define el desarrollo socioemocional como la intersección del crecimiento social y emocional. Esta dimensión del desarrollo humano abarca un amplio espectro de estudio a lo largo de la vida, destacando cómo las respuestas emocionales afectan el crecimiento emocional individual. Además, contempla diversos aspectos, como la expresión emocional en contextos sociales y las repercusiones sociales de dichas respuestas.

Considerando lo anterior, es crucial destacar la importancia del entorno en el desarrollo socioemocional. Según Bisquerra (2003), la competencia emocional es fundamental tanto a nivel individual como social, siendo crucial para la convivencia en sociedad. A partir de esta premisa, surge la educación emocional, diseñada para abordar diversas necesidades sociales que no son completamente atendidas en la educación formal y que requieren del aprendizaje de competencias básicas para la vida como medida preventiva.

Modelos explicativos del aprendizaje socioemocional

Varios países han integrado en sus políticas educativas el aprendizaje socioemocional como una prioridad, desarrollando y adaptando diversos modelos para su implementación. En Inglaterra, desde 2003, se ha implementado el modelo SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning), el cual se define como un enfoque integral destinado a promover habilidades sociales y emocionales clave para lograr un aprendizaje exitoso, fomentar conductas positivas, asegurar una asistencia regular, mejorar la eficacia del personal y promover el bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad escolar (Department of Education, 2010).

Este enfoque clasifica las habilidades sociales en los cinco dominios del modelo de inteligencia emocional de Goleman: la autoconciencia, que implica reconocer y valorar las propias creencias y sentimientos; la autorregulación, que se refiere a gestionar las emociones y enfrentar sentimientos difíciles; la motivación, que se centra en establecer metas y mantener la persistencia para superar desafíos y alcanzar el máximo potencial; la empatía, que permite

entender y valorar los pensamientos y sentimientos de los demás; y, finalmente, las habilidades sociales, que abarcan la formación y mantenimiento de relaciones, así como la resolución de conflictos (Department for Children Schools and Families, 2007).

Sin embargo, según Frye et al. (2022), uno de los modelos más conocidos y utilizados en el campo del aprendizaje socioemocional es el marco SEL desarrollado por la organización estadounidense CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional) que agrupa las competencias socioemocionales en las siguientes cinco áreas claves: la autoconciencia, la cual supone comprender las propias emociones, pensamientos y valores, y su influencia en el comportamiento; el autocontrol, referido al manejo efectivo de las emociones y comportamientos para lograr objetivos; la conciencia social, que implica comprender las perspectivas sociales y empatizar con los demás; las habilidades para relacionarse con otros que permiten establecer y mantener relaciones saludables; y por último, la toma de decisiones responsables la cual supone tomar decisiones constructivas en la vida personal y social (CASEL, 2020). Desde esta perspectiva el aprendizaje socioemocional comprende el proceso mediante el cual se adquieren las competencias para reconocer y gestionar emociones, desarrollar el cuidado y preocupación por los demás, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y manejar eficazmente situaciones desafiantes (Milicic et al., 2020).

Según Coelho et al. (2016), aunque ambos enfoques buscan fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales, SEL se caracteriza por su rigidez en comparación con SEAL. Así, mientras que SEL se enfoca en la implementación de programas específicos y estructurados, SEAL se propone para ser integrado de manera más fluida y adaptable en el currículum escolar.

En Chile, Valoras UC formuló un modelo que sistematiza investigaciones nacionales e internacionales, recopilando habilidades socioafectivas alineadas con los marcos referenciales y comprensiones locales sobre estas competencias. Entre las habilidades incluidas se encuentran la comprensión de sí mismo, la autorregulación, la comprensión del otro, las relaciones interpersonales y el discernimiento moral. Además, se enfatiza que su aprendizaje requiere un proceso pedagógico intencionado y progresivo, adaptado a contextos y experiencias que permitan su evolución en cada etapa, similar al desarrollo de habilidades curriculares (Romagnoli et al., 2007).

Evidencias actuales de los programas de aprendizaje socioemocional

En las últimas dos décadas, ha aumentado significativamente el interés por una educación que promueva el crecimiento académico, social y emocional de los estudiantes. En este contexto, se han desarrollado programas educativos destinados a proporcionarles oportunidades para adquirir y practicar sus competencias socioemocionales. Conocidos como programas de aprendizaje socioemocional o programas SEL (por sus siglas en inglés), han sido implementados en diversas regiones del mundo (Zamora et.al, 2019).

La diversidad de competencias en el ámbito socioemocional dificulta la clasificación y comparación de la investigación disponible sobre los programas que trabajan en este campo (Brush et al., 2022). Sin embargo, existen puntos en común en cuanto a sus objetivos y resultados generales. Según Milicic et al. (2021), la mayoría de estos programas buscan reconocer e identificar emociones, sensibilizar sobre su importancia, fomentar la convivencia escolar, resolver conflictos y acompañar la maduración emocional de los estudiantes. Además, el impacto positivo de estos programas ha sido corroborado, demostrando mejoras

significativas en habilidades sociales y emocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico (Durlak et al., 2011).

Un meta-análisis reciente de doce programas SEL de alta calidad implementados en educación primaria refuerza estas ideas, destacando efectos positivos en comportamientos prosociales y la reducción de conductas antisociales. Además, el estudio reporta aspectos interesantes para la implementación efectiva de estos programas, como la formación de los docentes en habilidades sociales, la reducción de elementos cognitivos en los planes y la aplicación en contextos pequeños con una cantidad estándar de intervenciones. Por otro lado, se evidenció que elementos como el enfoque en el clima escolar y el compromiso familiar no fueron predictores significativos (Shi y Cheung, 2024).

De forma complementaria, el análisis de los resultados sobre la eficacia de los programas SEL evidencia que aquellos que son implementados dentro del horario escolar tienen un mayor impacto en el desarrollo de la autoestima, el autocontrol y la conciencia social de los estudiantes, en comparación con los aplicados como actividades extraescolares. Este efecto se ve modulado, además, por el tamaño del grupo, puesto que en las clases con un menor número de estudiantes se observó una mejora significativa en el autocontrol, independiente del contexto de implementación. En contraste, las clases más numerosas demostraron un mejor desempeño en conciencia social cuando el programa se realizaba como actividad extraescolar. Estos hallazgos destacan la relevancia de integrar estos programas al currículum escolar y de considerar variables contextuales, como la cantidad de participantes por aula (Coelho y Sousa, 2018).

De manera similar, Blewitt et al. (2020) llevaron a cabo una revisión sobre la efectividad de los programas universales de aprendizaje socioemocional basados en el currículum en la práctica de los docentes en entornos de atención y cuidado de la primera infancia. Estos autores observaron que los programas SEL mejoraron varios aspectos, como el apoyo emocional y la gestión positiva del aula. Estos programas también fortalecieron la receptividad de los educadores hacia las necesidades individuales de los niños, aspecto crucial para el desarrollo socioemocional en esta etapa del desarrollo. Este último efecto también fue evidenciado en la implementación del programa norteamericano Conscious Discipline, donde se evidenciaron mejoras en la percepción de los docentes sobre el entorno del aula y la relación docente-estudiante (Wilburn et al., 2023).

En relación al grado de universalidad de la implementación de programas en preescolares, un meta-análisis realizado por Murano et al. (2020) encontró que tanto las intervenciones universales como las dirigidas específicamente a estudiantes en situación de riesgo benefician el desarrollo general de habilidades sociales y emocionales, como la reducción de conductas problemáticas. Sin embargo, las intervenciones dirigidas mostraron una mayor eficacia. Además, se observó que la combinación de contextos de intervención, como intervenciones implementadas por los padres en el hogar junto con intervenciones por parte de los profesores en la escuela, se asoció con mayores beneficios para los estudiantes, demostrando un efecto más significativo.

Otros estudios han explorado el impacto de los programas SEL en diversos grupos de interés. Por ejemplo, Hassani y Schwab (2021) realizaron una revisión sistemática sobre intervenciones de aprendizaje socioemocional para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), encontrando que, aunque la mayoría de las intervenciones muestran efectos positivos, estos suelen ser pequeños y varían considerablemente según el tipo de NEE, el evaluador y la implementación del programa. Por otro lado, Reicher y Matischeck-Jauk (2019) indicaron que la implementación sistemática de estos programas en las escuelas

puede ser una herramienta efectiva para mejorar las competencias socioemocionales de los adolescentes, crear ambientes escolares que respeten sus emociones y necesidades y sensibilizar sobre la detección temprana de problemas de salud mental, como los síntomas depresivos. Además, estos programas pueden fomentar la inclusión social en grupos y comunidades, contribuyendo así a combatir la exclusión social y la estigmatización.

En los últimos años, también se han desarrollado programas de aprendizaje socioemocional en entornos educativos basados en mindfulness. Una revisión sistemática realizada por Nagpal y Radliff (2024) mostró resultados mixtos en cuanto a la eficacia de estas intervenciones en la mejora de las competencias socioemocionales de los adolescentes. Aunque se encontraron evidencias consistentes de que las prácticas de mindfulness impactan positivamente la regulación emocional y el manejo del estrés, los resultados fueron contradictorios en relación con la autoconciencia y las habilidades sociales, destacando la necesidad de evaluaciones más detalladas y de mayor duración.

En Chile, la evaluación del impacto de la implementación de programas SEL sigue siendo limitada. No obstante, un estudio cuasi-experimental que aplicó el programa español Happy 8-12 en el país evidenció cambios positivos en áreas como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsable (Lagos y Sandoval, 2021). Por otro lado, el programa BASE: Bienestar y Aprendizaje Socioemocional mostró una influencia positiva en la autoestima, el clima escolar y la integración social, además de tener un efecto protector en los vínculos sociales y el rendimiento académico de los estudiantes (Berger et al., 2014).

De la evidencia científica a la implementación de programas socioemocionales efectivos en las escuelas

Aunque las intervenciones destinadas a fortalecer las habilidades socioemocionales han crecido significativamente, aún persisten limitaciones en las evaluaciones sistemáticas que determinen su efectividad. Esta falta de evaluaciones robustas no solo dificulta la medición precisa de los resultados, sino que también amplía la brecha entre los hallazgos de la investigación educativa y su aplicación en el aula.

Schlicht-Schmälzle et al. (2024) sugieren que esta brecha puede deberse, en parte, a una percepción de irrelevancia de dichos resultados, lo que frena la implementación de programas basados en evidencia. Además, Morrison et al. (2014) advierten que las decisiones sobre qué programas adoptar en las escuelas suelen depender más del marketing o de tendencias políticas que de la calidad de la evidencia disponible.

Para superar estas barreras, Slavin (2020) destaca que iniciativas como *Research-Practice Partnerships* han surgido con el objetivo de traducir los descubrimientos científicos en estrategias concretas aplicables en el contexto escolar, promoviendo una colaboración efectiva entre investigadores y educadores. Ejemplos exitosos incluyen reformas como la *Every Student Succeeds Act* (ESSA) en Estados Unidos, que vincula el financiamiento público con la implementación de programas científicamente validados. De manera similar, programas como *Investing in Innovation* (i3) en EE.UU. y *Education Endowment Foundation* (EEF) en el Reino Unido han impulsado intervenciones educativas rigurosamente evaluadas. Esta integración entre investigación, selección basada en evidencia y aplicación práctica es crucial, ya que, como señala el autor, los programas fundamentados en estudios rigurosos tienden a ser más efectivos.

A pesar de estos avances, la implementación de programas socioemocionales enfrenta numerosos desafíos que limitan su éxito. Entre las barreras más comunes destacan la falta de

formación y apoyo docente, la insuficiencia de recursos y la resistencia al cambio. La ausencia de capacitación específica dificulta que los docentes integren estas estrategias en sus prácticas cotidianas, mientras que la falta de recursos humanos y materiales compromete la calidad y sostenibilidad de las intervenciones (Durlak et al., 2011; Humphrey et al., 2010). Además, la implementación efectiva suele verse obstaculizada por problemas de coordinación interna en las instituciones y por una desconexión con la comunidad educativa. Esto limita la participación activa de familias y otros actores clave, fundamentales para el éxito de los programas (Banerjee, 2010; Babalis et al., 2013).

Otro factor crítico es la falta de evaluación y seguimiento, puesto que sin procesos sistemáticos que midan el impacto de los programas, resulta difícil realizar los ajustes y las mejoras necesarias. Steponavičius et al. (2023) destacan la importancia de adaptar las intervenciones a las necesidades específicas de los estudiantes y del entorno escolar mediante procesos de evaluación constante. No obstante, como advierten Linzarini y Catarino da Silva (2024), muchos programas carecen de sistemas robustos de evaluación, lo que limita la posibilidad de medir sus resultados y detectar áreas de mejora.

Esta falta de evaluación consistente no solo compromete la mejora continua, sino que también revela los desafíos más amplios que enfrenta la evaluación de programas socioemocionales. Según Shakman et al. (2017), entre los principales obstáculos se encuentran la dificultad para definir con precisión el problema a resolver, establecer objetivos claros y seleccionar indicadores adecuados. La recolección y análisis de datos también suponen un reto, ya que demandan tiempo, recursos y habilidades técnicas, frecuentemente limitados en contextos educativos. Además, el proceso de mejora continua puede generar frustración cuando los avances no son evidentes a corto plazo, mientras que las elevadas cargas laborales y la falta de recursos ponen en riesgo el compromiso sostenido del equipo de implementación.

En este escenario, la autoevaluación escolar emerge como una herramienta clave para medir el impacto de los programas socioemocionales y fomentar la mejora continua. Hofman et al. (2009) describen la autoevaluación como un proceso flexible que puede ir desde una revisión limitada hasta una evaluación integral de insumos, procesos y desempeños en distintos niveles escolares. Este enfoque permite identificar áreas críticas de mejora y ajustar las estrategias implementadas, tanto para el cumplimiento de objetivos internos como para responder a exigencias externas. Sin embargo, la implementación efectiva de la autoevaluación también enfrenta obstáculos. Vázquez y Gairín (2013) señalan que la alta movilidad del personal, la falta de tiempo y formación en técnicas de evaluación, y la resistencia al cambio pueden limitar su impacto como herramienta de transformación. Superar estas barreras requiere un compromiso institucional sostenido y la creación de condiciones favorables que permitan consolidar procesos de evaluación efectivos.

REPORTE PROCESO DIAGNÓSTICO

Reporte de realización de acciones diagnósticas

1. Planificación

Reunión inicial y presentación del proyecto, diagnóstico inicial, y contextualización: Las acciones diagnósticas fueron completadas en su totalidad. Se realizó una primera reunión con representantes del equipo de gestión del establecimiento y una posterior con el Monitor de Desarrollo Estudiantil e integrante del Equipo de Convivencia Escolar, quien actuó como

contraparte del establecimiento en el marco del primer encuentro, instancia en la que se firmó el Acta correspondiente (Anexo 1). En esta oportunidad se expusieron los alcances del proyecto y se profundizó en el problema detectado por la institución. Para el diagnóstico inicial, se revisó la historia del establecimiento, sus instrumentos de gestión y, por supuesto, el Plan Socioemocional que debía ser evaluado. Considerando toda esta información, se establecieron los objetivos diagnósticos del proyecto. Pese a algunas dificultades en la calendarización inicial se logra cumplir con las fechas límites esperadas durante el mes de mayo.

2. Recolección de datos

Definición, preparación, revisión y aprobación de instrumentos de evaluación: Estas acciones se implementaron por completo. En primer lugar, el equipo realizó una búsqueda bibliográfica de instrumentos para evaluar cuatro de las acciones que componían el Plan Socioemocional del establecimiento. Se encontraron instrumentos validados en el país para *las clases de crecimiento y desarrollo personal, el programa IEF y la reducción del estrés en niños, niñas y adolescentes*. Sin embargo, al no encontrarse un instrumento validado para evaluar la autoeficacia docente en la promoción de habilidades socioemocionales, se decidió, bajo la supervisión del tutor de grado, crear y validar una escala que cumpliera con estas características. Debido a estas dificultades, el proceso de obtención de todos los instrumentos se extendió una semana más de lo esperado, aunque se mantuvo dentro del mes de mayo previamente calendarizado.

Coordinación con Monitor de Desarrollo Estudiantil: Durante la coordinación con el profesional del establecimiento, se definió el envío de los consentimientos y asentimientos informados (Anexo 2), se socializaron los instrumentos de evaluación y se establecieron las tareas necesarias para alcanzar los objetivos. De esta manera, la contraparte del colegio se encargó de coordinar la aplicación del instrumento que evaluaría *las clases de crecimiento y desarrollo personal*, así como de socializar con los docentes el formulario de Google para evaluar el nivel de autoeficacia percibida de los participantes del programa PROMESA. La aplicación del instrumento para evaluar el programa IEF se calendarizó para ser realizada por el equipo el 19 de julio. Durante esta reunión, se decidió excluir de la evaluación el programa de *reducción del estrés* debido a la ausencia de participantes y cambios en los objetivos del Equipo de Convivencia. Se esperaba contar con la totalidad de los instrumentos en esa fecha, pero debido a algunos inconvenientes, esta entrega tuvo que ser reprogramada.

Aplicación de instrumentos: La aplicación de los instrumentos de evaluación se inició en la primera semana del segundo semestre escolar y se extendió hasta la última semana de julio, con un desfase de dos semanas debido a problemas en la recolección de los consentimientos informados de los estudiantes que participaron en las *clases de crecimiento y desarrollo personal*. Para llevar a cabo este proceso, se implementaron las acciones descritas anteriormente, combinando los esfuerzos de los profesionales del establecimiento con el equipo de grado para asegurar la aplicación de los instrumentos dentro de los plazos establecidos, aunque se realizaron algunas reprogramaciones necesarias.

Análisis de datos: La compilación, organización, análisis e interpretación de los datos se llevaron a cabo una vez que se obtuvieron las respuestas de los instrumentos del establecimiento, con un retraso de una semana respecto a lo calendarizado. Los datos fueron

tabulados en planillas de Excel, donde se realizaron los análisis estadísticos necesarios. Estos incluyeron el cálculo de medidas generales y el análisis por dimensiones, de acuerdo con los instrumentos utilizados. La interpretación de los datos se llevó a cabo una vez finalizados estos análisis estadísticos, proporcionando una comprensión detallada de los resultados obtenidos.

Reporte del logro del objetivo general y objetivos específicos

OE1: Evaluar la efectividad de las Clases de Crecimiento y Desarrollo Personal en ámbito de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Este objetivo fue considerado alcanzado. Para ello, se seleccionó el Cuestionario de Adaptación Socioemocional de Mathiesen et al. (2011) como instrumento adecuado. Se coordinó una entrevista con la contraparte del establecimiento para socializar el instrumento y planificar su aplicación, incluyendo la entrega de consentimientos y asentimientos informados y la calendarización de la aplicación para 250 estudiantes de 5° a 4° medio. Se establecieron los procedimientos necesarios y se coordinó con los profesionales del centro que apoyarían el diagnóstico en terreno, considerando el tamaño de la muestra y las dificultades de acceso, ya que el cuestionario se aplicaría en el horario asignado para estas clases. Surgieron inconvenientes con la obtención de los consentimientos, pero tras nuevas coordinaciones, se recogieron 190 cuestionarios en tres semanas, representando un 76% de la muestra. Con este porcentaje, se realizó un análisis estadístico de la adaptación socioemocional de los estudiantes en sus tres dimensiones.

OE2: Evaluar la efectividad del programa Inhala, Exhala y Florece en el desarrollo de habilidades de atención plena de los estudiantes.

Este objetivo fue considerado logrado. En primer lugar, se buscó un instrumento validado en el país que midiera el mindfulness en niños, encontrando que el Cuestionario de Medida de Mindfulness (CAMM) de García-Rubio et al. (2019) cumplía con las características necesarias. Para aplicar este instrumento, se coordinó una entrevista en la que se determinó que los alumnos de 4° básico, quienes participan del programa desde 2022, serían los evaluados. Este grupo no sólo sistematizó la práctica, sino que también cumplía con el requisito de edad para responder al cuestionario. Además, se programó una visita del equipo de trabajo al establecimiento para aplicar el instrumento y observar la implementación de la práctica durante la jornada de clases. Cuando se cumplió con la calendarización inicial, y tras obtener los consentimientos y asentimientos informados de gran parte de la muestra inicial, el instrumento se aplicó a 66 estudiantes. Con este porcentaje, se realizó un análisis estadístico de las habilidades de atención plena de los estudiantes.

OE3: Evaluar la efectividad del programa de Reducción de Estrés en Niños y Adolescentes en la disminución del nivel de estrés en los estudiantes participantes.

Este objetivo se consideró no logrado. Se encontraron dificultades para encontrar un instrumento adecuado para medir la variable en el contexto escolar, y aunque se identificó la Escala de estrés cotidiano en escolares chilenos (Encina y Ávila, 2015), no se pudieron obtener todos los ítems, ni las normas de corrección e interpretación. El intento de contactar al investigador fue infructuoso. En una reunión con el establecimiento, se explicaron estas dificultades y la contraparte del colegio expresó sus dudas sobre la inclusión del objetivo, ya que no había estudiantes participantes este año debido a cambios en el equipo de convivencia

y sus objetivos. Finalmente, se decidió excluir este objetivo de la evaluación del Plan Socioemocional.

OE4: Evaluar el nivel de autoeficacia percibida para la promoción de habilidades socioemocionales en los docentes que participan del Programa PROMESA.

El objetivo específico 4 se consideró logrado. En primer lugar, debido a la ausencia de un instrumento validado en Chile para medir esta variable en docentes, se decidió crear una escala basada en el marco de aprendizaje socioemocional de CASEL, para su posterior validación de contenido a través de un acuerdo interjueces. Una vez finalizado este proceso y con el propósito de aplicar el instrumento, se coordinó una entrevista con el establecimiento. Se determinó que la mejor opción para su aplicación era mediante un formulario de Google, el cual sería socializado con 45 docentes participantes del programa por la contraparte del colegio en un plazo de dos semanas. De los docentes participantes, 36 respondieron la escala, lo que representó un 80% del total de la muestra. Con este porcentaje, se realizó un análisis estadístico de la autoeficacia docente para la promoción de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Objetivo General: Evaluar el impacto del Plan Socioemocional en estudiantes y docentes del establecimiento.

Considerando los antecedentes reportados para el logro de los objetivos específicos, se pudo indicar que el objetivo general se alcanzó parcialmente, con resultados positivos en la mayoría de los ámbitos evaluados. Sin embargo, la evaluación del impacto del Plan Socioemocional en estudiantes y docentes se vio limitada debido a la exclusión del programa de reducción del estrés por la falta de un instrumento adecuado y la ausencia de participantes ese año. Además, no se contó a tiempo con datos relativos a las calificaciones de los estudiantes para evaluar el impacto del plan en el rendimiento académico.

Reporte resultados del proceso diagnóstico

Árbol del problema

El análisis del árbol del problema (Figura 1) reveló las dificultades iniciales en la implementación de la mejora continua del programa socioemocional de un colegio particular subvencionado en la región del Biobío. El problema central identificado se relacionó con las débiles competencias del equipo de gestión para integrar eficazmente el ciclo de mejora continua en el programa de intervención socioemocional. Esta situación surgió de causas profundas que se entrelazaron y generaron consecuencias que limitaron el desarrollo efectivo del programa.

Una de las causas principales fue la falta de formación especializada en mejora continua. Los miembros del equipo de gestión reconocieron que nunca habían recibido capacitaciones específicas que les permitieran comprender y aplicar los procesos de mejora continua. Esta carencia provocó un enfoque limitado en la formación de habilidades técnicas, la ausencia de facilitadores internos capacitados y la falta de políticas institucionales que promovieran esta formación de manera sistemática. Además, los testimonios reflejaron que no existió un liderazgo efectivo que impulsara el desarrollo de estas competencias.

Otra causa significativa fue la baja percepción de la importancia de la mejora continua en el aprendizaje socioemocional. La comunidad educativa no estuvo suficientemente sensibilizada sobre el valor del aprendizaje socioemocional, lo que dificultó su

implementación efectiva, obstaculizó la colaboración con las familias y limitó el compromiso de los actores educativos. Esto se reflejó en la percepción de los programas socioemocionales como intervenciones aisladas, la sobrecarga de tareas y el escaso tiempo destinado a procesos reflexivos sobre su aplicación.

Por último, la débil cultura de autoevaluación institucional representó otra causa central del problema. La falta de procesos estructurados para revisar y reflexionar sobre las acciones implementadas generó una resistencia al cambio y complicó el monitoreo del plan socioemocional. Los miembros del equipo expresaron que, aunque implementaban algunas acciones, desconocían si realmente estaban generando avances significativos. Esta situación se tradujo en una carencia de lineamientos claros para la autoevaluación, escasos procesos de revisión y desconocimiento de metodologías y herramientas adecuadas.

Estas causas generaron una serie de consecuencias que afectaron directamente la eficacia del programa. Una de las más relevantes fue la dificultad para acceder y aplicar estrategias socioemocionales basadas en evidencias. La falta de un marco de evaluación y seguimiento llevó al equipo a seleccionar estrategias sin una base sólida, lo que resultó en la implementación de intervenciones de baja efectividad y resultados inconsistentes en los grupos objetivos.

A esto se sumaron las limitaciones en la implementación adecuada de las estrategias socioemocionales. La ausencia de un plan estructurado y un cronograma claro afectó la sistematización de las actividades, lo que impidió que las acciones se desarrollaran de manera continua y coherente. Además, la falta de claridad sobre los roles y responsabilidades dentro del ciclo de mejora contribuyó a la discontinuidad y desorganización de las intervenciones.

Otra consecuencia crítica fue la limitación en la capacidad de evaluar el impacto y la efectividad del programa. La falta de un sistema definido para analizar datos complicó la identificación de áreas de mejora, desmotivó al equipo responsable y generó desgaste en los ejecutores. Además, la dificultad para comunicar los beneficios del programa a la comunidad educativa afectó la adherencia de los docentes y estudiantes, quienes no se sintieron involucrados o no creyeron en el valor del programa. La escasa colaboración de los apoderados también constituyó un problema relevante, ya que la falta de estrategias efectivas para integrarlos al proceso generó desconexión y desinterés.

En síntesis, las débiles competencias del equipo de gestión, sumadas a la falta de formación, sensibilización y cultura de autoevaluación, impactaron negativamente en la aplicación, implementación y evaluación de las estrategias socioemocionales. Esto no sólo limitó la mejora continua del programa, sino que también redujo su efectividad para abordar las necesidades socioemocionales de la comunidad educativa.

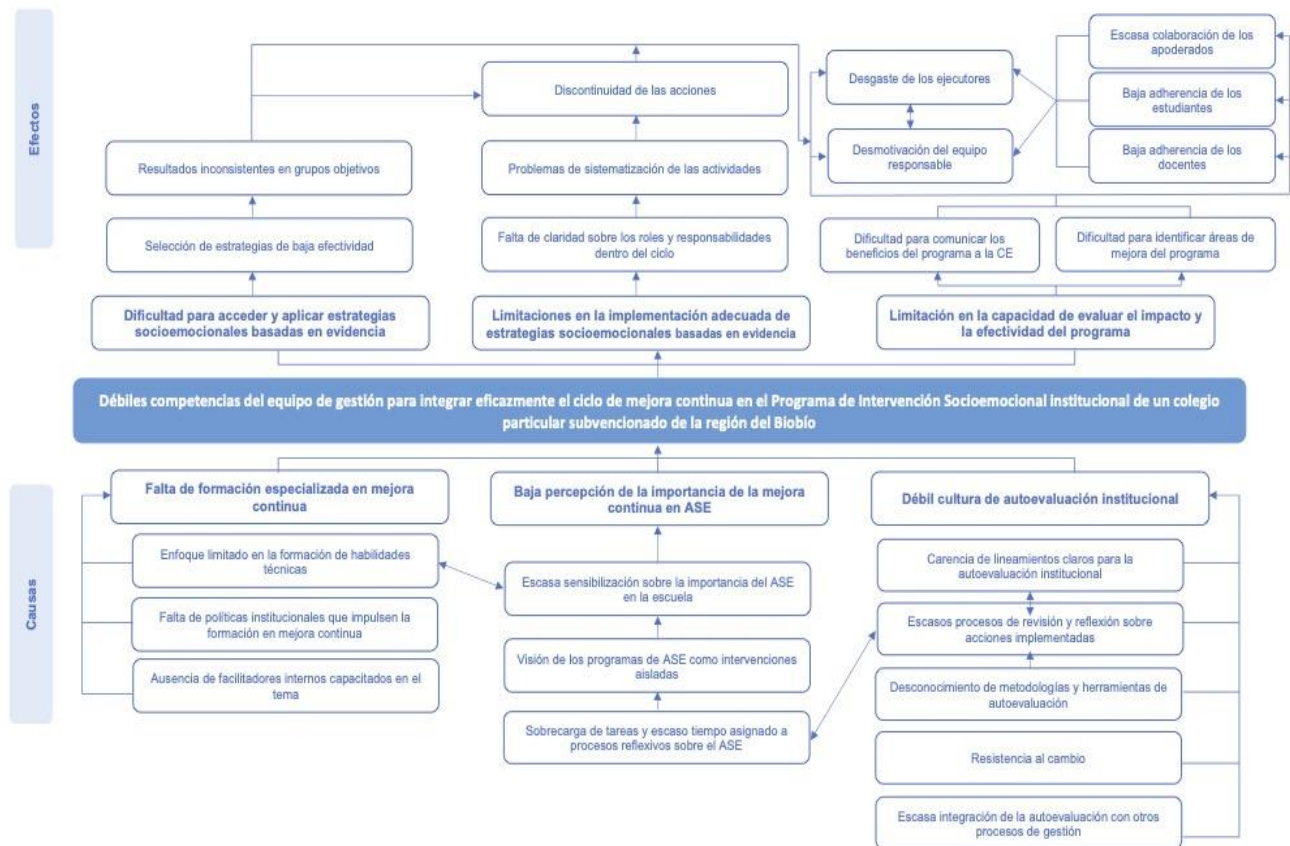


Figura 1. *Árbol del problema*
Fuente: Elaboración propia

Resultados Cuantitativos

Análisis descriptivo de la adaptación socioemocional de los estudiantes que participan de las Clases de Crecimiento y Desarrollo Personal

En el análisis de las dimensiones de adaptación socioemocional de los estudiantes, se observaron diferencias en las habilidades evaluadas. Las dimensiones de habilidades emocionales y habilidades de autoeficacia presentaron promedios similares, mientras que la dimensión de habilidades sociales mostró un promedio ligeramente superior, tal como se observó en la Tabla 1. Este resultado positivo destacó que los estudiantes tenían una disposición favorable en sus habilidades sociales, lo que pudo servir como punto de partida para fortalecer sus competencias emocionales y de autoeficacia.

En cuanto a las habilidades emocionales, los estudiantes demostraron una capacidad razonable para comprender y expresar emociones, así como para resolver problemas emocionales. En las habilidades de autoeficacia, los estudiantes se distinguieron por su disposición a asumir responsabilidades y ofrecer apoyo a los demás, lo que reflejó una actitud positiva hacia la autoeficacia. Aunque enfrentaron desafíos en la perseverancia y la autovaloración, los resultados sugirieron una buena disposición para trabajar en estos aspectos y mejorar su capacidad para enfrentar dificultades. Finalmente, en las habilidades

sociales, los estudiantes mostraron un comportamiento que reflejó una tendencia general positiva hacia la interacción social, aunque hubo áreas que podrían mejorarse, como la autoconfianza en interacciones sociales.

Tabla 1. *Resultados de los ítems por dimensión*

Enunciados	\bar{x}
Dimensión Habilidades Emocionales	
Me resulta difícil comprender a las personas y ponerme en su lugar*	3.17
Prefiero estar solo en lugar de relacionarme con las personas*	2.89
Creo que las personas que me conocen no me aprecian demasiado*	2.84
Me cuesta acostumbrarme a los lugares nuevos para mí*	2.77
Creo que no soy capaz de entender las cosas que siento	2.68
Suelo hacer cosas sin pensar en las consecuencias*	2.68
Me resulta difícil encontrar la solución a los problemas que se me presentan*	2.67
Me he dado cuenta de que tengo dificultades para expresarme o hablar en público*	2.51
Me resulta difícil decir lo que pienso*	2.46
Tengo dificultades para expresar lo que siento*	2.44
Promedio Habilidades Emocionales	2.71
Dimensión Habilidades de Autoeficacia	
Algo que me gusta hacer es ayudar a otras personas cuando lo necesitan	3.08
Cuando hago algo incorrecto me hago responsable de las consecuencias	3.07
Me gusta intentar varias veces cuando algo no resulta	2.74
Siento que las cosas que me propongo me resultan bien gracias a mis capacidades	2.62
Creo que soy una persona valiosa	2.52
Cuando tengo un problema soy capaz de ver más de una solución	2.52
Trabajo concentrado en una tarea hasta completarla	2.45
Promedio Habilidades de Autoeficacia	2.71
Dimensión: Habilidades Sociales	
Tengo problemas para relacionarme con las personas de mi edad*	3.01
Me gusta participar en actividades como fiestas y reuniones de amigos	2.92
Siento vergüenza cuando tengo que hablar con gente de mi edad*	2.85
Me considero una persona alegre	2.84
Suelo sentirme feliz	2.81
Mis compañeros me consideran una persona a la que es importante invitar	2.17
Promedio Habilidades Sociales	2.77

Nota: *Enunciados invertidos. Los promedios más altos indican comportamientos adaptativos más adecuados.

En los gráficos 1, 2 y 3 se observó el nivel de desempeño de los estudiantes agrupados por curso en cada dimensión. En ellos se evidenció una tendencia hacia la mejora en la adaptación socioemocional de los estudiantes conforme avanzaban en los cursos. Los estudiantes de educación media tendieron a obtener puntajes más altos en todas las dimensiones evaluadas, lo que sugirió una mejor adaptación socioemocional en estos niveles educativos.

Gráfico 1. *Promedios de habilidades emocionales por curso*

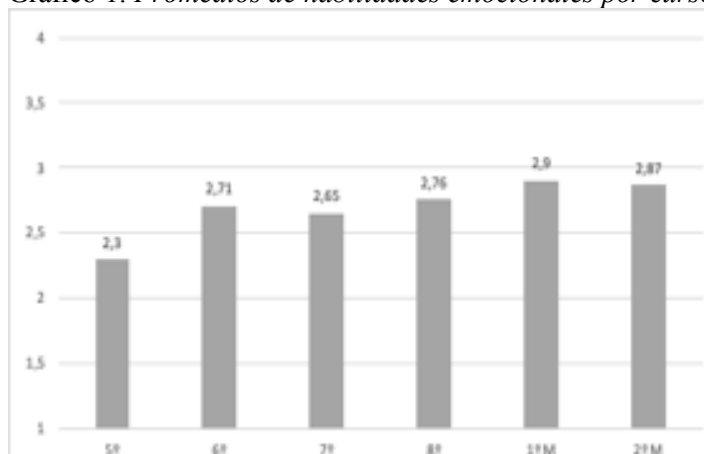


Gráfico 2. *Promedio de habilidades de autoeficacia por curso*

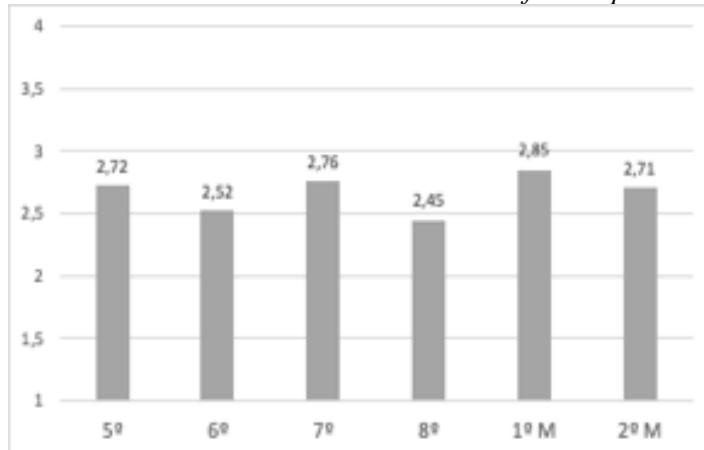
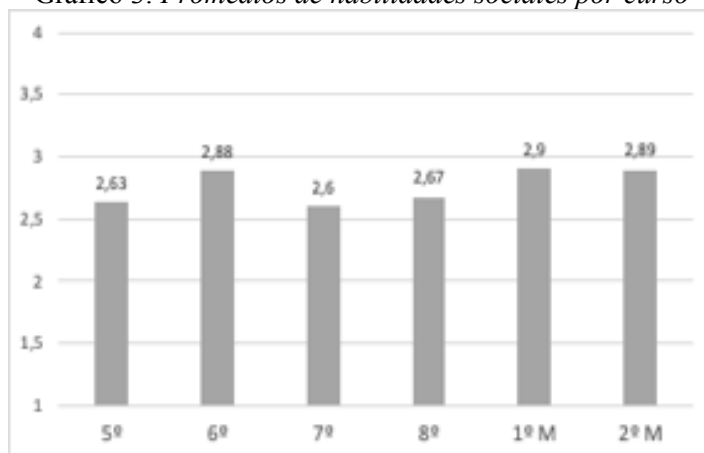


Gráfico 3. *Promedios de habilidades sociales por curso*



Al indagar en las diferencias por género presentadas en la Tabla 2, se observó que los estudiantes masculinos tendieron a destacar en todas las áreas evaluadas, mostrando una mejor adaptación socioemocional, lo que sugirió que podrían haberse sentido más seguros en

la gestión de sus emociones, en su capacidad para resolver problemas y en sus interacciones sociales.

Tabla 2. *Resultados de las dimensiones según género*

Dimensión	Femenino	Masculino
Habilidades Emocionales	2.58	2.83
Habilidades de Autoeficacia	2.66	2.77
Habilidades Sociales	2.59	2.94
Promedio Adaptación Socioemocional	2.61	2.84

En síntesis, los resultados de la evaluación del programa *Clases de Crecimiento y Desarrollo Personal* permitieron identificar logros significativos en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes, junto con desafíos en habilidades emocionales y autoeficacia. Aunque estas dimensiones se relacionaron de manera general con el objetivo del programa “proporcionar a los estudiantes herramientas prácticas para comprender y gestionar sus emociones de manera efectiva”, dicho objetivo presentó importantes limitaciones tanto para guiar la intervención como para evaluar su impacto real.

Por un lado, el uso del verbo “proporcionar” reflejó un enfoque centrado en los facilitadores, quienes asumieron un rol unidireccional que dejó a los estudiantes en una posición pasiva dentro del proceso de desarrollo de competencias. Además, el objetivo no definió de manera explícita el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, lo que diluyó su propósito y generó ambigüedad en torno a las habilidades específicas que se buscaba desarrollar. Esta falta de precisión inicial impidió establecer indicadores claros y cuantificables que permitieran monitorear de forma efectiva los avances en áreas críticas, como la expresión emocional y la autoeficacia. Por otro lado, si bien la implementación del programa especificó la frecuencia de las sesiones, no definió una metodología clara ni contó con mecanismos efectivos para monitorear los progresos a lo largo del tiempo.

En este contexto, la elección de la adaptación socioemocional como constructo evaluado respondió a la necesidad de abarcar, de manera integral, las competencias que implícitamente se esperaban desarrollar en los estudiantes a través del programa. Al incluir dimensiones como habilidades sociales, emocionales y autoeficacia, se logró estructurar la evaluación en torno a aspectos fundamentales del desarrollo socioemocional, permitiendo compensar parcialmente las limitaciones del objetivo inicial.

Análisis descriptivo del nivel de mindfulness de los estudiantes que participan del programa *Inhala, Exhala y Florece (IEF)*

El análisis de los percentiles, presentado en la Tabla 3, mostró que el 32% de los estudiantes se ubicó en el rango alto de desarrollo de habilidades de atención plena, mientras que otro 32% se posicionó en el rango medio. En conjunto, estos resultados indican que el 64% del alumnado alcanzó niveles medio o alto en dicha competencia. En contraste, el 36% restante se mantuvo en el rango bajo.

Tabla 3. *Distribución de estudiantes según el desarrollo de habilidades de atención plena*

Rango de desarrollo	Porcentaje
Alto	32%
Medio	32%
Bajo	36%

En particular, se observó que los estudiantes demostraron haber desarrollado ciertas habilidades de atención plena. En primer lugar, mostraron una notable capacidad para manejar emociones que no comprendían, ya que no solían enfadarse por estas sensaciones, lo que indicó una efectiva aceptación de sus estados emocionales. También presentaron una buena autoaceptación de sus pensamientos. Sin embargo, hubo áreas donde enfrentaron mayores dificultades. Tendieron a suprimir sentimientos desagradables, lo que reveló una menor capacidad para aceptar y manejar este tipo de emociones de manera efectiva. Además, solían juzgarse a sí mismos por sus emociones, lo que indicó una menor autoaceptación y comprensión de sus estados emocionales internos. También tendieron a mantenerse ocupados para evitar confrontar ciertos pensamientos o sentimientos, reflejando una dificultad para enfrentar y aceptar estos aspectos internos. Asimismo, presentaron mayores dificultades en su capacidad de atención al presente (Tabla 4).

Tabla 4. *Resultados por ítem*

Enunciados*	\bar{x}
Me enfado cuando tengo emociones que no entiendo	4.55
Me enfado conmigo mismo por tener algunos pensamientos	4.25
Creo que algunos sentimientos que tengo son malos y no debiera tenerlos	3.76
Me mantengo ocupado para no darme cuenta de algunos de mis pensamientos o sentimientos	3.70
Me digo a mí mismo que no debería sentirme como me siento	3.55
Cuando los sentimientos que tengo no me gustan, intento detenerlos o pararlos	3.32
Pienso mucho en las cosas que ocurrieron en el pasado en vez de pensar en las cosas que están pasando ahora mismo	2.52
Promedio de Medida de Mindfulness	3.65

Nota: *Todos los enunciados de la escala se encuentran invertidos

En resumen, los resultados del programa Inhala, Exhala y Florece (IEF) mostraron avances en el desarrollo de habilidades de atención plena, pero también evidenciaron desafíos importantes.

En primer lugar, los datos cuantitativos indicaron un impacto positivo en una proporción considerable de los participantes, aunque un porcentaje menor aún se encontraba en un rango bajo en el desarrollo de estas habilidades, lo que sugiere que las estrategias implementadas no tuvieron un impacto uniforme en todos los estudiantes.

En segundo lugar, los objetivos del programa, que buscaban “promover el desarrollo integral de los estudiantes desde el concepto de florecimiento de la psicología positiva” y “fomentar una cultura de bienestar socioemocional mediante prácticas de mindfulness”, establecía un propósito ambicioso y relevante. Sin embargo, su formulación general

dificultaba precisar qué dimensiones del bienestar socioemocional se esperaban fortalecer y cómo estas se relacionaban con el desarrollo de la atención plena, lo que podría explicar los logros y limitaciones observados.

Análisis descriptivo de la autoeficacia para la promoción de habilidades sociales de los docentes que participan del programa PROMESA

De un conjunto de 22 ítems agrupados en cinco dimensiones, orientados a evaluar la autoeficacia percibida por los docentes para promover habilidades sociales en sus estudiantes, se observó que la dimensión de conciencia social obtuvo el promedio más alto. Le siguieron, en orden descendente, habilidades para relacionarse, autoconciencia, toma de decisiones responsables, y finalmente, autorregulación en último lugar (Tabla 5).

El análisis de los resultados por dimensiones demostró que, en conciencia social, los docentes se sentían capaces de comprender y empatizar con los estudiantes, promover la empatía y guiar discusiones sobre diferencias, aunque tuvieron dificultades en implementar estrategias de colaboración. En habilidades para relacionarse, destacaron en establecer relaciones de confianza y fomentar un ambiente de respeto y cooperación, pero se percibieron menos eficaces en desarrollar habilidades de comunicación y autonomía en la resolución de conflictos.

En la dimensión autoconciencia, los docentes fueron competentes en mantener espacios seguros, ofrecer retroalimentación positiva y fomentar la reflexión sobre emociones, aunque expresaron sentir menos éxito en diseñar actividades desafiantes para fortalecer la autoconfianza y en enseñar técnicas de reconocimiento emocional. En la toma de decisiones responsables, se sintieron confiados en ayudar a los estudiantes a considerar las consecuencias de sus acciones, pero tuvieron menor seguridad en diseñar actividades para fomentar decisiones informadas y responsables y en facilitar discusiones éticas. Finalmente, en la dimensión de autorregulación, los docentes manejaron bien situaciones emocionalmente desafiantes y enseñaron a los estudiantes a reconocer y expresar sus emociones, pero tuvieron dificultades en enseñar técnicas de autocontrol emocional.

Tabla 5. *Resultados de los ítems por dimensión*

Dimensión	Enunciados	\bar{x}
Conciencia Social	Me siento satisfecho con mi capacidad para empatizar con las emociones y perspectivas de mis estudiantes	4.64
	Me siento competente para promover la empatía en mis alumnos	4.56
	Me siento satisfecho con mi capacidad para comprender las emociones y perspectivas de mis estudiantes	4.44
	Puedo guiar discusiones que ayuden a los estudiantes a comprender y apreciar sus diferencias	4.42
	He implementado estrategias de enseñanza que promueven la colaboración entre estudiantes	4.19
	Promedio Conciencia Social	4.45
Habilidades para Relacionarse	Creo que tengo la capacidad de establecer relaciones positivas y de confianza con mis estudiantes	4,67
	Me siento seguro de mi capacidad para fomentar un ambiente de respeto y cooperación en el aula	4,5

	Me siento capaz de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación efectiva y escucha activa	4,14
	Puedo favorecer la autonomía de mis estudiantes para resolver conflictos interpersonales	4,11
	Promedio Habilidades para Relacionarse	4,37
Autoconciencia	Puedo mantener un espacio seguro y de apoyo donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus emociones	4,5
	Utilizo la retroalimentación positiva para que mis estudiantes reconozcan sus fortalezas	4,5
	Puedo proponer a los estudiantes actividades que les ayudan a reflexionar sobre sus propias emociones y sentimientos	4,25
	Puedo enseñar de manera efectiva a las estudiantes técnicas para reconocer sus emociones en diferentes situaciones	3,97
	Diseño actividades desafiantes para fortalecer la autoconfianza en mis estudiantes	3,86
	Promedio Autoconciencia	4,22
Toma de Decisiones Responsable	Me siento capaz de ayudar a los estudiantes a considerar las consecuencias de sus acciones antes de tomar una decisión	4,33
	Tengo la habilidad de conectar decisiones que los estudiantes toman en el aula con situaciones de su vida cotidiana	4,31
	Me siento seguro al diseñar actividades que fomenten la toma de decisiones informadas y responsables entre los estudiantes	4,03
	Estoy satisfecho con mi capacidad para facilitar discusiones sobre decisiones éticas y morales en el aula	4,0
	Promedio Toma de Decisiones Responsable	4,17
Autorregulación	Me siento satisfecho con mi habilidad para mantener la calma ante situaciones emocionalmente desafiantes en el aula	4,28
	Soy capaz de enseñar a los estudiantes a reconocer emociones y expresarlas de manera adecuada	4,22
	Puedo favorecer la autorregulación emocional de mis estudiantes frente a situaciones estresantes dentro del aula	4,06
	Soy capaz de enseñar a los estudiantes técnicas de autocontrol emocional	3,86
	Promedio Autorregulación	4,10

Como se mostró en la Tabla 6, los resultados según el nivel de enseñanza indicaron que los docentes del nivel de transición (NT1-NT2) obtuvieron el promedio más alto en todas las dimensiones de autoeficacia relacionadas con la promoción de habilidades sociales en los estudiantes, en comparación con los demás niveles. Esto fue especialmente notable en la dimensión de conciencia social. En contraste, los docentes de educación media presentaron el promedio más bajo en las dimensiones analizadas.

Tabla 6. *Resultados de las dimensiones según nivel de enseñanza*

Dimensión	Transición n=2	Básica n=17	Media n=9	Básica-Media n=8
Autoconciencia	4.70	4.32	3.82	4.33

Autorregulación	4.38	4.16	3.78	4.28
Conciencia Social	4.90	4.49	4.22	4.50
Habilidades para Relacionarse	4.75	4.46	4.06	4.44
Toma de Decisiones Responsable	4.38	4.24	3.89	4.28
Promedio Autoeficacia	4.60	4.31	3.94	4.36

Los valores promedio de las dimensiones fueron generalmente más altos en el género femenino en comparación con el masculino (Tabla 7). Las mayores diferencias se observaron en autoconciencia y toma de decisiones responsable, donde el género femenino presentó promedios más altos.

Tabla 7. *Resultados de las dimensiones según género*

Dimensión	Femenino	Masculino
Autoconciencia	4.29	4
Autorregulación	4.09	4.14
Conciencia Social	4.48	4.36
Habilidades para relacionarse	4.43	4.19
Toma de Decisiones Responsable	4.19	4.11
Promedio Autoeficacia	4.28	4.15

En conclusión, el diseño de los objetivos del programa PROMESA fue pertinente en su propósito de fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes y promover su aplicación en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Considerando lo anterior, los resultados evidenciaron avances importantes en la autoeficacia percibida de los docentes, especialmente en dimensiones como conciencia social y habilidades para relacionarse. Sin embargo, persistieron desafíos en áreas críticas como la autorregulación y la toma de decisiones responsables, donde los docentes mostraron menores niveles de confianza, especialmente en la enseñanza de técnicas prácticas de autocontrol emocional y en el diseño de actividades que fomentaran decisiones informadas y éticas. El análisis también evidenció disparidades significativas en la autoeficacia percibida según el género y el nivel educativo donde se desempeñaban los docentes participantes.

Estos aspectos representaron oportunidades de mejora que debieron ser abordadas para consolidar el impacto del programa de manera integral.

Conclusiones del proceso diagnóstico

El proceso diagnóstico tuvo como objetivo general evaluar el impacto del Plan Socioemocional en el bienestar y los logros académicos de estudiantes y docentes del establecimiento. Los resultados obtenidos permitieron identificar avances relevantes en el desarrollo de competencias socioemocionales, aunque persistieron desafíos que limitaron la consolidación del impacto esperado.

Las Clases de Crecimiento y Desarrollo Personal evidenciaron avances significativos en la comprensión y expresión de emociones, lo que coincidió con el planteamiento de Bisquerra y Chao (2021), quienes destacan que estas habilidades son fundamentales para la convivencia y el desarrollo integral en contextos escolares. No obstante, los resultados revelaron dificultades en la autocomprensión y en la expresión pública de sentimientos, lo cual subrayó la necesidad de implementar intervenciones focalizadas para fortalecer dichas áreas.

En relación con la autoeficacia, los participantes demostraron predisposición para asumir responsabilidades y colaborar con otros, aunque enfrentaron desafíos en la perseverancia y la autovaloración, dimensiones consideradas esenciales para el éxito socioemocional y académico, según lo evidenciado por Milicic et al. (2020). Respecto a las habilidades sociales, los estudiantes mostraron apertura a la interacción, pero persistieron barreras asociadas a la autoconfianza en contextos de mayor exposición. Estos hallazgos coincidieron con las ideas de Damasio (1994; 2009) y Martínez (2023) quienes destacan la interconexión entre emociones y habilidades sociales, como una base fundamental para el desarrollo socioemocional, los procesos de aprendizaje y la convivencia.

En términos de diferencias de género, los resultados sugieren que los varones presentan una mejor adaptación socioemocional en comparación con las mujeres, lo que podría relacionarse con factores culturales y sociales que influyen en las expectativas emocionales y escolares, como señalan Coelho y Sousa (2018). Asimismo, se identificaron disparidades en el desempeño de habilidades según el nivel educativo, lo que refleja una respuesta parcial del plan a las necesidades específicas de los participantes.

El programa “Inhala, Exhala y Florece” evidenció un impacto positivo en la regulación emocional y el manejo del estrés, reflejado en la ubicación de un alto porcentaje de estudiantes en rangos medio y alto en habilidades de mindfulness. Este resultado se alinea con los beneficios documentados por Nagpal y Radliff (2024), quienes demostraron que la práctica de mindfulness en contextos escolares potencia la autorregulación emocional y la atención plena, favoreciendo el bienestar y el desempeño académico de los estudiantes.

Por otra parte, el programa PROMESA mostró un alto nivel de autoeficacia docente en la promoción de habilidades sociales entre los estudiantes. Sin embargo, los resultados revelaron desafíos específicos en la enseñanza de técnicas y en el diseño de actividades orientadas al desarrollo socioemocional, particularmente en enseñanza media, lo que pone de relieve la necesidad de fortalecer la formación docente en esta materia (Shi y Cheung, 2024; MINEDUC y Fundación Trabün, 2021).

Pese a los favorables resultados de la implementación de los programas, el proceso diagnóstico evidenció limitaciones estructurales que condicionaron la evaluación integral del Plan Socioemocional. La formulación imprecisa de objetivos, particularmente en los programas Crecimiento y Desarrollo Personal e IEF, dificultó la definición de indicadores claros y medibles. A esto se sumaron limitaciones metodológicas y en los mecanismos de seguimiento, lo que afectó la uniformidad y sostenibilidad de los resultados, aspecto que ha sido ampliamente documentado como un desafío común en programas educativos (Durlak et al., 2011; Shakman et al., 2017).

Además, es relevante indicar que no fue posible evaluar el impacto del plan en el desempeño académico debido a limitaciones en el acceso a esta información y a factores contextuales, como las restricciones de tiempo propias de las dinámicas y exigencias del establecimiento escolar. Estas condiciones representaron un desafío adicional para el equipo encargado del diagnóstico, limitando la posibilidad de establecer la relación entre las variables de bienestar socioemocional y logro académico.

En conclusión, aunque el Plan Socioemocional generó progresos significativos en el bienestar socioemocional de estudiantes y docentes, no alcanzó plenamente su objetivo general debido a deficiencias en el diseño, implementación y seguimiento sistemático de los programas. Por este motivo, se consideró fundamental fortalecer las habilidades del equipo de gestión para la formulación de objetivos precisos, el establecimiento de metodologías claras con indicadores medibles y garantizar intervenciones adaptadas a las necesidades específicas y diferenciadas de los participantes, para consolidar la efectividad del plan, asegurar su sostenibilidad a largo plazo y contribuir, en última instancia, a la mejora integral del bienestar emocional y académico de la comunidad educativa.

Validación social del diagnóstico

Con el propósito de validar los resultados de la evaluación del Plan Socioemocional, se llevó a cabo una coordinación previa con la contraparte del establecimiento. Durante esta etapa, se definieron la fecha, hora, duración y participantes de la reunión, y se evaluaron los recursos materiales disponibles en el colegio. Asimismo, se identificaron los recursos adicionales que debía aportar el equipo a cargo del diagnóstico para asegurar que la presentación se desarrollará de manera exitosa y sin contratiempos.

Como resultado de esta coordinación, se realizó una reunión presencial en el centro educativo, a la cual asistieron el Director del establecimiento, la Directora del Ciclo Menor, la Encargada de Convivencia Escolar, la Coordinadora del Programa de Integración Escolar, la Administradora y el Monitor de Desarrollo Estudiantil. El encuentro se desarrolló en un espacio adecuado, con el apoyo de los recursos tecnológicos necesarios, lo que facilitó la comunicación y optimizó la transmisión de la información en el tiempo previamente estimado.

En esta presentación se socializaron los procedimientos del proceso de evaluación del plan, se revisaron los logros de los objetivos del diagnóstico y los resultados de la evaluación de los programas "*Clases de Crecimiento y Desarrollo Personal*", "*Inhala, Exhala y Florece*" y "*Promesa*". Asimismo, se sintetizaron los desafíos identificados en estos programas y se compartió la propuesta de los ejes de intervención. Con el objetivo de conocer sus impresiones y resolver dudas, se acordó que las preguntas se formularían al finalizar cada una de las fases del reporte, poniendo especial énfasis en la exposición de los resultados de cada programa, con el fin de favorecer una comprensión más profunda y una participación activa en la discusión.

Al finalizar la presentación, los asistentes manifestaron su satisfacción con el trabajo realizado y reflexionaron sobre las futuras líneas de intervención basándose en la información proporcionada. Resaltaron también la importancia de los resultados obtenidos, los cuales fueron visualizados como un insumo fundamental para respaldar el esfuerzo continuo de la comunidad educativa en la implementación del plan, diseñado con una proyección a diez años.

Uno de los hallazgos más significativos surgidos durante la etapa de socialización y reflexión de los datos fue la necesidad de integrar un ciclo de mejora continua estructurado

y respaldado por evidencia científica. A pesar de los esfuerzos realizados en los programas socioemocionales, el equipo de gestión reconoció que la falta de una estructura clara para la evaluación y el monitoreo de las intervenciones había dificultado la medición precisa de su impacto. Durante la conversación, también se detectó que las decisiones a menudo se basaban en percepciones subjetivas en lugar de análisis rigurosos de datos, lo cual evidenció la necesidad de dotar al equipo de herramientas conceptuales y metodológicas que permitiera una toma de decisiones fundamentada en evidencia. Esta carencia se relacionó directamente con la falta de conocimientos prácticos y teóricos sobre cómo implementar y gestionar un ciclo de mejora continua, limitando así la capacidad del equipo para ajustar oportunamente las intervenciones y optimizar su efectividad.

Se observó también que la cultura de autoevaluación y mejora continua no estaba completamente consolidada en el establecimiento, lo que representaba una barrera crítica para el éxito sostenido de los programas socioemocionales. Frente a esta situación, se generó consenso respecto a la necesidad de adoptar un enfoque sistemático y estructurado en la planificación, implementación y evaluación de las intervenciones. Este análisis permitió no sólo reafirmar la importancia de evaluar los programas existentes, sino también redirigir los objetivos de la intervención hacia el fortalecimiento de las capacidades del equipo de gestión en áreas clave de la mejora continua. En respuesta a estos hallazgos, se propuso abordar la intervención desde cuatro ejes fundamentales: el desarrollo de habilidades para diseñar intervenciones basadas en evidencia, el fortalecimiento de competencias para su implementación, la mejora de capacidades para el monitoreo continuo y la optimización de habilidades para la evaluación de dichas intervenciones.

Al término de la reunión, se acordó enviar la presentación de los resultados diagnósticos por correo electrónico, estableciendo un plazo de respuesta que permitiera profundizar en los resultados obtenidos y elaborar una propuesta definitiva alineada con las necesidades identificadas. Posteriormente, tras un período de dos semanas en el que la contraparte socializó los resultados con la sostenedora del establecimiento, se recibió la confirmación para dar inicio a la intervención y se determinó implementar tres sesiones de trabajo de una hora cada una, destinadas a capacitar al equipo en la aplicación de un ciclo de mejora continua basado en datos verificables y evidencia científica.

REPORTE DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Justificación de la intervención

En el panorama educativo actual, los equipos de gestión enfrentaron el desafío de equilibrar dos dimensiones fundamentales: el aprendizaje académico y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este último, crucial para el bienestar y crecimiento personal, requirió intervenciones sustentadas en evidencia científica rigurosa, ya que la implementación de estrategias sin un respaldo sólido derivó en esfuerzos bien intencionados, pero ineficaces.

La necesidad de fundamentar las acciones en evidencia se reveló con claridad durante la evaluación del Plan Socioemocional del establecimiento, puesto que aunque los programas implementados mostraron resultados aceptables, se identificaron desafíos críticos en su diseño, implementación y evaluación; destacando limitantes que fueron validadas por el equipo de gestión, como la ausencia de un fundamento teórico robusto, la carencia de indicadores de impacto alineados con los objetivos específicos y la falta de un plan estructurado de implementación. Estas limitaciones generaban una desconexión entre los

programas implementados y el objetivo general del plan, restringiendo la capacidad de estimular la colaboración institucional y provocar un cambio sustantivo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esta situación coincide con los hallazgos de investigadores como Steponavičius et al. (2023) y Durlak et al. (2011), quienes han señalado que la falta de criterios claros de evaluación y de seguimiento sistemático dificulta la toma de decisiones informadas y el ajuste de estrategias a las necesidades particulares del contexto escolar.

La intervención propuesta buscó mitigar estos riesgos mediante el suministro de herramientas prácticas para diseñar, implementar y evaluar intervenciones socioemocionales fundamentadas científicamente, ya que, como argumenta Slavin (2020), la adopción de estrategias validadas empíricamente incrementa significativamente la probabilidad de éxito, mientras que, la evaluación de los procesos, recursos y elementos clave de implementación permite realizar ajustes oportunos que garanticen su impacto y sostenibilidad a largo plazo (Hofman et al., 2009).

Sobre esta base, se identificó el fortalecimiento del ciclo de mejora continua como herramienta estratégica para superar las dificultades detectadas. Según Shakman et al. (2017), este enfoque facilita la detección de problemas específicos en el diseño e implementación de acciones, permitiendo ajustar y optimizar progresivamente las estrategias mediante un análisis sistemático de resultados en ciclos iterativos. Para integrar esta herramienta, la intervención se estructuró con un diseño que permitió la transferencia de conocimientos del ámbito teórico al práctico, generando espacios de reflexión sobre la situación actual del plan y sus proyecciones futuras. Además, mediante la colaboración interactiva, los participantes no sólo profundizaron su comprensión sobre la relevancia de la evidencia científica en la implementación y evaluación del plan, sino que también tuvieron la oportunidad de analizar casos de éxito y diseñar estrategias propias.

En resumen, la intervención se orientó a fortalecer las capacidades del equipo de gestión para diseñar, implementar y evaluar intervenciones socioemocionales, abordando las brechas identificadas entre el Plan Socioemocional y la evidencia científica. A través de un enfoque práctico y reflexivo, se proyectó generar espacios de análisis que facilitaron la identificación de desafíos específicos en las estrategias actuales y la necesidad de optimizarlas con una proyección hacia el corto y mediano plazo, pensando en su sostenibilidad futura.

Objetivos de la intervención

Objetivo General

Fortalecer la gestión del ciclo de mejora continua del Programa de Intervención Socioemocional de un colegio particular subvencionado de la región del Biobío.

Objetivos Específicos

1. Incrementar las habilidades del equipo de gestión para el diseño de una estrategia de intervención socioemocional basada en evidencia.
2. Perfeccionar la habilidad del equipo de gestión para planificar la implementación de un programa de intervención socioemocional basado en evidencia considerando posibles obstáculos y desafíos.
3. Optimizar la habilidad del equipo de gestión para definir indicadores para el monitoreo y evaluación de las estrategias del Programa de Intervención Socioemocional Institucional.

Diseño de la intervención

Objetivo específico 1	Incrementar las habilidades del equipo de gestión para el diseño de una estrategia de intervención socioemocional basada en evidencia.
Nombre de la acción	Construyendo estrategias basadas en evidencia científica actualizada
Descripción de actividades	
Fecha	23 de octubre de 2024
Número de sesiones	1 sesión
Asistentes	Equipo de Gestión: Directora Ciclo Menor, Encargada de Convivencia Escolar, Coordinadora PIE, Monitor de Desarrollo Estudiantil.
Duración	De 10:04 hrs. a 11:18 hrs.
Modalidad	Presencial
Responsables	Responsables de la implementación: Equipo de grado y Monitor de Desarrollo Estudiantil del establecimiento. Responsables de la evaluación: Equipo de grado
Recursos	Recursos logísticos: Sala donde sea posible reorganizar mesas y sillas. Café y snacks. Recursos tecnológicos: Computador, proyector. Recursos materiales: Lápices, plumones, hojas. Documentos de apoyo: 1. Versión impresa de la sesión (Anexo 3) 2. Texto “Cómo la reforma basada en pruebas transformará la investigación y las prácticas educativas” (Slavin, 2020; Anexo 4). 3. Guía de trabajo “Preparar a los niños pequeños para la escuela” (Burchinal et al., 2022; Anexo 5). 4. Ideas orientadoras para el diseño de estrategias ASE basadas en evidencia científica (Anexo 6) 5. Ficha “Construyendo una Estrategia” (Anexo 7) 6. Autoevaluación para Indicador de Logro 1 (Anexo 8) Se gestionó un espacio físico y el uso de un proyector del mismo establecimiento. El costo y el resto de los recursos considerados fueron asumidos por el equipo de grado.
Desarrollo de la sesión	
<p>Bienvenida e introducción (5 minutos): Al comenzar la sesión, se les explicó a los participantes de forma general el objetivo de la sesión y la importancia del diseño de intervenciones socioemocionales basadas en evidencia. Se proyectó una presentación con una ruta de aprendizaje que resumía los principales puntos a tratar y las metas de la asesoría. Se proporcionaron guías orientadoras impresas para cada integrante del equipo de gestión y guías para el trabajo práctico y colaborativo.</p> <p>“La importancia de la evidencia en la construcción de estrategias” (10 minutos): Posteriormente y para profundizar en el tema, se expuso acerca de las ventajas de trabajar en la implementación de programas basados en evidencia. Para ello, se utilizó como base</p>	

el texto “Cómo la reforma basada en pruebas transformará la investigación y las prácticas educativas”

“Revisando algunos ejemplos de estrategias basada en evidencia” (15 minutos): Para continuar, se presentaron ejemplos de estrategias basada en evidencia, para lo cual se utilizó la guía de trabajo “Preparar a los niños pequeños para la escuela”.

Recomendaciones de expertos para el diseño de estrategias basadas en evidencia (25 minutos): Para abordar esta temática, se socializaron las orientaciones que realizan expertos para el diseño de estrategias. Posteriormente, a través de una lluvia de ideas y considerando la información proporcionada, los participantes reflexionaron en torno a la pregunta ¿Cómo podemos diseñar una estrategia que se ajuste a las necesidades de nuestra comunidad educativa? Esta actividad establecería la base para el siguiente paso: el desarrollo de una estrategia concreta que aborde los aspectos de mejora del Plan Socioemocional.

Diseño de una estrategia a partir de las necesidades de la comunidad (10 minutos): A continuación, se invitó a los participantes a trabajar en conjunto para diseñar una estrategia que aborde alguno de los desafíos encontrados en la evaluación y que pudiera ser incorporada al Plan Socioemocional. Para ello, se les entregó una ficha para el diseño de una estrategia. Si bien, esta actividad no fue realizada en la sesión, proporcionó un valioso espacio de reflexión, intercambio de ideas, opiniones y visiones acerca de la implementación de futuras estrategias. Cabe señalar, que la estrategia elaborada por el equipo, denominada “Círculos de confianza”, fue entregada en la sesión siguiente.

Plenario reflexivo y cierre (25 minutos): Para finalizar, se solicitó a los presentes dar sus opiniones y reflexiones acerca de los temas tratados.

Durante toda la actividad, se ofreció un Coffee Break de manera transversal para facilitar el desarrollo de la jornada.

Resultados esperados

Esta asesoría, tenía como finalidad que el equipo de gestión incrementara sus competencias clave para diseñar una estrategia que abordara eficazmente las áreas de mejora identificadas en los resultados del Plan Socioemocional. La adquisición de estas habilidades es fundamental para garantizar que las intervenciones propuestas no solo sean pertinentes, sino también efectivas dentro del contexto educativo específico. Un aspecto central de la asesoría consistió en que el equipo de gestión comprendiera la importancia de fundamentar sus estrategias en evidencia científica rigurosa. Las decisiones basadas en datos y evidencia empírica no solo aumentan la efectividad de las intervenciones, sino que también promueven una mayor sostenibilidad y adaptabilidad de las estrategias implementadas en el Plan Socioemocional, al facilitar ajustes oportunos y bien fundamentados según los resultados obtenidos. Además de los conocimientos teóricos, se proporcionó a los participantes una serie de ejemplos prácticos, que ilustraban la aplicación exitosa de estrategias basadas en evidencia en contextos educativos similares. Aunque estos ejemplos sirvieron como inspiración, el objetivo se orientó a que el equipo de gestión fuera capaz de diseñar una estrategia que respondiera específicamente a las necesidades únicas de su comunidad educativa. De este modo, se buscó garantizar que la estrategia desarrollada fuera no solo relevante, sino también viable y adecuada a los recursos y particularidades del entorno escolar.

Plan de evaluación

Indicadores de logro

1. Al menos el 50% de los participantes declara tener mayor información para diseñar estrategias basadas en evidencia.
2. El 80% de los participantes identifica ideas fuerza del diseño de estrategias basadas en evidencia.
3. El equipo inicia el diseño al menos de una estrategia basada en evidencia para incorporar en el plan socioemocional.

Medios de verificación

Indicador 1: Autoevaluación para conocer si el equipo de gestión incorpora mayor información para diseñar estrategias basada en evidencia.

Indicador 2: Guía de trabajo con el diseño de la estrategia.

Objetivo específico 2	Perfeccionar la habilidad del equipo de gestión para planificar la implementación de un programa de intervención socioemocional basado en evidencia considerando posibles obstáculos y desafíos.
Nombre de la acción	De la Teoría a la Práctica: Implementación efectiva de intervenciones socioemocionales basadas en evidencia.
Descripción de actividades	
Fecha	6 de noviembre de 2024
Número de sesiones	1 sesión
Asistentes	Equipo de Gestión: Directora Ciclo Mayor, Directora Ciclo Menor, Inspectora General, Encargada de Convivencia Escolar, Coordinadora PIE y Monitor de Desarrollo Estudiantil.
Duración	De 12:08 hrs. a 13:15 hrs.
Modalidad	Presencial
Responsables	Responsables de la implementación: Equipo de grado y Monitor de Desarrollo Estudiantil del establecimiento. Responsables de la evaluación: Equipo de grado
Recursos	Recursos logísticos: Sala donde sea posible reorganizar mesas y sillas. Café y snacks. Recursos tecnológicos: Computador, proyector. Recursos materiales: Lápices, plumones, hojas, cartulinas o papelógrafo. Documentos de apoyo: 1. Versión impresa de la sesión (Anexo 9) 2. Plantilla para la implementación (Anexo 10) 3. Formulario de compromisos (Anexo 11). 4. Autoevaluación para Indicador de Logro 1 (Anexo 12) 5. Lista de cotejo para la evaluación del plan de implementación (Anexo 13). Se gestionó un espacio físico y el uso de un proyector del mismo establecimiento. El costo y el resto de los recursos considerados fueron asumidos por el equipo de grado.
Desarrollo de la sesión	
Bienvenida e Introducción (5 minutos): Se presentó de manera general el objetivo de la asesoría y la importancia de implementar estrategias socioemocionales efectivas basadas	

en evidencia. Durante esta introducción, se proyectó una presentación con una ruta de aprendizaje que resumió los puntos principales a tratar y las metas de la asesoría. Asimismo, se entregaron guías orientadoras impresas a cada integrante del equipo de gestión. Estas incluían ejemplos prácticos de cómo se habían implementado dichas estrategias en otras instituciones educativas.

Importancia del uso de evidencia para la implementación (10 minutos): Se sensibilizó a los participantes sobre el impacto positivo de las estrategias basadas en evidencia. Para ello, se revisó el meta-análisis de Durlak et al. (2011) que detalla los beneficios de los programas SEL bien implementados. Se proporcionaron ejemplos concretos de cómo otras comunidades educativas habían adaptado este enfoque a sus contextos.

Revisión de casos de implementación exitosa (20 minutos): Se analizaron casos exitosos para identificar características replicables. Se presentaron ejemplos de implementación basados en marcos como SEAL (Inglaterra) y SEL (CASEL, EE.UU.). Posteriormente, se llevó a cabo una discusión en la que se identificaron elementos adaptables al contexto institucional. Durante esta etapa, se elaboró un cuadro comparativo para constatar qué elementos eran factibles de aplicar en la comunidad educativa y cuáles presentaban dificultades, fundamentando las razones detrás de cada elección.

Discusión grupal. Desafíos en la implementación (20 minutos): El equipo identificó y analizó los desafíos específicos para implementar intervenciones socioemocionales en su institución. Se realizó una lluvia de ideas guiada por la pregunta: "¿Con qué desafíos nos podríamos encontrar al implementar una intervención socioemocional en nuestro colegio?". Los participantes registraron y clasificaron los desafíos y soluciones propuestas en hojas de trabajo, lo que facilitó una discusión más estructurada.

Desarrollo de un plan de acción para implementar intervenciones (20 minutos): El equipo de gestión reflexionó sobre ideas orientadoras para el rediseño un plan de trabajo, a partir de los siguientes parámetros:

1. **Identificación y análisis de estrategias:** Selección de estrategias relevantes y aplicables a su institución basándose en los casos de éxito presentados y las intervenciones revisadas en asesorías previas.
2. **Planificación y ejecución:** Definición de los pasos para implementar cada estrategia seleccionada, asignando responsabilidades y estableciendo un cronograma con fechas clave y reuniones de seguimiento para evaluar el progreso.
3. **Identificación de desafíos y soluciones:** Incluir las barreras identificadas durante la discusión grupal y propuesta de estrategias de mitigación para cada desafío.
4. **Compromiso y seguimiento:** Cada miembro firma un compromiso personal y grupal para ejecutar las acciones propuestas.

Plenario reflexivo y cierre (10 minutos): El equipo reflexionó sobre el trabajo desarrollado durante la asesoría, sintetizando los aprendizajes clave y discutiendo cómo aplicar las estrategias diseñadas en su contexto educativo. Este espacio permitió afianzar compromisos y cerrar la jornada con claridad y dirección.

Durante toda la actividad, se ofreció un Coffee Break de manera transversal para facilitar el desarrollo de la jornada.

Resultados esperados

Tras la asesoría, se esperaba que el equipo de gestión adquiriera una comprensión sólida sobre la importancia de implementar estrategias socioemocionales basadas en evidencia, para integrarlas en su Plan Socioemocional institucional, siendo capaz de adaptar estas

intervenciones a las particularidades de su contexto escolar y desarrollara habilidades para diseñar un plan de acción concreto que abarcara la identificación de estrategias, planificación, ejecución y evaluación. Asimismo, se preveía que logran anticipar y resolver los desafíos que pudiesen surgir durante la implementación, mostrando flexibilidad, proactividad y un compromiso claro para superarlos.

De esta forma, la claridad y precisión en cada uno de estos aspectos se reflejaría en la capacidad del equipo para integrar de manera efectiva las intervenciones socioemocionales en su práctica diaria.

Plan de evaluación

Indicadores de logro

1. Al menos el 50% de los participantes demostrará una comprensión clara de la importancia de usar evidencia en la implementación de estrategias socioemocionales.
2. El equipo rediseña un plan de acción para implementar intervenciones basadas en evidencia visualizadas en la asesoría anterior.

Medios de verificación

Indicador 1: Autoevaluación al final de la sesión, para medir el grado de comprensión de los participantes sobre la implementación de estrategias basadas en evidencia.

Indicador 2: Plan de acción y lista de cotejo que contempló elementos clave como objetivos, pasos detallados y recursos necesarios. (Esta lista permitió clasificar los planes en categorías de logrado, medianamente logrado o no logrado).

Objetivo específico 3	Optimizar la habilidad del equipo de gestión para definir indicadores para el monitoreo y evaluación de las estrategias del programa de intervención socioemocional institucional.
Nombre de la acción	Monitoreo y evaluación de intervenciones socioemocionales: Desarrollo de habilidades para la toma de decisiones informadas.
Descripción de actividades	
Alcance temporal	27 de noviembre de 2024
Número de sesiones	1 sesión
Destinatarios	Equipo de Gestión: Directora Ciclo Mayor, Directora Ciclo Menor, Inspectora General, Coordinadora PIE y Monitor de Desarrollo Estudiantil.
Duración	De 10:06 hrs. a 11:30 hrs.
Modalidad	Presencial
Responsables	Responsables de la implementación: Equipo de grado y Monitor de Desarrollo Estudiantil del establecimiento. Responsables de la evaluación: Equipo de grado
Recursos	Recursos logísticos: Sala donde sea posible reorganizar mesas y sillas. Café y snacks. Recursos tecnológicos: Computador, proyector. Recursos materiales: Lápices, plumones, hojas. Documentos de apoyo 1. Versión impresa de la sesión (Anexo 14) 2. Actividad: “Construyendo un objetivo SMARTIE” (Anexo 15)

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Actividad: “Objetivos SMARTIE, monitoreo y resultados (Anexo 16) 4. Protocolo de Recorrido de Indicadores SEL (CASEL, 2019a; Anexo 17). 5. Protocolo de Reflexión de Datos SEL (CASEL, 2019b; Anexo 18). 6. Autoevaluación para Indicador de Logro 1 (Anexo 19) <p>Se gestionó un espacio físico y el uso de un proyector del mismo establecimiento. El costo y el resto de los recursos considerados fueron asumidos por el equipo de grado.</p>
--	---

Temas a tratar

Bienvenida e introducción (5 minutos): Al inicio de la sesión, se presentó a los participantes el objetivo general de la asesoría, destacando la relevancia del monitoreo y evaluación de las intervenciones socioemocionales basadas en evidencia dentro de los contextos educativos. Se proyectó una presentación que mostró la ruta de aprendizaje, resumiendo los puntos clave y las metas que se abordarían. Además, se entregaron guías impresas para apoyar a cada integrante del equipo de gestión en el desarrollo de la sesión.

Comprendiendo el ciclo de mejora continua y los conceptos clave de monitoreo y evaluación (10 minutos): En la primera parte de la sesión, se presentaron los fundamentos del ciclo de mejora continua de CASEL, con foco en las fases de monitoreo y evaluación. Se discutieron las diferencias entre estos dos conceptos y cómo ambos son esenciales para ajustar las intervenciones socioemocionales, maximizando su impacto en el desarrollo de estas habilidades. También se compartió con los participantes la metodología Plan-Do-Study-Act (PDSA) para implementar ciclos de mejora en contextos educativos.

Definición de indicadores SMARTIE para el monitoreo y la evaluación (25 minutos): En esta instancia, se explicó cómo desarrollar indicadores SMARTIE (específicos, medibles, alcanzables, relevantes, temporales, inclusivos y equitativos) para el monitoreo y evaluación de intervenciones socioemocionales. Se exploró la importancia de definir metas claras que permitieran medir el progreso y ajustar las estrategias de manera oportuna. A continuación, se presentó un ejemplo y se motivó a los participantes a practicar creando un objetivo para la estrategia diseñada en la sesión 1, utilizando el documento “Construyendo un objetivo SMARTIE”.

Recopilación de datos para la mejora continua (15 minutos): En esta fase, se socializó con los participantes el “Protocolo de recorrido de indicadores ASE en la escuela”, señalando su propósito, ámbitos considerados y sugerencias de uso.

Reflexión e interpretación de datos para la mejora continua (25 minutos) Se compartió el “Protocolo de reflexión de datos SEL”, que guía a los equipos en la interpretación de datos obtenidos de la evaluación de los programas socioemocionales. Los participantes reflexionaron sobre el conjunto de datos de la evaluación del Plan Socioemocional y analizaron si las mejoras visualizadas en las asesorías anteriores se condicen con lo aprendido en esta sesión. Al contar con tiempo limitado, se seleccionó un programa del plan y sus resultados para orientar la reflexión. Tras este ejercicio, se invitó al equipo de gestión a consolidar los aprendizajes de esta sesión, mediante el diseño de al menos dos indicadores SMARTIE (de proceso y resultado) para un programa del Plan Socioemocional institucional, utilizando como documento base “Objetivos SMARTIE, monitoreo y resultados”.

Plenario reflexivo y cierre (25 minutos): Para cerrar la sesión, se facilitó una discusión grupal en la que los participantes reflexionaron sobre los aprendizajes clave y la importancia de utilizar datos para guiar la toma de decisiones en la mejora de las intervenciones socioemocionales.

Durante toda la actividad, se ofreció un Coffee Break de manera transversal para facilitar el desarrollo de la jornada.

Resultados esperados

Se esperaba que, como resultado de la actividad, el equipo de gestión adquiriera una comprensión más sólida y práctica de los principios de monitoreo y evaluación aplicados a las intervenciones socioemocionales en el contexto escolar. En particular, se buscaba que los miembros del equipo comprendieran claramente la diferencia entre monitoreo y evaluación, y desarrollaran la habilidad de crear y aplicar indicadores SMARTIE (específicos, medibles, alcanzables, relevantes, temporales, inclusivos y equitativos), esenciales para medir tanto los procesos como los resultados de dichas intervenciones. Además, a través del análisis y la reflexión crítica de los datos, se esperaba que los participantes generaran propuestas concretas para mejorar la implementación de los programas incluidos en el Plan Socioemocional del establecimiento. Esto permitiría ajustar las estrategias de intervención de manera oportuna y optimizando el impacto de estas en el ámbito socioemocional de la comunidad educativa.

Plan de evaluación

Indicadores de logro

1. Al menos un 50% de los participantes declara tener mayores conocimientos sobre el proceso de evaluación y monitoreo.
2. El equipo define al menos dos indicadores SMARTIE (proceso y resultado) para el monitoreo y evaluación de cada uno de los programas del Plan Socioemocional.
3. El 100% de los indicadores propuestos por el equipo cumple con los criterios SMARTIE.
4. El equipo presenta al menos una idea de mejora a los programas del Plan Socioemocional basada en la reflexión sobre los resultados de la evaluación.

Medios de verificación

Indicador 1: Autoevaluación al finalizar la sesión, donde los participantes calificaron su nivel de conocimiento antes y después de la actividad.

Indicador 2: Plantillas completadas por cada grupo con los indicadores SMARTIE.

Indicador 3: Evaluación de los indicadores propuestos mediante una rúbrica basada en los criterios SMARTIE, completada por las facilitadoras al finalizar la actividad.

Indicador 4: Presentaciones finales de los grupos, revisadas y evaluadas en función de la pertinencia y claridad de las propuestas.

Descripción de resultados de la intervención

Acción 1: Construyendo estrategias basadas en evidencia científica actualizada

Resultados alcanzados: El equipo de gestión participó en una sesión diseñada para mejorar sus competencias clave en el diseño de estrategias de intervención socioemocional basadas en evidencia. Durante esta acción, los participantes adquirieron conocimientos sobre la importancia de fundamentar las estrategias en evidencia científica rigurosa. A través de

guías impresas, ejemplos prácticos, la socialización de plataformas y herramientas en línea y espacios de reflexión, lograron identificar ideas fuerza aplicables a su contexto escolar.

Un logro central fue el inicio del diseño de una estrategia concreta, que respondiera a las necesidades específicas de la comunidad educativa, por medio de un enfoque de trabajo colaborativo entre los participantes. La estrategia “Círculos de confianza” se centró en abordar una de las áreas de mejora identificadas en el Plan Socioemocional, que tenía relación con la autoconfianza de los estudiantes en las interacciones sociales, así como con la habilidad de los docentes para diseñar actividades que fomentaran esta competencia. Además, la sesión incluyó una reflexión grupal sobre cómo las decisiones basadas en datos y evidencia empírica aumentan la sostenibilidad de las intervenciones. Durante el diálogo, los participantes visualizaron desafíos clave en torno al desarrollo de la temática socioemocional en el colegio, como la necesidad de que esta se implemente con un propósito claro, destacando la importancia de que los propios funcionarios integren esta visión en sus prácticas individuales y avancen desde lo teórico hacia la aplicación concreta en el aula. Asimismo, identificaron como un desafío prioritario combinar el desarrollo socioemocional con los objetivos de aprendizaje, incorporándolos en los planes estratégicos del establecimiento y asumiendo el rol de modelos para los estudiantes, demostrando en la práctica cómo estas habilidades pueden convivir y potenciar los resultados educativos.

Acción 2: De la teoría a la práctica: Implementación efectiva de intervenciones socioemocionales basadas en evidencia

Resultados alcanzados: Durante esta sesión, el equipo de gestión consolidó ideas clave para rediseñar el plan de acción destinado a implementar las estrategias socioemocionales que componen el Plan Socioemocional institucional, tomando como base investigaciones sobre la implementación, nivel de impacto y ejemplos prácticos de programas exitosos como SEAL y SEL. Los participantes analizaron las ventajas/ o beneficios? y desafíos de cada ejemplo sobre la implementación de los programas y trabajaron en la adaptación de elementos replicables a su realidad escolar, utilizando herramientas como una matriz de trabajo y hojas de registro.

La sesión también facilitó una discusión grupal donde se identificaron barreras potenciales para la implementación, la resistencia al cambio, el bajo nivel de adherencia de la comunidad educativa y limitaciones de recursos. En respuesta, los participantes propusieron soluciones concretas, incluyendo la asignación de roles claros y un cronograma de acción detallado.

Aunque no se completó el rediseño integral del plan, los aprendizajes obtenidos sentaron las bases para concretarlo el próximo año. Reconociendo estos desafíos, los participantes visualizaron que la existencia de un Plan Socioemocional previo actúa como un facilitador clave para este proceso. Además, enfatizaron en el rol fundamental del jefe técnico en la integración de estas estrategias al currículum, en coordinación con el Equipo de Convivencia Escolar. Los participantes coincidieron en la necesidad de dar un “primer paso” concreto, asegurando que el desarrollo de habilidades socioemocionales se haga explícito en la planificación de clases, las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación.

Acción 3: Monitoreo y evaluación de intervenciones socioemocionales

Resultados alcanzados: En esta actividad, los participantes adquirieron conocimientos prácticos sobre cómo desarrollar indicadores SMARTIE (específicos, medibles, alcanzables, relevantes, temporales, inclusivos y equitativos). Se logró definir un

indicador SMARTIE centrado en el monitoreo de la implementación, utilizando herramientas como el Protocolo de Reflexión de Datos SEL y la Plantilla de Mejora Continua.

Mediante el trabajo realizado, el equipo reflexionó y valoró los resultados obtenidos en el Plan Socioemocional y propuso ideas de mejora basadas en los datos analizados. Estas propuestas consideraron la integración de herramientas para la recopilación y análisis de información, destacando la importancia de avanzar hacia prácticas sistemáticas de monitoreo y evaluación. Para ello, acuerdan utilizar instrumentos ya disponibles, como el DIA Socioemocional o evaluaciones breves y bien focalizadas, que permitan observar el logro de los objetivos establecidos. De igual forma se plantearon estrategias orientadas a fortalecer la participación activa de la comunidad escolar en los procesos de evaluación.

Finalmente, los participantes reflexionaron sobre experiencias previas de monitoreo y acompañamiento, como las observaciones al aula, coincidiendo en la relevancia de ofrecer una retroalimentación adecuada, propositiva y orientada a la mejora continua de las prácticas socioemocionales.

Se adjunta Bitácora de la asesoría (Anexo 20) con el detalle de las acciones mencionadas.

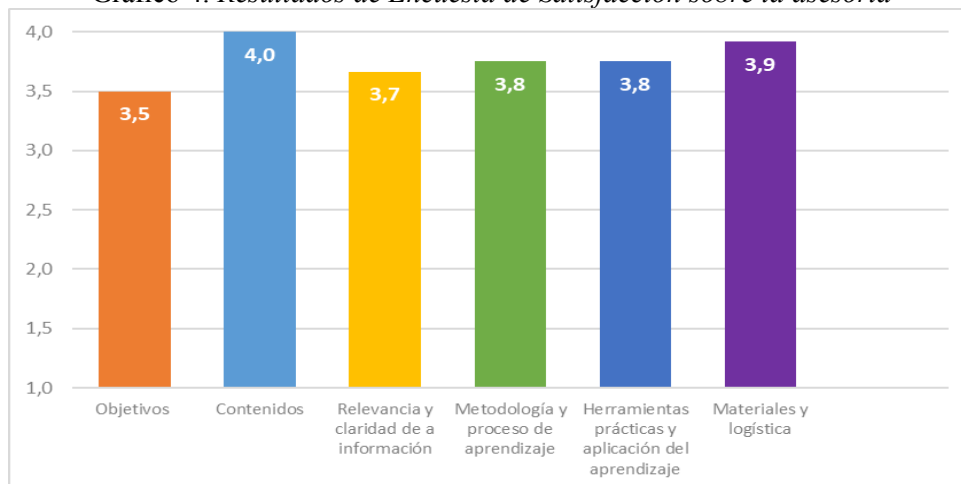
En la última sesión, se decidió realizar una evaluación de la implementación general de la asesoría considerando diferentes dimensiones clave. El Gráfico 4 presenta los resultados obtenidos a través de una encuesta de satisfacción (Anexo 21), que midió los distintos ámbitos de implementación utilizando una escala Likert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 4 (Totalmente de acuerdo)

Los contenidos se posicionaron como el punto más destacado, alcanzando una calificación de 4,0, lo que refleja una adecuada selección y estructuración de los temas, directamente alineados con las necesidades de monitoreo y evaluación de estrategias socioemocionales. En el ámbito de materiales y logística, la puntuación de 3,9 evidencia una organización meticulosa que garantizó una experiencia eficiente para los participantes, con recursos útiles y una ejecución puntual que facilitó el aprendizaje.

La metodología y las herramientas prácticas, con una calificación de 3,8, demostraron su capacidad para involucrar activamente a los participantes, promoviendo un proceso de reflexión y participación significativo. Sin embargo, esta área también señala un margen de mejora, sugiriendo la posibilidad de optimizar las dinámicas para lograr un impacto aún más profundo. La relevancia y claridad de la información obtuvieron 3,7 puntos, indicando que, si bien los ejemplos y casos prácticos fueron bien recibidos, existe una oportunidad de presentar los contenidos con mayor profundidad y nitidez.

El aspecto más crítico para la revisión lo constituyen los objetivos, con una calificación de 3,5, la más baja del análisis. Este resultado señala una necesidad fundamental de reexaminar cómo se formulan y comunican los objetivos de la sesión, asegurando que sean más claros, precisos y alineados con las expectativas de los participantes. A pesar de esta área de mejora, el balance general sigue siendo altamente positivo, reflejando una implementación sólida que sienta las bases para futuras intervenciones más refinadas y efectivas en el contexto del Plan Socioemocional.

Gráfico 4. Resultados de Encuesta de Satisfacción sobre la asesoría



Evaluación de la intervención

En la Sesión 1, se alcanzaron todos los indicadores propuestos. Más del 50% de los participantes declaró contar con mayor información para diseñar estrategias basadas en evidencia, alcanzando un 80% de cumplimiento. Además, el 80% de los participantes identificó las fases del diseño de estrategias, con un logro del 100%. Finalmente, el equipo inició el diseño de una estrategia basada en evidencia denominada “Círculos de Confianza” para su incorporación en el plan socioemocional.

En la Sesión 2, se observó un cumplimiento parcial de los indicadores. El primer indicador se cumplió, ya que al menos el 50% de los participantes demostró una comprensión sobre la importancia del uso de la evidencia en la implementación de estrategias socioemocionales, alcanzando un 100% de logro. Sin embargo, el segundo indicador no se cumplió, dado que el equipo no logró rediseñar el plan de acción. A pesar de esto, resulta destacable que proyectaron trabajar en un nuevo diseño para el año 2025, lo que demuestra una intención de mejora a largo plazo.

En la Sesión 3, los resultados fueron diversos, con avances significativos y desafíos pendientes. El primer indicador se logró en un 100%, ya que más del 50% de los participantes declaró haber adquirido mayores conocimientos sobre el proceso de evaluación y monitoreo. Respecto al segundo indicador, este no se cumplió por completo, ya que el equipo sólo logró definir un indicador SMARTIE relacionado con el monitoreo de implementación, sin alcanzar a diseñar un indicador de resultado. De manera similar, el tercer indicador tampoco se logró, dado que los indicadores propuestos no cumplieron con todos los criterios SMARTIE establecidos. Por otro lado, el cuarto indicador sí fue alcanzado con éxito. El equipo presentó una propuesta de mejora para los programas del Plan Socioemocional, destacando la importancia de incorporar el monitoreo y la evaluación como parte del plan institucional. Además, identificaron la necesidad de utilizar herramientas diagnósticas existentes en el colegio, como el DIA socioemocional, la cual, pese a los recursos invertidos en tiempo y logística para su implementación, no ha sido utilizada hasta ahora para tomar decisiones concretas. Esta reflexión abre una oportunidad valiosa para fortalecer la gestión del plan mediante el uso efectivo de los datos disponibles.

En todas las sesiones, se utilizó un criterio del 80% de exigencia para estimar el logro de los indicadores, lo que permitió establecer un estándar claro y evaluar con mayor precisión los avances alcanzados.

RESGUARDO ÉTICOS EN EL PROCESO DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN

En el proceso diagnóstico, se abordó la dimensión ética con rigurosidad, siguiendo las directrices establecidas por la American Psychological Association (2017). En este marco, se garantizó tanto la confidencialidad de la información obtenida como el anonimato de los participantes, mediante un resguardo estricto de los datos y documentos, asegurando su manejo responsable y exclusivo para fines relacionados con la intervención.

En una primera etapa, la recopilación de consentimientos y asentimientos fue gestionada de manera transparente y ordenada por el Monitor de Desarrollo Estudiantil del colegio. Este proceso incluyó la entrega de información clara y comprensible sobre los objetivos, métodos y alcances de la intervención, lo que permitió obtener la autorización explícita de los apoderados y el asentimiento informado de los estudiantes, respetando sus derechos y promoviendo su participación activa y voluntaria. Ante las consultas realizadas por algunos apoderados, se brindaron respuestas oportunas y detalladas, disipando dudas y fortaleciendo la confianza en el proceso.

Durante el desarrollo de la intervención, se mantuvo una postura ética sólida que se manifestó en el respeto a la dignidad, los derechos y los valores del equipo de gestión. Se reconocieron y valoraron las diferencias individuales, sociales y culturales de los participantes, promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso en todo momento.

Además, los principios éticos guiaron la implementación de procedimientos y estrategias fundamentados en evidencia científica, asegurando que cada acción estuviera orientada a promover el bienestar socioemocional de los estudiantes y de la comunidad educativa. Esto incluyó el uso de prácticas basadas en investigaciones actualizadas, lo que garantizó no solo la efectividad de la intervención, sino también su adecuación a las necesidades y contextos específicos de la población atendida.

En conjunto, el enfoque ético y basado en la evidencia permitió desarrollar una intervención profesional, centrada en el respeto y bienestar integral de los participantes, estableciendo un modelo de actuación que prioriza tanto la eficacia como los valores personales y colectivos.

LIMITACIONES Y FORTALEZAS DE LA IMPLEMENTACIÓN

Una de las dificultades iniciales, fue coordinar el trabajo con el establecimiento educativo. Aunque el colegio mostró una buena acogida y disposición para llevar a cabo las acciones propuestas, es importante destacar que el trabajo en los colegios es complejo y constantemente surgen situaciones emergentes que dificultan la continuidad de las actividades que no son estrictamente académicas. Además, la suspensión de clases debido a las inclemencias climáticas registradas en el mes de junio, retrasó el proceso diagnóstico, gestión que fue retomada posteriormente.

Igualmente, se observaron problemas en la ejecución de las actividades calendarizadas previamente, ya sea en el diseño, como por medio de ajustes previstos por medio de las reuniones con el profesional en terreno. No obstante, se logró avanzar en la implementación del proceso diagnóstico. Asimismo, se identifica como una dificultad la coordinación interna del equipo para reunirse, debido a los limitados tiempos disponibles de sus integrantes. Sin embargo, la adecuada organización para el trabajo remoto ha sido fundamental para superar dicho obstáculo.

Por otra parte, la intervención realizada evidenció algunas dificultades y fortalezas que brindan aprendizajes para su mejora futura. Uno de los principales desafíos fue la limitación en tiempo y espacio, un factor no anticipado por el equipo ejecutor que impactó

negativamente en la profundidad de los aprendizajes alcanzados. La falta de un diálogo oportuno dentro del equipo sobre la duración de las sesiones también limitó la posibilidad de realizar ajustes necesarios, lo que se tradujo en un diseño de sesiones breves que resultó insuficiente para cumplir con los objetivos esperados.

Al mismo tiempo, no se previó cómo las características del espacio físico afectarían la dinámica de participación, lo que dificultó la fluidez del proceso. Estos factores pusieron de manifiesto la necesidad de una planificación más detallada y flexible que incluyera tanto las características del entorno, como los requerimientos específicos de los participantes.

A pesar de estos desafíos, la intervención logró generar un espacio de reflexión que permitió externalizar ideas relacionadas con el aprendizaje socioemocional, creando un ambiente de confianza para compartir experiencias y dialogar sobre los desafíos enfrentados. Esta dimensión fue clave para responder a las necesidades del equipo de gestión, promoviendo una integración significativa de estrategias socioemocionales en la rutina escolar y vinculando los contenidos del plan con la realidad del contexto educativo.

En cuanto a las fortalezas, se destaca la relevancia de la intervención, gracias a la integración de recomendaciones de expertos, evidencia científica y ejemplos prácticos. Esto aseguró la coherencia y pertinencia de las estrategias implementadas, adaptándolas a las necesidades específicas del contexto escolar. Además, el enfoque en el liderazgo y la colaboración como ejes centrales del trabajo permitió fortalecer el compromiso del equipo en la implementación de las estrategias.

Los aprendizajes derivados de esta experiencia realzan la importancia de rediseñar el plan socioemocional con base en evidencia científica, enfocándose en herramientas prácticas. Asimismo, se identificó la necesidad de mejorar la gestión del ciclo de mejora del plan, asegurando una conexión más estrecha entre los contenidos y la práctica escolar cotidiana.

En resumen, aunque la intervención presentó limitaciones relacionadas con la planificación y el uso del tiempo y espacio, ofreció oportunidades valiosas para reflexionar sobre la integración de habilidades socioemocionales y diseñar estrategias más efectivas en el futuro.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Los hallazgos obtenidos permiten sostener que la incorporación de herramientas para el diseño, implementación y evaluación de intervenciones socioemocionales exige una comprensión más profunda del aprendizaje socioemocional como dimensión formativa compleja, situada y condicionada por factores individuales, relacionales e institucionales. Desde este enfoque, la intervención realizada dialoga con las conceptualizaciones contemporáneas que conciben el aprendizaje socioemocional como un proceso de adquisición de competencias esenciales para la vida (Bisquerra, 2003; Milicic et al., 2020), pero también como una práctica pedagógica que requiere condiciones organizacionales específicas para su implementación y evaluación efectiva (Romagnoli et al., 2007).

En coherencia con lo anterior, la intervención desarrollada visibilizó tensiones entre el ideal normativo promovido por las políticas educativas chilenas, que reconocen el aprendizaje socioemocional como una dimensión transversal integrada en los marcos curriculares, evaluativos y de convivencia escolar (MINEDUC, 2015; MINEDUC, 2024a), y las posibilidades reales de monitorear y ajustar estas orientaciones desde un enfoque situado. Esta brecha ha sido ampliamente documentada en la literatura, donde se advierte que uno de los principales obstáculos para evaluar intervenciones socioemocionales radica en la dificultad para definir con claridad los objetivos, seleccionar indicadores pertinentes y

generar procesos de retroalimentación que sean útiles para la toma de decisiones en el contexto escolar (Linzarini y Catarino da Silva, 2024; Shakman et al., 2017; Steponavičius et al., 2023). La experiencia reportada refuerza esta idea, al evidenciar que los equipos requieren mayor apoyo para traducir metas generales en criterios observables y medibles.

En esa misma línea, la reflexión sobre los resultados refuerza lo planteado por Milicic et al. (2014) y Martínez (2023), quienes sostienen que el aprendizaje socioemocional no puede ser abordado como un elemento accesorio, sino que debe comprenderse como parte central del quehacer pedagógico, lo que se ve respaldado por la evidencia que ha demostrado que su integración sistemática en el contexto escolar incide de manera significativa no solo en habilidades conductuales, sociales y emocionales, sino también en el rendimiento académico del estudiantado (Berger et al., 2014; Durlak et al., 2011; Murano, 2020).

Ahora bien, este potencial solo se incrementa cuando las escuelas disponen de condiciones estructurales adecuadas, liderazgo pedagógico comprometido y una cultura institucional que favorece procesos sistemáticos de evaluación y mejora, como ha sido ampliamente documentado en la literatura (Durlak et al., 2011; Humphrey et al., 2010; Banerjee, 2010; Babalis et al., 2013). Este aspecto resultó particularmente significativo en la intervención, ya que los participantes reconocieron la necesidad de fortalecer los procesos de autoevaluación como una condición para avanzar hacia una toma de decisiones más autónoma (Hofman et al., 2009), así como de comenzar a fundamentar la selección de estrategias en evidencia científica con el propósito de asegurar su efectividad, en línea con lo planteado por Slavin (2020), superando así la tendencia histórica y cultural de basar estas decisiones en criterios asociados al marketing o tendencias políticas (Morrison et al., 2014).

Desde una perspectiva metodológica, la asesoría se organizó en torno al ciclo de mejora continua, considerado como un proceso disciplinado de cambio educativo que permite realizar ajustes progresivos guiados por datos, revisando de forma constante las creencias iniciales y adaptando las acciones a las particularidades del contexto (Bryk et al., 2015). Esta decisión permitió estructurar el trabajo en fases sucesivas de análisis, planificación, implementación y evaluación, facilitando una mirada sistemática sobre el Plan Socioemocional del establecimiento, en línea con el ciclo Plan-Do-Study-Act, descrito por Shakman et al. (2017) como una herramienta útil para guiar procesos iterativos de mejora basados en la identificación de problemas concretos, el análisis de datos y la adaptación progresiva de las intervenciones.

A partir de este enfoque, el equipo de gestión logró identificar aspectos del plan que requerían ajustes e iniciar la definición de criterios y estrategias más pertinentes a su contexto. La incorporación de herramientas prácticas, como bases de datos, plantillas de monitoreo e indicadores de evaluación, junto con el análisis de los datos obtenidos en el diagnóstico inicial, brindó un soporte técnico que orientó las decisiones institucionales. Este proceso favoreció una apropiación gradual de dichas herramientas, fortaleciendo las capacidades del equipo para vincular la planificación con los requerimientos específicos identificados en el diagnóstico institucional. Lo descrito adquiere relevancia al alinearse con los principios del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, que promueve una gestión centrada en la mejora continua, el uso de información pertinente para la toma de decisiones, la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas y la generación de condiciones para una convivencia inclusiva y la participación de la comunidad escolar (MINEDUC, 2015). De esta forma, al situarse en esta perspectiva, la intervención permitió avanzar en la instalación de prácticas coherentes con los propósitos institucionales en materia de aprendizaje socioemocional y las orientaciones del sistema escolar chileno.

Finalmente, a la luz de los cambios sociales, culturales y tecnológicos que atraviesan hoy las comunidades escolares, cabe preguntarse en qué medida los programas de aprendizaje socioemocional, muchos de ellos concebidos en realidades distintas a la actual, logran responder a las complejidades del presente. Si, tal como lo señala UNESCO (2025), su efectividad depende de su adecuación a las experiencias locales, expresiones culturales y formas de conocimiento propias de cada comunidad educativa, entonces futuras investigaciones debieran orientarse a analizar cómo estos programas pueden ajustarse a escenarios marcados por la digitalización acelerada, que ha tensionado los vínculos relacionales en el espacio escolar, así como comprender en mayor profundidad el rol de las familias en la sostenibilidad de estos programas. Esta proyección resulta especialmente pertinente considerando que, en el contexto nacional, la ausencia de regulación y acompañamiento ha facilitado un acceso extendido y precoz a las tecnologías, transformando profundamente las formas de comunicación y socialización. En esta línea, la encuesta *Kids Online Chile 2022* identificó que un 40% de los hogares no realiza mediación activa alguna y un 59% carece de normas explícitas sobre el uso o los contenidos digitales, reflejando una limitada presencia adulta en la formación digital de niños, niñas y adolescentes (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2023). Estos antecedentes reafirman la urgencia de revisar críticamente la pertinencia de los programas socioemocionales en contextos de alta exposición digital y de fortalecer el vínculo escuela-familia como condición para su efectividad y proyección.

Junto con ello, sería pertinente explorar cómo la formación docente en competencias socioemocionales incide en la implementación de estos programas, considerando que estudios previos han reportado efectos positivos en la autoestima del alumnado tras procesos de capacitación sistemática (Marchant et al., 2020). Si bien la investigación sobre políticas docentes ha avanzado en ciertos ámbitos, como la capacitación continua y los incentivos económicos, todavía persisten vacíos en áreas clave como la formación inicial y los mecanismos de selección para el ingreso a la carrera (Busso et al., 2017). Profundizar estas líneas de investigación, ahora centradas en el aprendizaje socioemocional, podría contribuir a comprender cómo las distintas etapas de la trayectoria docente inciden en la implementación efectiva de este enfoque en el contexto escolar.

Considerando estas proyecciones, cobra relevancia explorar nuevas aproximaciones metodológicas que den cuenta tanto de los procesos como de los efectos asociados a la implementación de estos programas, permitiendo una comprensión más amplia y situada de su desarrollo a lo largo del tiempo y en diversos contextos escolares. En este sentido, estudios longitudinales permitirían, por ejemplo, estimar cómo se mantienen y transforman las habilidades socioemocionales adquiridas por los estudiantes (Romero et al., 2025), mientras que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos podría ofrecer una comprensión más compleja de los efectos observables y de las percepciones, significados y prácticas que los distintos actores construyen en torno a estos programas. Estos diferentes tipos de estudio ofrecerían herramientas valiosas para profundizar en las líneas de investigación que buscan comprender cómo adaptar e implementar programas más coherentes con los desafíos actuales y con las condiciones específicas de cada comunidad educativa.

Siguiendo esta perspectiva, y con el propósito de fortalecer futuras intervenciones en esta materia, se propone considerar la sistematización del seguimiento como una oportunidad metodológica de mejora. Integrar, desde el diseño, un sistema de seguimiento de productos, acuerdos y reflexiones, como actas breves validadas al cierre de cada sesión, permitiría fortalecer la trazabilidad de los hallazgos y otorgar mayor rigurosidad al proceso. Asimismo,

la incorporación de instancias de acompañamiento entre sesiones, en formato virtual o presencial, contribuiría a consolidar aprendizajes, atender dudas emergentes y asegurar la continuidad del trabajo colaborativo, mientras que la creación de un repositorio digital compartido, en el que los docentes puedan registrar, compartir y acceder a actividades socioemocionales, podría promover el intercambio de buenas prácticas y recursos orientados a la mejora continua. Estos ajustes, al favorecer la coherencia y la sistematicidad, potenciarían la sostenibilidad de las intervenciones.

En síntesis, los aprendizajes adquiridos y las proyecciones derivadas del proceso de intervención permiten reafirmar la necesidad de revisar críticamente las prácticas formativas, integrando la educación socioemocional en el currículum y resignificando las concepciones y estrategias escolares hacia la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática, donde la escuela se configure como un espacio de aprendizaje colectivo en el que se interioricen principios de convivencia proyectados a la vida en sociedad (Chica-Palma y Sánchez-Buitrago, 2023). En este contexto, esta experiencia permitió transitar desde una visión fragmentada hacia una perspectiva más articulada y situada, reconociendo que el desarrollo socioemocional no solo enriquece las prácticas pedagógicas, sino que también configura un eje estructurante de la vida escolar, cuya incorporación coherente en la planificación, la evaluación y los procesos institucionales resulta clave para consolidar comunidades educativas más reflexivas y comprometidas con los desafíos del presente, al mismo tiempo que constituyó una instancia para profundizar y vivenciar su potencial transformador cuando se impulsa desde el trabajo colaborativo, con apertura al cambio y reflexión compartida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Informe Técnico 2017. Indicadores de desarrollo personal y social medidos a través de cuestionarios*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4564/Informe_tecnico_IDPS_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/12/Desafi%CC%81os-y-buenas-pra%CC%81cticas.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024a). *Bases de datos estadísticas SIMCE*. Recuperado el 20 de junio de 2024 de <https://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl/#/bases>.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024b). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA): Manual de uso para directivos y docentes*. <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Babalís, T., Tsoli, K., Artikis, C., Mylonakou-Keke, I., & Xanthakou, Y. (2013). The impact of social and emotional learning programs on the emotional competence and academic achievement of children in Greek primary schools. *World Journal of Education*, 3(6), 54–63. <https://doi.org/10.5430/wje.v3n6p54>
- Banerjee, R. (2010). *Social and emotional aspects of learning in schools: Contributions to improving attainment, behaviour, and attendance. A report on data from the National Strategies Tracker School Project*. School of Psychology, University of Sussex.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, 17, 21-43.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care Strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Brush, K.E., Jones, S.M., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N. & Meland, E. (2022). Social and emotional learning: From conceptualization to practical application in a global

- context en J. DeJaeghere, E. Murphy-Graham (Eds.), *Life Skills Education for Youth* (pp.43-71) Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6_3
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2021). *Aprendiendo a mejorar: Seis principios para el mejoramiento continuo en educación*. Fundación Educacional Oportunidad.
- Burchinal, M., Krowka, S., Newman-Gonchar, R., Jayanthi, M., Gersten, R., Wavell, S., Lyskawa, J., Haymond, K., Bierman, K., Gonzalez, J. E., McClelland, M. M., Nelson, K., Pentimonti, J., Purpura, D. J., Sachs, J., Sarama, J., Schlesinger-Devlin, E., Washington, J., & Rosen, E. (2022). *Preparing young children for school: Educator's Practice Guide (WWC 2022009)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
https://ies.ed.gov/ncee/WWC/Docs/PracticeGuide/TO4_PRACTICE_GUIDE_Preparing-for-School_07222022_v6.pdf
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., & Ripani, L. (Eds.). (2017). *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0000686>
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2023). *Informe Kids Online Chile: Resultados de la encuesta nacional 2022*. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/informe-kids-online-2022>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Chica Palma, O. C. Sánchez Buitrago, J. O. (2023). *Educación emocional y bienestar docente: Los maestros como modeladores emocionales (1ª ed.)*. Editorial Unimagdalena. <https://doi.org/10.21676/9789587466102>
- Coelho, V., Marchante, M.J., Sousa, V.M., & Romão, A.M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 1(34), 61-72. doi: 10.14417/ap.966
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). Differential effectiveness of a middle school social and emotional learning program: Does setting matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1978-1991. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0897-3>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019a). *Indicators of Schoolwide SEL Walkthrough Protocol (Spanish version)*. <https://schoolguide.casel.org/resource/indicators-of-schoolwide-sel-walkthrough-protocol-spanish-version/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019b). *SEL Data Reflection Protocol (Spanish version)*. <https://schoolguide.casel.org/resource/sel-data-reflection-protocol-spanish-version/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). Marco de SEL de CASEL. ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven? <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.

- Department for Children, Schools and Families (2007). Social and emotional aspects of learning for secondary schools. Nottingham: DCSF Publications.
- Department of Education (2010). Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National Evaluation Report.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Encina, Y. & Ávila, M. (2015). Validación de una escala de estrés cotidiano en escolares chilenos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(2), 363-385. Recuperado en 31 de mayo de 2024, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200005&lng=es&tlng=es.
- Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2022). Content Analysis of the CASEL Framework Using K–12 State SEL Standards. *School Psychology Review*, 1–15. <https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.1080/2372966X.2022.2030193>
- García-Rubio, C., Rodríguez-Carvajal, R., Langer, A. I., Paniagua, D., Steinebach, P., Andreu, C. I., Vara, M. D. & Cebolla, A. (2019). Validation of the spanish version of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM) with samples of spanish and chilean children and adolescents. *Mindfulness* 10, 1502–1517 (2019) <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01108-8>
- Gatica, G. (2022). La educación emocional en Chile. En F. Muñoz Vidal, N. Araneda Garcés, & J. Parra Díaz (Eds.), *Educación e inclusión en pandemia: Una mirada afectiva y emocional en tiempos de incertidumbre* (pp. 97–120). Nueva Mirada Ediciones.
- Hassani, S. & Schwab, S (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 6, 808566. doi: 10.3389/feduc.2021.808566
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68. <https://doi.org/10.1080/09243450802664115>
- Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation*. Department for Education. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RR049.pdf>
- Immordino-Yang, M.H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 98-103. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00713.x>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2024). *Prioridades 2023 con IVE SINAE*. Recuperado el 20 de junio de 2024 de <https://www.junaeb.cl/ive/#>.
- Lagos, N. & Sandoval, I. (2021). Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. *Educación*, 30(59), 113-131. Epub 15 de julio de 2021. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202102.006>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2021). Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina: Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019. UNESCO.
- Ley No. 20.370 (2009). *Establece la Ley General de Educación*. 12 de septiembre, 2009. Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

- Linzarini, A., & Catarino da Silva, D. (2024). *Innovative tools for the direct assessment of social and emotional skills* (OECD Education Working Papers No. 316). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eed9bb04-en>
- Marchant, T., Milicic, N., & Soto, P. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185–203. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.008>
- Martínez Pérez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 13-34. <https://doi.org/10.48102/rie2023.3.2.53>
- Mathiesen, M. E., Merino, J., Castro, G., Mora, O. & Navarro, Gracia. (2011). Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 61-75. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200003>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Torretti, A. (2014). Aprendizaje socioemocional: Programa base. Bienestar y aprendizaje socioemocional como estrategia de desarrollo en el contexto escolar. Editorial Paidós.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. & Torreti, A. (2020). *Aprendizaje Socioemocional*. Planeta.
- Milicic, N., Marchant, T. & López de Lérída, S. (2021). *Formación emocional en entornos educativos*. SM.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Marco-Buena-Dirección.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación. (2019). *Bases curriculares. Educación Básica*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/643/MONO-45.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile (2024a). Política nacional de convivencia educativa 2024-2030. Marco de actuación y visión institucional. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2024b). *Mi Mineduc*. Recuperado el 20 de junio de 2024 de <https://mi.mineduc.cl/mvc/mime/portada>.
- Ministerio de Educación de Chile & Fundación Trabün (2021). Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el currículum nacional. https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles256275_recurso_pdf.pdf
- Morrison, J. R., Ross, S. M., Corcoran, R. P., & Reid, A. J. (2014). *Fostering market efficiency in K-12 ed-tech procurement*. Center for Research and Reform in Education (CRRE), Johns Hopkins University.
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- Nagpal, M., & Radliff, K. (2024). A systematic review of mindfulness-based school interventions on social-emotional outcomes with adolescents. *Child & Youth Care Forum*, 53(3), 563–610. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09783-4>
- Pérez, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (342), 32-35.

- Reicher, H., & Maticsek-Jauk, M. (2019). Depressive adolescents at risk of social exclusion: The potentials of social-emotional learning in schools. *Improving Schools*, 22(1), 43-54. <https://doi.org/10.1177/1365480218763845>
- Proyecto Educativo Institucional. (2024). *Documento institucional no publicado*.
- Romagnoli, C., Mena, I., & Valdés, A. M. (2007). ¿Qué son las habilidades socioafectivas y ética? Documento MINEDUC, elaborado por Valoras UC. Centro Documentación. <http://www.valorasuc.cl>
- Romero Peñafiel, P. T., Pérez Cruz, J. C., Correa Reina, M. J., & Larreta Narváez, E. A. (2025). Implementación de programas de aprendizaje socioemocional para desarrollar habilidades blandas en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom*, 5(2), e502040. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13334331>
- Schlicht-Schmälzle, R., Hill, J., Folkvord, K. A., Tharaldsen, K. B., Wargo, J., Hartmann, U., & Révai, N. (2024). *Bridging the research-practice gap in education: Initiatives from three OECD countries*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). <https://dx.doi.org/10.1787/c0d3f781-en>
- Shakman, K., Bailey, J., & Breslow, N. (2017). *A primer for continuous improvement in schools and districts*. Education Development Center. <https://www.tlpccommunity.org>
- Shi, J., & Cheung, A. C. K. (2024). Effective components of social emotional learning programs: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(4), 755–771. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7>
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>
- Solomon, R. (2007). *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Paidós.
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., & Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*. OECD Education Working Papers, No. 304. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>
- Superintendencia de Educación. (2024). Informe de denuncias desagregadas por sexo 2023. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/Informe-denuncias-desagregadas-por-sexo-2023-Revision_DGI-29.11.24.pdf
- Thompson, R. A., & Virmani, E. A. (2012). Desarrollo socioemocional. En J. W. K. Miller, C. S. L. M. Smith, & J. A. R. Brown (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 423-452). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00339-6>
- UNESCO. (2025). *Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos: Resumen ejecutivo*. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education>
- Van der Kolk, B. (2015). *El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Elefthería.
- Vázquez, M. I., & Gairín, J. (2013). Institutional self-evaluation and change in educational centres. *International Journal of Leadership in Education*, 17(3), 327–352. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.812747>
- Wilburn, E., John, S., Edge, N., Sutton, M., & Hickman, K. (2023). Examining the implementation of Conscious Discipline®: A qualitative study utilizing the I-PARIHS framework. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1131–1143. <https://doi.org.udd.idm.oclc.org/10.1007/s10643-022-01363-w>

- Zamora, E. Del Valle, M. & Andrés, M. L. (2019) Educar en emociones: Los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en S. Vernucci, E. Zamora (Eds.), *La ciencia de enseñar: aportes desde la psicología cognitiva a la educación* (pp. 126-141). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Zúñiga, P. (2021). Emociones en los contenidos curriculares y pedagógicos chilenos: Las oportunidades creadas a partir de COVID-19. *Liminales: Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 10(20), 237–258. <https://doi.org/10.54255/lim.vol10.num20.580>

ANEXOS

Todos los materiales anexos están disponibles individualmente en este documento. Adicionalmente, se puede acceder al repositorio completo en el siguiente enlace: [Anexos. Resultados Intervención](#)

Anexo 1. Acta primer encuentro

Disponible en: [Anexo 1. Acta Primer Encuentro.pdf](#)

Anexo 2. Consentimientos y asentimientos

Disponible en: [Anexo 2. Consentimientos y asentimientos.pdf](#)

Anexo 3. Sesión 1

Disponible en: [Anexo 3. Sesión 1.pdf](#)

Anexo 4. Cómo la reforma basada en evidencia transformará la investigación y las prácticas educativas (Slavin, 2020)

Disponible en: [Anexo 4. Slavin \(2020\) traducido.pdf](#)

Anexo 5. Guía de trabajo Sesión 1

Disponible en: [Anexo 5. Guía de Trabajo S1.pdf](#)

Anexo 6. Ideas orientadoras

Disponible en: [Anexo 6. Ideas Orientadoras.pdf](#)

Anexo 7. Construyendo una estrategia. Sesión 1

Disponible en: [Anexo 7. Construyendo una estrategia S1.pdf](#)

Anexo 8. Autoevaluación. Sesión 1

Disponible en: [Anexo 8. Autoevaluación S1.pdf](#)

Anexo 9. Sesión 2

Disponible en: [Anexo 9 Sesión 2.pdf](#)

Anexo 10. Plantilla implementación

Disponible en: [Anexo 10. Plantilla Implementación.pdf](#)

Anexo 11. Formulario de compromisos

Disponible en: [Anexo 11. Formulario de compromisos.pdf](#)

Anexo 12. Autoevaluación. Sesión 2

Disponible en: [Anexo 12. Autoevaluación S2.pdf](#)

Anexo 13. Lista de cotejo. Sesión 2

Disponible en: [Anexo 13. Lista de Cotejo.pdf](#)

Anexo 14. Sesión 3

Disponible en: [Anexo 14. Sesión 3.pdf](#)

Anexo 15. Actividad 1. Círculos de confianza SMARTIE

Disponible en: [Anexo 15. A1. Círculos de Confianza SMARTIE.pdf](#)

Anexo 16. Actividad 2. Clases Crecimiento y desarrollo personal SMARTIE

Disponible en: [Anexo 16. A2. Clases Desarrollo Personal SMARTIE .pdf](#)

Anexo 17. Protocolo de recorrido indicadores SEL

Disponible en: [Anexo 17. Protocolo de Recorrido Indicadores SEL.pdf](#)

Anexo 18. Protocolo de reflexión sobre datos SEL

Disponible en: [Anexo 18. Protocolo de reflexión sobre datos SEL.pdf](#)

Anexo 19. Autoevaluación. Sesión 3

Disponible en: [Anexo 19. Autoevaluación S3. docx.pdf](#)

Anexo 20. Bitácoras asesoría

Disponible en: [Anexo 20. Bitácoras Asesoría.pdf](#)

Anexo 21. Encuesta de satisfacción asesoría

Disponible en: [Anexo 21. Encuesta de Satisfacción Asesoría.pdf](#)

Anexo 22. Materiales complementarios

Disponible en: [Materiales complementarios](#)