



UDD
Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Capacidades educativas para el aprendizaje socioemocional y la convivencia

Alejandro Sánchez Oñate
David Aptecar Nazer
Cecilia Lepeley Jungjohann
EDITORES



Editores

Alejandro Sánchez Oñate
David Aptecar Nazer
Cecilia Lepeley Jungjohann

Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo

Agencia de Calidad de la Educación, Macrozona Centro Sur

Colaboradores

Agencia de Calidad de la Educación

Marcela Huepe Minoletti, Marilyn Stevenson Balocchi.

Docentes Magíster en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo

Daniela Bruna Jofré, Rubia Cobo Rendón, Fabiola Melo Araneda, Mónica Mendoza Barra, Carlos Ossa Cornejo, Pilar Valenzuela Ramírez, Jorge Varela Torres.

Alumni Magíster en Psicología Educacional

Katia Alvarado Padilla, Paulina Aranda Gutiérrez, Carolina Cheuque Salinas, Denisse Jankelevich Ergas, Nicolás Ruiz Vera, María Jesús Schnake Ferrer, Matías Fuentes Palma, Italia Guzmán Carrasco, Natalie Sepúlveda Torres, Camila Álvarez Rivera, Pamela Cadena Hermosilla, Marcela Alfaro Ramírez, Vanessa Carvajal Pol, Matías Campos Jara, Matías Loyola Pardo, José Núñez Loyola, María Ramírez Pinto, María Luisa Ulloa González, Yerka Figueroa Castillo, Scarlett San Martín Hernández, Nicole Zavalla Migueles, Camila Luza Rojas y Rossana Contreras Espinoza.

Equipo académico Magíster en Psicología Educacional

Director: Alejandro Sánchez Oñate

Coordinadora académica: Cecilia Lepeley Jungjohann

Editorial

Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología
Santiago de Chile, Chile, 2026

© 2026 Universidad del Desarrollo. Todos los derechos reservados.

Primera edición

Dirección editorial

Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo

Diseño y diagramación

Motif Diseño Integral

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio sin autorización expresa del titular de los derechos. Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de sus autores y no comprometen necesariamente a las instituciones editoras.

Publicado en Chile.

Esta obra se publica bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).

Cómo citar este libro:

Sánchez Oñate, A., Aptecar Nazer, D., & Lepeley Jungjohann, C. (Eds.). (2026). *Capacidades educativas para el aprendizaje socioemocional y la convivencia*. Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología; Agencia de Calidad de la Educación. <https://doi.org/10.52611/11447/10809>

ÍNDICE

PRÓLOGO	4
CAPÍTULO 1	6
Gestión del aprendizaje socioemocional y su relación con la convivencia	
Marcela Huepe Minoletti Marilyn Stevenson Balocchi	
CAPÍTULO 2	19
Ciclos de mejora para la optimización de un programa de intervención socioemocional en el contexto educativo	
Katia Alvarado Padilla Paulina Aranda Gutiérrez Carolina Cheuque Salinas Alejandro Sánchez Oñate	
CAPÍTULO 3	32
Cohesión grupal en educación: Intervención en aula de un primero medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de la Florida	
Denisse Jankelevich Ergas Nicolás Ruiz Vera María Jesús Schnake Ferrer Mónica Mendoza Barra	
CAPÍTULO 4	43
Socialización de los protocolos de convivencia escolar en una comunidad educativa de la comuna de Concepción	
Matías Fuentes Palma Italia Guzmán Carrasco Natalie Sepúlveda Torres Jorge Varela Torres	
CAPÍTULO 5	54
Promoviendo competencias docentes para el trabajo de desarrollo socioemocional en una escuela de la comuna de Coronel	
Camila Álvarez Rivera Pamela Cadena Hermosilla Daniela Bruna Jofré	
CAPÍTULO 6	66
Sentido de comunidad en un centro de educación especial: Un abordaje con enfoque cualitativo	
Marcela Alfaro Ramírez Vanessa Carvajal Pol Pilar Valenzuela Ramírez	

CAPÍTULO 7	77
Actualización de Proyecto Educativo Institucional en contexto rural: Estrategias y metodologías para la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes en la comuna de Laja	
Matías Campos Jara Matías Loyola Pardo Alejandro Sánchez Oñate	
CAPÍTULO 8	86
Regulación emocional de estudiantes NEEP: Perspectivas de madres, padres, apoderados, docentes y asistentes de la educación en primer año básico	
José Núñez Loyola María Ramírez Pinto María Luisa Ulloa González Fabiola Melo Araneda	
CAPÍTULO 9	97
Desarrollo de habilidades socioemocionales: Intervención en un primero básico y en funcionarios de un colegio público de la comuna de Concepción	
Yerka Figueroa Castillo Scarlett San Martín Hernández Nicole Zavalla Miguieles Carlos Ossa Cornejo	
CAPÍTULO 10	107
Trabajo colaborativo como herramienta para fortalecer la alianza familia-escuela	
Camila Luza Rojas Rossana Contreras Espinoza Fabiola Melo Araneda	
CAPÍTULO 11	118
Prevención del burnout docente a través del fortalecimiento del bienestar y las habilidades socioemocionales en una escuela de la comuna de Maule	
Clara Paz Lorca Poblete Yaritza Daney Pino Díaz Rubia Cobo-Rendón	
CAPÍTULO 12	131
Aprendizaje socioemocional: fundamentos, evidencia y condiciones para su implementación efectiva	
David Aptecar Nazer	
REFLEXIONES FINALES	143
ANEXOS	145

PRÓLOGO

Este libro nace de la convicción de que el aprendizaje socioemocional constituye hoy una dimensión estratégica de la mejora educativa y, al mismo tiempo, un campo que exige mayor articulación entre el conocimiento especializado y la práctica educativa. En los últimos años, las escuelas chilenas han debido responder a desafíos crecientes vinculados con la convivencia, el bienestar, la inclusión y el aprendizaje. Ese escenario ha vuelto relevante el trabajo de quienes evalúan, orientan e intervienen en contextos escolares desde el campo de la psicología educacional. Este volumen se inscribe en ese horizonte y busca aportar a esa tarea desde una perspectiva aplicada, reflexiva y vinculada con problemas concretos de la vida escolar.

La obra que el lector tiene en sus manos reúne una particularidad que vale la pena destacar desde el inicio. El primer capítulo ha sido elaborado por profesionales de la Agencia de Calidad de la Educación, en el marco de una colaboración que expresa un vínculo académico y territorial de especial valor para la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo, a nivel de pregrado y postgrado. Los capítulos restantes corresponden a trabajos de grado desarrollados en el Magíster en Psicología Educacional, programa de postgrado de la Facultad de Psicología, que en su trayectoria reciente ha consolidado una agenda de formación y reflexión en torno al bienestar socioemocional y la convivencia educativa. Esa vinculación ha tenido, además, una expresión concreta en el proyecto “Redes que Aprenden”, alianza entre el Magíster y la Macrozona Centro Sur de la Agencia de Calidad de la Educación orientada a articular la formación académica, la experiencia territorial y herramientas del sistema público de evaluación para fortalecer capacidades de mejora en distintas comunidades educativas.

Hay, por tanto, una historia de encuentro detrás de estas páginas. Se trata de un libro que refleja una forma de comprender la formación de postgrado y la producción de conocimiento profesional en educación, basado en la interacción directa con las comunidades educativas, donde desde un enfoque sistémico, colaborativo y participativo se diseñan, implementan y evalúan intervenciones educativas. El hecho de que, en los capítulos derivados del magíster, el último autor corresponda al tutor o tutora de grado expresa el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes del programa. Los trabajos emergen desde intervenciones y análisis que se desarrollan en diversos contextos: establecimientos públicos y particulares subvencionados; escuelas urbanas y rurales; espacios de trabajo con docentes, asistentes de la educación, estudiantes, madres, padres y apoderados; comunidades que enfrentan variados desafíos que convergen en el espacio de lo socioemocional, reflejando la heterogeneidad de perspectivas para la intervención en este campo de acción, que exige ser pensado desde la especificidad de cada comunidad educativa.

El capítulo de apertura, desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación, cumple en este conjunto una función especialmente relevante. Sitúa el vínculo entre el aprendizaje socioemocional y la convivencia educativa desde una mirada apoyada en herramientas del sistema de evaluación y orientación escolar, mostrando que la promoción de habilidades socioemocionales y la construcción de climas de convivencia positivos forman parte de un mismo entramado de condiciones para el desarrollo integral. Esto permite abrir el libro con una perspectiva que dialoga con la escala del sistema educativo y con los marcos de política

pública, para luego dar paso a capítulos que descienden hacia propuestas de intervención directa con las comunidades escolares.

Los trabajos que siguen muestran, en cambio, que las iniciativas orientadas a impulsar el aprendizaje socioemocional adquieren verdadero sentido cuando se las concibe como procesos de transformación relacional, pedagógica e institucional. Cada uno de estos trabajos ilumina una arista distinta del aprendizaje socioemocional como campo que permite dialogar con la gestión institucional, el trabajo docente, la cultura escolar, los proyectos educativos la participación familiar y con los procesos de mejora continua.

El enfoque multinivel de los trabajos de grado resaltan la idea de que la convivencia educativa no puede explicarse o abordarse de manera suficiente mirando únicamente al estudiante, del mismo modo que tampoco pueden resolverse actuando sobre un solo nivel de la organización escolar. Lo que sucede en una escuela es el resultado de múltiples interacciones entre actores educativos y dimensiones de la vida escolar. Por eso, varias de las intervenciones aquí presentadas trabajan simultáneamente con estudiantes y docentes, con equipos de gestión y familias, con reglamentos institucionales y percepciones subjetivas, con diagnósticos locales y orientaciones provenientes del sistema educativo.

Hablar de un enfoque sistémico y multinivel implica, reconocer que las comunidades educativas poseen recursos, saberes y trayectorias que deben ser escuchadas; especialmente en un tiempo en que enfrentan múltiples presiones y urgencias, este libro aspira a ser una contribución para quienes intervienen desde diversas iniciativas orientadas a impulsar el aprendizaje socioemocional. Pensamos en psicólogos y psicólogas educacionales, orientadores, encargados de convivencia, equipos directivos, docentes, asistentes de la educación, profesionales de programas de apoyo, asesores, sostenedores y otros actores que buscan fortalecer el bienestar y las capacidades de las comunidades educativas.

Esperamos que este libro contribuya a reforzar una convicción que atraviesa todo el volumen: el aprendizaje socioemocional forma parte de las preguntas centrales sobre qué significa educar bien, convivir mejor y promover el desarrollo humano en el contexto escolar. Que estas páginas puedan acompañar a quienes, en distintos rincones del sistema educativo, siguen apostando por comunidades escolares más reflexivas, cuidadoras y capaces de aprender juntas.

Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento a las comunidades educativas que abrieron sus espacios, compartieron sus experiencias y facilitaron la incorporación de estudiantes del Magíster en Psicología Educacional para el desarrollo e implementación de sus trabajos de grado. Su disposición, confianza y colaboración hicieron posible que estas iniciativas se construyeran desde la realidad de las escuelas y puedan divulgarse en el presente volumen.

Dr. Alejandro Sánchez Oñate

Director del Magíster en Psicología Educacional

Facultad de Psicología – Universidad del Desarrollo

CAPÍTULO 1

Gestión del aprendizaje socioemocional y su relación con la convivencia

Marcela Huepe Minoletti¹
Marilyn Stevenson Balocchi²

Agencia de Calidad de la Educación



¹Ph.D. en Economía (Pontificia Universidad Católica de Chile). Asesora Especialista en la División de Estudios de la Agencia de Calidad de la Educación

²Jefa Unidad de Análisis Estadístico en Agencia de Calidad de la Educación.

INTRODUCCIÓN

La evidencia indica que el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes mejora el clima de convivencia escolar (Greenberg, 2023). El Aprendizaje Socioemocional (en adelante, ASE) desarrolla en las y los estudiantes habilidades personales y sociales —como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía, la prosocialidad y la toma de decisiones responsables— que les permiten relacionarse de manera respetuosa y constructiva con las demás personas. Estas habilidades son la base para una convivencia positiva, ya que facilitan el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, la resolución pacífica de conflictos y el respeto por las normas y acuerdos colectivos (The Pennsylvania State University, 2018).

A su vez, un entorno escolar saludable apoya el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Una buena convivencia escolar crea un entorno seguro, respetuoso e inclusivo, que favorece el desarrollo del ASE. Cuando las interacciones cotidianas se dan en un clima de confianza, buen trato y participación, las y los estudiantes tienen mayores oportunidades de poner en práctica y consolidar sus habilidades socioemocionales (REL Pacific, 2020).

En este sentido, se ha observado cómo el ASE contribuye a mejorar la convivencia y, a su vez, la convivencia actúa como el contexto que posibilita y potencia el desarrollo del ASE, conformando un círculo virtuoso que fortalece las relaciones respetuosas al interior de la comunidad educativa, reduce las conductas disruptivas y crea ambientes seguros y propicios para el aprendizaje (Carbajal y Fierro, 2021). Todo ello favorece el bienestar de la comunidad escolar y el desarrollo integral de las y los estudiantes (Berg, 2019).

Más escasa es la literatura que aborda de manera directa la relación entre la convivencia escolar y la gestión del ASE, entendiendo esta última como el conjunto de prácticas, estrategias y condiciones organizacionales que las escuelas movilizan para promover el Aprendizaje Socioemocional. Diversos marcos teóricos y enfoques de política educativa permiten sostener que la implementación sistemática de acciones orientadas al ASE, aun sin mediciones inmediatas de resultados en estudiantes, puede incidir positivamente en la convivencia y el clima escolar.

El presente artículo explora la asociación entre el ASE y el clima de convivencia escolar para analizar si, desde la percepción estudiantil, las acciones para promover el ASE en el establecimiento se asocian positivamente con el clima entre estudiantes, con sus docentes y con el centro educativo. Para ello se utilizaron los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), herramienta de evaluación voluntaria dispuesta por la Agencia de Calidad de la Educación para todas las comunidades educativas del país, que permite a los establecimientos educacionales monitorear los aprendizajes en el área socioemocional y académico de las y los estudiantes, en diferentes momentos del año escolar: Diagnóstico, Monitoreo Intermedio y Evaluación de Cierre.

El DIA se entrega a través una plataforma web donde las evaluaciones en las áreas Académica y Socioemocional, con entrega de resultados inmediatos, permiten que las comunidades educativas cuenten con información pertinente para la gestión pedagógica.

Desde 2024, en los periodos de Diagnóstico (marzo y abril) y Evaluación de Cierre (octubre y noviembre), este dispositivo incorpora dos cuestionarios en su Área Socioemocional: uno que mide el ASE en tres dimensiones –intrapersonal, interpersonal y colectiva– (Agencia, 2023); y otro que evalúa la Convivencia escolar, empleando dimensiones y subdimensiones definidas a partir del Modelo de Escuela Total (Agencia, 2024).

El Cuestionario de Aprendizaje Socioemocional evalúa tres dimensiones: el ASE Personal (1), que consiste en la capacidad de reconocer estados emocionales propios, comunicarlos de forma responsable y tomar decisiones de manera reflexiva; el ASE Comunitario (2), que refiere a las interacciones que cada estudiante tiene a diario y que van generando comunidad; y, por último, el ASE Ciudadano (3), que abarca un concepto amplio de interacciones, que pueden ir desde lo local hasta lo global.

Cada una de estas dimensiones cuenta con tres Habilidades Socioemocionales (en adelante, HSE), que se evalúan considerando dos focos (Agencia, 2023): Desarrollo, donde se mide la autopercepción que los estudiantes tienen sobre sus propias habilidades, y Gestión, que mide la percepción de los estudiantes respecto a lo que hace el establecimiento para promoverlas. Es importante destacar que para el presente análisis solo se emplearon los ítems del foco en Gestión.

También es relevante hacer notar que todas las HSE seleccionadas para el Cuestionario de Aprendizaje Socioemocional, tienen un aspecto relacional que puede ser propiciado en un contexto escolar. Incluso las HSE del ámbito Personal apuntan al despliegue del estudiante en el mundo, cuando se le pregunta, por ejemplo, si logra mantener la calma cuando se enoja, o si puede esperar con calma cuando quiere algo con ganas. En ese sentido, la evaluación del desarrollo en estudiantes no es una evaluación de sus rasgos de personalidad individuales, sino de la expresión de ciertas habilidades que pueden ser favorecidas por su entorno. Es por esto que los resultados se entregan agrupados a nivel de curso, y por qué es de esperar que haya complementariedad entre la gestión de estas habilidades y la de la convivencia escolar.

Por su parte, el Cuestionario de Convivencia se basa en el Modelo de Escuela Total, que apunta a una visión formativa y preventiva de la convivencia, en base a tres niveles (Agencia, 2024): la Promoción universal (1), que se orienta a fomentar en el conjunto de la comunidad escolar un clima de cuidado y respeto, fortaleciendo el clima escolar y el ambiente de aprendizaje, con el fin de prevenir la aparición de conflictos o problemas; luego, en un segundo nivel, se consideran Apoyos focalizados (2), dirigidos a grupos específicos de estudiantes que lo requieran, con el propósito de avanzar en la resolución de los problemas actuales; y por último, se generan Intervenciones de mayor intensidad (3) para casos puntuales, que generalmente requieren un despliegue de apoyos que excede las capacidades de la comunidad escolar.

DESARROLLO DEL ESTUDIO

Para el análisis se utilizaron los resultados de los años 2024 y 2025 del Cuestionario de Aprendizaje Socioemocional y del Cuestionario de Convivencia. Se consideró únicamente la información correspondiente al período de Diagnóstico, dado que es el que presenta mayor cobertura³ y resulta, además, relativamente comparable entre ambos cuestionarios.

El análisis conjunto de ambos cuestionarios emplea una metodología descriptiva. El objetivo es identificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados en convivencia de establecimientos que recibieron la mejor evaluación de su gestión de los Aprendizajes Socioemocionales, y los que obtuvieron la peor.

La métrica utilizada para los análisis es el porcentaje de respuestas favorables (%RF), que corresponde a las respuestas que demuestran una adecuada experiencia, percepción o valoración en las dimensiones evaluadas. A cada categoría de respuesta se le asigna un valor (0 si no es una respuesta favorable, y 1 si lo es) y luego se promedian todos los valores favorables obtenidos en una dimensión o subdimensión lo que, por construcción, entrega un porcentaje.

En el caso de los **Cuestionarios de Aprendizaje Socioemocional** se emplea el %RF en las preguntas de gestión en cada dimensión del ASE:

- (1) Gestión del ASE Personal
- (2) Gestión del ASE Comunitario
- (3) Gestión del ASE Ciudadano

La Tabla 1 enumera los aspectos evaluados en el Cuestionario de Aprendizaje Socioemocional, considerando exclusivamente el foco en gestión, junto con la cantidad de ítems correspondiente a cada uno, para ambos años. Como se observa, en 2024 se profundizó en las HSE del ASE Personal, y en 2025 en las del ASE Comunitario. En consecuencia, en 2024 los resultados se calcularon con un mayor número de ítems en el ASE Personal y, en 2025, con un mayor número en el ASE Comunitario.

³La cobertura promedio de ambos cuestionarios es de aproximadamente 1.300.000 estudiantes y 6.000 establecimientos educacionales.

Tabla 1. Descripción del Cuestionario de Aprendizaje Socioemocional 2024 y 2025 (foco en Gestión)

Aprendizaje Socioemocional	Habilidad Socioemocional	Cantidad de ítems (foco en Gestión)	
		4° básico a IV medio	
		2024	2025
(1) Gestión ASE Personal	Conciencia de sí mismo(a)	4	4
	Autorregulación	4	
	Toma responsable de decisiones	4	
(2) Gestión ASE Comunitario	Conciencia de otros(as)	4	4
	Empatía		4
	Colaboración y comunicación		4
(3) Gestión ASE Ciudadano	Inclusividad	4	4
	Prosocialidad		
	Compromiso democrático		
Total de ítems		40	40

Fuente: Elaboración propia.

Los aspectos evaluados en el Cuestionario de Convivencia, junto con la cantidad de ítems correspondiente para los años 2024 y 2025, se presentan en la Tabla 2. En ambos años se evaluaron las mismas dimensiones y focos, con pequeñas variaciones en el número de ítems.

Tabla 2. Descripción del Cuestionario de Convivencia 2024 y 2025

Nivel del Modelo de la Escuela Total	Foco de la convivencia	Cantidad de ítems			
		2024		2025	
		4° a 6°	7° a IV	4° a 6°	7° a IV
Nivel 1. Promoción Universal	I.1 Experiencia de las y los estudiantes en relación a la convivencia en el establecimiento	5	5	5	5
	I.2 Percepción de las y los estudiantes respecto de la convivencia en su curso	6	6	6	6
	I.3 Gestión del establecimiento para la promoción de la convivencia	8	8	8	8
Nivel 2. Apoyos focalizados	II.1 Experiencia de las y los estudiantes en relación a los apoyos focalizados otorgados por el establecimiento	4	4	4	4
	II.2 Gestión del establecimiento de apoyos focalizados para la convivencia	9	9	8	9
Nivel 3. Intervenciones de mayor intensidad	III.1 Experiencia de las y los estudiantes en relación a las intervenciones de mayor intensidad en el establecimiento	3	3	3	3
	III.2 Gestión del establecimiento respecto de las intervenciones de mayor intensidad para la convivencia	3	5	3	4
Total de ítems		38	40	37	39

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de los **Cuestionarios de Convivencia**, se emplea el %RF en los siete focos de la convivencia descritos anteriormente:

- Nivel 1:
 - » (1) Experiencia de las y los estudiantes en relación a la convivencia en el establecimiento (I.1).
 - » 2) Percepción de las y los estudiantes respecto de la convivencia en su curso (I.2).
 - » (3) Gestión del establecimiento para la promoción de la convivencia (I.3).
- Nivel 2:
 - » (4) Experiencia de las y los estudiantes en relación a los apoyos focalizados otorgados por el establecimiento (II.1).
 - » (5) Gestión del establecimiento de apoyos focalizados para la convivencia (II.2).
- Nivel 3:
 - » (6) Experiencia de las y los estudiantes en relación a las intervenciones de mayor intensidad en el establecimiento (III.1).
 - » (7) Gestión del establecimiento respecto de las intervenciones de mayor intensidad para la convivencia (III.2).

A continuación, se describen los pasos para la obtención de los resultados. Este procedimiento es igual en cada año (2024 y 2025) y cada grado (4° básico a IV medio).

La unidad de análisis es el grado en el establecimiento, y se le llamará rbd-grado. Para efecto de los siguientes cálculos, solo se emplea una muestra compuesta por rbd-grados con más de 10 estudiantes:

1. Pasos con los resultados del Cuestionario de Aprendizaje Socioemocional:

- Empleando los resultados del Cuestionario de Aprendizaje Socioemocional, se calcula el %RF obtenido por cada rbd-grado, en el foco en Gestión, en cada dimensión del ASE (Personal, Comunitaria y Ciudadana).
- A partir del cálculo anterior, los rbd-grados se clasifican en quintiles. Esto se hace por separado para cada ASE (Personal, Comunitario o Ciudadano).
- El análisis se conducirá con los rbd-grados del primer quintil (en adelante Q1), que son los de peor gestión, y del quinto quintil (en adelante Q5), los de la mejor gestión.

2. Pasos con los resultados del Cuestionario de Convivencia:

- Empleando los resultados del Cuestionario de Convivencia se calcula el %RF por cada rbd-grado, en cada uno de los siete focos de la Convivencia (I.1, I.2, I.3, II.1, II.2, III.1, III.2, descritos más arriba).
- Luego, se obtiene la desviación estándar (en adelante DE) del %RF por grado en cada uno de los siete focos de la convivencia.

3. Combinando ambos cuestionarios:

- Dentro del Q1 y Q5 de cada uno de los ASE (Personal, Comunitario o Ciudadano), se calcula el %RF por grado en los siete focos de la convivencia.
- Se calcula la diferencia en puntos porcentuales entre los rbd-grados de Q1 y Q5 (Q5-Q1), por cada grado, y en los resultados de cada uno de los siete focos de convivencia (I.1, I.2, I.3, II.1, II.2, III.1, III.2).
- Luego, estas diferencias se traducen a DE según el cálculo en el punto 2. Estos son descritos más abajo como Resultados generales.

4. Considerando el IVE:

- Se utiliza el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del rbd.
- Se distribuyen los establecimientos de la muestra en terciles del IVE (Bajo, Medio y Alto), tomándose los extremos para el análisis. Es decir, los establecimientos de Bajo IVE (en adelante T1) y los de Alto IVA (en adelante T3)
- Combinados con los quintiles de gestión del ASE, se generan cuatro grupos que pueden compararse de distinta manera (ver Tabla 3):

Tabla 3. Grupos que se comparan para los resultados que consideran el IVE del establecimiento

Grupos comparados		IVE del establecimiento (aplicado al rbd-grado)	
		Bajo IVE (T1)	Alto IVE (T3)
Quintil del rbd-grado	ALTO quintil en gestión (Q5)	Q5_T1	Q5_T3
	BAJO quintil en gestión (Q1)	Q1_T1	Q1_T3

Fuente: Elaboración propia.

- Con los cuatro grupos de la Tabla 3, se desarrollan dos análisis, descritos más abajo como Resultados según IVE:

- » Cómo varían los resultados de Convivencia entre rbd-grados con distinto IVE dentro de un mismo quintil de gestión del ASE. Es decir, en la Tabla 3, se resta por fila:
 - $(Q5_T1) - (Q5_T3)$ y $(Q1_T1) - (Q1_T3)$.
- » Cómo varían los resultados de Convivencia entre rbd-grados con distinto quintil de gestión del ASE, con un mismo IVE. Es decir, en la Tabla 3, se resta por columna:
 - $(Q5_T1) - (Q1_T1)$ y $(Q5_T3) - (Q1_T3)$.

Según lo descrito anteriormente, se comparan las diferencias en el resultado del Cuestionario de Convivencia, de los distintos quintiles de gestión del ASE, y también considerando el IVE del establecimiento. Es necesario tomar en cuenta que, según la d de Cohen (Cohen, 1988), una diferencia de 0,8 DE se considera excepcional como resultado de cualquier política.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

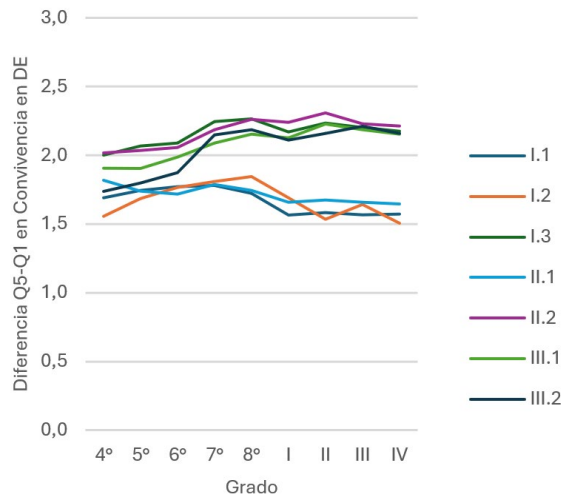
RESULTADOS GENERALES

Lo primero que destaca es la consistencia de los resultados entre 2024 y 2025, y entre las nueve áreas de gestión ASE:

- Se observan diferencias que oscilan aproximadamente entre 1 y 2,5 DE en todos los resultados del Cuestionario de Convivencia, en favor de los establecimientos de mejor gestión en ASE (Q5) por sobre aquellos de peor gestión (Q1). La diferencia promedio alcanza 1,9 DE, lo que evidencia una marcada divergencia en la convivencia entre ambos tipos de establecimientos.
- Las diferencias son levemente mayores en los grados más altos para la gestión de la convivencia en los tres niveles (I.3, II.2 y III.2), lo que expresa una complementariedad entre la gestión del ASE y la Convivencia, percibida por los estudiantes mayores.
- También las diferencias son relativamente mayores (2 o más DE) para la Experiencia de las y los estudiantes en relación a las intervenciones de mayor intensidad en el establecimiento (III.1), lo que señala que las y los estudiantes sienten mayor confianza ante las medidas que puede tomar el establecimiento cuando hay conflictos o problemas mayores, en los establecimientos con mejor gestión del ASE.
- Las diferencias en la forma en que las y los estudiantes experimentan y contribuyen a la convivencia, tanto a nivel individual (I.1 y II.1) o como curso (I.2) son en promedio entre 1,5 y 1,8 DE mayores, en los establecimientos de mejor gestión. Se puede apreciar, especialmente en 2025, que las diferencias en estas dimensiones son menores para las y los estudiantes mayores, aunque de todos modos superan 1 DE.

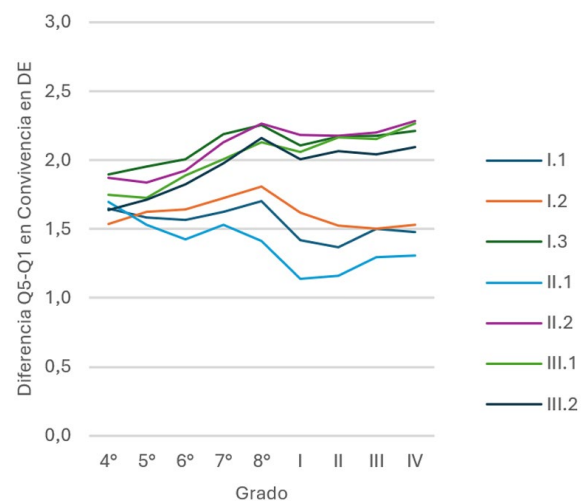
Los resultados anteriores pueden comprobarse en los gráficos de las figuras 1 a 6, que muestran las diferencias en DE en los resultados en Convivencia entre establecimientos de mejor (Q5) y peor (Q1) gestión del ASE respectivo, por grado. Solo se grafican las diferencias en los ASE y no en las HSE, ya que estas últimas siguen la misma tendencia que los primeros.

Figura 1. Diferencias en Convivencia por grado: gestión ASE Personal, 2024



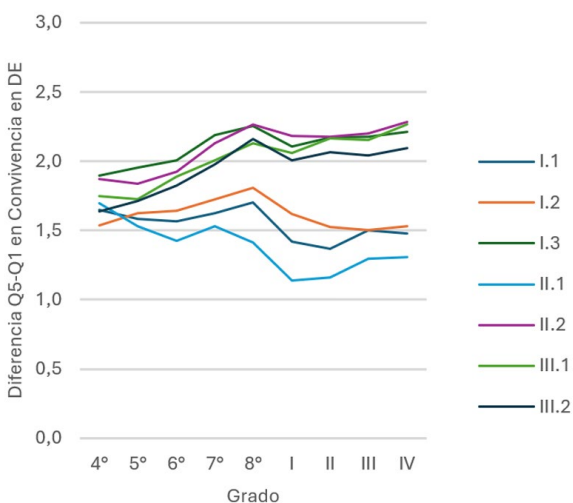
Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIA 2024

Figura 2. Diferencias en Convivencia por grado: gestión ASE Personal, 2025



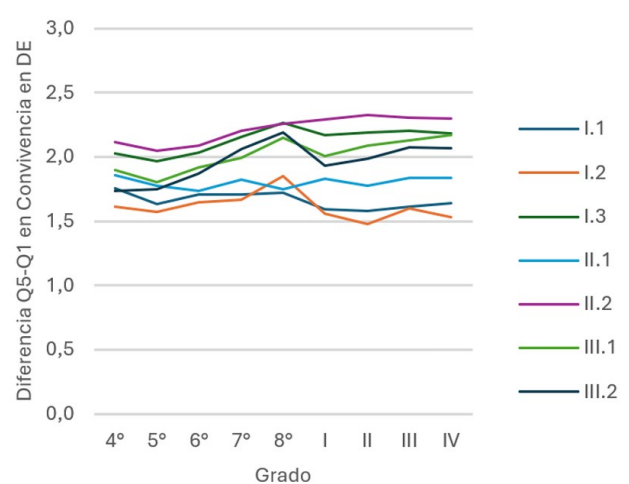
Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIA 2025

Figura 3. Diferencias en Convivencia por grado: gestión ASE Comunitario, 2024

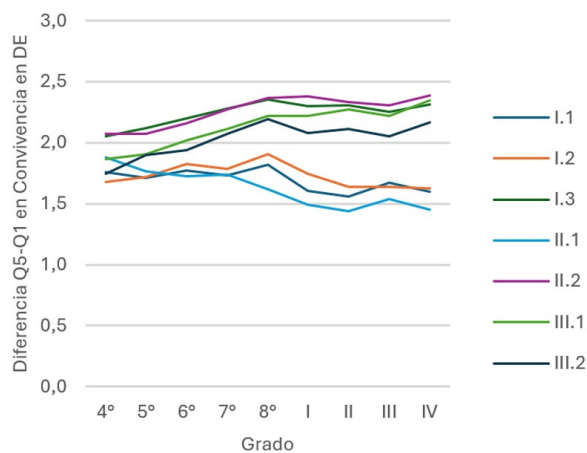


Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIA 2024

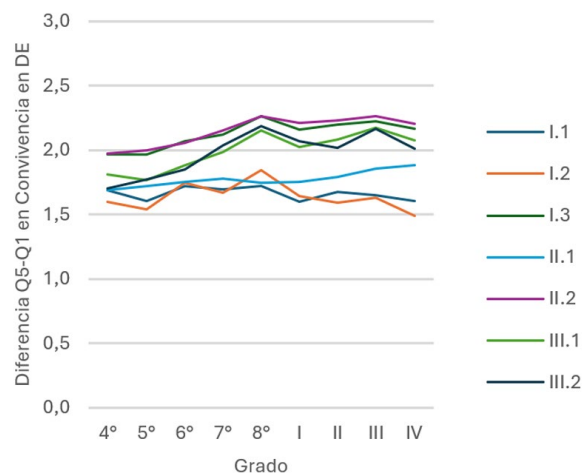
Figura 4. Diferencias en Convivencia por grado: gestión ASE Comunitario, 2025



Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIA 2025

Figura 3. Diferencias en Convivencia por grado: gestión ASE Comunitario, 2024

Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIA 2024

Figura 4. Diferencias en Convivencia por grado: gestión ASE Comunitario, 2025

Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIA 2025

RESULTADOS SEGÚN IVE

Las tablas A1 a A4 del Anexo muestran el detalle de las diferencias para los dos ejercicios llevados a cabo para comparar las diferencias en resultados en los siete focos de la convivencia. Por un lado se compara, dentro de un mismo nivel de gestión, entre establecimientos de Bajo IVE (T1) y Alto IVE (T3). Esto es, se realizan comparaciones dentro de los que tienen la peor gestión del ASE (Q1) y la mejor (Q5), por separado (Tabla A1 para 2024 y Tabla A3 para 2025).

Por otro, se compara, dentro de un mismo nivel de IVE, entre establecimientos de la mejor gestión del ASE (Q5) y la peor (Q1). Esto es, se compara dentro de los que tienen Bajo IVE (T1) y Alto IVE (T3), por separado (Tabla A2 para 2024 y Tabla A4 para 2025).

Los resultados más relevantes son los siguientes:

- Las diferencias entre terciles de IVE (a un mismo quintil de ASE) son mucho menores que las diferencias entre los quintiles de gestión del ASE (a un mismo tercil de IVE). Entre terciles de IVE la diferencia llega a 1,2 DE en 2024 y 1,49 DE en 2025 (con un mínimo de -0,38 y -0,46 respectivamente).

- En cambio, como puede apreciarse en las tablas A.2 y A.4 del Anexo, entre quintiles de gestión, la diferencia máxima es de 2,67 DE en 2024 y 2,53 DE en 2025 (con un mínimo de 1,21 y 0,73 respectivamente). Es definitiva, **la vulnerabilidad se relacionaría menos con los resultados de convivencia que la gestión del ASE.**
- En las tablas A.1 y A.3 del Anexo se observa que, en los establecimientos con peor gestión de los ASE (Q1), la brecha de resultados entre los rbd-grados con Bajo IVE (T1) y Alto IVE (T3) es mayor que en aquellos con mejor gestión (Q5). Incluso, en estos últimos, en muchos casos y especialmente en educación básica, la diferencia favorece a los establecimientos más vulnerables (es decir, T1-T3 es negativa).
- En promedio, la diferencia de T1-T3 en los rbd-grados del Q1 de gestión alcanza 0,30 DE en 2024 y 0,26 DE en 2025. En contraste, esta diferencia se reduce a 0,04 DE y 0,06 DE, respectivamente, en los rbd-grados del Q5 de gestión. Estos resultados sugieren que **los establecimientos con mejor gestión de los ASE lograrían neutralizar el efecto de la vulnerabilidad socioeconómica sobre la convivencia.**
- Los resultados anteriores son consistentes para los siete focos de convivencia. Sin embargo, la menor caída ocurre en III.2. Esto es, en la gestión del establecimiento respecto de las intervenciones de mayor intensidad para la convivencia, la diferencia entre estudiantes menos o más vulnerables es similar en establecimientos con distintos niveles de gestión.
- Por otro lado, destaca la mayor caída que se presenta en I.1 y II.2, es decir, en cómo las y los estudiantes experimentan y contribuyen a la convivencia (I.1 y II.1). **Los estudiantes más vulnerables experimentan mejor la convivencia y contribuyen más a ella en establecimientos con una alta gestión del ASE (Q5)** que en los que tienen una baja gestión (Q1).

CONCLUSIONES

Es importante destacar que estos resultados, si bien son alentadores, no constituyen una evidencia causal. Es muy posible que las capacidades institucionales y los recursos que un establecimiento moviliza para abordar el ámbito socioemocional de las y los estudiantes sean, en gran medida, los mismos que pone en juego para fortalecer la convivencia escolar. En este sentido, los datos sugieren una clara complementariedad entre la gestión del ASE y la gestión de la convivencia, la cual se ve reforzada por el tipo de habilidades evaluadas. Esta sinergia a nivel de gestión implica que promover los ASE no constituye “una tarea adicional”, sino un recurso estratégico que amplía y potencia las formas de aproximarse a la convivencia y el desarrollo integral.

Los resultados de este estudio evidencian una marcada divergencia en los resultados en convivencia entre los establecimientos de mejor y peor gestión del Aprendizaje Socioemocional (ASE), lo que refuerza el rol central que cumple dicha gestión en la experiencia escolar de las y los estudiantes. En particular, en los establecimientos con alta gestión del ASE, las y los estudiantes muestran mayor confianza en la capacidad del establecimiento para abordar conflictos y situaciones de mayor complejidad. Asimismo, reportan una experiencia más positiva de la convivencia, tanto a nivel individual como en su vivencia colectiva como curso.

Otro hallazgo relevante es que la vulnerabilidad socioeconómica aparece menos asociada a los resultados de convivencia que la calidad de la gestión del ASE. En efecto, los establecimientos con mejor gestión del ASE pareciera que logran neutralizar el efecto de la vulnerabilidad sobre la convivencia escolar. Este resultado es significativo, incluso si se reconoce que entre los establecimientos participantes, al ser autoseleccionados, aquellos con estudiantes menos vulnerables están subrepresentados.

En conjunto, estos hallazgos refuerzan la idea de que la gestión del Aprendizaje Socioemocional pudiera constituir un eje clave para la mejora de la convivencia escolar, con un potencial particular en contextos vulnerables. Sin afirmar relaciones causales, la evidencia presentada sugiere que fortalecer la gestión del ASE puede contribuir a generar entornos escolares favorables para el desarrollo integral de todas y todos.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2023). Marco de evaluación de los aprendizajes socioemocionales. Agencia de Calidad de la Educación.

https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Marco_Evaluacion_Socioemocional.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Marco de evaluación Diagnóstico Integral de Aprendizajes: Módulo de convivencia. Agencia de Calidad de la Educación.

https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Marco+de+evaluaci%C3%B3n+Diagn%C3%B3stico+Integral+de+Aprendizajes+-+M%C3%B3dulo+de+Convivencia_nov2024.pdf

Berg, J. (2019). How school climate and social-emotional learning can improve student outcomes.

<https://ies.ed.gov/rel-southwest/2025/01/how-school-climate-and-social-emotional-learning-can-improve-student-outcomes>

Carbajal, P., & Fierro, M. C. (2021). Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar. Universidad Iberoamericana León.

<https://www.iberoleon.mx/images/library/free-books/Modelo-de-convivencia-para-atender-prevenir-y-erradicar-la-violencia-escolar.pdf>

Castro, C., Barata, M. C., & Alexandre, J. (2025). Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. *European Journal of Psychology of Education*, 40, 1-11.

<https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Greenberg, M. T. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. Learning Policy Institute.

<https://doi.org/10.54300/928.269>

Martínez-Inés, J., Lozano, M. C., & Alvarado, S. V. (2025). Habilidades socioemocionales y convivencia escolar: Un análisis documental en la educación. *Revista Aletheia*, 16(2), 1-28.

Pennsylvania State University. (2018). School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches (Policy brief). The Pennsylvania State University.

<http://prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf443059.pdf>

Regional Educational Laboratory Pacific. (2020). Connecting social and emotional learning, school climate, and student voice.

https://ies.ed.gov/sites/default/files/migrated/rel/infographics/pdf/REL_PA_Connecting_Social_and_Emotional_Learning_School_Climate_and_Student_Voice.pdf

CAPÍTULO 2

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

Katia Alvarado Padilla⁴

Paulina Aranda Gutiérrez⁵

Carolina Cheuque Salinas⁶

Alejandro Sánchez Oñate⁷



⁴Psicóloga (Universidad de Concepción). Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

⁵Trabajadora Social (Universidad Tecnológica de Chile). Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

⁶Profesora de Educación General Básica (Universidad de Concepción). Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

⁷Psicólogo (Universidad del Desarrollo), Magíster en Investigación Social y Desarrollo y Doctor en Psicología (Universidad de Concepción). Tutor de Grado.

INTRODUCCIÓN

La incorporación del aprendizaje socioemocional en el sistema educativo chileno ha adquirido progresiva relevancia en las últimas décadas, enmarcada en políticas públicas que promueven una concepción integral del aprendizaje y del desarrollo humano (Ley General de Educación N° 20.370, 2009; Gatica, 2022). Sin embargo, persiste una brecha entre el marco normativo y la práctica institucional, especialmente visible tras la crisis sanitaria por Covid-19, que tensionó la articulación entre los ámbitos académico y socioemocional (Zúñiga, 2021). Este trabajo se sitúa en dicho escenario y aborda el desafío de fortalecer capacidades técnicas para el diseño, evaluación y mejora continua de intervenciones socioemocionales en contextos escolares.

La institución educativa que dio origen a este trabajo corresponde a un establecimiento particular subvencionado, ubicado en un contexto urbano con un nivel socioeconómico medio y un alto índice de vulnerabilidad escolar. Atiende a una comunidad estudiantil numerosa, distribuida en todos los niveles de enseñanza escolar, y cuenta con una dotación completa de profesionales de la educación, equipos multiprofesionales y asistentes. Su proyecto educativo declara una formación integral, con énfasis en el desarrollo académico, personal y social del estudiantado, promoviendo valores, convivencia escolar positiva y aprendizajes significativos. Los análisis institucionales recientes evidencian fortalezas en liderazgo, gestión curricular y convivencia, junto con desafíos en la consolidación de estrategias formativas y en la evaluación sistemática de iniciativas socioemocionales, especialmente aquellas implementadas tras la pandemia.

El marco de referencia del trabajo se sustenta en la comprensión del aprendizaje socioemocional como un componente central del desarrollo integral, ampliamente reconocido tanto a nivel nacional como internacional. En Chile, este enfoque se ha incorporado progresivamente a través de políticas como la Ley General de Educación (2009), los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, 2017), el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021) y la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030 (MINEDUC, 2024). Estas orientaciones buscan promover habilidades como la autoestima académica, la convivencia, la participación ciudadana y el bienestar emocional, respondiendo a un contexto escolar marcado por altos niveles de conflictividad y malestar socioemocional, evidenciados en reportes de la Superintendencia de Educación (2024).

Desde una perspectiva conceptual, el aprendizaje socioemocional se apoya en avances de la psicología, la neurociencia y la educación emocional. Las emociones son entendidas como estados complejos que integran respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales (Valles & Valles, citados en Milicic, 2014), mientras que los sentimientos constituyen una experiencia subjetiva más estable derivada de dichas emociones (Damasio, 1994, 2009). La evidencia contemporánea ha superado la dicotomía razón-emoción, reconociendo su interdependencia en los procesos de aprendizaje y toma de decisiones (Solomon, 2007; Immordino-Yang, 2011). En el ámbito escolar, este giro paradigmático ha impulsado la necesidad de una educación emocional auténtica que favorezca la autorregulación, la empatía y la construcción de una identidad positiva (Milicic et al., 2014; Martínez, 2023).

Las competencias socioemocionales han sido definidas como un **conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten comprender, expresar y regular las emociones, así como relacionarse de manera efectiva con otros** (Bisquerra & Chao, 2021; Cohen, citado en Berger et al., 2009). Desde una mirada evolutiva, el desarrollo socioemocional se concibe como la intersección entre el crecimiento emocional y social a lo largo del ciclo vital, profundamente influido por el entorno y las interacciones significativas (Thompson, 2012). En este sentido, la educación emocional se plantea como una estrategia preventiva y formativa que responde a necesidades sociales no siempre cubiertas por la educación formal (Bisquerra, 2003).

Diversos modelos explicativos han orientado la implementación del aprendizaje socioemocional en sistemas educativos. El modelo SEAL, desarrollado en Inglaterra, propone un enfoque integral y flexible para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Department of Education, 2010), mientras que el marco SEL de CASEL estructura estas competencias en cinco áreas clave: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). En el contexto chileno, el modelo Valoras UC sistematiza habilidades socioafectivas alineadas con marcos internacionales y comprensiones locales, destacando la necesidad de procesos pedagógicos intencionados y progresivos (Romagnoli et al., 2007).

La evidencia empírica sobre programas de aprendizaje socioemocional muestra resultados consistentes en la mejora de habilidades sociales, conductas prosociales, clima escolar y rendimiento académico (Durlak et al., 2011; Milicic et al., 2021). Meta-análisis recientes confirman efectos positivos, aunque moderados, y subrayan la importancia de variables como la formación docente, la integración curricular y el tamaño de los grupos (Shi & Cheung, 2024; Coelho & Sousa, 2018). Asimismo, investigaciones en primera infancia y en educación especial evidencian beneficios en la gestión del aula, la relación docente-estudiante y la inclusión, aunque con variabilidad según contexto y características de los participantes (Blewitt et al., 2020; Hassani & Schwab, 2021).

No obstante, persiste una brecha significativa entre la evidencia científica y la implementación efectiva de estos programas en las escuelas. Diversos autores advierten que las decisiones institucionales suelen basarse más en tendencias o presiones externas que en la calidad de la evidencia disponible (Morrison et al., 2014), y que la falta de evaluación sistemática limita la mejora continua (Steponavičius et al., 2023; Linzarini & Catarino da Silva, 2024). En este escenario, los ciclos de mejora continua y la autoevaluación escolar emergen como estrategias clave para ajustar las intervenciones a las necesidades reales de las comunidades educativas, aunque su implementación enfrenta barreras como la falta de tiempo, formación y recursos (Hofman et al., 2009; Shakman et al., 2017; Vázquez & Gairín, 2013).

En síntesis, la literatura revisada y el contexto institucional analizado convergen en la necesidad de fortalecer una gestión del aprendizaje socioemocional basada en evidencia, con evaluaciones sistemáticas y procesos reflexivos que permitan avanzar hacia intervenciones más efectivas y sostenibles. Este trabajo refuerza la idea de que el aprendizaje socioemocional no solo constituye

un complemento del currículum, sino un eje central para el bienestar, la convivencia y la calidad educativa, cuyo impacto depende de la coherencia entre fundamentos teóricos, diseño metodológico y condiciones institucionales de implementación.

PROCESO DE DIAGNÓSTICO

El proceso diagnóstico tuvo como objetivo general evaluar el impacto del Plan Socioemocional en estudiantes y docentes del establecimiento. En coherencia con este propósito, se definieron como objetivos específicos evaluar la efectividad de las Clases de *Crecimiento y Desarrollo Personal* en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes; evaluar la efectividad del programa *Inhala, Exhala y Florece* en el fortalecimiento de habilidades de atención plena; evaluar la efectividad del programa de Reducción de Estrés en Niños y Adolescentes en la disminución del nivel de estrés de los estudiantes participantes; y evaluar el nivel de autoeficacia percibida para la promoción de habilidades socioemocionales en los docentes que participan del Programa PROMESA. Estos objetivos orientaron el proceso diagnóstico, el cual se desarrolló mediante una planificación coordinada con el equipo de gestión, la revisión de instrumentos institucionales y la aplicación de herramientas validadas, junto con el diseño de un instrumento específico en aquellos ámbitos donde no existían escalas disponibles a nivel nacional.

El diagnóstico permitió evaluar distintos componentes del Plan Socioemocional en estudiantes y docentes del establecimiento. En el caso de las Clases de Crecimiento y Desarrollo Personal, se evaluó una muestra de 190 estudiantes, equivalente al 76% del total esperado. Los resultados evidenciaron promedios similares en las dimensiones de habilidades emocionales y autoeficacia ($\bar{x}$ = 2.71 en ambas), mientras que las habilidades sociales alcanzaron un promedio levemente superior ($\bar{x}$ = 2.77). Asimismo, se observó una tendencia a un mejor desempeño en los cursos de niveles superiores y diferencias por género, con puntajes promedio más altos en estudiantes masculinos.

El programa *Inhala, Exhala y Florece* fue evaluado en 66 estudiantes de cuarto básico. Los resultados indicaron que un 32% del alumnado se ubicó en un nivel alto de desarrollo de habilidades de atención plena y otro 32% en un nivel medio, alcanzando en conjunto un 64% con desempeño medio-alto, mientras que un 36% se mantuvo en un nivel bajo. Estos resultados dieron cuenta de avances en la aceptación emocional, junto con desafíos en la atención al presente y la autoaceptación.

La autoeficacia docente para la promoción de habilidades socioemocionales fue evaluada en 36 de los 45 docentes participantes del programa PROMESA, lo que representó un 80% de la muestra. Los resultados mostraron niveles elevados de autoeficacia percibida, particularmente en la dimensión de conciencia social ($\bar{x}$ = 4.45), y puntajes relativamente más bajos en autorregulación ($\bar{x}$ = 4.10), observándose además diferencias según el nivel educativo en que se desempeñaban y el género de los docentes.

En conjunto, el diagnóstico permitió identificar avances relevantes del Plan Socioemocional y, al mismo tiempo, visibilizar aspectos estructurales asociados a la formulación de objetivos, la evaluación sistemática y la incorporación de un enfoque de mejora continua, los cuales orientaron el diseño posterior de la intervención.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

La intervención se estructuró a partir de un objetivo general claramente definido: fortalecer la gestión del ciclo de mejora continua del Programa de Intervención Socioemocional de un colegio particular subvencionado de la región del Biobío. En coherencia con este propósito central, se establecieron tres objetivos específicos que orientaron el diseño y desarrollo de la asesoría: incrementar las habilidades del equipo de gestión para el diseño de una estrategia de intervención socioemocional basada en evidencia; 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; y optimizar la habilidad del equipo de gestión para definir indicadores para el monitoreo y evaluación de las estrategias del Programa de Intervención Socioemocional Institucional. Estos objetivos guiaron una intervención de carácter técnico y formativo, dirigida al fortalecimiento de capacidades internas del equipo de gestión, con el fin de avanzar hacia una gestión socioemocional más sistemática, informada y alineada con principios de mejora continua.

La intervención se justificó a partir de los hallazgos del diagnóstico institucional, que evidenciaron una brecha entre las acciones socioemocionales implementadas y la evidencia científica que respalda su efectividad. Si bien el Plan Socioemocional mostraba resultados aceptables, se identificaron debilidades en la coherencia entre objetivos, estrategias, indicadores y mecanismos de seguimiento, lo que limitaba su impacto y sostenibilidad. En este contexto, la intervención se orientó a dotar al equipo de gestión de herramientas conceptuales y prácticas que permitieran transitar desde decisiones basadas en percepciones hacia una gestión fundamentada en datos y evidencia, fortaleciendo el ciclo de mejora continua como eje articulador del plan.

El diseño de la intervención contempló tres acciones presenciales, cada una alineada con uno de los objetivos específicos. La primera acción se centró en el **fortalecimiento de las competencias del equipo de gestión para diseñar estrategias socioemocionales basadas en evidencia científica**. A través de una sesión de trabajo colaborativo, se promovió la comprensión del valor de la evidencia empírica en la toma de decisiones educativas y se revisaron ejemplos de estrategias validadas en contextos similares. Esta instancia permitió que los participantes identificaran ideas fuerza aplicables a su realidad institucional y reflexionaran sobre la necesidad de alinear las intervenciones socioemocionales con un propósito claro y explícito. Como resultado, el equipo inició el diseño de una estrategia denominada “Círculos de confianza”, orientada a fortalecer la autoconfianza de los estudiantes en las interacciones sociales y a apoyar a los docentes en el diseño de actividades que fomentaran esta competencia.

La segunda acción tuvo como foco perfeccionar las habilidades del equipo de gestión para planificar la implementación de intervenciones socioemocionales basadas en evidencia. En esta sesión, los participantes profundizaron en los factores que influyen en la efectividad de la implementación, revisando investigaciones y casos de programas exitosos desarrollados en otros contextos educativos. A partir de este análisis, el equipo identificó elementos replicables y reflexionó sobre su adaptación a la realidad institucional. Asimismo, se generó un espacio de discusión grupal que permitió anticipar desafíos asociados a la implementación, tales como la adherencia de la comunidad educativa, la coordinación interna y la asignación de responsabilidades. Aunque no se concretó el rediseño completo del plan de acción durante la sesión, los aprendizajes obtenidos sentaron las bases para su desarrollo posterior, destacándose la importancia de explicitar el desarrollo socioemocional en la planificación pedagógica y en los instrumentos de evaluación.

La tercera acción estuvo **orientada a optimizar las competencias del equipo de gestión para el monitoreo y evaluación de las estrategias del Plan Socioemocional**. En esta sesión, los participantes profundizaron en la distinción entre monitoreo y evaluación, comprendiendo su rol complementario dentro del ciclo de mejora continua. Se trabajó en la definición de indicadores SMARTIE, enfatizando la necesidad de establecer metas claras, medibles e inclusivas que permitieran evaluar tanto los procesos como los resultados de las intervenciones. A través del análisis de datos provenientes del diagnóstico del plan, el equipo reflexionó sobre los avances y desafíos identificados y propuso ideas de mejora basadas en evidencia. Como resultado, se definió al menos un indicador centrado en el monitoreo de la implementación y se generaron propuestas para fortalecer el uso de instrumentos ya disponibles en la institución, con el fin de avanzar hacia prácticas sistemáticas de evaluación.

Los resultados de la intervención evidenciaron avances significativos en el fortalecimiento de capacidades del equipo de gestión. En la primera sesión, más del 80% de los participantes declaró contar con mayor información para diseñar estrategias basadas en evidencia, y el equipo inició el diseño de una estrategia concreta para incorporar al plan. En la segunda sesión, se logró una comprensión transversal sobre la importancia del uso de evidencia en la implementación, aunque el rediseño completo del plan de acción quedó proyectado para una etapa posterior. En la tercera sesión, la totalidad de los participantes manifestó haber adquirido mayores conocimientos sobre monitoreo y evaluación, y el equipo presentó propuestas de mejora fundamentadas en el análisis de datos, aun cuando persistieron desafíos en la formulación completa de indicadores SMARTIE.

La evaluación global de la intervención, a través de una encuesta de satisfacción, mostró una valoración altamente positiva de los contenidos, los materiales y la metodología utilizada, con puntuaciones cercanas al nivel máximo. Los resultados también evidenciaron oportunidades de mejora en la formulación y comunicación de los objetivos de las sesiones, aspecto que fue identificado como un insumo relevante para el diseño de futuras asesorías.

En conjunto, la intervención permitió avanzar en la instalación de una mirada estratégica sobre el aprendizaje socioemocional, fortaleciendo el uso de la evidencia científica y el ciclo de mejora

continúa como pilares de la gestión institucional. Si bien algunos objetivos se alcanzaron de manera parcial, el proceso sentó bases sólidas para la consolidación de prácticas más sistemáticas, reflexivas y sostenibles, orientadas a mejorar la efectividad del Plan Socioemocional y a fortalecer el bienestar integral de la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

La síntesis de las conclusiones derivadas de la intervención permite afirmar que el fortalecimiento de la gestión del aprendizaje socioemocional en contextos escolares no depende únicamente de la existencia de programas o iniciativas aisladas, sino de la capacidad institucional para diseñarlos, implementarlos, monitorearlos y evaluarlos de manera coherente, sistemática y basada en evidencia. En este sentido, la experiencia desarrollada confirma lo ampliamente documentado en la literatura especializada, que advierte que uno de los principales desafíos en la educación socioemocional radica en la brecha entre los marcos normativos y las prácticas concretas que se despliegan en las escuelas, particularmente cuando estas no cuentan con herramientas técnicas suficientes ni con una cultura consolidada de mejora continua (Durlak et al., 2011; Shakman et al., 2017; Steponavičius et al., 2023).

Los antecedentes teóricos revisados sostienen que **el aprendizaje socioemocional debe comprenderse como un proceso complejo y multidimensional, que involucra competencias individuales, dinámicas relacionales y condiciones organizacionales que posibilitan o limitan su desarrollo** (Bisquerra, 2003; Milicic et al., 2020; Romagnoli et al., 2007). La intervención permitió constatar empíricamente esta afirmación, al evidenciar que las dificultades detectadas en el Plan Socioemocional no se vinculaban exclusivamente a la calidad de los programas implementados, sino a la ausencia de un marco estructurado que permitiera articular objetivos claros, indicadores pertinentes y procesos sistemáticos de retroalimentación. Esta constatación dialoga con los planteamientos de Linzarini y Catarino da Silva (2024), quienes señalan que la falta de claridad conceptual y metodológica en la evaluación de programas socioemocionales constituye una de las principales barreras para su efectividad y sostenibilidad.

Desde esta perspectiva, la intervención permitió visibilizar tensiones ya descritas en la literatura entre las orientaciones de las políticas educativas chilenas, que promueven una integración transversal del aprendizaje socioemocional, y las posibilidades reales de los establecimientos para operacionalizar dichas orientaciones en contextos altamente demandantes (MINEDUC, 2015; MINEDUC, 2024a). Tal como advierten Shakman et al. (2017), la implementación de procesos de mejora continua requiere no solo voluntad institucional, sino también tiempo, formación específica y espacios protegidos para la reflexión colectiva, condiciones que no siempre están garantizadas en el funcionamiento cotidiano de las escuelas. En este caso, la experiencia permitió reconocer que, si bien existía una valoración positiva del aprendizaje socioemocional por parte del equipo de gestión,

esta no siempre se traducían en prácticas sistemáticas de monitoreo y evaluación, lo que dificultaba la toma de decisiones informadas.

En relación con las limitaciones del estudio, es relevante señalar que la intervención se desarrolló en un contexto marcado por restricciones de tiempo, espacio y disponibilidad de los actores involucrados, lo que incidió en la profundidad de algunos aprendizajes y en el logro parcial de ciertos indicadores propuestos. La brevedad de las sesiones y la imposibilidad de extender el trabajo a un acompañamiento más prolongado limitaron la consolidación de habilidades técnicas, especialmente en lo referido a la formulación completa de indicadores SMARTIE y al rediseño integral del plan de acción. Estas limitaciones son coherentes con lo señalado por Humphrey et al. (2010) y Banerjee (2010), quienes advierten que la efectividad de las intervenciones socioemocionales se ve condicionada por factores organizacionales como la carga laboral, la disponibilidad de recursos y la estabilidad de los equipos.

Asimismo, se identificaron restricciones vinculadas a la planificación inicial, particularmente en la consideración de las características del espacio físico y su impacto en la dinámica de participación. La literatura ha destacado que los entornos de aprendizaje influyen significativamente en los procesos de interacción, reflexión y construcción colectiva de conocimiento (Babalís et al., 2013), aspecto que adquiere especial relevancia en intervenciones de carácter colaborativo como la desarrollada. Estas limitaciones, lejos de invalidar los resultados, constituyen aprendizajes relevantes que permiten ajustar futuras intervenciones, reforzando la necesidad de una planificación flexible y situada.

No obstante, junto a estas limitaciones, la intervención evidenció fortalezas significativas que aportan valor al proceso y a sus conclusiones. Entre ellas, destaca la pertinencia del enfoque adoptado, sustentado en evidencia científica actualizada y en recomendaciones de expertos, lo que favoreció la coherencia interna de las acciones y su alineación con las necesidades del contexto escolar. El énfasis en el liderazgo y la colaboración permitió generar un espacio de confianza que facilitó la reflexión crítica sobre las prácticas institucionales, aspecto clave para avanzar hacia una cultura de mejora continua (Hofman et al., 2009). Además, la incorporación de herramientas prácticas y ejemplos concretos favoreció la apropiación gradual de conceptos técnicos, contribuyendo a reducir la distancia entre el discurso teórico y la práctica cotidiana.

A partir de los resultados obtenidos, emergen diversas proyecciones de intervención que se alinean con las recomendaciones de la literatura. En primer lugar, se hace evidente la necesidad de profundizar el acompañamiento a los equipos de gestión, incorporando instancias de seguimiento y apoyo entre sesiones que permitan consolidar aprendizajes, resolver dudas emergentes y fortalecer la aplicación de las herramientas trabajadas. Esta proyección se vincula con los planteamientos de Bryk et al. (2015), quienes sostienen que los procesos de cambio educativo requieren ciclos iterativos de aprendizaje y retroalimentación para generar transformaciones sostenidas.

En segundo lugar, se propone **avanzar hacia la institucionalización de sistemas de monitoreo y evaluación** que integren de manera sistemática instrumentos ya disponibles en el establecimiento, como el diagnóstico socioemocional, evitando que la recolección de datos se transforme en un ejercicio meramente administrativo. La literatura enfatiza que el valor de la evaluación radica en su capacidad para informar la toma de decisiones y orientar la mejora de las prácticas (Steponavičius et al., 2023; Shakman et al., 2017), por lo que resulta clave fortalecer las competencias del equipo para interpretar y utilizar los datos de manera estratégica.

Asimismo, se identifica como una línea relevante de proyección el **fortalecimiento del vínculo entre aprendizaje socioemocional y práctica pedagógica, promoviendo su integración explícita en la planificación de clases, las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación**. Tal como plantean Milicic et al. (2014) y Martínez (2023), el aprendizaje socioemocional adquiere mayor impacto cuando se comprende como parte constitutiva del quehacer pedagógico y no como un componente accesorio. En esta línea, el rol del liderazgo pedagógico y de los equipos técnicos resulta fundamental para asegurar coherencia entre los distintos niveles de gestión.

Otra proyección relevante se vincula con la necesidad de considerar los cambios socioculturales y tecnológicos que atraviesan actualmente a las comunidades educativas. La literatura reciente advierte que la digitalización acelerada ha transformado las formas de interacción y socialización, generando nuevos desafíos para el desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes (UNESCO, 2025). En este contexto, resulta pertinente revisar críticamente la adecuación de los programas socioemocionales existentes y fortalecer el trabajo conjunto con las familias, considerando su rol clave en la sostenibilidad de las intervenciones, tal como lo evidencian los antecedentes nacionales disponibles (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2023).

Finalmente, desde una perspectiva metodológica, se propone fortalecer la sistematización del proceso mediante registros formales de acuerdos, productos y reflexiones, así como la creación de repositorios compartidos de recursos y experiencias. Estas estrategias permitirían mejorar la trazabilidad del trabajo realizado, favorecer el intercambio de buenas prácticas y potenciar la sostenibilidad de las acciones en el tiempo. Del mismo modo, la incorporación de enfoques mixtos y estudios longitudinales en futuras evaluaciones podría aportar una comprensión más profunda y situada de los efectos del aprendizaje socioemocional a lo largo del tiempo (Romero et al., 2025).

En síntesis, las conclusiones de la intervención permiten reafirmar que el desarrollo del aprendizaje socioemocional requiere una gestión institucional sólida, basada en evidencia, con objetivos claros, procesos sistemáticos de evaluación y una cultura organizacional orientada a la mejora continua. La experiencia desarrollada posibilitó transitar desde una mirada fragmentada hacia una comprensión más integrada y reflexiva del Plan Socioemocional, reconociendo su potencial transformador cuando se impulsa desde el trabajo colaborativo, el liderazgo pedagógico y la apertura al cambio. En este

sentido, el aprendizaje socioemocional se consolida no solo como un componente relevante del currículum, sino como un eje estructurante de la vida escolar, cuya incorporación coherente resulta clave para fortalecer comunidades educativas más inclusivas, conscientes y comprometidas con los desafíos del presente.

REFERENCIAS

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

Babalís, T., Tsoi, K., Artakis, C., Mylonakou-Keke, I., y 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., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.

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/rieeb.2021.1.1.4>

Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., y 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), Article 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., y LeMahieu, P. G. (2021). Aprendiendo a mejorar: Seis principios para el mejoramiento continuo en educación. Fundación Educacional Oportunidad.

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. (2021). Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Coelho, V. A., y 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. (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 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., y 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/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Gatica, G. (2022). La educación emocional en Chile. En F. Muñoz Vidal, N. Araneda Garcés, y 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., y Schwab, S. (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 6, Article 808566. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.808566>

Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., y 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., y 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>

Ley N.º 20.370. (2009). Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Linzarini, A., y 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>

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/rieeb.2023.3.2.53>

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Torretti, A. (2014). Aprendizaje socioemocional: Programa base. Bienestar y aprendizaje socioemocional como estrategia de desarrollo en el contexto escolar. Paidós.

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Torretti, A. (2020). Aprendizaje socioemocional. Planeta.

Milicic, N., Marchant, T., y 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. (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>

Morrison, J. R., Ross, S. M., Corcoran, R. P., y Reid, A. J. (2014). Fostering market efficiency in K-12 ed-tech procurement. Center for Research and Reform in Education, Johns Hopkins University.

Romagnoli, C., Mena, I., y Valdés, A. M. (2007). ¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas? Valoras UC. <http://www.valorasuc.cl>

Romero Peñafiel, P. T., Pérez Cruz, J. C., Correa Reina, M. J., y 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>

Shakman, K., Bailey, J., y Breslow, N. (2017). A primer for continuous improvement in schools and districts. Education Development Center. <https://www.tlpcommunity.org>

Shi, J., y 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>

Solomon, R. (2007). *Ética emocional: Una teoría de los sentimientos*. Paidós.

Steponavičius, M., Gress-Wright, C., y 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., y Virmani, E. A. (2012). Desarrollo socioemocional. En J. W. K. Miller, C. S. L. M. Smith, y 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>

Vázquez, M. I., y 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>

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.num>

CAPÍTULO 3

Cohesión grupal en educación: Intervención en aula de un primero medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de la Florida

Denisse Jankelevich Ergas⁸

Nicolás Ruiz Vera⁹

María Jesús Schnake Ferrer¹⁰

Mónica Mendoza Barra¹¹



⁸Psicóloga y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

⁹Psicólogo (Universidad Autónoma de Chile). Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

¹⁰Fonoaudióloga (Universidad Mayor). Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

¹¹Psicóloga y Profesora de Francés (Universidad de Concepción). Magíster en Gestión y Calidad Escolar (Universidad del Desarrollo). Tutora de Grado.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de la necesidad de promover una mejor convivencia escolar a través del fortalecimiento de la cohesión grupal. Mediante una intervención socioeducativa en un contexto escolar chileno, se buscó fomentar prácticas colaborativas, el sentido de pertenencia y relaciones positivas entre estudiantes, docentes y otros actores de la comunidad educativa, con el fin de contribuir al bienestar y al desarrollo integral de todos sus miembros.

La intervención se desarrolló en una institución escolar pública, con trayectoria en la formación de estudiantes desde niveles iniciales hasta educación media. Se caracteriza por una población diversa desde el punto de vista cultural y socioeconómico, con un proyecto educativo centrado en valores de respeto, inclusión y participación activa. La comunidad educativa está comprometida con mejorar la convivencia escolar, reconociendo los desafíos que implica construir vínculos positivos en contextos escolares heterogéneos.

FOMENTAR LA COHESIÓN GRUPAL PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA Y EL BIENESTAR ESCOLAR

El concepto de clima escolar tiene sus raíces en el estudio del clima organizacional dentro del ámbito laboral (Tagiuri & Litwin, 1968; Schneider, 1975). En el contexto educativo, este se entiende como el conjunto de características psicosociales que definen el ambiente de una escuela y que influyen directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cere, 1993; Arón & Milicic, 1999). Un clima escolar positivo promueve relaciones de respeto, colaboración y sentido de pertenencia, además de impactar favorablemente en los resultados académicos y el bienestar emocional de estudiantes y docentes (Arancibia, 2004; Bellei et al., 2004).

Un componente clave del clima escolar es la cohesión grupal, entendida como la **calidad de los vínculos entre los miembros de un grupo, donde se fomenta la inclusión, la toma de decisiones compartidas y el trabajo en equipo** (Pujolás y Lago, 2007; Pujolás, 2008, 2009). Esta cohesión está directamente relacionada con la identidad social (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1979), ya que las personas tienden a identificarse con grupos que refuercen su autoestima y sentido de pertenencia. Según Lawler et al. (2000), cuanto mayor es la cohesión de un grupo, mayor será la motivación de sus miembros por trabajar en conjunto hacia metas comunes.

En entornos escolares, una mayor cohesión grupal se traduce en estudiantes más comprometidos, con menor incidencia de participación en conflictos y mayor disposición al aprendizaje colaborativo (Uz & Gul, 2020). De hecho, el tiempo compartido entre pares fortalece los lazos grupales, como indican Prichard y Ashleigh (2007), al igual que la atracción por permanecer juntos como grupo (Schermerhorn et al., 2002). En este sentido, Cloete (2014) destaca aspectos como la participación, la colaboración, la confianza y el sentido de pertenencia como dimensiones fundamentales de la cohesión social. Estas interacciones fortalecen normas, valores y actitudes compartidas, lo que repercute positivamente en la convivencia escolar (Lanzi, 2011; Unterhalter & Walker, 2007).

Colaborar implica que todos los miembros de un equipo trabajen hacia objetivos comunes, brindándose apoyo emocional y asumiendo responsabilidades compartidas (Johnson & Johnson, 1999; Pedraja-Rejas et al., 2016). El **aprendizaje cooperativo** potencia habilidades sociales y comunicativas, así como el sentido de pertenencia entre los estudiantes (Kidder & Bowes-Sperry, 2012). Para que esto funcione, es esencial el compromiso individual, la contribución equitativa y la disposición para construir conocimientos junto a otros, como indican Slavin (1999), Sarrionandia (1995) y Collazos y Mendoza (2006).

El **sentido de pertenencia**, por su parte, se refiere al sentimiento de ser valorado y reconocido dentro de un grupo con objetivos y vínculos comunes (Sánchez et al., 2019). Este factor es fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que impacta directamente en su rendimiento académico, relaciones interpersonales y bienestar emocional (Rodríguez et al., 2021). Cuando los estudiantes establecen vínculos sólidos y de calidad, se sienten integrados y comprometidos con su grupo, lo cual fortalece el clima escolar (Blanco, 2008; Hopenhayn & Sojo, 2011).

La **participación activa** de los estudiantes en procesos de aprendizaje y convivencia es igualmente relevante. Según Martínez et al. (2010) y Simovska (2004), participar implica poder expresar ideas, tomar decisiones y ser parte de procesos escolares significativos. Esto fomenta valores como la tolerancia, la igualdad y la libertad de expresión (Muñoz, 2020). Elmore (2010) subraya la importancia de que los docentes potencien esta participación desde el núcleo pedagógico, promoviendo la interacción entre profesor, alumno y contenidos. Estrategias como la retroalimentación y el aprendizaje dialógico (Anijovich & Gonzáles, 2011; Duque et al., 2009) son esenciales para fomentar esta dinámica.

Finalmente, la **confianza** se presenta como un componente transversal en todas las relaciones que favorecen la cohesión grupal. Es un proceso racional y dinámico que sostiene vínculos a largo plazo y permite establecer promesas y compromisos dentro del grupo (Sandoval, 2011; Conejeros et al., 2010). En el ámbito escolar, la confianza se ha identificado como un indicador clave para el fortalecimiento del aprendizaje y la convivencia (Rodríguez & Sandoval, 2022). Su desarrollo requiere espacios seguros y relaciones sostenidas en el tiempo, lo cual impacta directamente en la calidad del ambiente escolar (Selles, 2020).

Estudios recientes han confirmado la importancia de la cohesión social en la educación. Van den Bos et al. (2018) evidenciaron que aulas con mayor cohesión social presentan menores conductas antisociales y mayores niveles de confianza. Komatsu (2014), desde una mirada internacional, encontró que una gestión participativa y descentralizada fomenta la cohesión en contextos escolares. En Chile, Sánchez et al. (2019) identificaron una relación positiva entre cohesión grupal y participación escolar, mostrando cómo factores socioeconómicos también influyen en la manera en que estas dimensiones se expresan en la vida escolar.

Fortalecer la cohesión grupal en contextos escolares permite construir espacios de aprendizaje más seguros, inclusivos y colaborativos, impactando de forma directa en el bienestar y la convivencia entre todos los actores de la comunidad educativa.

PROCESO DE DIAGNÓSTICO

La intervención se inició con un diagnóstico cuyo objetivo general fue se orientó por el siguiente objetivo general: Caracterizar la cohesión grupal de los estudiantes del primero medio, de un colegio particular subvencionado de la comuna la Florida. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos: 1) describir la participación de los estudiantes de primero medio en el aula; 2) indagar en el sentido de pertenencia de los estudiantes del primero medio; 3) describir la colaboración entre los estudiantes; e 4) indagar en la confianza existente entre los estudiantes del curso.

A partir de la aplicación de escalas de percepción, grupos focales, observaciones en aula y revisión de registros, se evidenció que la cohesión grupal del curso es baja. El sentido de pertenencia es limitado: solo el 29,4% de los estudiantes se siente parte del curso o identificado con él. Los discursos reflejan un ambiente dividido en subgrupos que no se integran entre sí, generando sentimientos de incomodidad y desidentificación con el colectivo. En términos de colaboración, aunque el 56,7% percibe apoyo desde los docentes, solo un 42% afirma que sus compañeros se ayudan mutuamente. La observación en aula confirma escaso apoyo entre pares y la presencia de burlas hacia quienes participan activamente.

La participación escolar también es baja (48%). Existen estudiantes que participan, pero a menudo son inhibidos por dinámicas de burla. Este fenómeno se asocia a un insuficiente liderazgo docente y a metodologías poco inclusivas. Finalmente, la confianza entre pares está restringida a pequeños grupos, donde se evita compartir problemas personales por temor a la exposición o al “chisme”.

En conclusión, el diagnóstico permitió caracterizar una cohesión grupal fragmentada, donde la colaboración y el sentido de pertenencia aparecen como dimensiones críticas a intervenir para mejorar el clima escolar y las dinámicas de aula.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

Considerando los resultados del diagnóstico, la intervención tuvo como objetivo general incrementar la cohesión grupal entre los estudiantes de primero medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida. Para ello, se definieron cuatro objetivos específicos que guiaron las acciones desarrolladas: desplegar acciones de colaboración con todos los integrantes del curso; acrecentar el sentido de pertenencia de los estudiantes con su curso; fortalecer el respeto entre los estudiantes del curso I° medio; y promover la participación y la escucha activa en el grupo curso.

La primera línea de acción se centró en desplegar actividades colaborativas entre todos los integrantes del curso. A través de sesiones que incentivaron la ayuda mutua, el trabajo en equipo y la construcción colectiva, más del 60% de los estudiantes expresó que las actividades realizadas fomentaron la colaboración, y un 76% reconoció que el trabajo colaborativo es relevante. Además, un 71% valoró positivamente las dinámicas en cuanto a su carácter entretenido, lo que también

influyó favorablemente en su participación. En las reflexiones escritas, se destacó la importancia del compañerismo, la ayuda y el esfuerzo compartido como pilares del logro grupal, lo que permitió alcanzar el indicador propuesto. Aunque no todos los estudiantes asistieron a las sesiones, las actividades involucraron a más del 75% del curso, cumpliendo así el objetivo propuesto.

En relación con el segundo objetivo, acrecentar el sentido de pertenencia de los estudiantes con su curso, se aplicaron dos encuestas —una al inicio y otra al término de las sesiones— con dimensiones como participación, sentido de pertenencia y percepción del grupo. Los resultados muestran que un 52,3% identificó características en común con otros compañeros, y un 57,2% encontró intereses compartidos con estudiantes con los que normalmente no interactuaban. En cuanto al reconocimiento de aspectos positivos entre compañeros, un 65% declaró estar de acuerdo o muy de acuerdo, cifra que, si bien no alcanza el umbral del 70%, representa un avance significativo. La percepción del curso como un grupo con características positivas sí logró el objetivo, con un 70% de aprobación, lo que se refuerza con evidencias como carteles elaborados por los estudiantes, donde aparecen palabras como “unidos”, “empáticos” o “tolerantes”.

También se promovió la creación simbólica de elementos de identidad grupal, como un lema y una mascota. Aunque el 65% de los estudiantes señaló haber participado en la creación de estos elementos —por debajo del 70% esperado—, los registros de observación indican una alta implicación en la elección de la mascota, identificada como un primate, con el que los estudiantes se sintieron representados. Asimismo, el 65% manifestó sentirse identificado con el lema del curso, y un 68,5% consideró que contar con este tipo de símbolos podría contribuir a una mayor unión. De este modo, puede afirmarse que el objetivo se cumplió ampliamente.

Respecto al objetivo de fortalecer el respeto entre los estudiantes del curso, las actividades incorporaron instancias para el reconocimiento mutuo, la valoración del otro y la expresión de cualidades positivas. Si bien este objetivo no contó con una línea de evaluación específica, los resultados de las encuestas y las reflexiones escritas dan cuenta de avances importantes. Frases como “me agradó saber lo que mis compañeros reconocen como positivo en mí” reflejan una mayor disposición a valorar a los otros, así como una apertura a recibir reconocimiento positivo.

En relación al último objetivo, promover la participación y la escucha activa en el grupo curso, los datos recogidos al cierre de la intervención muestran que un 55% de los estudiantes consideró que las actividades influyeron positivamente en la unión del curso, mientras que un 70% expresó interés en continuar realizando este tipo de acciones instancias. Los comentarios escritos por los estudiantes incluyen valoraciones como “estas actividades me han hecho reflexionar el cómo somos como curso”, “me gustó la mejora en la dinámica del curso” o “ojalá las cosas buenas puedan pesar más que cualquiera mala”, lo que refleja un efecto positivo tanto en el ambiente grupal como en la autoevaluación colectiva.

Además, los monitores que guiaron las sesiones fueron evaluados muy positivamente. Más del 75% de los estudiantes valoró su desempeño en términos de claridad, trato y conducción. Esto contribuyó de forma importante al desarrollo armónico de las sesiones y al cumplimiento de los objetivos.

Durante todo el proceso se resguardaron los principios éticos de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Se solicitó consentimiento y asentimiento informado, se garantizó la participación voluntaria y anónima, y se cuidó la integridad emocional y física de los participantes. Las actividades fueron diseñadas para promover el bienestar y no generaron situaciones de malestar ni discriminación, asegurando una distribución equitativa de beneficios y participación entre todos los estudiantes.

En síntesis, la intervención cumplió con su propósito de incrementar la cohesión grupal en el curso, desplegando acciones que fortalecieron el trabajo colaborativo, el sentido de pertenencia, el respeto y la participación activa entre los estudiantes.

CONCLUSIONES

En el contexto actual de las comunidades educativas, marcado por crecientes dificultades en la convivencia escolar, se vuelve fundamental implementar intervenciones preventivas que fortalezcan los vínculos entre estudiantes y reduzcan los factores de conflicto. Promover relaciones basadas en el respeto, la colaboración y la pertenencia es una necesidad urgente en las aulas chilenas. Desde esta perspectiva, la intervención realizada con estudiantes de primero medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida respondió a esta necesidad, teniendo como propósito central aumentar la cohesión grupal del curso a través de estrategias orientadas a fortalecer el trabajo colaborativo, el sentido de pertenencia, el respeto mutuo y la participación activa.

Uno de los principales aportes de esta intervención fue comprobar que es posible generar instancias de trabajo en grupo que logren integrar a la mayoría de los estudiantes en un espacio de colaboración. El cumplimiento del primer objetivo específico, “Desplegar acciones de colaboración con todos los integrantes del curso”, fue evidente a través de la disposición de los y las estudiantes para participar en diversas dinámicas que promovieron el trabajo en conjunto, la ayuda mutua y la construcción de resultados compartidos. Se observaron interacciones positivas entre estudiantes que habitualmente no compartían, y surgieron comentarios que evidenciaron una mayor valoración del trabajo en equipo. Según Ravelo-Sánchez et al. (2018), el trabajo colaborativo permite a los estudiantes enriquecerse de los distintos puntos de vista, aprendiendo más de lo que harían por sí solos. Por su parte, Arón et al. (2017) destacan que las relaciones basadas en el compañerismo elevan los niveles de participación, algo que se constató durante las sesiones.

El segundo objetivo, “Acrecentar el sentido de pertenencia de los estudiantes con su curso”, también logró cumplirse. Las actividades desarrolladas permitieron que los estudiantes identificaran intereses comunes con compañeros con los que usualmente no se relacionaban, reconocieran características

positivas tanto de sus pares como del curso en general, y se sintieran representados por los símbolos colectivos creados, como el lema y la mascota del grupo. Esta línea de trabajo se alinea con Cordano (2017), quien destaca que el sentido de pertenencia, cuando está presente en contextos escolares, se asocia a mayores niveles de bienestar, confianza y disposición al aprendizaje, razones por las que ha sido incorporado en las políticas de gestión educativa. La participación de los estudiantes en este tipo de actividades, aunque no fue total, tuvo un impacto valorado tanto por ellos mismos como por el equipo docente a cargo del curso.

Los logros de la intervención fueron reconocidos por la profesora jefe y el encargado de convivencia escolar, quienes manifestaron una mejora en las relaciones dentro del curso, entre estudiantes y hacia otros grupos, así como un mejor ambiente entre los estudiantes y sus docentes. Además, expresaron su interés por replicar estas actividades en otros cursos, valorando la cohesión grupal como un factor esencial para la mejora del clima de aula.

Sin embargo, también surgieron limitaciones durante el proceso. La asistencia irregular de los estudiantes dificultó la implementación completa de algunas actividades, y hubo un grupo que interrumpía reiteradamente las sesiones, afectando su fluidez. A pesar de los esfuerzos por incorporar a todos los alumnos, incluidos aquellos que se mantenían como observadores pasivos, la intervención no logró integrar completamente al 100% del grupo. También se enfrentó la dificultad de obtener reflexiones verbales profundas por parte de los estudiantes, situación que obligó al equipo interventor a modificar el formato de evaluación, incorporando preguntas escritas, lo que permitió recoger respuestas más reflexivas.

Asimismo, si bien se lograron avances importantes en las dimensiones de colaboración y pertenencia, no se abordaron en profundidad las dimensiones de confianza y participación, que también conforman la cohesión grupal según la literatura revisada. Por esta razón, no se puede afirmar que se produjo una transformación completa y sostenible del clima de aula. Para lograr ese impacto, se requiere continuidad en las acciones y una estrategia más integral, que incluya también a docentes, asistentes de la educación y apoderados.

A pesar de estas dificultades, la intervención cumplió en términos generales con los objetivos específicos propuestos y demostró que es posible generar espacios donde los estudiantes se reconozcan como parte de un grupo, valoren las diferencias y se comprometan colectivamente. No obstante, este tipo de intervenciones podrían estar acompañadas de instancias formativas para docentes, orientadas a desarrollar metodologías participativas, generar climas de aula respetuosos y fomentar valores como la empatía, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos.

Tal como lo plantea la Política Nacional de Convivencia Escolar (2019), el tipo de convivencia que se construye en la escuela impacta directamente en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Desde esta visión, el aula se configura como el primer espacio donde los estudiantes aprenden a

convivir, y por tanto, las intervenciones que allí se desarrollen son fundamentales para construir una comunidad escolar respetuosa, democrática e inclusiva.

En este sentido, **fortalecer la cohesión grupal en el aula no solo contribuye al bienestar inmediato de los estudiantes, sino que también impacta en su trayectoria escolar y en su desarrollo personal.**

Las relaciones que se establecen en este espacio, el sentido de pertenencia que se construye y las oportunidades para colaborar, expresarse y ser reconocidos, marcan profundamente la experiencia escolar. Por ello, esta línea de trabajo no debe entenderse como una actividad complementaria, sino como parte central del quehacer educativo.

Finalmente, promover la cohesión grupal como eje de intervención educativa representa una estrategia clave para avanzar hacia una educación más humana, centrada en el bienestar integral de los estudiantes. Al fomentar vínculos de respeto, apoyo mutuo y pertenencia, se construyen entornos escolares seguros, participativos y emocionalmente significativos, desde donde es posible potenciar el aprendizaje y la formación de ciudadanos comprometidos con la vida en comunidad.

REFERENCIAS

Anijovich, R., y González, C. (2011). Evaluar para aprender. Aique.

Arancibia, V. (2004). Efectividad escolar: Un análisis comparado. http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_arancibia.pdf

Arón, A. M., y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello.

Arón, A., Milicic, N., Sánchez, M., y Subercaseaux, J. (2017). Construyendo juntos: Claves para la convivencia escolar. Agencia de Calidad de la Educación.

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., y Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Ministerio de Educación-Unicef.

Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. Revista de Educación, 347, 33-54.

Cere. (1993). Evaluar el contexto educativo [Documento de estudio]. Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.

Cloete, A. (2014). Social cohesion and social capital: Possible implications for the common good. Verbum et Ecclesia, 35(3), 1-6.

Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. Educación y Educadores, 9(2), 61-76.

Conejeros, M., Rojas, J., y Segure, T. (2010). Confianza: Un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129).

Cordano, M. (2017, 8 de mayo). El sentido de pertenencia al colegio es un factor clave en el bienestar de los alumnos. <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=3585>

Duque, E., de Mello, R. R., y Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 37-41.

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases (1.a ed.). Área de Educación, Fundación Chile. https://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Elmore.pdf

Hopenhayn, M., y Sojo, A. (Eds.). (2011). Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas: América Latina desde una perspectiva global. Siglo XXI.

Johnson, D., y Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.

Kidder, D., y Bowes-Sperry, L. (2012). Examining the influence of team project design decisions on student perceptions and evaluations of instructors. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 69-81.

Komatsu, T. (2014). Does decentralisation enhance a school's role of promoting social cohesion? Bosnian school leaders' perceptions of school governance. *International Review of Education*, 60(1), 7-31.

Lanzi, D. (2011). Capabilities and social cohesion. *Cambridge Journal of Economics*, 35(6), 1087-1101.

Lawler, E. J., Thye, S. R., y Yoon, J. (2000). Emotion and group cohesion in productive exchange. *American Journal of Sociology*, 106(3), 616-657. <https://doi.org/10.1086/318965>

Martínez, M. L., Silva, C., Morandé, M., y Canales, L. (2010). Los jóvenes ciudadanos: Reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. *Última Década*, 32, 105-118. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100006>

Ministerio de Educación. (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Muñoz Pareschi, C. A. (2020). Estudio de caso único sobre la participación de estudiantes en el aula desde los principios del liderazgo distribuido a través de focus group y entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes y docentes. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 167-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300167>

Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Araneda-Guirriman, C., y Rodríguez-Mardones, P. (2016). La relación entre el estilo de liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes: Evidencia desde Chile. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 269-287.

Prichard, J. S., y Ashleigh, M. J. (2007). The effects of team-skills training on transactive memory and performance. *Small Group Research*, 38(6), 696-726. <https://doi.org/10.1177/1046496407304923>

Pujolás, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Graó.

Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: Algunas consideraciones para el cálculo de la cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-11.html>

Pujolás, P., y Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 349-392). Graó.

Ravelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-77992018000100008&lng=en&tlng=es

Rodríguez Garcés, C. R., Padilla Fuentes, G., y Espinosa Valenzuela, D. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: Perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, 81. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256>

Rodríguez, A., y Sandoval, L. (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 20(1), 40-57.

Sánchez, A., Pérez, C., y Alexandre, O. (2019). Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz. *Perfiles Educativos*, 41(165). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59035>

Sandoval, M. (2011). La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social. *Última Década*, 19(34), 139-165. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100008>

Sarrionandia, G. E. (1995). El aprendizaje cooperativo: Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-192). Siglo XXI de España Editores.

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., y Osborn, R. N. (2002). *Organizational behavior*. Wiley.

Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*.

Selles, J. (2020). Las virtudes humanas según Leonardo Polo. Eunsa.

Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education perspective—Experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19(2), 198–207.

Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Aique.

Tagiuri, R., y Litwin, G. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Harvard Business School.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.

Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.

Unterhalter, E., y Walker, M. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. Palgrave Macmillan.

Uz, C., y Gul, A. (2020). Investigating the effectiveness of gamification on group cohesion, attitude, and academic achievement in collaborative learning environments. *TechTrends*, 64(1), 124–136.

Van den Bos, W., Crone, E., Meuwese, R., y Güroğlu, B. (2018). Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior. *PLoS ONE*, 13(4), e0194656. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194656>

CAPÍTULO 4

Socialización de los protocolos de convivencia escolar en una comunidad educativa de la comuna de Concepción

Matías Fuentes Palma¹²

Italia Guzmán Carrasco¹³

Natalie Sepúlveda Torres¹⁴

Jorge Varela Torres¹⁵



¹²Psicólogo y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

¹³Psicóloga (Universidad Autónoma de Chile) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

¹⁴Psicóloga y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

¹⁵Psicólogo y Magíster en Psicología Educacional (Pontificia Universidad Católica de Chile). Doctor en Educación y Psicología (University of Michigan). Tutor de Grado.

INTRODUCCIÓN

En un escenario educativo que enfrenta desafíos sociales y culturales crecientes, construir comunidades escolares seguras y cohesionadas es esencial para el desarrollo pleno del estudiantado. Este trabajo de grado se propuso **fortalecer la percepción de seguridad mediante la validación y socialización de los protocolos de convivencia escolar en un establecimiento de enseñanza media**, a través de estrategias participativas con estudiantes, familias y funcionarios.

El proyecto se desarrolló en un liceo público, gratuito y laico ubicado en el centro de Concepción. Fundado en 1843 y actualmente parte del programa de Liceos Bicentenarios, el colegio cuenta con 1339 estudiantes desde educación parvularia hasta enseñanza media, con un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) del 83% y un desempeño medio bajo según la Agencia de Calidad (2019). Su Proyecto Educativo Institucional promueve una formación integral orientada a la educación superior, con énfasis en la ciudadanía, el compromiso ambiental y el desarrollo de talentos deportivos y artísticos. El establecimiento dispone de una infraestructura adecuada y un equipo profesional compuesto por docentes, psicólogo, trabajador social, fonoaudiólogo y orientador (PEI, 2023; JUNAEB, 2024; MINEDUC, 2024).

CLIMA ESCOLAR Y CONVIVENCIA: UNA MIRADA INTEGRAL DESDE LA EVIDENCIA

La noción de clima escolar ha evolucionado desde el concepto de “clima organizacional” (Tagiuri & Litwin, 1968; Schneider, 1975) y hoy es entendida como la percepción que los miembros de una institución tienen del entorno en que se desarrollan (Arón & Milicic, 1999). Este clima se configura en las interacciones cotidianas y está mediado por factores psicológicos y sociales (Herrera et al., 2014). Un clima escolar positivo promueve el bienestar, la seguridad, el respeto mutuo y el aprendizaje significativo (Milicic, 2001; Fundación Chile Unido, 2002).

La violencia escolar, entendida como un fenómeno relacional multicausal, debe abordarse desde un enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1989), el cual considera factores individuales, escolares y contextuales (Espelage & Swearer, 2010; Khoury-Kassabri et al., 2009). En este marco, las dinámicas institucionales, la infraestructura, las políticas y los vínculos interpersonales influyen directamente en las experiencias de intimidación o victimización.

El *National School Climate Center* propone un modelo comprensivo para evaluar el clima escolar, compuesto por cuatro dimensiones: seguridad (física y emocional), enseñanza-aprendizaje, relaciones interpersonales y estructura medioambiental (Varela, 2018). Este enfoque ha sido validado en estudios chilenos como los de Cornejo y Redondo (2001), quienes destacan que el sentido de pertenencia y la identificación con la institución mejoran la percepción del clima escolar. Asimismo, Varela y García (2016) identifican el involucramiento escolar como un factor protector ante conductas antisociales.

La seguridad emocional, en particular, se relaciona con la percepción de respeto, normas claras y prevención del acoso escolar (Varela, 2018). Guzmán-Ramírez et al. (2021) encontraron que una percepción positiva de seguridad reduce conductas de riesgo como el consumo de alcohol y tabaco. Lahoz (2021), por su parte, señala que un clima escolar favorable incide positivamente en el autoconcepto académico y en la adaptación de estudiantes inmigrantes.

También la infraestructura cumple un rol relevante en el clima escolar. Más del 85% de los estudiantes en Chile han presenciado agresiones en espacios de recreación (MINEDUC, 2005), lo que subraya la necesidad de considerar todos los espacios escolares como escenarios de convivencia (Varela, 2018). Las experiencias familiares y barriales de violencia también condicionan la manera en que niños, niñas y jóvenes interactúan en la escuela (Ramos et al., 2007).

En cuanto a las políticas públicas, la nueva Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2024) propone un enfoque formativo y sistémico, compuesto por cuatro dimensiones: formativa, modos de convivir, contextos de aprendizaje y gestión de la convivencia. Esta política supera enfoques sancionatorios del pasado, promoviendo la participación activa de toda la comunidad educativa y la formación ética como ejes del aprendizaje convivencial (Aravena et al., 2020).

Los protocolos de actuación, exigidos por la normativa nacional, buscan prevenir y abordar situaciones que afecten la integridad de los miembros de la comunidad educativa (Superintendencia de Educación, 2023). No solo son herramientas técnicas, sino también pedagógicas: pueden ser espacios de aprendizaje democrático si se construyen colectivamente (Ochoa & Diez-Martínez, 2013). Aravena et al. (2020) destacan que los protocolos deben estar integrados a la cultura escolar, ser evaluados y adaptados según las necesidades locales.

En este sentido, la colaboración entre familia y escuela es clave. Rasse y Berger (2018) subrayan que el involucramiento de apoderados en la elaboración y revisión de protocolos fortalece el sentido de pertenencia y compromiso. Gaeta et al. (2020) proponen una visión ecosistémica que vincule niveles micro y meso (familia, escuela y comunidad) para el éxito de cualquier intervención en convivencia.

La investigación de Rodríguez-Fernández et al. (2016) confirma que el respaldo conjunto de docentes, directivos y padres mejora la adaptación estudiantil y previene el acoso. A su vez, Valdés et al. (2018) destacan que el compromiso de los docentes es esencial para implementar estrategias efectivas de convivencia escolar. Sin embargo, existen brechas importantes: Zamora y Moforte (2013) muestran que muchas familias desconocen la escuela y su funcionamiento interno. Ochoa y Diez-Martínez (2013) también advierten que los estudiantes no comprenden el rol del reglamento escolar, y que los docentes no siempre aplican normas de forma coherente, lo que dificulta el aprendizaje democrático.

Frente a ello, Ávalos y Berger (2023) proponen que la construcción dialogada de reglamentos y protocolos puede ser un aporte significativo si se orienta a resolver problemas concretos mediante mecanismos democráticos. Solo así se fomenta la apropiación y el compromiso real de la comunidad educativa con la convivencia.

En definitiva, un clima escolar positivo es clave para la seguridad y el bienestar estudiantil. Promover la participación activa de todos los actores en la construcción de protocolos de convivencia es un camino efectivo para lograrlo.

PROCESO DE DIAGNÓSTICO

El proceso diagnóstico del presente proyecto se orientó por los siguientes objetivos: evaluar el clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media en un colegio del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Andalién Sur, en la comuna de Concepción. Específicamente, se buscó evaluar su percepción sobre la seguridad, las relaciones interpersonales, la estructura medioambiental y la enseñanza-aprendizaje en su entorno escolar.

Para cumplir estos objetivos, se realizaron reuniones con el supervisor del establecimiento, visitas a terreno y focus group tanto con funcionarios/as como con estudiantes. Si bien algunos encuentros no contaron con todos los estamentos esperados, se logró implementar adecuadamente el diagnóstico con los recursos disponibles, incluyendo consentimientos informados y herramientas de registro. En particular, el grupo focal con estudiantes de primero a cuarto medio permitió recoger valiosa información sobre su percepción del clima escolar.

Los resultados señalaron una fuerte sensación de inseguridad física y emocional por parte de los estudiantes, tanto dentro como fuera del establecimiento. También se evidenció un descontento generalizado con la aplicación de los protocolos de convivencia escolar, los cuales, aunque existen formalmente, son percibidos como ineficaces o poco conocidos. Esta percepción se contrastó con la de los funcionarios, quienes no aludieron mayormente a la dimensión emocional de la seguridad.

Desde la perspectiva del modelo comprensivo de clima escolar (Varela, 2018), las mayores diferencias se hallaron precisamente en la dimensión de seguridad. Además, se observó una afectación al proceso de aprendizaje, problemas en la asistencia y síntomas de malestar socioemocional. Estos hallazgos refuerzan la importancia de incorporar a las familias en las futuras etapas del proyecto, tal como proponen Rasse y Berger (2018), para fortalecer el compromiso institucional y promover una convivencia más efectiva y participativa.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

La intervención estuvo guiada por el siguiente objetivo general: **Fortalecer la socialización de los protocolos de convivencia escolar en la comunidad educativa de un colegio del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Andalién Sur de la comuna de Concepción.** Para ello, se propusieron cuatro objetivos específicos: (1) aumentar la validación de los protocolos de convivencia escolar en estudiantes de educación media; (2) fomentar la participación activa de los y las estudiantes en la socialización de dichos protocolos; (3) fomentar la validación de los protocolos en apoderados/as; y (4) fomentar su validación en los funcionarios/as vinculados a la educación media.

La intervención cobró especial relevancia tras identificar en el diagnóstico una percepción extendida entre los estudiantes de inacción institucional respecto a la aplicación de los protocolos, lo que reflejaba una desconexión entre lo formalmente establecido y su implementación práctica (Ochoa & Díez-Martínez, 2013). A ello se sumó el reconocimiento de la normativa vigente (Superintendencia de Educación, 2023) que exige que los establecimientos cuenten con normas internas claras, así como la evidencia sobre la importancia del involucramiento de las familias (Rasse & Berger, 2018) y del personal escolar (Arón et al., 2000) en la comprensión y aplicación de estas normativas.

El diseño de la intervención contempló una primera fase con estudiantes, centrada en talleres de sensibilización y entrega de infografías con códigos QR dirigidos al manual de convivencia. Aunque la asistencia fue baja (3,5% de la matrícula esperada), se observó un aumento de la validación de los protocolos desde un 65% a un 100% entre quienes participaron. Sin embargo, la participación limitada afectó el alcance de los objetivos esperados. En esta instancia, los estudiantes destacaron positivamente la claridad en los pasos a seguir, la importancia de informar a las autoridades internas y externas ante situaciones críticas y la necesidad de acompañamiento y seguimiento a las víctimas.

La segunda fase promovió la participación activa mediante una asamblea estudiantil en la que los y las jóvenes analizaron casos vinculados a los protocolos. A pesar de una baja asistencia (2,8%), el conocimiento declarado de los protocolos pasó del 20% al 100% entre los encuestados, y se incrementó la percepción de participación en su construcción del 25% al 50%. Este avance sugiere que el trabajo experiencial en torno a situaciones concretas y reales puede ser un camino efectivo para promover la apropiación normativa por parte de los y las estudiantes.

La tercera fase se orientó a los apoderados, quienes participaron en una sesión breve que incluyó entrega de infografías, presentación de protocolos y análisis de casos. Solo se logró una asistencia del 3,65%, lo cual limitó la representatividad del grupo. Pese a ello, el 84,6% de los encuestados validó los protocolos. Si bien no fue posible aplicar la encuesta post, la actividad permitió generar un espacio de acercamiento con las familias, muchas veces distantes del quehacer normativo de las escuelas (Zamora & Moforte, 2013).

La cuarta fase se dirigió a los funcionarios/as del establecimiento. Con una asistencia del 63% del personal esperado (41 personas), se logró una importante validación de los protocolos, aumentando del 84,6% al 96,8%. En los focus group, los funcionarios destacaron la importancia de conocer los protocolos, actuar oportunamente y acompañar emocionalmente a los estudiantes involucrados. También señalaron como beneficios la generación de confianza, la creación de entornos seguros y la transparencia institucional. Estas reflexiones fueron clave para visibilizar el rol docente no solo como aplicador de normas, sino como agente protector y formador ético.

De forma transversal, la intervención se desarrolló bajo estrictos criterios éticos, siguiendo los principios de autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia (Armijo et al., 2021). Se obtuvo autorización institucional, y se resguardaron los datos personales de estudiantes, apoderados y funcionarios. La participación fue voluntaria y se implementaron procedimientos de consentimiento y asentimiento informado, con especial resguardo hacia la población escolar menor de edad.

En síntesis, la intervención permitió visibilizar los protocolos, generar espacios de reflexión y comenzar un proceso de reapropiación normativa por parte de los distintos estamentos. Si bien la participación no alcanzó los porcentajes esperados, se lograron mejoras en la comprensión y validación de los protocolos, especialmente entre estudiantes y funcionarios. Las actividades pusieron de manifiesto la importancia de generar espacios colaborativos, y que la convivencia escolar no puede sostenerse en normas impuestas, sino en acuerdos construidos colectivamente que aseguren la protección, el respeto y el bienestar de toda la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

La intervención educativa implementada en el marco de este proyecto tuvo como objetivo principal fortalecer la socialización de los protocolos de convivencia escolar en una comunidad educativa de enseñanza media, perteneciente al Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Andalién Sur. Esta propuesta surgió como respuesta a una problemática detectada en el proceso diagnóstico: la escasa validación y aplicación efectiva de los protocolos por parte de los actores escolares, especialmente de los estudiantes. Lo anterior fue acompañado por una sensación generalizada de inseguridad y una baja percepción de acompañamiento institucional frente a situaciones conflictivas. Así, se buscó contribuir a un clima escolar más seguro mediante el aumento del conocimiento, la apropiación y la participación de la comunidad en torno a las normativas de convivencia escolar.

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de las cuatro fases del proyecto permiten concluir que, a pesar de los obstáculos, se lograron avances relevantes, en especial en términos de comprensión y validación de los protocolos por parte de estudiantes y funcionarios. Entre los estudiantes participantes, se observó un aumento significativo en el conocimiento de los protocolos y una mejor percepción de su rol en la socialización de los mismos. Aunque la asistencia fue inferior a lo esperado, quienes participaron mostraron un alto grado de involucramiento y reflexividad, como lo evidencian sus respuestas en las actividades de análisis de casos y las encuestas post intervención.

La validación estudiantil pasó de un 65% a un 100% entre quienes respondieron, y el porcentaje de jóvenes que se sintieron partícipes en la construcción de los protocolos aumentó del 25% al 50%. Estos hallazgos son coherentes con lo señalado por Arón et al. (2000), quienes plantean que la participación activa en la generación y apropiación de normas escolares promueve un clima más positivo, inclusivo y seguro.

Respecto al estamento de funcionarios, se logró una asistencia considerable (63%) y un aumento del 20% en la validación de los protocolos. Las respuestas recogidas en los grupos de reflexión indicaron un claro reconocimiento del rol docente no solo en la aplicación de las normas, sino también en el acompañamiento emocional y la protección de los estudiantes frente a situaciones de riesgo. Este punto es consistente con lo planteado por Montecinos (2021), quien destaca la importancia de la colaboración institucional como medio para transformar la cultura escolar y generar cambios sostenibles en las prácticas pedagógicas y de convivencia. Asimismo, la valoración por parte del equipo docente de contar con infografías resumidas y accesibles demuestra que la claridad en la presentación de las normas y su difusión son condiciones esenciales para su implementación efectiva.

En contraste, la fase dirigida a apoderados presentó las mayores dificultades. Si bien se alcanzó una validación de protocolos por parte del 84,6% de los asistentes, la convocatoria fue muy inferior a lo esperado, y no se pudo aplicar la encuesta post. Este fenómeno había sido anticipado por el propio establecimiento, que reconoció históricamente una baja participación de las familias en actividades escolares. Las razones aluden a factores estructurales, como la incompatibilidad con los horarios laborales, responsabilidades domésticas o falta de sensibilización respecto a la importancia de estos espacios. Este hallazgo se alinea con lo expuesto por Zamora y Moforte (2013), quienes identifican un escaso conocimiento de las familias sobre el funcionamiento interno de los colegios y una distancia persistente entre hogar y escuela. Ante ello, la intervención refuerza la necesidad de diseñar estrategias de involucramiento familiar más efectivas, sensibles a las realidades de los apoderados, y sostenidas en el tiempo.

Entre las principales limitaciones del proyecto, se destacan tres: la dificultad para coordinar fechas y horarios con el establecimiento, lo que implicó múltiples reestructuraciones; la baja asistencia estudiantil, afectada por la sobrecarga académica y actividades extracurriculares; y la escasa participación de apoderados, por las razones antes descritas. A pesar de estas dificultades, es relevante destacar que todas las actividades propuestas pudieron ejecutarse, aunque con ajustes necesarios. Además, las limitaciones se constituyen en sí mismas como insumos para futuras intervenciones, en tanto visibilizan las condiciones reales en las que se desarrollan los proyectos en contextos escolares.

A la luz de los antecedentes revisados y la experiencia práctica desarrollada, se sugiere que la continuidad de este tipo de intervenciones debe considerar un inicio temprano dentro del año escolar, idealmente en los primeros meses del calendario académico, para evitar la saturación de

agendas institucionales. También se recomienda diseñar estrategias más eficaces de convocatoria, tanto para estudiantes como para apoderados, las cuales podrían apoyarse en campañas de difusión internas, uso de redes sociales del establecimiento y alianzas con líderes escolares o centros de padres.

Otro aspecto clave es la necesidad de fortalecer el componente digital y tecnológico de las intervenciones. La experiencia con códigos QR enlazados al manual de convivencia fue valorada positivamente, y sugiere que los medios digitales pueden jugar un rol crucial en la socialización normativa. En este sentido, plataformas digitales o aplicaciones móviles que permitan revisar, comprender y consultar los protocolos en lenguaje accesible podrían ser una herramienta útil, especialmente para estudiantes y familias. Asimismo, se podría considerar el desarrollo de cápsulas audiovisuales breves que presenten los pasos y roles asociados a cada protocolo, promoviendo así su apropiación en formatos más atractivos y comprensibles.

En cuanto a la proyección de estos hallazgos hacia la política pública, cabe destacar que los resultados son coincidentes con la orientación formativa y participativa que plantea la nueva Política Nacional de Convivencia Educativa (MINEDUC, 2024), la cual reconoce explícitamente la necesidad de integrar a todos los estamentos de la comunidad en la construcción de entornos escolares seguros y democráticos. La intervención aquí reportada evidencia que, si bien los protocolos existen formalmente, su validación depende en gran medida del trabajo formativo, el acompañamiento y la reflexión conjunta, y no solo de su existencia documental.

Por último, es fundamental reconocer que el **éxito de este tipo de intervenciones no debe medirse exclusivamente en términos cuantitativos de asistencia o encuestas respondidas, sino también por la calidad de las interacciones generadas, el nivel de apropiación discursiva de los estudiantes y funcionarios, y la instalación de nuevas preguntas o desafíos en las comunidades escolares.** En ese sentido, este proyecto sienta bases importantes para futuras acciones sostenibles, orientadas no solo a informar, sino a formar sujetos escolares activos, críticos y corresponsables del bienestar colectivo.

En conclusión, la intervención **permitió fortalecer la validación y comprensión de los protocolos de convivencia escolar, generando un impacto positivo especialmente en estudiantes y funcionarios.** Apesar de las limitaciones, se logró avanzar en la dirección correcta, instalando prácticas colaborativas y reflexivas que, de sostenerse en el tiempo, pueden contribuir significativamente al mejoramiento del clima escolar. Las futuras acciones deben enfocarse en ampliar la cobertura, mejorar los procesos de convocatoria y articular con redes externas, integrando tecnología educativa como un recurso clave. Todo ello, con el objetivo último de promover comunidades escolares más seguras, participativas y respetuosas, donde todos los actores se reconozcan como corresponsables del bienestar común.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Categoría de desempeño. <https://agenciaorienta.gob.cl/otros/basica/4564>
- Aravena, F., Ramirez, J., y Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde? *Perspectiva Educacional*, 59(2), 45-65. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1045>
- Armijo, I., Aspillaga, C., Bustos, C., Calderón, A., Cortés, C., Fossa, P., Melipillan, R., Sánchez, A., y Vivanco, A. (2021). *Manual de metodología de investigación 2021*. Universidad del Desarrollo.
- Arón, A. M., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.
- Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Espelage, D. L., y Swearer, S. M. (2010). Un modelo socioecológico para la prevención e intervención del acoso: Comprender el impacto de los adultos en la ecología social de los jóvenes. En S. R. Jimerson, S. S. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Manual de acoso escolar: Una perspectiva internacional* (pp. 61-86). Routledge.
- Fundación Chile Unido. (2002). Logros escolares: La pobreza no impide llegar lejos. *Corriente de Opinión*, 79. http://www.chileunido.cl/corrientes/docs_corrientes/CdeOp79climaeduc.pdf
- Gaeta González, M. L., Martínez Otero Pérez, V., Vega, M. R., y Gómez, M. R. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumno de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 341-357. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>
- Guzmán-Ramírez, V., Armendáriz-García, N., López-García, K., Alonso-Castillo, M., Rodríguez-Puente, L., y Yañez-Castillo, B. (2021). Clima escolar como factor protector para el consumo de drogas en adolescentes de preparatoria. *Revista de Enfermagem Referência*, 5(8). <https://doi.org/10.12707/RV21024>
- Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2024). Estudios y análisis de datos. <https://www.junaeb.cl/>

Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., y Benbenishty, R. (2009). La perpetración de violencia escolar por parte de adolescentes de Oriente Medio contra compañeros y profesores: Un análisis transcultural y ecológico. *Revista de Violencia Interpersonal*, 24(1), 159-182.

Lahoz, S. (2021). Clima escolar, autoconcepto académico y calidad de vida en alumnos/as de aulas culturalmente diversas. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 7-25.

Milicic, N. (2001). *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. LOM Ediciones.

Ministerio de Educación. (2005). *Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2024). Admisión escolar 2025. <https://admision.mineduc.cl/vitrina-vue/establecimiento/4564>

Ministerio de Educación. (2024). Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>

Montecinos, C. (2021). Tips para movilizar el fortalecimiento de las unidades educativas a través del trabajo colaborativo. PUCV, Líderes Educativos.

Ochoa, A., y Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684.

Proyecto Educativo Institucional. (2023). [Nombre del colegio] - Concepción.

Ramos, C., Nieto, A., y Chaux, E. (2007). Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa multicomponente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 38-61.

Rasse, C., y Berger, C. (2018). Creencias de padres y profesores acerca de la agresión entre estudiantes en el ambiente escolar. *Pensamiento Educativo*, 55(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.32>

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A., y Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28.

Schneider, B. (1975). Climas organizacionales: Un ensayo. *Psicología del Personal*, 36(1), 19-39.

Superintendencia de Educación. (2023). Protocolos de actuación: Una herramienta que contribuye a mejorar la gestión educativa y convivencia escolar. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/protocolos-de-actuacion-una-herramienta-que-contribuye-a-mejorar-la-gestion-educativa-y-convivencia-escolar/>

Tagiuri, R., y Litwin, G. (1968). Clima organizacional: Exploraciones de un concepto. Escuela de Negocios de Harvard.

Valdés-Cuervo, Á. A., Tánori-Quintana, J., Sotelo-Quiñonez, T. I., y Ochoa-Arreola, J. A. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 109-120. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pdcs>

Varela, J. (2018). Clima y convivencia escolar: Una mirada nacional e internacional de la literatura.

Varela, J., y García, O. (2016). La escuela como un factor protector para conductas de violencia en escolares chilenos. Trabajo presentado en el XI Congreso Chileno de Psicología, Santiago, Chile.

Zamora, G., y Moforte, C. (2013). ¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis de las decisiones familiares. *Perfiles Educativos*, 35(140), 48-62.

CAPÍTULO 5

Promoviendo competencias docentes para el trabajo de desarrollo socioemocional en una escuela de la comuna de Coronel

Camila Álvarez Rivera¹⁶

Pamela Cadena Hermosilla¹⁷

Daniela Bruna Jofré¹⁸



¹⁶Psicóloga (Universidad del Desarrollo) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

¹⁷Profesora en Educación Diferencial (Universidad San Sebastián) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

¹⁸Psicóloga, Magíster en Psicoterapias Dinámicas (Universidad del Desarrollo) y Doctora en Psicología (Universidad de Concepción). Tutora de Grado.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el desarrollo socioemocional en estudiantes de adolescencia temprana, comprendiendo esta dimensión como un eje central para el bienestar, la convivencia y el aprendizaje. A partir de una intervención situada en un establecimiento con alta vulnerabilidad social, se articula una comprensión del problema desde la etapa evolutiva, el aprendizaje socioemocional y el rol de los adultos significativos (Cohen & Sandy, 2007; UNESCO, 2021).

La intervención se desarrolló en un establecimiento particular subvencionado de enseñanza parvularia y básica, inserto en un contexto de alta vulnerabilidad social y exposición a condiciones estructurales complejas. La institución contaba con una matrícula cercana a 630 estudiantes, un elevado índice de vulnerabilidad y equipos de apoyo consolidados, incluyendo convivencia escolar y programa de integración. Su proyecto educativo promovía una formación integral basada en valores, el respeto y la contención emocional. No obstante, se observaba una brecha entre esta orientación y la existencia de estrategias sistemáticas para abordar el desarrollo socioemocional de forma transversal, preventiva y sostenida en la cultura escolar.

La adolescencia temprana, especialmente entre los 10 y 13 años, constituye una etapa crítica del desarrollo humano por los profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales que la caracterizan (Águila, Díaz & Díaz, 2017). En este periodo emergen transformaciones hormonales, cognitivas y relacionales que impactan el modo en que los estudiantes se perciben a sí mismos, regulan sus emociones y se vinculan con otros. A nivel psicológico, se inicia un proceso de construcción identitaria y mayor capacidad de pensamiento abstracto, aunque aún persisten rasgos de impulsividad, pensamiento mágico y sensación de invulnerabilidad, asociados a la inmadurez de la corteza prefrontal (Obledo, 2021; Palacios, 2019). En este escenario, la autoestima y la regulación emocional adquieren especial relevancia, ya que **una autoestima positiva opera como factor protector frente a situaciones estresantes, mientras que una autoestima descendida se asocia con ansiedad, depresión, inseguridad y dificultades adaptativas** (Panesso & Arango, 2017; Fernandes, Newton & Essau, 2022; Carvajal & Gavilanes, 2023).

En el plano social, esta etapa implica una reconfiguración de los vínculos con la familia y una creciente centralidad del grupo de pares (Obledo, 2021). Ello puede aumentar la exposición a experiencias de victimización, exclusión o violencia entre estudiantes, fenómeno que afecta significativamente el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida (Villalobos-Parada et al., 2016). La victimización verbal, social o virtual puede incrementar síntomas ansiosos y depresivos, además de erosionar la autoestima. Sin embargo, el apoyo social percibido, particularmente de docentes y compañeros, actúa como factor protector, amortiguando los efectos de estas experiencias y favoreciendo climas escolares más positivos (Villalobos-Parada et al., 2016). Esto refuerza la necesidad de intervenciones preventivas en la escuela, especialmente en cursos que transitan por esta etapa evolutiva.

Desde esta perspectiva, el desarrollo socioemocional se entiende como un conjunto de habilidades que permiten comprender y regular emociones, establecer relaciones constructivas, actuar con empatía y tomar decisiones responsables en distintos contextos (UNESCO, 2023; CASEL, 2020). El modelo de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) propone cinco dominios interrelacionados: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable (CASEL, 2020). Estas competencias no solo favorecen el bienestar personal, sino que también se asocian a mejores resultados académicos, relaciones interpersonales más positivas y menor prevalencia de problemas conductuales (UNESCO, 2023; Wigelsworth et al., 2022). A largo plazo, su fortalecimiento se vincula con mejor salud mental, mayor adaptabilidad y mejor inserción social y laboral (Wigelsworth et al., 2022).

La evidencia señala que **la promoción del desarrollo socioemocional requiere ser integrada de forma explícita y sistemática al currículo y a las prácticas escolares**. Para ello, se recomienda construir una visión compartida, generar ambientes seguros y equitativos, incorporar rituales, estrategias participativas y evaluación formativa, y fortalecer la colaboración con las familias (CASEL, 2020; UNESCO, 2023). En Chile, esta necesidad ha sido recogida en marcos como los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y el Diagnóstico Integral de Aprendizajes, que amplían la noción de calidad educativa al incluir dimensiones socioemocionales, de convivencia y participación (Ministerio de Educación, 2019; Agencia de Calidad de la Educación, 2021). Estas herramientas muestran que el desarrollo socioemocional no es un complemento del aprendizaje, sino parte constitutiva de una educación integral.

Este proceso, sin embargo, no depende únicamente del estudiante. Desde el modelo ecológico, el desarrollo humano está mediado por la interacción entre múltiples sistemas, especialmente la familia y la escuela (Bronfenbrenner, 1987). En la familia, las competencias parentales —vincular, formativa, protectora y reflexiva— inciden directamente en la autoestima, la regulación emocional y las habilidades sociales de niños, niñas y adolescentes (Gómez & Muñoz, 2015). La evidencia muestra que prácticas de crianza impulsivas o con escaso soporte emocional pueden asociarse a síntomas ansiosos, depresivos y dificultades socioemocionales en los hijos (Moreno-Méndez et al., 2011; Cuartas et al., 2020; Bello Pulido et al., 2020). Por ello, la inclusión de las familias en procesos preventivos y formativos resulta clave para una intervención integral (Bisquerra, 2003; Fernández & Montero, 2016).

En la escuela, los docentes ocupan un lugar decisivo como agentes de desarrollo socioemocional. **Profesores emocionalmente competentes modelan empatía, autorregulación y resolución de conflictos, establecen relaciones de confianza y crean contextos de aula nutritivos que favorecen el aprendizaje y la convivencia** (Jennings & Greenberg, 2009; Milicic & Marchant, 2020; Fernández Calisto, Tripailaf Sanzana, & Arias Ortega, 2021). Su influencia puede desplegarse de manera implícita, a través del clima de aula y la calidad del vínculo, o explícita, mediante programas y actividades dirigidas al desarrollo de habilidades socioemocionales. En este plano, programas curriculares como PATHS han mostrado efectos positivos en habilidades sociales, manejo emocional

y sensación de conexión escolar (Hennessey, Qualter, & Humphrey, 2021; Blewitt et al., 2020). Esto refuerza la necesidad de fortalecer la formación docente y avanzar hacia estrategias institucionales sostenidas y no dependientes de esfuerzos individuales.

En síntesis, el marco revisado muestra que el desarrollo socioemocional en la adolescencia requiere un abordaje integral, preventivo y contextualizado. Su fortalecimiento depende de la articulación entre escuela, familia y comunidad, así como de la capacidad institucional para sostener prácticas formativas coherentes, inclusivas y emocionalmente significativas.

PROCESO DE DIAGNÓSTICO

Los objetivos que orientaron el diagnóstico fueron Identificar las percepciones de los y las estudiantes de 7ºA y 7ºB sobre las dinámicas sociales en sus respectivos cursos; Evaluar los niveles de autoestima de los estudiantes de 7ºA y 7ºB; Identificar formas y niveles de victimización entre los estudiantes de 7ºA y 7ºB; Evaluar las competencias parentales de las familias en relación con el desarrollo socioemocional de los estudiantes; Analizar los métodos explícitos e implícitos utilizados por docentes para fomentar el desarrollo socioemocional en 7ºA y 7ºB; y Analizar la presencia del enfoque socioemocional en los instrumentos de gestión institucional y curricular.

El proceso diagnóstico se desarrolló mediante un enfoque integral que articuló técnicas cualitativas y cuantitativas para comprender distintos factores vinculados al desarrollo socioemocional de los estudiantes de 7º básico A y B. Su implementación debió ser pospuesta para inicios del segundo semestre debido a dificultades climáticas y al cierre anticipado del semestre, pero logró ejecutarse resguardando los criterios metodológicos definidos. Se realizaron entrevistas grupales a estudiantes, aplicación de las escalas de autoestima de Rosenberg, victimización y parentalidad positiva E2P, entrevistas a docentes y revisión documental de instrumentos de gestión y curriculum.

En las entrevistas a estudiantes se identificaron tensiones en las dinámicas con pares, presencia de subgrupos, situaciones de exclusión y una convivencia marcada por comentarios hirientes, con mayor deterioro en 7ºB. En la relación con profesores, los estudiantes valoran el buen trato, la comprensión y la motivación, aunque también emergen percepciones de injusticia y reactividad. En el ámbito familiar, si bien se releva la valoración del tiempo compartido, se observan diferencias en la confianza y en la forma de abordar la disciplina.

Los resultados de las escalas mostraron predominio de autoestima baja, especialmente en mujeres, y una alta frecuencia de victimización verbal y social, también más marcada en estudiantes femeninas, particularmente en 7ºB. En las familias, las competencias parentales formativas y reflexivas mostraron mejores resultados que las dimensiones vincular y protectora. En los docentes, se observó compromiso con el desarrollo socioemocional, pero predominio de prácticas implícitas, escasa planificación estructurada y necesidad de mayor formación. La revisión documental mostró una valoración declarativa del enfoque socioemocional, pero también una brecha importante entre el discurso institucional y su implementación. En conjunto, el diagnóstico permitió identificar factores críticos y delimitar focos de intervención pertinentes.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

La intervención desarrollada permite concluir que la promoción del desarrollo socioemocional en contextos escolares de alta vulnerabilidad requiere un abordaje multifocal, progresivo y articulado entre distintos actores de la comunidad educativa. En este caso, la propuesta surgió como respuesta a un diagnóstico que evidenció bajos niveles de autoestima, alta prevalencia de victimización escolar y competencias parentales limitadas, junto con una brecha de género especialmente significativa en las estudiantes mujeres. A partir de estos hallazgos, se definió como objetivo general: Promover la implementación de herramientas para el desarrollo de habilidades socioemocionales de manera transversal y sistemática con los estudiantes de una escuela de Coronel. Asimismo, se establecieron los siguientes objetivos específicos: Seleccionar, en conjunto con el equipo de convivencia escolar, un programa validado para el desarrollo socioemocional que permita una planificación más estructurada y efectiva con los estudiantes. Socializar estrategias pedagógicas que faciliten la integración del desarrollo de habilidades socioemocionales en las distintas asignaturas y en el quehacer cotidiano del aula. Fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales con los estudiantes de una escuela de Coronel.

La intervención se estructuró sobre la base del diagnóstico institucional realizado en los cursos de 7° básico A y B, el cual mostró problemáticas socioemocionales de alta relevancia. Entre ellas, se identificó que un 64% del estudiantado evaluado presentaba niveles bajos de autoestima, que la prevalencia de victimización escolar alcanzaba un 48% y que existían limitaciones en las competencias parentales, particularmente en lo relativo a la contención emocional y la resolución de conflictos. Al analizar estos resultados desde una perspectiva de género, se observó que las estudiantes mujeres concentraban una mayor proporción de autoestima baja en comparación con sus compañeros varones, lo que reforzó la necesidad de una respuesta focalizada. En este escenario, se diseñó una intervención multifocal dirigida a docentes, equipo de convivencia escolar y apoderados, con el propósito de favorecer una mejora sostenida en el bienestar socioemocional del estudiantado y promover una cultura escolar más empática, segura e inclusiva.

Desde el punto de vista teórico y práctico, la propuesta se sustentó en el enfoque de aprendizaje socioemocional SEL, considerando la autoconciencia, la autorregulación, la toma de decisiones responsables, la conciencia social y las habilidades relacionales como dimensiones esenciales para el bienestar emocional, la convivencia y el aprendizaje. La literatura revisada en el trabajo respalda la importancia de integrar estas competencias al currículo y releva el papel del profesorado, el compromiso familiar y el liderazgo institucional como factores decisivos en su promoción. En coherencia con ello, la intervención no se limitó a un trabajo directo con los estudiantes, sino que puso el foco en el fortalecimiento de las capacidades de los adultos significativos que configuran el entorno escolar.

La primera acción consistió en una **asesoría presencial al equipo de convivencia escolar para la integración de un programa de desarrollo socioemocional en el currículum**. En esta instancia participaron cuatro integrantes del equipo, quienes, tras una revisión guiada de cuatro programas validados, seleccionaron PATHS como la alternativa preferente para su implementación en 2025. Si bien el costo del programa excedía las posibilidades presupuestarias del establecimiento, se gestionó una alternativa a través de materiales gratuitos de planificación socioemocional proporcionados por docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo. Esta acción alcanzó un nivel de logro medio-alto, ya que permitió fortalecer capacidades técnicas y dejar instalada una planificación coherente con el proyecto educativo y los recursos disponibles. Al finalizar la sesión, el 80 % del equipo declaró sentirse más preparado para liderar acciones SEL con un enfoque transversal.

La segunda acción correspondió al **Encuentro de transformación socioemocional, dirigido al cuerpo docente del establecimiento**. Aunque inicialmente se habían planificado dos sesiones, finalmente solo fue posible ejecutar una jornada presencial de dos horas debido a restricciones de calendarización institucional. En ella participaron 32 docentes, quienes revisaron el modelo CASEL, analizaron evidencia sobre el impacto del desarrollo socioemocional y reflexionaron sobre sus propias prácticas pedagógicas. A través de ejemplos concretos, se trabajó en cómo intencionar en el aula estrategias vinculadas a cada una de las cinco competencias del modelo. La jornada concluyó con una reflexión individual y un plenario en que los docentes vincularon desafíos pedagógicos reales con estrategias SEL aplicables a sus cursos. Los resultados fueron positivos: 18 docentes aprobaron el ticket de entrada, 28 aprobaron el ticket de salida y 30 alcanzaron el puntaje mínimo en la evaluación breve final. Esta acción fue evaluada con un nivel de logro alto, dado que promovió claridad conceptual, apropiación de estrategias y disposición a seguir profundizando en este enfoque.

La tercera acción, correspondiente al **acompañamiento en aula para la transformación socioemocional, fue concebida como una instancia de observación y retroalimentación pedagógica para dos docentes**, con el fin de fortalecer la incorporación intencionada de competencias SEL en la práctica cotidiana. Sin embargo, no pudo ejecutarse debido a limitaciones de tiempo y dificultades logísticas para coordinar horarios en un periodo de alta carga escolar. Pese a ello, se avanzó en la elaboración de pautas de observación estructuradas con enfoque SEL, las cuales fueron socializadas y validadas por el equipo de convivencia escolar. Este compromiso de continuidad para 2025 permite considerar que, aunque el nivel de logro fue bajo en términos de ejecución, sí hubo avances significativos en la planificación técnica y en la proyección de la sostenibilidad futura de la estrategia.

Junto con las acciones originalmente contempladas, la validación social del diagnóstico dio lugar a la incorporación de dos acciones adicionales. La primera fue una **charla formativa a familias** de 7ºB, realizada de manera presencial con 22 de los 38 apoderados convocados. En esta instancia se presentaron los principales hallazgos del diagnóstico, enfatizando la necesidad de fortalecer la autoestima del estudiantado y la relevancia del rol parental en el desarrollo de competencias vinculares. La actividad generó un espacio de diálogo abierto, especialmente valorado por madres

de estudiantes mujeres, quienes manifestaron preocupación por los efectos diferenciales de género observados en el diagnóstico. Como cierre, se entregaron materiales impresos con orientaciones prácticas para fortalecer el vínculo afectivo y promover una autoestima saludable desde el hogar. Esta acción alcanzó un nivel de logro alto, en tanto sensibilizó a las familias, entregó herramientas concretas y evidenció disposición a colaborar en futuras acciones.

La segunda acción emergente fue la **elaboración y difusión de un repositorio digital con material informativo y actividades prácticas sobre desarrollo socioemocional** y necesidades educativas especiales. Esta iniciativa surgió como respuesta a una solicitud expresada por los docentes tras el encuentro formativo. El repositorio, compartido a través del correo institucional, incluyó una carpeta sobre SEL con actividades para el aula, talleres familiares, afiches y recursos para autocuidado docente, y otra sobre NEE con orientaciones de inclusión, adecuación curricular y manejo de aula diversa. En la encuesta de satisfacción aplicada posteriormente, 27 de 32 docentes valoraron positivamente el material y señalaron que facilitaría la planificación de clases y reuniones con apoderados. Esta acción también alcanzó un nivel de logro alto, al proporcionar herramientas sostenibles, accesibles y contextualizadas para el trabajo cotidiano.

En síntesis, la intervención permitió avanzar de manera significativa en la promoción del desarrollo socioemocional dentro de la comunidad escolar. Aunque una de las acciones no pudo ejecutarse, el conjunto del proceso generó logros relevantes en sensibilización, formación, articulación con las familias y fortalecimiento del equipo de convivencia escolar. Del mismo modo, se resguardaron los principios éticos de beneficencia, no maleficencia y autonomía mediante procedimientos de consentimiento informado, confidencialidad, participación voluntaria y espacios respetuosos de diálogo. Entre las principales limitaciones se identificaron dificultades de comunicación, retrasos en la coordinación, ausencia de una reunión inicial presencial con delegadas de curso y la falta de contacto directo con la dirección. No obstante, también destacaron fortalezas importantes, como la colaboración activa de las delegadas, la validación social del diagnóstico, la flexibilidad metodológica del equipo y la creación de recursos proyectados para 2025. En conjunto, estos antecedentes permiten concluir que la intervención cumplió de manera significativa sus propósitos y dejó instaladas bases concretas para dar continuidad a un enfoque SEL más sistemático, contextualizado y sostenible en la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

La implementación de la intervención socioemocional en una escuela de alta vulnerabilidad permite concluir que la promoción del bienestar estudiantil requiere necesariamente un enfoque integral, contextualizado y articulado entre los distintos actores de la comunidad educativa. A partir del proceso desarrollado, se evidencia que las problemáticas detectadas en el diagnóstico —particularmente los bajos niveles de autoestima, la alta prevalencia de victimización escolar y las limitaciones en las competencias parentales— no pueden ser abordadas mediante acciones aisladas, sino que demandan estrategias sistemáticas que consideren simultáneamente los niveles individual, relacional e institucional. En este sentido, la intervención confirma la pertinencia de un enfoque multifocal que involucre tanto a docentes como a equipos de gestión y familias, generando condiciones más favorables para el desarrollo socioemocional del estudiantado.

Desde una perspectiva teórica, los resultados obtenidos refuerzan los planteamientos del modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL) propuesto por CASEL (2020), el cual sostiene que el desarrollo de competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la toma de decisiones responsables, la conciencia social y las habilidades relacionales constituye un pilar fundamental para el bienestar emocional y el aprendizaje significativo. En coherencia con esta perspectiva, la intervención permitió no solo instalar un marco conceptual compartido entre los actores educativos, sino también promover prácticas concretas orientadas a integrar dichas competencias en el quehacer pedagógico. La evidencia recogida, especialmente en el trabajo con docentes, muestra un aumento en la comprensión y apropiación de estrategias SEL, lo que se alinea con estudios previos que destacan el impacto positivo de estos programas en la mejora del clima escolar, la convivencia y la autoestima estudiantil.

Asimismo, **los resultados permiten relevar el rol clave de los adultos significativos en la promoción del desarrollo socioemocional.** La literatura revisada en el proceso de intervención enfatiza que el profesorado, las familias y los equipos de gestión actúan como agentes mediadores fundamentales en la construcción de entornos protectores. En este sentido, la intervención confirma que fortalecer las competencias socioemocionales de estos actores tiene un efecto multiplicador, ya que incide directamente en la calidad de las interacciones cotidianas y en la generación de climas escolares más seguros y empáticos. La alta valoración del encuentro formativo docente y del repositorio digital da cuenta de la relevancia de ofrecer herramientas prácticas, contextualizadas y sostenibles que faciliten la incorporación del enfoque SEL en la práctica educativa.

En el plano metodológico, uno de los principales aportes de la intervención radica en su carácter participativo y en la co-construcción de las acciones con los actores de la comunidad escolar. Este enfoque permitió ajustar las estrategias a las necesidades reales del contexto, favoreciendo una mayor pertinencia y apropiación. La incorporación de acciones emergentes, como la charla a familias y el repositorio digital, evidencia la flexibilidad del proceso y la capacidad de respuesta frente a demandas no previstas inicialmente. Este tipo de abordaje se alinea con los principios de la

investigación-acción, en la medida en que promueve procesos reflexivos, colaborativos y orientados a la mejora continua.

No obstante, el desarrollo de la intervención también permitió identificar una serie de limitaciones que deben ser consideradas para futuras experiencias. En primer lugar, las dificultades de coordinación y las restricciones de tiempo propias del contexto escolar afectaron la ejecución de algunas acciones, particularmente el acompañamiento en aula. La imposibilidad de implementar esta estrategia limitó la observación directa del impacto de las prácticas docentes en el aula, lo que constituye un aspecto relevante para evaluar la transferencia de los aprendizajes adquiridos. En segundo lugar, la ausencia de una participación más activa del equipo directivo representa una debilidad importante, dado que el liderazgo institucional es un factor clave para la sostenibilidad de este tipo de iniciativas. Asimismo, se identificaron desafíos en la comunicación con algunos actores, lo que generó retrasos en la implementación de ciertas actividades.

Estas limitaciones ponen de manifiesto la necesidad de considerar con mayor profundidad las condiciones organizacionales en el diseño de intervenciones socioeducativas. Tal como plantea el enfoque ecológico, los procesos de cambio no dependen únicamente de las acciones dirigidas a individuos o grupos específicos, sino también de las estructuras y dinámicas institucionales en las que estas se insertan. En este sentido, resulta fundamental fortalecer los mecanismos de coordinación interna, asegurar el compromiso del equipo directivo desde etapas tempranas y prever estrategias de gestión del tiempo que permitan compatibilizar las exigencias escolares con la implementación de innovaciones pedagógicas.

A partir de los aprendizajes obtenidos, es posible proyectar diversas líneas de desarrollo para futuras intervenciones. En primer lugar, se hace necesario avanzar hacia una integración más sistemática del enfoque SEL en el currículum, incorporando objetivos socioemocionales en las planificaciones de aula y generando instancias de acompañamiento continuo para los docentes. La pauta de observación elaborada constituye un insumo relevante en esta línea, ya que permite monitorear la incorporación de estas competencias en la práctica pedagógica y ofrecer retroalimentación formativa.

En segundo lugar, resulta fundamental fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias desde una perspectiva socioemocional. La experiencia de la charla a apoderados evidenció una alta disposición de las familias a involucrarse en el proceso educativo y a desarrollar herramientas de parentalidad positiva. En este sentido, se recomienda diseñar instancias formativas sistemáticas, tales como ciclos de talleres o espacios de acompañamiento, que permitan profundizar en temáticas como el desarrollo adolescente, la regulación emocional y la comunicación efectiva. Este trabajo resulta especialmente relevante considerando las brechas de género identificadas en el diagnóstico, las cuales requieren estrategias específicas y sostenidas en el tiempo.

En tercer lugar, se proyecta la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales en torno al desarrollo socioemocional. Esto implica no solo la implementación de programas o actividades

específicas, sino también la construcción de una cultura escolar que valore el bienestar como un eje central del proceso educativo. En esta línea, sería deseable promover instancias de formación para el equipo directivo y técnico en liderazgo socioemocional, planificación estratégica y evaluación de intervenciones, de modo de asegurar la continuidad y coherencia de las acciones.

Finalmente, la intervención abre también oportunidades para futuras investigaciones. En particular, resulta pertinente profundizar en el análisis de las diferencias de género en el desarrollo socioemocional, considerando los resultados que evidencian una mayor vulnerabilidad en las estudiantes mujeres. Asimismo, sería relevante evaluar la efectividad de programas adaptados, como el caso de PATHS en su versión ajustada, en comparación con sus versiones originales, especialmente en contextos donde las limitaciones de recursos condicionan su implementación.

En síntesis, la intervención desarrollada permitió no solo responder a las necesidades detectadas en el diagnóstico, sino también generar aprendizajes significativos a nivel institucional, fortaleciendo capacidades y promoviendo una mayor conciencia sobre la importancia del desarrollo socioemocional. Si bien se enfrentaron diversas limitaciones, estas fueron abordadas mediante estrategias adaptativas que permitieron sostener la pertinencia y calidad del proceso. En consecuencia, se concluye que la intervención logró instalar bases sólidas para la continuidad de un enfoque SEL más sistemático, contextualizado y sostenible, contribuyendo al avance hacia una cultura educativa centrada en el bienestar, la inclusión y la corresponsabilidad.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2021). Orientaciones para favorecer y propiciar el aprendizaje socioemocional. <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Orientaciones%20socioemocional.pdf>

Águila, G., Díaz, J., y Díaz, P. (2017). Adolescencia temprana y parentalidad. Fundamentos teóricos y metodológicos acerca de esta etapa y su manejo. *Medisur*, 15(5), 694–700. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180053377015>

Bello Pulido, J., Hurtado Nieto, P., Villalba Yibirin, Z., y Moreno Méndez, J. (2020). El papel de las competencias emocionales parentales en las conductas internalizantes y el autoconcepto de los niños. *Psicogente*, 23(44), 1–23. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3824>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.

Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., y 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(10), Article 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17101049>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

CASEL. (2020). SEL framework. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/>

Carvajal, C., y Gavilanes, D. (2023). Autoconcepto y su relación con las creencias irracionales en adolescentes de bachillerato. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 894-907.

Cohen, J., y Sandy, S. V. (2007). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. Teachers College Press.

Fernandes, B., Newton, J., y Essau, C. (2022). The mediating effects of self-esteem on anxiety and emotion regulation. *Psychological Reports*, 125(2), 787-803. <https://doi.org/10.1177/0033294121996991>

Fernández Calisto, C., Tripailaf Sanzana, C., y Arias Ortega, K. (2021). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 272-286. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>

Fernández, A., y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la inteligencia emocional desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.

Gómez, E., y Muñoz, M. (2015). *Manual de parentalidad positiva*. <https://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva.pdf>

Hennessey, A., Qualter, P., y Humphrey, N. (2021). The impact of promoting alternative thinking strategies (PATHS) on loneliness in primary school children: Results from a randomized controlled trial in England. *Frontiers in Education*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.791438>

Jennings, P., y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Milicic, N., y Marchant, T. (2020). Educación emocional en el sistema escolar chileno: Un desafío pendiente. En N. Milicic y T. Marchant (Eds.), *Educación emocional en el sistema escolar* (pp. 53-74). Editorial UCSC.

- Obledo, H. (2021). El conocimiento de la adolescencia y su implicación en la práctica docente. *Sincronía*, 79, 677-704. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxv.n79.35a21>
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿Una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8. <http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v17n1/1692-7273-recis-17-01-5.pdf>
- Panesso, K., y Arango, M. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Psicología, Psicoanálisis y Conexiones*, 9(14), 145-437. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507>
- UNESCO. (2021). Re imaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). UNESCO. <https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, A., Bilbao, A., Morales, M., y Álvarez, J. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: La influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psyke*, 25(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.861>
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., y Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 898-924. <https://doi.org/10.1111/bjep.12480>

CAPÍTULO 6

Sentido de comunidad en un centro de educación especial: Un abordaje con enfoque cualitativo

Marcela Alfaro Ramírez¹⁹

Vanessa Carvajal Pol²⁰

Pilar Valenzuela Ramírez²¹



¹⁹Psicopedagoga (Universidad Andrés Bello) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

²⁰Profesora de Educación General Básica (Universidad Arturo Prat) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

²¹Psicóloga, Magíster en Educación (Universidad de Santiago de Chile) y Doctora en Ciencias del Desarrollo y Psicopatología (Universidad del Desarrollo). Tutora de Grado.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo sintetiza los fundamentos conceptuales y contextuales de una intervención psicoeducativa desarrollada en un centro de educación especial, orientada a fortalecer el sentido de comunidad como respuesta a problemáticas de liderazgo, compromiso y bienestar docente. A partir de un diagnóstico institucional validado, el trabajo articula antecedentes teóricos y empíricos que permiten comprender la relevancia de este constructo en contextos educativos de alta demanda emocional, particularmente en educación especial.

El estudio se desarrolló en un establecimiento de educación especial de administración particular subvencionada, emplazado en un contexto urbano de alta vulnerabilidad social. Atiende a estudiantes con discapacidad intelectual y trastornos de la comunicación, abarcando un amplio rango etario. La institución cuenta con un proyecto educativo orientado al desarrollo integral del estudiantado, con énfasis en el trabajo interdisciplinario y la participación activa de las familias. Su equipo está conformado por directivos, profesionales de apoyo y educadoras diferenciales, configurando una estructura organizacional compleja que exige altos niveles de coordinación y corresponsabilidad. Si bien se identifican prácticas colaborativas y fortalezas pedagógicas, el diagnóstico reveló tensiones en la comunicación interna, sobrecarga laboral y desafíos en la gestión del bienestar docente, configurando un escenario propicio para una intervención centrada en las dinámicas comunitarias.

La demanda inicial surgió desde la dirección del establecimiento, ante la preocupación por una aparente disminución del compromiso docente, evidenciada en un elevado porcentaje de licencias médicas y en el desgaste emocional del equipo pedagógico. Este fenómeno se habría intensificado tras el retorno a la presencialidad postpandemia, en un contexto marcado por la atención permanente a estudiantes con necesidades educativas especiales y por la gestión reiterada de episodios de desregulación emocional y conductual. Junto con ello, se identificaron dificultades en el liderazgo y en la cohesión entre los distintos estamentos, lo que motivó una reflexión institucional orientada a comprender las condiciones organizacionales que sostienen el compromiso laboral. A partir de este análisis, se definió como foco de intervención el fortalecimiento del sentido de comunidad, entendido como un eje articulador entre liderazgo, bienestar y compromiso docente.

Desde el marco teórico, el liderazgo educativo en contextos de educación especial se concibe como la capacidad de fijar direcciones, ejercer influencia y promover transformaciones pedagógicas inclusivas (Rivera-Medina & Aparicio-Molina, 2020; Valdés Morales, 2022). La literatura destaca que un liderazgo participativo y transformacional resulta clave para enfrentar la diversidad, optimizar recursos y generar climas organizacionales colaborativos, especialmente en escenarios de alta exigencia emocional (Pérez et al., 2023). No obstante, se advierte que gran parte de la investigación se ha centrado en resultados académicos o en el rol individual del director, dejando en segundo plano las prácticas colectivas y las condiciones que favorecen el bienestar del equipo docente.

El compromiso docente, por su parte, se define como la dedicación sostenida hacia la labor pedagógica, los estudiantes y la misión institucional, manifestándose en la disposición a invertir esfuerzos adicionales y a mejorar continuamente las prácticas de enseñanza (Álava et al., 2020). En educación especial, este compromiso adquiere un carácter particular, dado el alto nivel de adaptación pedagógica y apoyo emocional que requiere el estudiantado. **Diversos estudios han evidenciado que el compromiso docente se asocia a factores intrínsecos como la vocación, la autoeficacia y la identificación con el proyecto educativo, así como a condiciones organizacionales que promueven la satisfacción laboral y reducen el ausentismo** (Murillo Parra et al., 2020; Gallegos et al., 2023). Asimismo, docentes comprometidos contribuyen a generar entornos de aprendizaje inclusivos, fortalecen la relación con las familias y actúan como modelos significativos para estudiantes con discapacidad, favoreciendo la retención escolar y la continuidad educativa (Macías et al., 2020; Rodríguez & Piña, 2022).

El bienestar docente se vincula estrechamente con estos procesos y se comprende como un estado integral que abarca dimensiones físicas, emocionales y psicológicas, facilitando la realización personal y profesional en el contexto escolar (Campos et al., 2018). Modelos teóricos como la jerarquía de necesidades de Maslow (1943) y el enfoque PERMA de Seligman (2011) destacan la importancia de satisfacer necesidades de seguridad, pertenencia, propósito y logro. Desde una perspectiva organizacional, el modelo de Demandas y Recursos Laborales plantea que la disponibilidad de apoyos, autonomía y reconocimiento actúa como un factor protector frente al agotamiento y potencia el compromiso docente (Bakker & Demerouti, 2007). En contextos de educación especial, donde las demandas emocionales son elevadas, el bienestar docente se configura como una condición clave para la sostenibilidad de las prácticas pedagógicas y la calidad educativa.

Si bien liderazgo, compromiso y bienestar emergieron inicialmente como conceptos centrales para comprender la demanda institucional, el proceso diagnóstico evidenció la necesidad de profundizar en una dimensión más estructural: el sentido de comunidad. Este constructo se define a partir de cuatro componentes interrelacionados: pertenencia, influencia, integración y satisfacción de necesidades, y conexión emocional compartida. En el ámbito educativo, el sentido de comunidad se asocia a la percepción de apoyo mutuo, cohesión y reconocimiento entre los miembros de la institución, configurándose como un factor protector frente al estrés laboral y el desgaste profesional (Pogere et al., 2019).

La literatura muestra que las escuelas que fomentan redes de colaboración, trabajo en equipo y liderazgo compartido fortalecen el capital profesional y consolidan culturas organizacionales más resilientes (Hargreaves & Fullan, 2020). En educación especial, donde las exigencias son particularmente intensas, **el sentido de comunidad permite compartir responsabilidades, visibilizar malestares comunes y generar espacios de apoyo emocional, impactando positivamente en la motivación y satisfacción laboral**. Estudios empíricos confirman que la comunicación abierta, la toma de decisiones compartida y las comunidades de aprendizaje profesional contribuyen a aumentar el compromiso docente y la estabilidad de los equipos (Johnson & Johnson, 2019; Parker et al., 2019).

En síntesis, los antecedentes revisados permiten comprender que liderazgo inclusivo, compromiso docente, bienestar profesional y sentido de comunidad constituyen dimensiones profundamente interrelacionadas en contextos de educación especial. El fortalecimiento del sentido de comunidad emerge como una estrategia pertinente para abordar tensiones organizacionales, promover el cuidado mutuo y sostener el compromiso laboral frente a escenarios de alta demanda. Estos fundamentos teóricos y empíricos respaldan la intervención desarrollada, orientada a generar espacios de reflexión compartida y a instalar condiciones iniciales para una cultura organizacional más colaborativa y cohesionada.

PROCESO DE DIAGNÓSTICO

El objetivo general del proceso diagnóstico fue explorar las percepciones del cuerpo docente y del equipo directivo del centro educativo respecto al compromiso docente y al liderazgo escolar. Para su cumplimiento, se definieron como objetivos específicos describir cómo el cuerpo docente percibe el compromiso con la escuela y el liderazgo del equipo directivo; describir cómo el equipo directivo percibe el liderazgo y el compromiso de las y los docentes con la escuela; identificar acuerdos y desacuerdos en las percepciones entre equipo directivo y cuerpo docente respecto al compromiso docente y el liderazgo educativo; e identificar fortalezas y debilidades en el compromiso docente y el liderazgo educativo.

El proceso diagnóstico se desarrolló desde un enfoque cualitativo y se estructuró en tres momentos principales: la recopilación de información preliminar, el análisis de percepciones institucionales y la construcción de hallazgos interpretativos. En una primera fase se realizó una entrevista inicial con el equipo directivo, instancia en la que se manifestaron preocupaciones asociadas a la sostenibilidad del compromiso docente en el contexto postpandemia, destacando la alta frecuencia de licencias médicas y el desgaste progresivo del equipo directivo y pedagógico, especialmente vinculado a la gestión reiterada de episodios de desregulación conductual del estudiantado.

De manera complementaria, se efectuaron entrevistas semiestructuradas al personal no docente y a profesionales de apoyo, cuyos relatos evidenciaron una percepción positiva del clima escolar, caracterizado por relaciones respetuosas, compromiso profesional y cercanía con el equipo directivo. Esta visión contrastó con la apreciación más crítica expresada por la dirección respecto del nivel de implicación del cuerpo docente, configurando una disonancia significativa entre estamentos.

La información recogida fue sistematizada mediante un análisis temático inductivo de contenido semántico, lo que permitió identificar patrones recurrentes asociados al desgaste emocional, la sobrecarga de funciones, la percepción de limitada participación en la toma de decisiones y la necesidad de fortalecer los espacios de comunicación y reconocimiento mutuo. A partir de estos hallazgos se elaboró un árbol de problemas que facilitó la comprensión de las causas y efectos del malestar organizacional y orientó la delimitación de los focos prioritarios de intervención.

El logro del objetivo general y de los objetivos específicos fue parcial, debido principalmente a la imposibilidad de entrevistar directamente al cuerpo docente. No obstante, las percepciones indirectas recogidas permitieron identificar tensiones relevantes en torno al liderazgo y al compromiso, así como fortalezas vinculadas al liderazgo pedagógico de la Unidad Técnico-Pedagógica, al capital afectivo existente y a la disposición al trabajo colaborativo. En síntesis, el diagnóstico evidenció la coexistencia de recursos relacionales significativos y tensiones estructurales que impactan el sentido de comunidad, fundamentando la necesidad de una intervención orientada a fortalecer el diálogo horizontal, la cohesión institucional y el reconocimiento entre los distintos estamentos.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

Promover el sentido de comunidad y el compromiso laboral de los funcionarios de la Institución de Educación Especial. Valorar la trayectoria educativa y las experiencias laborales que han contribuido a la construcción de una identidad común entre los miembros de la comunidad educativa. Examinar la influencia de la toma de decisiones laborales en la satisfacción de necesidades del personal docente y del equipo directivo. Proponer espacios de desarrollo profesional compartido que incrementen el trabajo colaborativo y la optimización de las prácticas educativas a través de la interacción y el aprendizaje conjunto.

Estos objetivos constituyeron el eje orientador del proceso desarrollado, el cual se diseñó como respuesta directa a los hallazgos del diagnóstico institucional. Dicho diagnóstico evidenció tensiones asociadas a la percepción del compromiso docente, brechas en la comunicación interna y fragmentación del trabajo colaborativo, elementos comprendidos como expresiones de un debilitamiento del sentido de comunidad. Estas condiciones impactaban negativamente tanto en el bienestar de los equipos como en la eficacia de las prácticas educativas, lo que motivó la definición de una acción breve y focalizada, orientada a generar condiciones iniciales para recuperar la pertenencia y fortalecer el lazo colectivo al interior de la institución.

El diseño se sustentó teóricamente en el modelo de sentido de comunidad propuesto por McMillan y Chavis (1986), el cual conceptualiza este constructo a partir de cuatro dimensiones interrelacionadas: membresía o pertenencia, influencia recíproca, satisfacción de necesidades y conexión emocional compartida. Este modelo cuenta con una amplia validación empírica y ha sido reconocido en la literatura especializada como un marco de referencia sólido para el abordaje del sentido de comunidad en contextos educativos y organizacionales, además de haber dado origen al Sense of Community Index, instrumento psicométrico validado en múltiples investigaciones. Su selección respondió a la necesidad de abordar el fortalecimiento del sentido de comunidad desde una perspectiva estructurada y ampliamente reconocida.

El trabajo se desarrolló mediante una jornada presencial intensiva de cinco horas de duración, con la participación del equipo directivo, profesionales de apoyo y asistentes de la educación. La conducción estuvo a cargo del equipo responsable del proceso, conformado por estudiantes del magíster, con el acompañamiento académico de la tutora a cargo. La propuesta integró metodologías activas orientadas a la reflexión, la escucha empática, la expresión emocional y la co-construcción de significados compartidos, considerando las dimensiones del modelo de McMillan y Chavis como marco orientador de las actividades implementadas.

En relación con el primer objetivo específico, centrado en valorar la trayectoria educativa y las experiencias laborales que han contribuido a la construcción de una identidad común, se desarrollaron actividades de carácter reflexivo y simbólico. La actividad de imaginación “Nuestra historia” tuvo como propósito generar un espacio de reflexión que permitiera a las participantes explorar y expresar su sentido de pertenencia hacia la comunidad educativa. A través de ejercicios de respiración, relajación e imaginación guiada, se invitó a recordar momentos de orgullo institucional, reconocer emociones asociadas y reflexionar sobre el valor del compromiso profesional. Posteriormente, estas experiencias fueron representadas gráficamente y compartidas en plenario, poniendo énfasis en los elementos comunes de la historia institucional.

De manera complementaria, se llevó a cabo la dinámica reflexiva “Dinámica de corazones: reparando nuestro vínculo”, orientada a generar un espacio seguro y acogedor para la expresión emocional. En esta instancia, las participantes identificaron personas significativas que les habían brindado apoyo en momentos difíciles dentro del establecimiento educativo y representaron simbólicamente dichas experiencias mediante corazones de papel, los cuales fueron intervenidos y compartidos con el grupo. Esta dinámica permitió visibilizar la relevancia de los vínculos interpersonales y del apoyo mutuo en la comunidad educativa.

Respecto del segundo objetivo específico, orientado a examinar la influencia de la toma de decisiones laborales en la satisfacción de necesidades del personal docente y directivo, se desarrolló la dinámica colaborativa “Co-construyendo nuestra escuela ideal”, basada en la metodología de design thinking. A través de un proceso participativo, las participantes trabajaron en grupos para imaginar una escuela ideal, identificar características fundamentales y dialogar sobre las necesidades que subyacen a dichas propuestas. La actividad incluyó instancias de intercambio entre grupos, retroalimentación y reformulación de propuestas visuales, lo que permitió reflexionar colectivamente sobre la influencia recíproca y la construcción de una visión compartida de futuro institucional.

El tercer objetivo específico contemplaba la realización de una actividad orientada a proponer espacios de desarrollo profesional compartido mediante la creación de un símbolo o mascota representativa de la identidad institucional. Sin embargo, esta acción no fue implementada debido a la emergencia de un proceso de duelo institucional que afectaba al equipo educativo. Frente a esta situación, se optó por priorizar el cuidado psicoemocional del grupo, readecuando la planificación en favor de la contención emocional, decisión que fue validada por el equipo directivo.

La evaluación del proceso se realizó mediante un análisis temático inductivo del contenido semántico de los relatos recogidos durante las actividades, complementado con el análisis de producciones gráficas y los resultados de encuestas de satisfacción. Este análisis permitió identificar cinco temas centrales: comprensión de la inclusión desde la comunidad educativa, bienestar y autocuidado como condiciones para la sostenibilidad laboral, vínculo afectivo y contención, motivación y vocación docente, y experiencias de duelo, los cuales sintetizan los significados compartidos por las participantes.

Los resultados de las encuestas de satisfacción evidenciaron una alta valoración de las actividades desarrolladas, con porcentajes superiores al 80% de acuerdo o total acuerdo en los ítems evaluados, destacando el fortalecimiento del sentido de pertenencia, el reconocimiento de apoyos emocionales y la generación de espacios seguros para la expresión emocional. En conjunto, estos resultados indican avances en el propósito general de promover el sentido de comunidad y el compromiso laboral entre las participantes, especialmente en las dimensiones de pertenencia, influencia y satisfacción de necesidades, reconociendo que la consolidación de estos procesos requiere acciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo.

Durante todo el proceso se implementaron resguardos éticos orientados a garantizar el respeto, la dignidad y el bienestar de las participantes, incluyendo la aplicación de consentimiento informado, la confidencialidad de la información, la validación social de los hallazgos y la promoción de un trato respetuoso y no discriminatorio. Estos resguardos contribuyeron a generar un entorno seguro y de confianza, favoreciendo el desarrollo del trabajo en coherencia con los principios éticos y profesionales establecidos.

CONCLUSIONES

A partir del proceso desarrollado, es posible sintetizar una serie de conclusiones que permiten comprender tanto los alcances como los límites de la experiencia, situándola en diálogo con los antecedentes teóricos disponibles y proyectando orientaciones para futuras acciones. En primer lugar, los resultados obtenidos confirman lo señalado por la literatura especializada respecto a que el sentido de comunidad constituye un eje estructurante del bienestar y del compromiso laboral en contextos educativos complejos. El modelo de McMillan y Chavis (1986), ampliamente validado y reconocido como un referente central en este ámbito, permitió organizar de manera coherente las actividades y analizar los efectos observados, evidenciando que las dimensiones de pertenencia, influencia, satisfacción de necesidades y conexión emocional compartida son particularmente pertinentes para comprender las dinámicas relacionales en instituciones de educación especial. El uso de este marco teórico facilitó la identificación de procesos subjetivos y colectivos que suelen permanecer invisibilizados en la gestión cotidiana, pero que inciden de manera directa en el clima institucional y en la sostenibilidad de las prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, la experiencia desarrollada permitió constatar que, **incluso en instancias acotadas en el tiempo, es posible generar espacios significativos de reflexión y encuentro que habiliten la expresión emocional, el reconocimiento mutuo y la resignificación de la identidad profesional.** Las actividades implementadas, tales como la imagería, la dinámica de corazones y la construcción de la escuela ideal, dieron cuenta de la existencia de un capital afectivo y relacional relevante al interior de la comunidad educativa, coherente con lo descrito en estudios que destacan la importancia de los vínculos, la confianza y el apoyo mutuo como factores protectores frente al desgaste profesional (Bryk & Schneider, 2002; Hargreaves & Fullan, 2020). En este sentido, los hallazgos empíricos se alinean con la evidencia que señala que el fortalecimiento deliberado de la comunidad contribuye a la cohesión organizacional y a la disposición al trabajo colaborativo, especialmente en contextos de alta demanda emocional como la educación especial.

No obstante, el análisis de los resultados también permite reconocer de manera crítica las limitaciones que condicionaron el alcance del proceso. Una de las principales fue la imposibilidad de entrevistar a la totalidad del cuerpo docente durante la fase diagnóstica, lo que restringió la triangulación directa de percepciones y redujo la representatividad de las voces involucradas. Esta limitación, ya identificada en el desarrollo del estudio, implicó que la comprensión del compromiso docente se construyera principalmente a partir de la mirada del equipo directivo y de algunos integrantes del personal docente y no docente, lo que pudo haber generado una visión parcial del clima institucional. Esta dificultad dialoga con lo señalado en la literatura respecto a los desafíos metodológicos de captar la complejidad de las percepciones en organizaciones educativas, donde las condiciones de tiempo y carga laboral suelen obstaculizar la participación plena de los actores (Kelchtermans, 2017).

Asimismo, el carácter breve de la experiencia, concentrada en una única jornada, constituyó una limitación relevante. Tal como lo advierten diversos autores, la construcción y consolidación del sentido de comunidad requiere procesos sostenidos en el tiempo, que permitan acompañar la emergencia de nuevas prácticas, retroalimentar aprendizajes y generar cambios progresivos en las dinámicas institucionales (Wenger, 1998; Hargreaves & Fullan, 2020). En este caso, la restricción temporal impidió establecer mecanismos de seguimiento sistemático y evaluar la permanencia de los efectos observados más allá del momento inmediato de la jornada. Si bien los resultados de satisfacción y los relatos recogidos evidencian una valoración positiva de las actividades y la activación de procesos iniciales de cambio, no es posible atribuir transformaciones estructurales a una experiencia de estas características.

Sin embargo, estas limitaciones no solo constituyen restricciones, sino también aprendizajes relevantes para la proyección de futuras acciones. Tal como se desprende del análisis, la necesidad de adaptar el diseño a las condiciones reales del contexto permitió desarrollar una intervención situada, sensible a las contingencias institucionales y coherente con un enfoque ético de cuidado. La decisión de priorizar la contención psicoemocional frente a un proceso de duelo institucional, aun cuando implicó la suspensión de una de las actividades planificadas, se alinea con los principios

del modelo de McMillan y Chavis (1986), particularmente con la dimensión de conexión emocional compartida, reforzando la idea de que el sentido de comunidad se construye también a partir de la capacidad de responder colectivamente a experiencias significativas y difíciles.

En términos de proyecciones, los antecedentes recogidos permiten sugerir la pertinencia de diseñar procesos futuros que amplíen la cobertura y la participación de los distintos estamentos, incorporando metodologías flexibles que consideren la disponibilidad del profesorado, como encuestas breves, instancias asincrónicas o entrevistas distribuidas en el tiempo. De igual modo, la literatura respalda la importancia de desarrollar intervenciones escalonadas, que combinen espacios de reflexión colectiva con comunidades profesionales de aprendizaje y estrategias sistemáticas de acompañamiento, favoreciendo la sostenibilidad de los cambios promovidos (Wenger, 1998; Hargreaves & Fullan, 2020). En esta línea, la evidencia internacional destaca que el fortalecimiento del bienestar docente no debe abordarse como una acción puntual, sino como un componente estructural de la gestión educativa, vinculado a la resiliencia organizacional, la retención profesional y la mejora continua (OECD, 2021).

Desde una perspectiva más amplia, los resultados refuerzan la relevancia de integrar el bienestar, el compromiso y el sentido de comunidad como dimensiones interdependientes del quehacer educativo. Tal como lo sugieren Bryk y Schneider (2002), la confianza relacional y el capital social constituyen condiciones habilitantes para la colaboración eficaz y la mejora pedagógica sostenida. En el contexto analizado, la valoración de trayectorias compartidas, la visibilización de emociones y la construcción de visiones comunes permitieron resignificar el trabajo cotidiano y reconocer la comunidad como un recurso institucional, más que como un elemento accesorio. Este hallazgo es consistente con la literatura que subraya que las escuelas que invierten deliberadamente en el fortalecimiento de sus vínculos internos presentan mayores niveles de cohesión, compromiso y capacidad adaptativa frente a escenarios de alta complejidad.

En síntesis, la experiencia desarrollada permitió avanzar en la comprensión situada del sentido de comunidad en una institución de educación especial, confirmando la pertinencia del modelo de McMillan y Chavis como marco orientador y evidenciando el valor de las metodologías reflexivas y participativas para activar procesos iniciales de cambio. Si bien las limitaciones metodológicas y temporales condicionaron el alcance de los resultados, estas no invalidan los aprendizajes obtenidos, sino que aportan criterios claros para el diseño de futuras acciones más inclusivas, sistemáticas y sostenibles. En este sentido, se recomienda dar continuidad a este tipo de iniciativas, articulándolas con estrategias de desarrollo profesional compartido y cuidado socioemocional, de modo de consolidar comunidades educativas más cohesionadas, resilientes y comprometidas con su quehacer formativo.

REFERENCIAS

- Álava, A., Suárez, M., y Torres, L. (2020). Compromiso docente en contextos de diversidad. Editorial UCE.
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bryk, A. S., y Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement (eBook ed.). Russell Sage Foundation. <https://doi.org/10.7758/9781610440967>
- Campos, M., López, R., y Gallardo, J. (2018). Bienestar docente en contextos escolares vulnerables. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 14(2), 45–59.
- Gallegos, P., Ortiz, S., y Figueroa, V. (2023). Compromiso docente y resultados académicos en aulas inclusivas. *Revista Chilena de Educación*, 49(1), 79–96.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2019). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 30(2), 57–84.
- Kelchtermans, G. (2017). "Should I stay or should I go?" Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Macías, A., Ramírez, P., y González, L. (2020). Redes de apoyo entre docentes y familias: Claves para la retención estudiantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 23–40.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- McMillan, D. W., y Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1)
- Murillo Parra, J., y Hernández, M. (2020). Factores de autoeficacia y compromiso en docentes de educación especial. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 16(2), 101–117.
- OECD. (2021). Building teachers' well-being from primary to upper secondary education (Teaching in Focus No. 42). OECD Publishing.

Parker, L. A., Bell, C., y James, A. (2019). Professional learning communities as leadership practice. *Educational Leadership Review*, 20(1), 13–24.

Pérez, R., Salas, M., y Tapia, D. (2023). Liderazgo transformacional en escuelas inclusivas. *Psicología Educacional*, 27(2), 45–58.

Pogere, E. F., Fogaça, N. R., y Araújo, M. (2019). Teacher commitment in inclusive schools: The role of support and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 23(11), 1198–1211. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588991>

Rivera Medina, A., y Aparicio Molina, R. (2020). Liderazgo y trabajo colaborativo en la educación especial. *Revista Andaluza de Psicología Educativa*, 12(1), 35–47.

Rodríguez, L., y Piña, A. (2022). Participación estudiantil y sentido de pertenencia en escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 16(2), 88–105.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Valdés Morales, L. (2022). Liderazgo inclusivo en la educación especial: Retos y oportunidades. *Revista de Gestión Educativa*, 20(3), 64–79.

CAPÍTULO 7

Actualización de Proyecto Educativo Institucional en contexto rural: Estrategias y metodologías para la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes en la comuna de Laja

Matías Campos Jara²²

Matías Loyola Pardo²³

Alejandro Sánchez Oñate²⁴



²²Psicólogo (Universidad Santo Tomás) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

²³Psicólogo (Universidad Santo Tomás) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

²⁴Psicólogo (Universidad del Desarrollo), Magíster en Investigación Social y Desarrollo y Doctor en Psicología (Universidad de Concepción). Tutor de Grado.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el proceso de diagnóstico e intervención orientado a la actualización del Proyecto Educativo Institucional en una escuela rural de la Región del Biobío. Desde un enfoque mixto y sustentado en la pedagogía crítica y el aprendizaje socioemocional, se busca fortalecer la identidad institucional, mejorar la gestión pedagógica y responder a las demandas actuales del sistema educativo chileno en contextos de alta vulnerabilidad.

La institución corresponde a una escuela rural municipal que atiende a estudiantes desde prekínder a octavo básico mediante cursos combinados, con una matrícula de 75 estudiantes y un índice de vulnerabilidad del 97%. Su comunidad está compuesta mayoritariamente por familias de sectores rurales, muchas en situación de riesgo social. El establecimiento presenta un enfoque inclusivo, promueve valores como el respeto, la solidaridad y la creatividad, e implementa metodologías activas. Cuenta con recursos tecnológicos y talleres extracurriculares, además de resultados SIMCE variables, con avances en los últimos años en lenguaje y matemáticas (Agencia de Calidad de la Educación, 2025). Asimismo, evidencia indicadores positivos en áreas como convivencia escolar y participación, lo que refleja esfuerzos institucionales por mejorar la calidad educativa en un contexto desafiante.

El Proyecto Educativo Institucional constituye una herramienta clave para orientar el quehacer educativo de las escuelas en Chile, ya que define sus lineamientos, objetivos y estrategias en función de una educación de calidad (MINEDUC, 2020). Su actualización periódica es fundamental para responder a los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos del entorno (MINEDUC, 2021). **En este sentido, el PEI no solo cumple una función técnica, sino también identitaria, al construir una visión compartida entre los distintos actores de la comunidad educativa** (Pardo & Muñoz, 2017). Este carácter participativo resulta esencial para garantizar su pertinencia, especialmente en contextos rurales donde las particularidades socioculturales influyen directamente en los procesos educativos.

El sistema educativo chileno enfrenta importantes desafíos estructurales, entre ellos la deserción escolar, que alcanzó cifras significativas en los últimos años (INE, 2022), y profundas desigualdades en el acceso a una educación de calidad. Estas desigualdades se manifiestan especialmente entre contextos urbanos y rurales, donde las escuelas rurales suelen contar con menos recursos, menor acceso a tecnologías y mayores dificultades logísticas (García-Huidobro, 2019). Asimismo, la estructura del sistema educativo chileno presenta altos niveles de segmentación social, lo que limita las oportunidades de movilidad de estudiantes provenientes de contextos vulnerables (Sánchez Oñate, 2019; OCDE, 2018). En este escenario, el PEI adquiere un rol estratégico para abordar estas brechas, permitiendo adaptar la gestión educativa a las necesidades específicas de cada comunidad.

El contexto socioeconómico de los estudiantes también influye significativamente en su rendimiento académico y trayectoria educativa. Factores como la falta de apoyo familiar, condiciones de vida precarias o la necesidad de contribuir al ingreso familiar generan barreras adicionales para el aprendizaje (UNICEF, 2020). Frente a ello, el PEI debe incorporar una mirada integral que considere estas condiciones y promueva estrategias de apoyo pertinentes. En este sentido, la participación de las familias resulta un elemento clave. Diversos estudios evidencian que el involucramiento parental y las altas expectativas familiares se relacionan positivamente con el rendimiento académico (Sánchez Oñate et al., 2016). No obstante, **las barreras socioeconómicas pueden dificultar esta participación, lo que exige que el PEI contemple mecanismos específicos para promover una vinculación efectiva y equitativa entre escuela y familia.**

Por otra parte, el aprendizaje socioemocional se posiciona como un componente fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque contribuye al fortalecimiento de habilidades como la regulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos, aspectos especialmente relevantes en contextos de vulnerabilidad (Barría-Herrera et al., 2021). Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos relacionados con la formación docente y su integración curricular, lo que refuerza la necesidad de incluirlo de manera explícita en los lineamientos institucionales del PEI.

El contexto rural presenta, además, características particulares que deben ser consideradas en el diseño y actualización del PEI. Estas escuelas enfrentan limitaciones en infraestructura, recursos y acceso a tecnologías, pero también ofrecen oportunidades para desarrollar una educación más cercana, personalizada y vinculada al territorio (Fundación de Innovación Agraria, 2018). En Chile, aproximadamente el 30% de las escuelas se ubican en zonas rurales (MINEDUC, 2020), lo que evidencia la relevancia de fortalecer este tipo de establecimientos. Incorporar elementos culturales locales, promover la participación comunitaria y adaptar las estrategias pedagógicas a las características del entorno son aspectos clave para asegurar una educación pertinente (Poblete, 2016).

La equidad e inclusión constituyen otro eje fundamental en la actualización del PEI. Persisten brechas significativas en el acceso y permanencia en el sistema educativo, especialmente para estudiantes en situación de vulnerabilidad (MINEDUC, 2021). La equidad implica garantizar igualdad de oportunidades, lo que requiere la implementación de prácticas inclusivas, adaptación curricular y formación docente continua (Echeita & Ainscow, 2011). Asimismo, es necesario identificar y eliminar barreras que dificultan la participación plena de todos los estudiantes, promoviendo ambientes escolares respetuosos y diversos (Booth & Ainscow, 2002). En este marco, la pedagogía crítica de Freire (1970) aporta una perspectiva relevante al concebir la educación como un proceso emancipador, donde los estudiantes se posicionan como sujetos activos y críticos.

Finalmente, la vinculación con el entorno social y productivo se presenta como una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa. La articulación con organizaciones, empresas y actores locales permite generar aprendizajes significativos, fortalecer el sentido de pertenencia y contribuir

al desarrollo comunitario (MINEDUC, 2020; OCDE, 2019). La participación en proyectos comunitarios y experiencias prácticas favorece el desarrollo de habilidades y competencias relevantes para la vida, además de promover la responsabilidad social (Putnam, 2000).

En síntesis, la actualización del PEI en contextos rurales representa una oportunidad clave para fortalecer la calidad, equidad y pertinencia de la educación, articulando las demandas del sistema educativo con las características propias de la comunidad escolar y promoviendo una formación integral de los estudiantes.

PROCESO DE DIAGNÓSTICO

El proceso diagnóstico tuvo como propósito **recopilar y sistematizar información relevante desde los distintos estamentos del establecimiento, con el fin de comprender de manera integral el estado actual del Proyecto Educativo Institucional y orientar su actualización**. En este marco, se definieron los siguientes objetivos que guiaron el desarrollo del diagnóstico: Objetivo General: Sistematizar información relevante para la formulación del nuevo Proyecto Educativo Institucional de la Escuela. Respecto del primer objetivo, que buscaba evaluar la pertinencia y efectividad del actual Proyecto Educativo Institucional (PEI) para abordar los desafíos del siglo XXI desde la perspectiva del cuerpo docente. Durante el proceso de revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), se llevó a cabo un levantamiento de información mediante la aplicación de un instrumento diagnóstico dirigido al cuerpo docente, con el propósito de identificar áreas de mejora y aspectos que requieren actualización. El objetivo orientado a determinar las necesidades y demandas específicas del estudiantado en relación con su formación integral y su inserción en la sociedad actual. Con el objetivo de evaluar la percepción y comprensión que poseen los equipos directivos respecto del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Para el cumplimiento de estos objetivos, se implementó una estrategia metodológica de carácter cualitativo y mixto, que incluyó una primera visita al establecimiento, instancias de coordinación, revisión de documentación oficial, creación y aplicación de encuestas, tabulación de resultados y elaboración del informe final. Estas acciones permitieron recoger información relevante tanto del cuerpo docente como del equipo directivo, a través de un instrumento que integró preguntas de selección, escalas tipo Likert y preguntas de desarrollo, favoreciendo un análisis amplio y profundo de la realidad institucional.

Los resultados evidencian que el objetivo general fue alcanzado, así como también los objetivos vinculados a la evaluación del PEI desde la perspectiva docente, la identificación de áreas de mejora y la comprensión de la percepción de los equipos directivos. El único objetivo no logrado fue el referido a determinar las necesidades y demandas específicas del estudiantado, debido a la imposibilidad de aplicar instrumentos de recolección de información a este grupo. A nivel cuantitativo, se observaron valoraciones altas respecto de los valores y principios del PEI, su utilidad como guía y el sentido de pertenencia del profesorado. No obstante, el análisis cualitativo permitió identificar debilidades

relevantes, tales como la escasa incorporación del Aprendizaje Socioemocional, la baja difusión interna del PEI, dificultades en la resolución de conflictos y la necesidad de actualizar misión, visión y lineamientos institucionales. En síntesis, el diagnóstico permitió establecer una base sólida para orientar la actualización del PEI desde una perspectiva situada, participativa y coherente con los desafíos educativos actuales.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

La intervención se enmarcó en la necesidad de fortalecer y actualizar el Proyecto Educativo Institucional a partir de los hallazgos del diagnóstico, especialmente en relación con la integración de una perspectiva socioemocional que respondiera a los desafíos actuales del contexto educativo. En este sentido, se definieron los siguientes objetivos que guiaron el proceso de intervención: Objetivo general Actualizar definiciones y estrategias propuestas en el Proyecto Educativo Institucional incorporando orientaciones que faciliten la provisión de una educación integral. Objetivos específicos Rediseñar la misión y visión de la escuela, incorporando una perspectiva más contemplativa del que considere el área socioemocional. Convenir el enfoque de aprendizaje y el modelo de enseñanza que guiará el trabajo pedagógico de la escuela, asegurando coherencia en las metodologías educativas aplicadas. Definir el perfil de los miembros que conforman la comunidad educativa.

A partir de estos lineamientos, la intervención se sustentó en antecedentes teóricos que destacan la relevancia del bienestar emocional en los procesos educativos, así como en evidencias diagnósticas que mostraron un bajo sentido de pertenencia, escasa cohesión institucional y dificultades en la convivencia escolar. De este modo, se buscó no solo actualizar componentes formales del PEI, sino también promover una transformación en la identidad institucional, orientada hacia una educación integral, inclusiva y coherente con las necesidades de la comunidad educativa.

El diseño de la intervención contempló diversas acciones centradas en la participación de los actores clave del establecimiento. En primer lugar, se desarrolló una **jornada de revisión de misión y visión con la totalidad del cuerpo docente**, en la cual se promovió la reflexión colectiva sobre la identidad institucional. A través de una presentación estructurada con referentes contextuales, se facilitó el análisis y la construcción conjunta de nuevos enunciados, logrando integrar de manera explícita la dimensión socioemocional. Como resultado, se obtuvo una misión y visión renovadas, que enfatizan el desarrollo integral, la inclusión, el respeto por la diversidad y la preparación para los desafíos actuales, constituyendo un avance significativo en la proyección estratégica de la escuela.

En segundo lugar, se llevó a cabo una **jornada orientada a la definición del enfoque pedagógico**. Aunque la participación fue parcial, esta instancia permitió reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y consensuar la necesidad de adoptar un enfoque flexible y adaptativo. Se concluyó que no existe un único modelo pedagógico capaz de responder a la diversidad de niveles y contextos

presentes en el establecimiento, por lo que se acordó implementar una metodología mixta que combine estilos de aprendizaje kinésico, visual y auditivo. Este acuerdo representa un avance hacia una mayor coherencia metodológica, aunque se reconoce la importancia de ampliar estos espacios de discusión a toda la comunidad docente.

En tercer lugar, se abordó la **definición del perfil de los miembros de la comunidad educativa mediante un proceso participativo que involucró a los distintos estamentos**. A partir de la revisión de los perfiles existentes, se elaboraron versiones actualizadas que integran valores y competencias coherentes con una educación integral y socioemocional. En el caso de los estudiantes, se destacó el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, junto con valores como el respeto, la responsabilidad y el compromiso con el bien común. Para los apoderados, se reforzó su rol como agentes activos en el proceso educativo, mientras que en docentes y asistentes de la educación se enfatizó el compromiso profesional, el trabajo colaborativo y la incorporación del enfoque socioemocional en sus prácticas. Estos avances contribuyen a fortalecer la identidad institucional y a promover un mayor sentido de pertenencia.

En términos evaluativos, la intervención evidencia avances relevantes en relación con los objetivos propuestos. El rediseño de la misión y visión, la definición de un enfoque pedagógico flexible y la actualización de los perfiles institucionales constituyen logros concretos que permiten proyectar mejoras en la coherencia interna del establecimiento y en la calidad de sus procesos educativos. Asimismo, la participación de los actores involucrados favoreció la apropiación de los cambios y sentó las bases para su continuidad. No obstante, se identificaron limitaciones asociadas principalmente a restricciones de tiempo, dificultades de coordinación y participación parcial de algunos estamentos, lo que incidió en el alcance de algunas acciones.

En síntesis, **la intervención permitió avanzar de manera significativa en la actualización del Proyecto Educativo Institucional desde una perspectiva integral y socioemocional**. A pesar de las limitaciones, los resultados obtenidos fortalecen la identidad institucional, promueven la coherencia pedagógica y generan condiciones favorables para mejorar la convivencia escolar, dejando además una base sólida para la continuidad y profundización.

CONCLUSIONES

La intervención realizada en el contexto de una escuela rural de alta vulnerabilidad permitió actualizar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a partir de una lectura situada de sus necesidades y condiciones particulares. El proceso de diagnóstico evidenció debilidades estructurales asociadas a la escasa integración de componentes socioemocionales, la baja articulación metodológica entre los actores pedagógicos y la limitada apropiación del PEI por parte de la comunidad educativa. En este ámbito, se optó por un enfoque teórico-metodológico mixto que permitió triangular información proveniente de instrumentos cuantitativos y cualitativos, orientando la toma de decisiones desde una perspectiva reflexiva, contextualizada y participativa.

La elección de marcos referenciales como el aprendizaje socioemocional (ASE) y la pedagogía crítica permitió relevar la dimensión afectiva y relacional del quehacer escolar, aspectos frecuentemente subvalorados en los procesos de gestión institucional. La evidencia recogida confirma lo planteado por la literatura académica reciente, respecto del fortalecimiento de competencias socioemocionales en docentes y estudiantes impacta positivamente en la convivencia escolar, el sentido de pertenencia, el compromiso con el aprendizaje y la resiliencia frente a contextos adversos (Bisquerra, 2008; Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). De lo anterior, la incorporación del ASE al rediseño de la misión y visión institucional, la definición del perfil de los actores escolares constituye un avance significativo en términos de coherencia formativa y pertinencia territorial.

Entre los aprendizajes del proceso, destaca la necesidad de sostener en el tiempo espacios de reflexión colectiva que permitan alinear el discurso institucional con las prácticas pedagógicas cotidianas. Esto implica generar instancias de desarrollo profesional docente orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, planificación colaborativas. Del mismo modo, **se requiere consolidar mecanismos permanentes de participación de la comunidad en la construcción, revisión y seguimiento del PEI, de modo que este adquiera legitimidad social y operatividad técnica al interior del establecimiento.**

Desde una perspectiva prospectiva, futuras intervenciones en contextos rurales deberían considerar los déficits estructurales tradicionales asociados a infraestructura o recursos pedagógicos y además los factores simbólicos y relacionales que configuran la cultura institucional. El énfasis en el bienestar emocional, el respeto a la diversidad cultural y el trabajo colaborativo deben ser principios orientadores en la actualización de los proyectos educativos, especialmente en escenarios marcados por la desigualdad y la exclusión.

En términos de investigación, resulta pertinente profundizar en el estudio de las condiciones que favorecen la apropiación efectiva del PEI por parte de los distintos estamentos escolares y explorar las relaciones entre la implementación de estrategias de aprendizaje socioemocional y los indicadores de desarrollo institucional en entornos rurales. Estas líneas podrían contribuir al diseño de modelos de intervención transferibles y adaptables a realidades educativas diversas, fortaleciendo la justicia educativa y la calidad del sistema escolar.

El proceso desarrollado demuestra que el PEI, cuando es concebido como una herramienta dinámica y contextualizada, puede articular sentidos compartidos, orientar decisiones pedagógicas y contribuir al desarrollo integral de las comunidades educativas, incluso en condiciones adversas.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). Indicador [Página de informe]. SIMCE. <https://www.simce.cl/4486/indicador>
- Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J. M., y Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: Discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Saberes Educativos*, 6(1), 59-75. <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60684/64503>
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional y bienestar. Praxis.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. CSIE.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). The education of students with special needs: Barriers and opportunities in inclusive education. OECD Publishing.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y el rendimiento académico: ¿Qué evidencias existen? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(6), 1-20.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Fundación de Innovación Agraria. (2018). Educación y desarrollo rural en Chile. <https://www.fia.cl/educacion-rural>
- García-Huidobro, J. (2019). Desigualdad y educación en Chile. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 11-34. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.49.1.59077>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2022). Informe anual de estadísticas educativas.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). Proyecto Educativo Institucional. <https://www.mineduc.cl/peis/>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Informe anual de educación. <https://www.mineduc.cl/informe-anual/>

OCDE. (2018). Education at a glance 2018: OECD indicators. OECD Publishing.

OCDE. (2019). OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world. OECD Publishing.

Pardo, A., y Muñoz, J. (2017). Participación comunitaria en la construcción del PEI: Un estudio de caso en Chile. Revista de Educación, 376, 73-94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-351>

Poblete, F. (2016). Educación intercultural en contextos indígenas: Reflexiones desde la experiencia en Chile. Revista Iberoamericana de Educación, 70, 45-68. <https://doi.org/10.35362/rie700377>

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community.

Sánchez Oñate, A. (2019). Mundo de la vida, habitus y reproducción en el análisis de la segmentación social de la educación chilena. Revista Ensayos Pedagógicos, 14(2), 17-27. <https://doi.org/10.15359/rep.14-2.1>

Sánchez Oñate, A., Reyes Reyes, F., y Villarroel Henríquez, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. Estudios Pedagógicos, 42(3), 347-367. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>

UNICEF. (2020). Informe sobre la situación de los niños en Chile. <https://www.unicef.cl/situacion-ninos-chile>

CAPÍTULO 8

Regulación emocional de estudiantes NEEP: Perspectivas de madres, padres, apoderados, docentes y asistentes de la educación en primer año básico

José Núñez Loyola²⁵

María Ramírez Pinto²⁶

María Luisa Ulloa González²⁷

Fabiola Melo Araneda²⁸



²⁵Psicólogo (Universidad Santo Tomás) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

²⁶Psicóloga (Universidad Bolivariana) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

²⁷Psicóloga (Universidad de Las Américas) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo)

²⁸Psicóloga y Magíster en Psicología Educacional (Pontificia Universidad Católica de Chile), Master's degree, Sciences Sociales (École des Hautes Études en Sciences Sociales) y Doctora en Educación (Université de Montréal). Tutora de Grado.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio describe la intervención realizada en un colegio particular subvencionado de San Antonio (V Región) para fortalecer la regulación emocional de niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP). A través de tres etapas: diagnóstico cualitativo, talleres de intervención y evaluación. Se capacitó a madres, padres y apoderados, docentes y asistentes de primer año básico, promoviendo entornos escolares más inclusivos y empáticos.

Fundado en marzo de 1949 y regido por una visión humanista cristiana, el establecimiento imparte educación preescolar, básica y media humanista-científica en modalidad mixta (González Pinto, 2019). Atiende a 470 estudiantes, organizados en un curso por nivel, con elevados índices de vulnerabilidad escolar (IVE 69 % en básica y 74 % en media). Ante la creciente matrícula de alumnos con necesidades educativas especiales (72, entre transitorias y permanentes), dispone de un Programa de Integración Escolar (PIE) con un equipo multidisciplinario que incluye fonoaudiólogo, psicólogo, dos educadoras diferenciales y dos psicopedagogas. Además, ofrece talleres extraprogramáticos de danza y fútbol, impartidos por profesores de educación física, para potenciar habilidades sociales y de convivencia.

Las emociones configuran la existencia humana como acto relacional, más allá de meras reacciones afectivas (Maturana, 1992), y su consideración en la enseñanza mejora el rendimiento académico, la motivación, la autoestima y el clima escolar (Rojas, 2019; Bächler Silva & Pozo-Municio, 2020; Pulido Acosta & Herrera Clavero, 2017). La educación emocional, entendida como un proceso continuo que potencia competencias emocionales complementarias al cognitivo (Bisquerra, 2000, 2009 citado en Palma-Delgado & Barcia-Briones, 2020; Pérez Escoda & Filella Guiu, 2019), incluye conciencia y regulación emocional, autonomía, competencia social y habilidades para la vida (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). En este sentido, la UNESCO (2015) aboga por un aprendizaje integral que atienda el bienestar biopsicosocial, y el Plan Nacional de Convivencia Escolar de Chile ofrece orientaciones socioemocionales (MINEDUC, 2020), aunque su carácter voluntario limita su alcance.

La regulación emocional se define como la capacidad para influir en la experiencia, expresión e intensidad de las emociones (Gross, 1998, 1999; Thompson, 1994), y comprende habilidades de afrontamiento, tolerancia a la frustración, expresión apropiada y generación de emociones positivas (Bisquerra, 2003). La reevaluación cognitiva resignifica eventos para mitigar la carga emocional negativa (Ochsner & Gross, 2005; Gross & John, 2003). En estudiantes con NEEP—quienes, según la Ley 20.370 (2009) y el Decreto Supremo 170 (2010), requieren apoyos extraordinarios permanentes—las funciones ejecutivas (planificación, atención y regulación afectiva) suelen estar afectadas (Banich, 2009; De Luca & Leventer, 2008; Kouklari et al., 2018; Yu et al., 2021), lo que deteriora la teoría de

la mente y limita la empatía y la interacción social (Premack & Woodruff, 1978; Wade et al., 2018; Gómez-Tabares, 2022). Por ello, la intervención articuló psicoeducación emocional con actividades de entrenamiento en funciones ejecutivas y estrategias prácticas de regulación.

La inclusión escolar, concebida como la eliminación de barreras para garantizar el acceso, la participación y el éxito de todos los alumnos (Booth & Ainscow, 2002; Plancarte Cansino, 2017), requiere modificar cultura, políticas y prácticas pedagógicas. En Chile, a pesar de las guías estatales y de indicadores de desarrollo personal y social (Agencia de Calidad de la Educación) y herramientas como el Programa de Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (MINEDUC, 2020), la integración de la neurociencia al currículo es escasa, pues solo el 4,7 % de las referencias ministeriales están fundamentadas en estudios del cerebro (Sánchez et al., 2022).

Las habilidades parentales, entendidas como prácticas, actitudes y conocimientos que favorecen un apego seguro y un desarrollo socioemocional saludable (Gómez Muzzio & Muñoz Quinteros, 2015; Márquez Allauca et al., 2021; Barudy & Marquebreucq, 2006), se validan en la “parentalidad social”, que implica empatía con las expresiones emocionales de los hijos y acompañamiento afectivo (Barudy & Dantagnan, 2010). Estudios empíricos muestran que deficiencias ejecutivas en niños con NEEP se asocian a limitaciones adaptativas y ansiedad (Magalhães et al., 2021), y que programas como “Strongest Families” reducen conductas disruptivas y angustia parental, mejorando la regulación emocional infantil (McGrath et al., 2013). Estos hallazgos respaldan la estrategia de capacitar conjuntamente a madres, padres, apoderados y docentes para cimentar una cultura inclusiva y resiliente.

En síntesis, integrar la psicoeducación emocional, el fortalecimiento de habilidades parentales y las prácticas inclusivas permite no solo atender la demanda educativa inicial, sino también prevenir la discriminación, fomentar la empatía y mejorar el clima de aula, consolidando una comunidad educativa más justa y solidaria.

PROCESO DE DIAGNÓSTICO

Con el objetivo general de **identificar las principales necesidades de los padres, madres y apoderados del primer año básico para fomentar la regulación emocional de niños y niñas con necesidades educativas especiales permanentes**, en un colegio particular subvencionado de la comuna de San Antonio, Región de Valparaíso, se desarrolló un proceso diagnóstico que permitió levantar información relevante para la planificación de la intervención. Este diagnóstico se orientó por los siguientes objetivos específicos: conocer las percepciones, emociones y disposiciones de los integrantes de la comunidad educativa respecto a la regulación emocional; comprender los desafíos que enfrentan en esta tarea; y revelar la visión institucional sobre el apoyo familiar en este proceso.

Se adoptó un enfoque cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a madres, padres, apoderados, docentes y profesionales de la Unidad de Integración Escolar. Las guías de entrevista, diseñadas en función de los objetivos, facilitaron la exploración sistemática de creencias, experiencias y prácticas actuales, al mismo tiempo que la flexibilidad en el diálogo permitió incorporar temas emergentes. Entre el 26 de mayo y el 15 de junio de 2023 se realizaron 13 entrevistas, combinando formatos presencial y virtual, con alta disposición de los informantes, pese a reprogramaciones que extendieron los plazos.

Los resultados evidenciaron brechas formativas tanto en el entorno familiar como en el escolar. Se identificó escaso conocimiento sobre estrategias efectivas de regulación emocional, limitada capacitación de docentes y difusión irregular de protocolos internos, lo que dificultó promover la autorregulación en estudiantes con NEEP. Sin embargo, los participantes coincidieron en valorar el apoyo emocional parental como factor protector y expresaron la necesidad de herramientas prácticas para el hogar y el aula. Asimismo, resaltaron la urgencia de talleres conjuntos entre familias y docentes, de institucionalizar las intervenciones del equipo PIE y de formalizar protocolos claros para abordar episodios de desregulación.

Se detectó también la importancia de prevenir detonantes ambientales, como el ruido y el desorden en el aula, y de fortalecer la colaboración entre profesores y apoderados. El aporte del equipo PIE se reconoció como recurso clave para técnicas de manejo emocional, aunque demandaron mayor sistematización para evitar dependencias puntuales. Finalmente, subrayaron la necesidad de psicoeducación en NEEP dirigida a toda la comunidad escolar para sensibilizar y asegurar un entorno inclusivo.

Estos hallazgos fundamentaron la elaboración de un árbol de problemas que jerarquiza causas y efectos, y orientan la siguiente fase de intervención. La identificación de estas brechas y demandas establece el camino para diseñar capacitaciones focalizadas, optimizar protocolos y reforzar la corresponsabilidad familia-escuela, con el fin de promover un ambiente educativo más inclusivo y favorecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes con NEEP.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

La intervención se desarrolló con el objetivo general de promover en madres, padres y apoderados de primer año básico, así como en docentes y asistentes de la educación vinculados al mismo nivel, de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Antonio, el desarrollo de habilidades y estrategias que apoyen la regulación emocional de niñas y niños con NEEP. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos: reflexionar con MPA de primer año básico del colegio sobre las NEEP y sus repercusiones en la capacidad de regulación emocional; fortalecer en MPA de primer año básico del colegio habilidades parentales que favorezcan el desarrollo de regulación emocional de niñas y niños con NEEP; y fortalecer en docentes y profesionales de la educación la comprensión y apoyo hacia las necesidades emocionales de los niños y niñas con NEEP.

La intervención parte de la evidencia internacional y local que subraya la urgencia de incorporar la educación emocional y la inclusión en los procesos escolares. La UNESCO (2021) destaca que las habilidades socioemocionales son clave para que los estudiantes gestionen relaciones, conflictos y decisiones éticas. Estudios como los de Gómez Muzzio y Muñoz Quinteros (2015) señalan que las habilidades parentales —prácticas, actitudes y conocimientos— son un factor protector fundamental en la autorregulación emocional de los niños. El diagnóstico previo reveló que la comunidad educativa carecía de herramientas y conocimientos para apoyar efectivamente a los alumnos con NEEP, que los protocolos internos existían, pero no se aplicaban de manera sistemática, y que las familias y el equipo directivo demandaban espacios de psicoeducación y colaboración.

El diseño de la intervención se plasmó en **una serie de talleres y escuelas para padres y docentes articulados** con los tres objetivos planteados. Para las familias se desarrollaron dos sesiones: un taller “Reflexionando sobre necesidades educativas especiales permanentes y regulación emocional” y una “Escuela para padres: En búsqueda de la regulación emocional”. Ambos combinaron activaciones de conocimientos previos, exposiciones conceptuales, dinámicas participativas (P.E.C.I., KWL, Phillips 66) y actividades interactivas mediante Quizizz. Para los docentes y asistentes de aula se implementó el taller “Construyendo estrategias de regulación emocional en el aula”, con contenido teórico, análisis de protocolos institucionales y estudio de casos hipotéticos, también acompañado de debates y ejercicios prácticos.

En la fase de implementación, la primera sesión para MPA sufrió aplazamientos por actividades internas del colegio y baja respuesta inicial. El equipo ajustó el cronograma, sostuvo reuniones con la directiva de apoderados y representantes clave, promovió la actividad a través de WhatsApp, correos institucionales y comunicaciones impresas en las agendas de los estudiantes. Finalmente, se realizaron las sesiones en formato virtual con amplia preparación de materiales audiovisuales y difusión previa. Cada encuentro reservó tiempo para resolver dudas y recoger impresiones, y se documentó la asistencia y los productos de aprendizaje (fotografías, presentaciones, actas de asistencia).

La evaluación de esta primera acción incluyó una actividad de cierre vía Quizizz, cuyos resultados confirmaron la comprensión de conceptos clave y la relevancia de la intervención. La encuesta de satisfacción posterior, respondida por el 50 % de los participantes, registró un 100 % de aumento en conocimientos sobre NEEP y regulación emocional, y valoró positivamente los espacios de intercambio de experiencias. Este feedback sirvió para ajustar la segunda sesión y reforzar la comunicación con las familias.

El taller con docentes y asistentes de la educación se celebró en dos sesiones de 12:00 a 13:00, autorizadas por la UTP. Se emplearon presentaciones digitales, recursos interactivos y estudio de casos para aplicar el Protocolo DEC. Las encuestas en línea post-taller mostraron entre un 90 % y un 100 % de satisfacción, con un 100 % de participantes que reconocieron haber adquirido herramientas prácticas y un 25 % que expresó mayor familiarización con los protocolos internos. Los profesores demostraron capacidad para identificar detonantes de desregulación y utilizar la bitácora DEC como instrumento preventivo.

Al cierre de las acciones planificadas, la reunión final con la encargada de la UTP permitió intercambiar impresiones y consolidar el alto grado de colaboración. Se registró un cumplimiento del 80 % de las acciones propuestas, destacando el compromiso institucional y la voluntad de apoyo de la profesora jefe. Este balance confirmó la viabilidad del modelo de intervención y su encaje con las necesidades detectadas.

Entre las limitaciones se identificó la oscilante participación de las familias, atribuida a incompatibilidades laborales y fatiga de fin de semestre. Para mitigar este reto se flexibilizaron fechas y horarios, se intensificó la promoción y se amplió el uso de canales digitales e impresos. Asimismo, la demora en el retorno de las encuestas enviadas por correo institucional retrasó el análisis de resultados, y el segundo semestre del año presentó distracciones estacionales (fiestas patrias, aniversario escolar) que exigieron adaptaciones constantes al calendario.

En síntesis, la intervención logró un impacto positivo en el fortalecimiento de conocimientos y habilidades, tanto en los MPA como en los profesionales educativos. El 100 % de los encuestados validaron la pertinencia de los talleres y su contribución a la comprensión de las necesidades específicas de los estudiantes con NEEP. **El enfoque holístico—que combinó reflexión, teoría, práctica y protocolos institucionales—demostró ser efectivo para promover entornos más inclusivos y para sentar las bases de una cultura escolar centrada en la regulación emocional.** Se recomienda ampliar el alcance a otros niveles educativos, mantener programas continuos de formación y apoyo, desarrollar materiales específicos y establecer evaluaciones periódicas que ajusten las estrategias a las necesidades emergentes, garantizando así la sostenibilidad y el crecimiento de los logros alcanzados.

CONCLUSIÓN

La intervención implementada refleja un enfoque holístico que integra las necesidades emocionales de los estudiantes con NEEP, el fortalecimiento de las habilidades parentales y la capacitación de docentes y profesionales de la educación. Este diseño se apoya en los postulados de Barudy y Marquebreucq (2006) y Bisquerra (2007), quienes destacan la importancia de las competencias emocionales para el desarrollo integral de las personas.

A partir de un diagnóstico que evidenció el desconocimiento de la comunidad educativa sobre NEEP y regulación emocional, se estructuraron talleres dirigidos a madres, padres y apoderados (MPA) y sesiones específicas para el personal de aula. Estas actividades combinaron exposiciones conceptuales, dinámicas participativas y la aplicación práctica de los protocolos institucionales de desregulación emocional (DEC), con el fin de articular teoría y práctica en contextos reales.

La literatura revisada subraya que las habilidades parentales —es decir, las prácticas cotidianas, actitudes y conocimientos desplegados por los cuidadores— ejercen un papel protector y coadyuvante en la autorregulación infantil (Gómez Muzzio & Muñoz Quinteros, 2015; Ramírez-Lucas, 2015). Asimismo, la inclusión efectiva demanda de políticas y prácticas escolares adaptativas (Véliz Jorquera, 2020). En consecuencia, los talleres promovieron en los MPA la reflexión sobre la naturaleza de las NEEP y la regulación emocional, el desarrollo de estrategias de apoyo en el hogar y el establecimiento de canales de diálogo constantes con la escuela.

Por su parte, las sesiones para docentes y asistentes facilitaron la identificación temprana de señales de desregulación, el uso de la bitácora DEC en casos hipotéticos y el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas que consideren la diversidad neurocognitiva del alumnado. Estos espacios de aprendizaje conjunto contribuyeron a fortalecer la corresponsabilidad entre familia y escuela.

Los resultados preliminares muestran que el 100 % de los MPA encuestados registraron un aumento sustantivo en su comprensión de las NEEP y en la aplicación de técnicas de regulación, valorando especialmente los espacios de intercambio de experiencias y la usabilidad de herramientas interactivas como Quizizz. Entre los profesionales educativos, entre el 90 % y el 100 % calificó los talleres como altamente relevantes y aplicables, señalando un mayor conocimiento de los protocolos internos y una clara capacidad para prevenir futuras crisis emocionales en el aula.

No obstante, la intervención enfrentó limitaciones significativas. La participación de los MPA osciló con una media del 50 % de asistencia, debido a incompatibilidades horarias derivadas de responsabilidades laborales y familiares. La elección del segundo semestre, con sus eventos festivos y la carga académica típica de fin de año, acentuó la dificultad de convocatoria. Además, la demora en la recolección de encuestas enviadas por correo institucional dificultó el análisis de retroalimentación y retrasó la evaluación puntual de cada espacio.

Estas dificultades exigieron flexibilizar fechas y horarios, intensificar la difusión a través de canales formales e informales (WhatsApp de curso, correos institucionales, comunicados en agendas) y replantear las estrategias de convocatoria. La experiencia demuestra la necesidad de diseñar intervenciones más adaptables al contexto y de incorporar la evaluación al final de cada sesión para optimizar tiempos y maximizar la participación.

De cara al futuro, se propone ampliar la experiencia a otros niveles educativos, aprovechando la estructura del Programa de Integración Escolar (PIE) para llegar a un mayor número de estudiantes con NEEP y difundir prácticas inclusivas más allá del primer año básico. Conviene implementar programas continuos de formación y apoyo para MPA, centrados en el desarrollo de sus propias competencias emocionales y habilidades parentales, enriquecidos con materiales educativos y recursos digitales interactivos que permitan la autoformación y el seguimiento progresivo.

Para el personal docente y asistencial, resulta crucial establecer ciclos regulares de capacitación sobre NEEP y regulación emocional, así como espacios de supervisión práctica y co-reflexión con el equipo PIE, con el propósito de consolidar las estrategias aprendidas y mejorar la aplicación de los protocolos institucionales. Otra proyección esencial es institucionalizar las prácticas de regulación emocional mediante la creación de comités mixtos de MPA, docentes y PIE responsables de revisar, actualizar y difundir los protocolos, garantizando su vigencia y adaptación a las necesidades emergentes.

Se recomienda diseñar un sistema de monitoreo semestral que utilice indicadores como la frecuencia de incidentes DEC registrados, la calidad de las intervenciones documentadas en bitácoras y la autoevaluación de competencias parentales y docentes, de modo de realizar evaluaciones periódicas que permitan ajustar contenidos y metodologías de manera oportuna. Asimismo, es importante fortalecer la colaboración con entidades externas —universidades y organizaciones especializadas en educación emocional— que ofrezcan capacitación avanzada y asesorías técnicas, enriqueciendo la intervención con aportes teórico-prácticos actualizados.

En conjunto, estas conclusiones y proyecciones delinean un itinerario de mejora sostenida en el que la educación emocional y la inclusión coexisten como pilares fundamentales para el éxito académico y el bienestar de todos los estudiantes, y en especial de aquellos con necesidades educativas especiales permanentes.

REFERENCIAS

- Bächler Silva, R., y Pozo-Municio, J. I. (2020). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? Las concepciones de los docentes de educación primaria. *Límite (Arica)*, 15, Article 13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50652020000100213>
- Banich, M. T. (2009). Executive function: The search for an integrated account. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 89-94.
- Barudy Labrin, J., y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.
- Barudy Labrin, J., y Marquebreucq, A. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- De Luca, C. R., y Leventer, R. J. (2008). Trayectorias de desarrollo de las funciones ejecutivas a lo largo de la vida. En V. Anderson, R. Jacobs, y P. J. Anderson (Eds.), *Funciones ejecutivas y lóbulos frontales: Una perspectiva de vida* (pp. 23-56). Taylor y Francis.
- Gómez Muzzio, E., y Muñoz Quinteros, M. (2015). Escala de Parentalidad Positiva e2p [Archivo PDF]. https://www.academia.edu/44157536/Manual_de_la_Escala_de_Parentalidad_Positiva_E2P_a%C3%B1o_2015_FAI
- Gómez-Tabares, A. S. (2022). Asociación entre las funciones ejecutivas y la teoría de la mente en niños: Evidencia empírica e implicaciones teóricas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(3), 1-17. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2022.09.3.2>
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Kouklari, E. C., Tsermentseli, S., y Monks, C. P. (2018). Developmental trends of hot and cool executive function in school-aged children with and without autism spectrum disorder: Links with theory of mind. *Development and Psychopathology*, 31, 541-556. <https://doi.org/10.1017/S0954579418000081>

Márquez Allauca, V. M., Reyes Vargas, R. M., Merchán Gavilánez, M. L., y Valle Gavilanes, D. D. R. (2021). Competencias parentales en el desarrollo socioafectivo en niñas y niños de 3 a 5 años. RECIAMUC, 5(3), 182-195. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.\(3\).agosto.2021.182-195](https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.(3).agosto.2021.182-195)

Maturana, H. (1992). Emociones y lenguaje en educación y política (5.^a ed.). Ediciones Pedagógicas Chilenas.

Ministerio de Educación. División de Educación General, Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar. (2020, julio). Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14520/072020-fundamplandetrabajo.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2010). Decreto N.º 170/2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

Ochsner, K. N., y Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. Trends in Cognitive Sciences, 9(5), 242-249. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>

Palma-Delgado, G. M., y Barcia-Briones, M. F. (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes en Portoviejo, Ecuador. Dominio de las Ciencias, 6(2), 72-100. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1207>

Pérez Escoda, N., y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. Praxis & Saber, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10(2), 213-226.

Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavioral and Brain Sciences, 1, 515-526.

Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. Ciencias Psicológicas, 11(1), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>

Rojas, M. (2019). Importancia de las emociones en el aprendizaje. Universidad Internacional de Valencia.

Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search for definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.

UNESCO. (2021). Educación para el desarrollo sostenible.

Véliz Jorquera, P., Martínez, M. J., Parra Muñoz, H., y Garrido Reyes, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 468-499. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709>

Wade, M., Prime, H., Jenkins, J. M., Yeates, K. O., Williams, T., y Lee, K. (2018). On the relation between theory of mind and executive functioning: A developmental cognitive neuroscience perspective. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(6), 2119-2140. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1459-0>

Yu, Y., Li, H., Tsai, C., Lin, C., Lai, S., y Chen, K. (2021). Cool executive function and verbal comprehension mediate the relation of hot executive function and theory of mind in children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 14(5), 921-931. <https://doi.org/10.1002/aur.2412>

CAPÍTULO 9

Desarrollo de habilidades socioemocionales: Intervención en un primero básico y en funcionarios de un colegio público de la comuna de Concepción

Yerka Figueroa Castillo²⁹

Scarlett San Martín Hernández³⁰

Nicole Zavalla Migueles³¹

Carlos Ossa Cornejo³²



²⁹Licenciada en Educación General Básica, mención Lenguaje y Comunicación (Universidad Arturo Prat) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

³⁰Psicóloga (Universidad del Bío Bío) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

³¹Psicóloga (Universidad Santo Tomás) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

³²Psicólogo (Universidad de Santiago de Chile), Magíster en Educación (Universidad de Humanismo Cristiano) y Doctor en Psicología (Universidad de Concepción). Tutor de Grado.

INTRODUCCIÓN

El estudio se centra en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de estudiantes de primero básico y de los funcionarios de un colegio público, mediante la promoción de habilidades de regulación emocional en los alumnos y de conciencia y comprensión afectiva en el personal docente, así como del trabajo colaborativo entre distintos estamentos de la comunidad educativa. A partir del diagnóstico institucional que evidenció deficiencias en la autorregulación infantil y estrés docente, se diseñó una intervención psicoeducativa que buscó sensibilizar a la comunidad sobre la importancia del aprendizaje socioemocional para el bienestar y el proceso de aprendizaje.

La institución objeto de estudio es un establecimiento público municipal con más de 170 años de trayectoria, que ofrece desde educación inicial hasta enseñanza media y atiende a una creciente diversidad cultural y socioeconómica. Su proyecto educativo, de carácter laico y centrado en el desarrollo integral de los estudiantes, prioriza la excelencia académica y la formación de valores cívicos, fomentando la participación activa de familias y apoderados. Emplea metodologías activas y un enfoque científico-humanista, integrando la colaboración con la comunidad para mejorar el clima escolar y apoyar la trayectoria académica de más de 1.500 alumnos.

REGULACIÓN EMOCIONAL Y TRABAJO COLABORATIVO PARA EL BIENESTAR ESCOLAR: UNA ESTRATEGIA INTEGRAL EN PRIMER CICLO BÁSICO

En el marco de un contexto sociocultural caracterizado por crecientes desafíos de salud mental infantil y alteraciones en el neurodesarrollo afectivo, el Ministerio de Educación de Chile emitió en 2020 orientaciones curriculares para el aprendizaje socioemocional que incluyen la implementación de prácticas de mindfulness, recursos audiovisuales y materiales impresos especializados, todo ello sustentado en la política nacional de Convivencia Escolar para promover ambientes de aula positivos y colaborativos (Mella, 2021; Banz, 2008). Esta política enfatiza la co-responsabilidad de docentes, directivos, equipos de convivencia y familias, mediante talleres y protocolos de desregulación emocional que fortalecen las relaciones interpersonales y la comunicación, elementos clave para favorecer el bienestar y la prevención de conflictos en el entorno educativo (Banz, 2008).

El MINEDUC (2020) identificó tres desafíos esenciales para consolidar el aprendizaje socioemocional: la formación continua de los docentes en estrategias de autorregulación y manejo de aula; la integración transversal de estas competencias en todas las asignaturas, de modo que no queden relegadas a instancias puntuales; y el fomento de una cultura escolar inclusiva que potencie la resolución pacífica de conflictos, la participación estudiantil y la vinculación con las familias (Gallardo, 2021). Estudios internacionales han demostrado que la práctica regular de ejercicios de atención plena mejora la concentración y reduce los niveles de ansiedad en niños de seis a ocho años, mientras que los materiales audiovisuales y lúdicos facilitan la identificación y comprensión de emociones complejas, estimulando la reflexión grupal y la empatía (Álvarez, 2020; García, 2012).

El constructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples subrayan la relevancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y en la formación integral del individuo (García, 2012). Goleman y Senge (2016) describen las emociones como impulsos evolutivos que guían la acción y enfatizan la necesidad de su regulación para evitar consecuencias negativas a nivel personal y social (Dueñas, 2002). La regulación emocional se entiende como el conjunto de procesos mediante los cuales se modifica la intensidad o la expresión de una emoción, adaptándola a demandas contextuales a través de estrategias de reconocimiento, tolerancia y afrontamiento (Vargas & Muñoz-Martínez, 2013; Bisquerra & Pérez, 2007). En el ámbito educativo, la falta de regulación emocional desvía la atención del procesamiento académico, por lo que su enseñanza debe ser continua y gradual, abordando primero emociones básicas y luego las más complejas, para que los alumnos identifiquen las causas de sus reacciones y desarrollen herramientas adecuadas de afrontamiento (Dueñas, 2002).

El modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL), inspirado en Gardner y formalizado por Goleman y Senge (2016), promueve el desarrollo de autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía, establecimiento de relaciones positivas y toma de decisiones responsables. La implementación de SEL en las escuelas no solo mejora el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional de los estudiantes, al proporcionarles habilidades para alcanzar metas, manejar retos y fomentar conductas prosociales (CPEIP, 2021; Berger et al., 2011).

Los docentes ejercen un rol fundamental en este proceso, ya que su capacidad de regular emocionalmente sus propias reacciones y de ofrecer feedback constructivo influye directamente en la motivación, la autoestima y el aprendizaje de sus alumnos. Cuando los profesores reaccionan con irritabilidad o agresividad, impactan negativamente el autoconcepto y la regulación socioemocional de los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2019; Silva-Escorcía & Mejía-Pérez, 2015). Por ello, **es esencial que los docentes dominen estrategias de autorregulación y sean formados en inteligencia emocional como parte de su desarrollo profesional, reduciendo el estrés y fortaleciendo un clima de aula positivo** (Costa-Rodríguez et al., 2021; Arancibia, 2015).

La implicación de las familias complementa este trabajo, pues la colaboración con apoderados mediante espacios de reflexión y talleres emocionales facilita la contención afectiva en el hogar y actúa como factor protector frente a conductas de riesgo en la escuela. La calidad de las relaciones familiares se asocia positivamente con la regulación infantil, mientras que los conflictos parentales y la comunicación deficiente incrementan los problemas conductuales y la baja autoestima académica (Henao & García, 2009; Varela et al., 2013; Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

A nivel empírico, la Ley General de Educación (2009) promueve el desarrollo integral y socioemocional de los educandos, pero en Chile persiste un lento avance en la formación docente en esta área, a pesar de la evidencia positiva de programas como BASE, que ha demostrado mejoras en bienestar y aprendizaje socioemocional de escolares (Berger et al., 2011). El Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) del MINEDUC incorpora instrumentos de convivencia para monitorear competencias socioemocionales y orientar acciones pedagógicas (Agencia de la Calidad de

la Educación, 2022). Estudios confirman que el bienestar emocional y el apoyo docente y social influyen significativamente en el rendimiento académico, subrayando la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua en educación socioemocional y de incorporar metodologías basadas en autorreflexión y expresividad en el currículo nacional (Fernández et al., 2021; De la Fuente et al., 2020).

La promoción de políticas educativas nacionales, modelos SEL, formación docente en regulación emocional y colaboración familiar genera entornos escolares más empáticos y colaborativos, potenciando el bienestar, la convivencia y el aprendizaje efectivo desde las primeras etapas de la educación básica.

PROCESO DE DIAGNÓSTICO

El objetivo general que orientó el diagnóstico fue: Indagar en el desarrollo de habilidades de regulación emocional de los y las estudiantes del primer año básico C de un colegio público de la comuna de Concepción y en el efecto a nivel emocional que genera en su profesora jefe. A partir de este propósito, se establecieron tres objetivos específicos: Descubrir las habilidades de regulación emocional de los y las estudiantes del primer año básico C de un colegio público de la comuna de Concepción; Explorar las habilidades de regulación emocional que tiene la profesora jefe del primer año básico C de un colegio público de la comuna de Concepción; e Identificar la cantidad de estrategias de aprendizajes socioemocionales implementadas por el colegio público de la comuna de Concepción.

Para dar respuesta a estos objetivos, se aplicaron diversos instrumentos, incluyendo cuestionarios CESI y TMMS, pautas de observación y entrevistas. Los resultados evidenciaron que los y las estudiantes presentan habilidades descendidas en toma de decisiones responsables y conciencia de sí mismos, dimensiones fundamentales del desarrollo socioemocional. En el caso de la docente, los resultados del TMMS reflejan adecuadas habilidades en reparación emocional, pero un bajo nivel de atención y claridad emocional, lo que sugiere dificultades en el reconocimiento y comprensión de sus emociones. Asimismo, la entrevista a la encargada de convivencia escolar reveló una falta de articulación entre equipos, escasa comunicación profesional, baja promoción de habilidades socioemocionales, y una reducida participación de apoderados en talleres formativos.

En conjunto, los hallazgos dan cuenta de la **necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre los distintos estamentos de la comunidad educativa y de promover espacios sistemáticos de desarrollo emocional, tanto para estudiantes como para profesionales y familias, como base para el bienestar y el aprendizaje integral.**

PROCESO DE INTERVENCIÓN

- Objetivo general: Fortalecer las competencias emocionales en los y las estudiantes del primer año C y funcionarios de un colegio público de la comuna de Concepción.
- Objetivos específicos: promover actividades que desarrollen las habilidades de regulación emocional de los y las estudiantes; fortalecer las habilidades de conciencia y comprensión emocional que tiene la profesora jefe a través de técnicas de autocuidado; y promover el trabajo colaborativo del equipo de convivencia escolar y equipo de aula del primer año C para la implementación y uso del Protocolo DEC (Desregulación Emocional Conductual).

Tras finalizar el proceso de diagnóstico se evidenció la necesidad de incidir en la educación socioemocional tanto de estudiantes como de docentes y equipos de apoyo. La relevancia de la intervención radicó en ofrecer herramientas prácticas de regulación emocional mediante talleres lúdicos para niños y ejercicios de autocuidado para la profesora jefe, así como en articular el trabajo en red entre convivencia escolar y aula. Se asumió que potenciar estas competencias impactaría positivamente en el clima de aprendizaje y abriría espacio para acelerar la discusión del proyecto de ley de educación emocional en Chile, dada su urgencia ante las recientes contingencias sociales y la falta de énfasis de esta área en las mallas curriculares universitarias (Álvarez, 2020; García, 2012).

El diseño del plan de intervención incluyó cinco talleres para los estudiantes: mapa de las emociones, diccionario de las emociones, técnica de la tortuga, meditación bajo el mar y las criaturas del silencio; dos actividades para la profesora jefe: técnicas de autocuidado y role playing; y dos acciones para el equipo de convivencia y aula: capacitación en el Protocolo DEC y espacios de trabajo colaborativo y seguimiento. Cada actividad se documentó con fotografías y listas de asistencia, garantizando el registro de la implementación.

La primera fase, dirigida a los niños, comenzó con una breve **psicoeducación** sobre emociones básicas y avanzadas, seguida del **mapa de las emociones**, donde los estudiantes identificaron sensaciones corporales en una figura humana coloreada por ellos, respondiendo luego preguntas de metacognición que permitieron evaluar su comprensión. En el **diccionario de las emociones**, cada alumno completó un libro guiado mientras participaba en pausas activas. Con la **técnica de la tortuga**, a partir de un cuento, aprendieron ejercicios de respiración y colorearon caparazones según los colores percibidos en la meditación. En la **meditación bajo el mar** practicaron la relajación de Jacobson y luego plasmaron en papel sus visualizaciones. Finalmente, con las **criaturas del silencio**, crearon manualmente personajes tras contemplar un material audiovisual, reforzando la autorregulación a través del arte. En todas estas actividades los estudiantes alcanzaron un logro del 100 % en el reconocimiento y manejo inicial de sus emociones.

Simultáneamente, la profesora jefe participó en un taller de técnicas de autocuidado que combinó respiración mindfulness y psicoeducación sobre seis emociones escogidas aleatoriamente mediante tarjetas, reflexionando sobre situaciones reales en el aula y estrategias para mejorar su regulación. El role playing invirtió roles entre docente y facilitadora para dramatizar escenarios de desregulación y practicar dinámicas preventivas. Ambas acciones alcanzaron un cumplimiento del 100 %, evidenciando adquisición de habilidades de conciencia y comprensión emocional.

Para el equipo de convivencia escolar y el de aula se desarrolló la capacitación DEC, donde se explicaron los lineamientos ministeriales del protocolo de desregulación emocional conductual. Se administró una encuesta diagnóstica para medir niveles de desregulación en los cursos, y posteriormente se instaló una mesa de trabajo colaborativo que permitió diseñar y ajustar la implementación del protocolo. Esta etapa también alcanzó un 100 % de cumplimiento, consolidando la capacitación y el espacio de diálogo entre profesionales.

La evaluación de la intervención se centró en la percepción y receptividad de los participantes. Los talleres infantiles mostraron mejoras en la identificación, comprensión y regulación de emociones, reforzadas por la respuesta activa en los espacios de reflexión y arte. Las actividades con la docente reforzaron su capacidad de autoobservación y aplicación de técnicas en situaciones reales. Además, el equipo de convivencia escolar adquirió las competencias técnicas para acompañar a la profesora jefe y proyectar la implementación formal del Protocolo DEC el siguiente año.

En términos de resultados, se destaca la concientización de toda la comunidad sobre la importancia de la educación socioemocional y su impacto en el aprendizaje y el bienestar. La intervención logró visibilizar carencias en el modelo educativo actual y ofrecer un camino práctico para abordarlas, contribuyendo a la consolidación del Aprendizaje Socioemocional (ASE) en el establecimiento. No obstante, se reconoce que sostener y expandir estas prácticas implica un desafío para el sistema educativo, pues requiere incorporar estos contenidos en políticas públicas, currículos y formación docente inicial.

En conclusión, **el proyecto de intervención fortaleció competencias emocionales en estudiantes, docente y equipos de convivencia, demostrando la efectividad de talleres experienciales y espacios colaborativos.** Este enfoque integrador sienta las bases para escalar acciones socioemocionales en la institución y aportar evidencia para impulsar reformas normativas que garanticen la inclusión de la educación emocional en todos los niveles formativos.

CONCLUSIONES

Durante la fase de diagnóstico e implementación de la intervención, el equipo enfrentó diversas limitaciones y dificultades que impactaron la ejecución y evaluación de las acciones planificadas. En primer lugar, la coordinación de horarios laborales entre los investigadores y los responsables del establecimiento resultó compleja debido a la distancia entre sus lugares de trabajo, las restricciones de tiempo y la necesidad de gestionar permisos administrativos. Estas condiciones impidieron la asistencia conjunta de todos los miembros del equipo en varias actividades presenciales, obligando a reorganizar las sesiones de manera colaborativa y por turnos. Asimismo, las contingencias propias del calendario escolar —incluyendo celebraciones institucionales, suspensión de clases por uso del colegio como centro de votación y licencias médicas de la profesora jefe— complicaron la aplicación de instrumentos diagnósticos y la programación de talleres socioemocionales. Frente a estos imprevistos, el equipo debió flexibilizar los horarios y adaptar las actividades mediante comunicaciones continuas por llamadas telefónicas y plataformas digitales, lo que permitió sortear los obstáculos sin comprometer el desarrollo general del proceso.

La receptividad de estudiantes, profesora jefe y responsables de convivencia escolar resultó un factor clave para sostener el ritmo de trabajo, pero la falta de seguimiento longitudinal de los resultados imposibilitó asegurar la permanencia de los avances en un plazo mayor a la conclusión de la intervención.

En cuanto a las conclusiones obtenidas a partir de la implementación, el análisis de la experiencia muestra que, aunque la educación socioemocional ha cobrado relevancia, persiste una brecha significativa en su desarrollo sistemático dentro de los establecimientos y en la formación inicial de los docentes. El proyecto permitió evidenciar que los talleres diseñados específicamente para primero básico —como el mapa de las emociones, el diccionario de las emociones, la técnica de la tortuga, la meditación bajo el mar y las criaturas del silencio— resultaron efectivos para promover el reconocimiento y la regulación emocional de los alumnos, aprovechando la plasticidad y motivación propia de la etapa preescolar. Estos talleres incluyeron actividades de psicoeducación, ejercicios experienciales y espacios de reflexión grupal que facilitaron la identificación de sensaciones corporales asociadas a emociones básicas y complejas, así como la puesta en práctica de técnicas de autorregulación como la respiración consciente y la meditación guiada.

De manera paralela, las acciones dirigidas a la profesora jefe, consistentes en técnicas de autocuidado y role playing, permitieron reforzar su conciencia emocional y su capacidad de reparación, al brindarle un entorno seguro para experimentar y ensayar estrategias de manejo afectivo. Al asumir el rol de estudiante y luego el de docente en simulaciones de desregulación, la profesora ganó confianza en el uso de dinámicas preventivas y de acompañamiento de situaciones reales de tensión en el aula. Este componente resultó esencial para fortalecer la articulación entre la conciencia de las propias emociones y la aplicación práctica de protocolos normativos, como el Protocolo de Desregulación Emocional Conductual (DEC) del Ministerio de Educación.

La capacitación y el espacio de trabajo colaborativo entre el equipo de convivencia escolar y el de aula constituyeron un tercer eje fundamental. Mediante sesiones de formación en el Protocolo DEC y mesas de diálogo para su adaptación al contexto local, se establecieron canales de comunicación y de seguimiento que beneficiaron la coherencia institucional. El equipo logró consolidar la comprensión de los lineamientos ministeriales y acordar procedimientos de diagnóstico y acción conjunta, incluyendo la administración de encuestas para medir niveles de desregulación emocional en los cursos y el diseño de actividades de intervención articuladas. Este trabajo en red reflejó la importancia de definir roles y responsabilidades claras, así como de generar espacios periódicos de retroalimentación y ajuste de las prácticas socioemocionales.

Sobre las limitaciones metodológicas, el estudio reconoce que la flexibilidad exigida por las contingencias no siempre permitió mantener la rigurosidad original del plan de trabajo. La necesidad de reprogramar actividades alteró el orden y la secuencia óptima de los talleres, lo que podría haber influido en la internalización de las habilidades por parte de los estudiantes. Asimismo, al no contar con un seguimiento prospectivo, no se pudo verificar la consolidación a largo plazo de los aprendizajes ni su transferencia a otras dinámicas escolares.

En el plano de recomendaciones, el informe subraya la necesidad de incorporar la formación en competencias socioemocionales desde la etapa universitaria de los futuros docentes, de modo que lleguen al aula con herramientas sólidas para diseñar y liderar procesos de regulación emocional. Asimismo, propone institucionalizar protocolos como el DEC, garantizando su adopción en la planificación anual del establecimiento y estableciendo responsables claros para su implementación y monitoreo continuo. La vinculación de apoderados mediante talleres y materiales de orientación para el hogar se identifica como un componente indispensable para reforzar y prolongar en el tiempo los aprendizajes socioemocionales, al actuar como factor protector y facilitador del entorno afectivo de los estudiantes.

Finalmente, la incidencia de las contingencias sociales recientes y la creciente demanda de espacios de reflexión y autocuidado en comunidades escolares exigen un marco normativo que promueva la integración de la educación socioemocional en los currículos, en la formación docente y en las políticas públicas de salud mental. De esta manera, lo trabajado en el marco de este proyecto — pese a sus limitaciones y a la magnitud de los retos— sienta las bases para la consolidación de un enfoque educativo integral, capaz de articular bienestar emocional, aprendizajes de calidad y cohesión comunitaria.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: Una primera mirada. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4558?show=full>

Agencia de Calidad de la Educación. (2022). Guía para el análisis de resultados: Cuestionario socioemocional. <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Gu%C3%ADa%20para%20analizar%20los%20resultados%20cuestionario%20socioemocional.pdf>

Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20), 388–408.

Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2015). Manual de psicología educacional. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Banz, C. (2008). Convivencia escolar. Valores UC. https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/201103040102090.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 10, 61–82.

Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., y Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. Estudios Pedagógicos, 47(1), 219–233.

Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. Educación XX1, 5, 77–96.

García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, 36(1), 1–24.

Goleman, D., y Senge, P. (2016). Triple focus: Un nuevo planteamiento de la educación. Ediciones B.

Henao López, G. C., y García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(2), 785–802.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). Aprendizaje socioemocional. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14520/072020-fundamplandetrabajo.pdf>

Ministerio de Educación. (2021). Marco para la buena enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Silva-Escorcía, I., y Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Educare*, 19(1), 241-256. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.13>

Varela Garay, R., Ávila, M., y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25-32. <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a4>

CAPÍTULO 10

Trabajo colaborativo como herramienta para fortalecer la alianza familia-escuela

Camila Luza Rojas³³

Rossana Contreras Espinoza³⁴

Fabiola Melo Araneda³⁵



³³Psicóloga (Universidad Católica del Norte) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

³⁴Educadora de Párvulos (Universidad de Antofagasta) y Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

³⁵Psicóloga y Magíster en Psicología Educacional (Pontificia Universidad Católica de Chile), Master's degree, Siences Sociales (École des Hautes Études en Sciences Sociales) y Doctora en Educación (Université de Montréal). Tutora de Grado.

INTRODUCCIÓN

En el marco del Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo, se desarrolló una intervención en una escuela de lenguaje en Antofagasta, cuyo objetivo fue promover el trabajo colaborativo entre educadoras y apoderados para prevenir o reducir conductas agresivas en niños y niñas de nivel medio mayor. La intervención combinó diagnóstico, talleres psicoeducativos y evaluación participativa, respondiendo a una necesidad real detectada en el aula.

La escuela donde se desarrolló la intervención es una institución subvencionada ubicada en el centro urbano de Antofagasta. Fundada en 1990, fue pionera en la región en la atención de niños con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), y desde 2018 funciona como fundación educacional. Su misión se centra en el desarrollo integral de sus estudiantes mediante el fortalecimiento de competencias lingüísticas, cognitivas y socioemocionales, integrando metodologías como la musicoterapia. La matrícula asciende a 84 estudiantes y su equipo está compuesto por 11 profesionales, incluyendo educadoras, fonoaudióloga y personal técnico.

COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA PARA LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS AGRESIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA INTERVENCIÓN EN ESCUELA DE LENGUAJE

La intervención se enmarca en un contexto educativo donde la participación activa de las familias ha sido reconocida como eje clave para el desarrollo integral de los niños y niñas. La JUNJI (2005) y el Ministerio de Educación (2018, 2023) han establecido lineamientos que refuerzan la importancia de esta colaboración, especialmente en la educación parvularia, donde se cimentan los aprendizajes y habilidades socioemocionales que permitirán a los niños participar activamente en la sociedad. Como indica Mineduc (2018), el trabajo conjunto entre familia y escuela es fundamental para lograr aprendizajes significativos y prevenir conflictos, favoreciendo una convivencia positiva desde los primeros años de vida.

En el caso de las escuelas de lenguaje, como señala el Decreto N°1300 (Mineduc, 2002), la atención debe estar centrada no solo en lo pedagógico, sino también en la construcción de vínculos con la familia. Investigaciones como las de Fontana (2023), Pizarro et al. (2013) y Castillo (2021), sostienen que **el involucramiento parental mejora tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional, y que la colaboración entre educadores y apoderados es fundamental para el abordaje de necesidades educativas especiales como el TEL.**

Desde una mirada del desarrollo infantil, es importante diferenciar las conductas propias del desarrollo, como la exploración o la frustración expresada de forma intensa, de conductas agresivas que interfieren en la convivencia escolar. Jiménez et al. (2019) definen la agresividad como un conjunto de conductas que buscan causar daño, lo que puede manifestarse física o verbalmente.

Buonomo & Reyes (2019) advierten que muchas veces estas expresiones se confunden con etapas normales del desarrollo, por lo que el análisis debe considerar el contexto y la edad del niño o niña. Villacencio et al. (2020) subrayan la importancia de reconocer cuándo las conductas se alejan de lo esperable.

En este sentido, Piaget (1962) sostiene que durante la etapa preoperacional (2 a 7 años), los niños están en proceso de estructurar su pensamiento simbólico y comprender reglas sociales. La frustración frente a situaciones nuevas puede derivar en conductas desadaptativas, especialmente si no han adquirido aún habilidades de autorregulación. Asimismo, según Vygotsky (1978), la interacción social es clave para la construcción del pensamiento y la conducta, por lo tanto, el entorno inmediato – incluyendo familia y educadores– influye directamente en la forma en que los niños aprenden a expresar emociones y resolver conflictos.

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner y Morris (1998) amplía esta comprensión al considerar la interacción de los distintos sistemas que influyen en el desarrollo infantil. En este caso, el mesosistema formado por familia y escuela se vuelve esencial: cuando ambos contextos colaboran, el niño recibe mensajes consistentes que refuerzan comportamientos positivos y reducen los factores de riesgo.

Sin embargo, como advierte Álvarez (2019), las escuelas pueden mostrar actitudes ambivalentes hacia las familias, viéndolas como aliadas o, en ocasiones, como fuentes de interferencia. Para contrarrestar esta tensión, es necesario generar espacios de diálogo y participación efectiva, donde la escuela reconozca el conocimiento que las familias tienen de sus hijos e hijas, y estas a su vez comprendan y valoren las propuestas educativas del centro.

Desde un enfoque constructivista, como indican Rosas & Sebastián (2008), el aprendizaje es un proceso activo donde el sujeto construye conocimiento a partir de sus experiencias. Dewey (1916) ya destacaba la importancia de reflexionar sobre las consecuencias de las acciones y fomentar una actitud crítica. En el caso de las conductas agresivas, la propuesta pedagógica debe incluir oportunidades para que los niños asimilen y acomoden nuevas experiencias que les permitan regular sus emociones y encontrar alternativas a la violencia. El rol del educador, entonces, es guiar, modelar y facilitar este proceso, al tiempo que involucra a las familias como coeducadoras.

En términos empíricos, diversos estudios confirman que el clima escolar influye en la conducta de los niños (Fernández, 2022), y que experiencias como la pandemia han afectado significativamente su bienestar emocional (Larraguibel et al., 2021; Samji et al., 2022). La interrupción de la escolarización presencial y el confinamiento forzaron a las familias a asumir un rol más activo en los procesos educativos, como señala la OCDE (2021), y abrieron oportunidades para reconfigurar los vínculos entre hogar y escuela. Autores como Coleman (1966), Gubbins e Ibarra (2016) y Razeto (2016) coinciden en que el apoyo parental es un factor decisivo para el éxito académico, más allá del nivel socioeconómico.

Finalmente, Epstein (2009) y Simón et al. (2016) proponen modelos de trabajo colaborativo entre familia, escuela y comunidad que promueven la construcción de una cultura participativa, fortaleciendo el aprendizaje y la inclusión desde una perspectiva integral. Promover estrategias de cooperación permite prevenir o reducir conductas problemáticas, y al mismo tiempo, contribuye a construir contextos escolares más seguros, afectivos y significativos.

En conclusión, esta intervención permitió visibilizar que las conductas agresivas en la primera infancia deben ser abordadas desde una mirada contextual y colaborativa, fortaleciendo la alianza entre familia y escuela como eje de prevención y acompañamiento al desarrollo integral de los niños y niñas.

PROCESO DE DIAGNÓSTICO

El diagnóstico se orientó por el siguiente objetivo general: “conocer la percepción de la educadora y apoderados sobre la relación entre las conductas consideradas como disruptivas en el aula y el aprendizaje que presentan los y las estudiantes preescolares de la Escuela de Lenguaje de la ciudad de Antofagasta”. A partir de este objetivo, se definieron tres objetivos específicos: 1) conocer la percepción de la educadora de preescolares sobre las conductas “consideradas como disruptivas” que afectan el aprendizaje en el aula; 2) indagar en la percepción de los padres sobre la relación entre las conductas “consideradas como disruptivas” en la sala de clases y el aprendizaje; y 3) conocer el impacto en el aprendizaje cuando existen problemas en el clima de aula. A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos durante el proceso diagnóstico.

El proceso comenzó en marzo de 2023 con un levantamiento preliminar de antecedentes, donde se detectó la presencia de conductas disruptivas en el nivel medio mayor, consideradas por la educadora como interferencias significativas en el clima de aula y en el desarrollo de las clases. A partir de este hallazgo, se definieron los objetivos e instrumentos diagnósticos de carácter mixto: una entrevista semiestructurada aplicada a seis apoderados, y las “Escala de comportamiento preescolar y jardín infantil” completadas por la educadora en base a observación directa. Ambos instrumentos permitieron indagar en la naturaleza de las conductas, su impacto en el aprendizaje y el rol que cumplen la escuela y la familia frente a ellas.

Los resultados indicaron que, si bien se observaban conductas disruptivas, muchas correspondían a manifestaciones motrices propias del desarrollo evolutivo. Sin embargo, también se identificaron conductas agresivas específicas, como peleas, gritos o golpes, que afectaban directamente la dinámica grupal y la concentración en el aula. La educadora destacó comportamientos como desobedecer normas, inquietud constante y berrinches; los apoderados, por su parte, reconocieron dificultades para manejar estas conductas en el hogar y una falta de herramientas para colaborar con la escuela. Asimismo, se evidenció una débil comunicación entre ambas partes.

Finalmente, el diagnóstico concluyó que la problemática central era la presencia de conductas agresivas en algunos preescolares del nivel medio mayor. Las causas principales fueron: dificultades en la adaptación escolar, falta de apoyo familiar en el proceso educativo y estrategias pedagógicas poco ajustadas a la diversidad infantil. Todo lo anterior fundamentó la necesidad de una intervención centrada en el fortalecimiento de la colaboración entre familia y escuela.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

El objetivo que orientó la intervención fue **promover la colaboración entre educadoras y madres, padres y/o apoderados para prevenir o disminuir de manera conjunta posibles conductas agresivas y comprender su influencia en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas del nivel medio mayor.**

A partir de este objetivo general, se estructuraron cuatro sesiones, cada una con un objetivo específico claro y estrategias de implementación, monitoreo y evaluación.

El primer objetivo específico fue: “comprender la importancia de la colaboración entre educadoras y apoderados como estrategia para la prevención y abordaje de conductas agresivas en la sala de clases”. En esta sesión se dio la bienvenida y se presentaron los objetivos a los participantes. Posteriormente, se identificaron las conductas agresivas detectadas en el diagnóstico y se proyectó un video con ejemplos reales de este tipo de comportamientos en niños y niñas preescolares. Luego, mediante una dinámica de reflexión, las y los asistentes analizaron el material visual, respondiendo preguntas como “¿Qué pensaron?” y “¿Cuáles son las conductas agresivas que se visualizan en el extracto?”. Finalmente, se explicó la diferencia entre conductas disruptivas, agresivas y motrices. La actividad fue implementada por las interventoras Camila Luza y Rossana Contreras, con monitoreo de la directora y la jefa técnica UTP. Participó el 60% de los apoderados convocados, quienes reflexionaron y compartieron opiniones acerca de la importancia del trabajo colaborativo para prevenir las conductas agresivas.

El segundo objetivo específico fue: “reconocer las posibles conductas agresivas existentes dentro de la sala de clases del nivel medio mayor y su relación con el desarrollo de la socialización”. La sesión comenzó con la bienvenida, el repaso de contenidos anteriores y la presentación de los objetivos. En la etapa de desarrollo se trabajó mediante análisis de casos en grupos pequeños. Apoderados y la educadora discutieron cómo las conductas agresivas afectan tanto el aprendizaje como las habilidades de socialización de los niños y niñas. La sesión cerró con una reflexión final sobre lo expuesto y se discutieron diferencias entre enseñar y corregir una conducta. Se registró una asistencia del 60% y se observó una participación activa y comprometida por parte de las y los apoderados y de la educadora, quienes identificaron las conductas agresivas y reflexionaron sobre sus posibles causas.

El tercer objetivo específico fue: “co-construir estrategias conjuntas que integren perspectivas de la escuela y del hogar para prevenir y manejar posibles conductas agresivas”. Esta sesión se estructuró en torno al intercambio de experiencias entre los participantes. Primero, compartieron estrategias que ya habían implementado en casa y que les resultaron útiles ante conductas agresivas. Luego, en grupos, diseñaron nuevas estrategias considerando tanto el entorno familiar como el escolar. El cierre incluyó una retroalimentación general sobre las propuestas elaboradas. Participaron un 25% de los apoderados convocados. A pesar de la baja asistencia, la sesión fue valorada por su carácter práctico y la pertinencia de las estrategias desarrolladas. Padres, madres, apoderados y la educadora generaron un conjunto de acciones orientadas a la prevención y el manejo de conductas agresivas.

El cuarto objetivo específico fue: “explicar la importancia de mantener una colaboración continua y sostenible entre educadoras y apoderados para abordar las conductas agresivas a largo plazo”. Esta última sesión también comenzó con una bienvenida, revisión de la sesión anterior y presentación de objetivos. El desarrollo se centró en la creación conjunta de un listado de estrategias sostenibles que pudieran aplicarse tanto en el aula como en el hogar. Se trabajó en grupos y los resultados fueron expuestos al resto de los participantes para recibir retroalimentación. El 54% de los apoderados participó en esta sesión, que fue evaluada positivamente. El producto final fue un registro concreto de acciones construidas colectivamente.

Tras la finalización del ciclo de talleres, se aplicó una encuesta de satisfacción. El 50% de los apoderados del nivel intervenido respondió el instrumento, evidenciando un 98% de satisfacción general. Se destacaron aspectos como la claridad de los contenidos, la posibilidad de participación, la calidad de los ejemplos utilizados y la utilidad práctica de los aprendizajes. Comentarios como “excelente taller, aprendí bastante en el manejo de conductas de nuestros niños” reflejan el impacto positivo de la intervención en las familias.

A nivel general, se logró implementar el 100% de las acciones planificadas, cumpliendo con todos los objetivos. La intervención fomentó la construcción de una cultura colaborativa, la reflexión sobre el rol de las familias en el desarrollo infantil y la instalación de estrategias concretas para abordar conductas agresivas. La metodología se basó en el diálogo, el análisis de casos, el trabajo en grupo y la co-construcción, generando un espacio seguro y significativo para todos los participantes.

En el plano ético, se aplicaron todos los resguardos pertinentes, garantizando el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y el respeto por la participación voluntaria. Las sesiones se realizaron en un ambiente de respeto y cuidado, evitando cualquier referencia directa a niños o niñas específicos.

En síntesis, la intervención permitió visibilizar el valor del trabajo colaborativo como una herramienta pedagógica y vincular para prevenir y abordar conductas agresivas en el nivel preescolar. La implicación activa de las familias, la disposición de la educadora y el diseño centrado en la participación fueron claves para generar cambios sostenibles. Este proyecto dejó capacidades instaladas y abrió una vía concreta para seguir fortaleciendo el rol compartido entre escuela y familia en la formación integral de los niños y niñas.

CONCLUSIÓN

La intervención desarrollada en la escuela de lenguaje de la ciudad de Antofagasta, orientada a promover la colaboración entre educadoras y apoderados para la prevención de conductas agresivas en el aula, constituye una experiencia relevante para comprender cómo **la alianza familia-escuela puede transformarse en una herramienta concreta para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y convivencia en la educación parvularia**. Tal como plantea la literatura (Mineduc, 2018; Junji, 2005), la participación activa de las familias es un eje fundamental en la educación inicial, especialmente cuando se trata de problemáticas que influyen directamente en el bienestar emocional y el desarrollo socioeducativo de los niños y niñas. Desde esta perspectiva, los hallazgos de esta intervención no solo confirman esta premisa, sino que permiten proyectar nuevas líneas de trabajo en contextos educativos similares.

Uno de los principales logros del proyecto fue instalar el trabajo colaborativo como una práctica posible, valorada y necesaria por parte de las familias. Las madres, padres y apoderados participantes evidenciaron disposición y entusiasmo para involucrarse activamente, no solo en la identificación de conductas agresivas, sino también en la construcción de estrategias para su manejo y prevención. La metodología utilizada, centrada en la reflexión, el trabajo en grupo, el uso de recursos visuales y la sistematización de saberes prácticos, facilitó la comprensión de los contenidos y permitió que las propuestas emergieran de experiencias reales. Como señalan Epstein (2009) y Simón et al. (2016), las intervenciones más efectivas son aquellas que reconocen el valor de las experiencias familiares, promueven la participación horizontal y generan espacios para el diálogo y la co-construcción.

No obstante, la implementación del proyecto no estuvo exenta de dificultades. Una de las principales limitaciones fue la baja participación de la educadora del nivel durante los talleres. A pesar de los esfuerzos de las interventoras por incentivar su involucramiento, se observó una actitud distante frente a las dinámicas de grupo y las reflexiones propuestas. Esta situación se puede explicar, en parte, por una cultura institucional arraigada que posiciona a las familias como únicas responsables del comportamiento de los niños y niñas, minimizando el rol pedagógico que debiera ejercer la escuela en la construcción conjunta de soluciones. Tal como se indica en la literatura (Álvarez, 2019), la actitud ambivalente o poco colaborativa de algunos docentes frente a la participación de las

familias puede ser un obstáculo importante para avanzar hacia modelos educativos más integrados y democráticos. En este caso, la resistencia de la educadora también evidenció prácticas obsoletas que requieren ser cuestionadas para lograr transformaciones significativas.

Pese a estas limitaciones, la intervención generó un impacto significativo. Se logró cumplir el 100% de las acciones planificadas y se evidenció una valoración positiva por parte de los participantes. El 98% de los apoderados manifestó su satisfacción con los talleres, destacando la claridad de los contenidos, la utilidad de los ejemplos, la posibilidad de opinar y el aprendizaje de estrategias aplicables en el hogar. Asimismo, se observaron mejoras en el involucramiento de las familias en el quehacer educativo, así como un mayor entendimiento sobre la naturaleza de las conductas agresivas y su impacto en el desarrollo infantil.

Desde una mirada más amplia, los resultados permiten plantear diversas proyecciones para la institución y la comunidad educativa. Una primera línea de trabajo sugiere establecer la intervención como un eje estructurante de la “Escuela para Padres”, integrando temáticas que surjan del interés de las propias familias y promoviendo la continuidad del trabajo colaborativo en todos los niveles de la escuela. Esto permitiría instalar el enfoque de coeducación como una práctica sostenida y no como una intervención aislada. En segundo lugar, se propone ampliar la convocatoria a educadoras y apoderados de otros niveles, lo cual permitiría socializar los aprendizajes generados y fomentar una cultura organizacional más participativa.

Otra proyección relevante es generar instancias de reflexión sobre los logros alcanzados mediante el uso de las estrategias diseñadas durante los talleres. Conversatorios comunitarios donde las familias puedan compartir experiencias exitosas en el manejo de conductas agresivas no solo fortalecen los vínculos entre las familias y la escuela, sino que también generan un efecto multiplicador en términos de buenas prácticas. Esto puede contribuir a la consolidación de una comunidad educativa activa, capaz de adaptarse, compartir y responder de manera conjunta a los desafíos que enfrentan sus estudiantes.

Asimismo, se considera valioso replicar esta experiencia en otras escuelas de lenguaje pertenecientes al mismo sostenedor, especialmente como parte del proceso de transición de los niños y niñas hacia la educación básica. Incorporar la colaboración familia-escuela como principio orientador de dicha transición puede facilitar la adaptación de los estudiantes a nuevos contextos escolares, asegurar la continuidad de apoyos y fortalecer el desarrollo socioemocional desde una perspectiva más integral.

En términos pedagógicos, esta experiencia refuerza la importancia de considerar el trabajo con familias como parte del currículum institucional. Como lo sostiene Bronfenbrenner (1998), el desarrollo infantil ocurre en la interacción entre diversos sistemas, y el mesosistema que vincula familia y escuela debe estar articulado mediante relaciones activas y bidireccionales. En este sentido, el fortalecimiento de esta interacción no solo contribuye al abordaje de problemas conductuales, sino que también potencia el aprendizaje, la autoestima y el sentido de pertenencia de los niños y niñas.

En conclusión, la intervención desarrollada permitió **visibilizar el potencial del trabajo colaborativo entre familia y escuela como un medio efectivo para abordar problemáticas conductuales en la primera infancia**. Si bien se identificaron obstáculos vinculados a la cultura institucional y a aspectos logísticos, la experiencia en su conjunto fue exitosa, generando aprendizajes significativos para la comunidad educativa. Las estrategias construidas en conjunto, la disposición de las familias y el interés en continuar con estos espacios, permiten proyectar esta experiencia como una base sólida para futuras iniciativas. Lo fundamental será mantener el compromiso, abrir espacios de diálogo, flexibilizar prácticas institucionales tradicionales y asegurar que todas las voces, incluidas las de los educadores, puedan ser escuchadas y consideradas en la construcción de una escuela más justa, inclusiva y centrada en el desarrollo integral de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: Responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (1998). The bioecological model of human development. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 993–1027).
- Buonomo, I., y Reyes, C. (2019). El juego y la exploración en la primera infancia. *Revista de Educación Inicial*, 12(1), 64–77.
- Castillo, L. (2021). Relación familia-escuela: ¿Cuál es su importancia en el desarrollo educativo de los niños? *Educalink*. <https://www.educalinkapp.com/blog/relacion-familia-escuela/>
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity study*. Government.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Morata.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., y Sheldon, S. B. (2009). *School, family and community partnerships: Your handbook of action* (3rd ed.). Corwin Press.
- Fernández, M. (2022). Conductas disruptivas y clima de aula: Una propuesta para favorecer el manejo de conflictos en la sala de kínder [Tesis de magíster, Universidad del Desarrollo]. <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/612ec06d-9a44-4208-8d02-42820ad9085e/content>
- Fontana, M. (2023). La alianza familia-escuela y su impacto educativo. <https://www.redage.org/publicaciones/la-alianza-familia-escuela-y-su-impacto-educativo-elementos-para-la-generacion-de>

- Gubbins, V., e Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: Análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *Psyke*, 25(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/psyke.25.1.773>
- Jiménez, J., Flores, L. M., y Merino-Soto, C. (2019). Factores de riesgo familiares y prácticas de disciplina severa que predicen la conducta agresiva infantil. *Liberabit*, 25(2), 195-212. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.05>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2005). Política de trabajo con familia (Serie de documentos técnicos 35 años). Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M., y Montt, M. E. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de preescolares y escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 12-22.
- Ministerio de Educación. (2018). Orientaciones técnicas para la educación parvularia. Gobierno de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/orientaciones-tecnico-pedagogicas/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). Guía para la participación de la familia en el jardín infantil. Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2021). Regards sur l'éducation 2021: Les indicateurs de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/5077a968-r>
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Pizarro, P., Santana, A., y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201.
- Rosas, R., y Sebastián, C. (2008). Piaget, Vygotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces. Aique Grupo Editor.
- Samji, H., Wu, J., Ladak, A., Vossen, C., Stewart, E., Dove, N., Long, D., y Snell, G. (2022). Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on children and youth: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(2), 173-189.

Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Villavicencio Aguilar, C. E., Armijos Piedra, T. R., Castro Ponce, M. C., y [autor no legible]. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 139-150.

CAPÍTULO 11

Prevención del burnout docente a través del fortalecimiento del bienestar y las habilidades socioemocionales en una escuela de la comuna de Maule

Clara Paz Lorca Poblete³⁶

Yaritza Daney Pino Díaz³⁷

Rubia Cobo-Rendón³⁸



³⁶Psicóloga (Universidad Católica del Maule), Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

³⁷Psicóloga (Universidad Santo Tomás), Magíster en Psicología Educacional (Universidad del Desarrollo).

³⁸Psicóloga y Magíster en Psicología Clínica (Universidad Rafael Urdaneta), Doctora en Psicología (Universidad de Concepción).
Tutora de Grado.

El burnout docente se ha consolidado como una problemática relevante en los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en contextos de alta vulnerabilidad. Es así como el presente estudio aborda el burnout en profesionales de la educación desde una perspectiva psicoeducativa y ecológica, integrando evidencia teórica y empírica que permite comprender sus causas, consecuencias e implicancias para el bienestar y la calidad educativa.

El proceso de diagnóstico e intervención se desarrolló en una institución educativa municipal que atiende a población escolar desde educación inicial hasta enseñanza básica completa, ubicada en un contexto socioeconómico vulnerable. La comunidad educativa presenta altos índices de pobreza y una creciente diversidad del estudiantado, incluyendo un aumento sostenido de estudiantes con necesidades educativas especiales. El equipo educativo está compuesto por docentes y profesionales de apoyo que desempeñan múltiples funciones pedagógicas y administrativas. Estas características configuran un escenario de alta exigencia laboral, con recursos limitados y una fuerte presión por responder a demandas académicas, sociales y emocionales, lo que incide directamente en el bienestar del personal educativo.

BURNOUT DOCENTE: APROXIMACIONES TEÓRICAS, CONTEXTUALES Y EFECTOS EN EL BIENESTAR Y LA CALIDAD EDUCATIVA

La práctica educativa implica demandas emocionales, cognitivas y organizacionales que, sostenidas en el tiempo, pueden afectar significativamente la salud mental de los profesionales de la educación. En Chile, diversos estudios evidencian niveles elevados de estrés laboral y agotamiento emocional en el profesorado, asociados a reformas educativas, aumento de carga administrativa, diversificación del aula y transformaciones derivadas de la pandemia por COVID-19 (Ministerio de Educación, 2021, 2023; Instituto Nacional de Estadísticas, 2020; García-Avalos et al., 2024). Este escenario se ve intensificado en contextos de alta vulnerabilidad, donde confluyen factores socioeconómicos adversos, escasez de recursos institucionales y mayores demandas de contención socioemocional (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020; González et al., 2018).

El burnout, conceptualizado desde el modelo tridimensional de Maslach y Jackson (1981), se manifiesta a través del agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal. Esta definición ha sido ampliamente validada y reconocida por la Organización Mundial de la Salud (2022) en la CIE-11 como un fenómeno ocupacional derivado del estrés crónico no gestionado. En el ámbito educativo, el burnout afecta no solo al bienestar individual, sino también a la calidad de los procesos pedagógicos, las relaciones interpersonales y el clima escolar (Maldonado & Bustos, 2024; Estrada-Araoz et al., 2023).

Diversas teorías permiten profundizar en la comprensión de este fenómeno. La Teoría del Estrés Laboral de Karasek (1979) plantea que el desequilibrio entre altas demandas y bajo control genera estrés sostenido, mientras que el Modelo de Demandas y Recursos Laborales de Demerouti et al. (2001) enfatiza el rol protector de los recursos laborales frente a las exigencias. Complementariamente, la

Teoría de Conservación de Recursos (Hobfoll, 1989) explica el burnout como resultado de la pérdida real o percibida de recursos personales y sociales, y el Modelo de Desajuste Persona-Entorno (Maslach & Leiter, 1997) destaca la incongruencia entre el trabajador y áreas clave del trabajo como fuente de desgaste.

En el contexto educativo, la sobrecarga laboral, las expectativas sociales elevadas y la diversidad del aula, particularmente el aumento de estudiantes con necesidades educativas especiales, constituyen factores críticos en el desarrollo del burnout (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2021; Weißenfels et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2020). A ello se suman condiciones socioeconómicas desfavorables del estudiantado, que amplían el rol docente hacia funciones de apoyo psicosocial, y la falta de recursos materiales y humanos, que incrementa la sensación de sobreexigencia y desprotección institucional (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2023; García & Weiss, 2022).

El impacto del burnout trasciende el ámbito laboral, afectando la calidad de vida del profesional de la educación. El agotamiento emocional se asocia a fatiga crónica, alteraciones del sueño y dificultades de concentración (Kulakova et al., 2017; Johnson et al., 2019); la despersonalización deteriora los vínculos con estudiantes y colegas (Schaufeli & Taris, 2014); y la baja realización personal se vincula con sentimientos de ineficacia, desmotivación y abandono vocacional (García-Carmona et al., 2019). Estas consecuencias han sido documentadas en estudios latinoamericanos y reportes internacionales, que evidencian la relación entre burnout, ausentismo laboral y disminución de la calidad educativa (Zavala, 2008; UNESCO, 2022; Pérez et al., 2023).

Frente a este escenario, las políticas públicas y orientaciones internacionales han enfatizado la necesidad de promover el bienestar docente. En Chile, iniciativas como la Ley General de Educación, la Política Nacional de Convivencia Educativa y el Plan de Reactivación Educativa reconocen la relevancia del bienestar profesional para la calidad del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2009, 2023). A nivel internacional, la UNESCO, la OIT, la OMS y el Banco Mundial destacan la importancia de intervenciones integrales que incluyan apoyo psicosocial, formación continua y mejoras estructurales en las condiciones de trabajo (Organización Internacional del Trabajo, 2022; Banco Mundial, 2024).

Desde una perspectiva teórica, la comprensión del burnout se enriquece con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979), que permite analizar la interacción entre factores individuales, relacionales e institucionales. Asimismo, el desarrollo de competencias socioemocionales e inteligencia emocional se posiciona como un factor protector clave, favoreciendo la autorregulación, la empatía y la construcción de climas educativos positivos (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995; CASEL, 2012; Jennings & Greenberg, 2009). La evidencia empírica respalda la efectividad de programas psicoeducativos orientados al bienestar docente, mostrando reducciones significativas en estrés y burnout, y mejoras sostenidas en salud mental y desempeño profesional (Anzules-Guerra et al., 2021; Beames et al., 2023; Corbett et al., 2021).

El burnout docente es un fenómeno multicausal que exige abordajes integrales y contextualizados. La evidencia revisada fundamenta la necesidad de intervenciones psicoeducativas e institucionales orientadas a fortalecer el bienestar, las competencias socioemocionales y la sostenibilidad del ejercicio profesional en contextos educativos vulnerables.

PROCESO DIAGNÓSTICO

El objetivo general del proceso diagnóstico consistió en determinar el nivel de burnout en los profesionales de la educación de una institución educativa. Para ello, se definieron tres objetivos específicos: describir los niveles de agotamiento emocional, despersonalización y realización profesional; detectar la posible relación entre la carga laboral percibida y el nivel de desgaste profesional; e identificar los principales factores que contribuyen al burnout entre los profesionales de la educación.

El proceso diagnóstico se desarrolló en tres etapas progresivas, orientadas a asegurar la pertinencia, validez y profundidad de la información recolectada. En una primera fase de contacto y coordinación inicial, se realizaron reuniones virtuales y presenciales con la contraparte institucional y el equipo directivo, lo que permitió presentar el proyecto, levantar información cualitativa preliminar y consensuar la focalización del diagnóstico en el bienestar y desgaste emocional del personal educativo. En esta instancia se acordó la aplicación del Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, el Cuestionario de Calidad de Vida Profesional y una encuesta sociodemográfica contextual.

La segunda etapa consideró la aplicación digital de los instrumentos mediante un formulario autoadministrado, precedido por consentimiento informado. Sin embargo, la tasa de respuesta fue baja y no permitió alcanzar una muestra suficiente para el análisis. Ante esta situación, se implementó una tercera etapa de aplicación presencial durante un consejo de profesores, lo que permitió obtener 32 cuestionarios completos y válidos, correspondientes al 57,14% de la planta total del establecimiento (N = 56), garantizando condiciones de anonimato y confidencialidad.

Los resultados del diagnóstico evidenciaron una alta presencia de burnout. Un 56% de los participantes presentó niveles medios de burnout y un 41% niveles altos, mientras que solo un 3% se ubicó en niveles bajos. En la dimensión de agotamiento emocional, el 63% de los profesionales reportó niveles altos y el 28% niveles medios. En contraste, la despersonalización se mantuvo mayoritariamente en niveles bajos (72%), lo que indica que, pese al desgaste, los vínculos interpersonales se encuentran relativamente preservados. En cuanto a la realización profesional, el 44% presentó niveles medios y el 37% niveles bajos.

Asimismo, se identificó una relación significativa entre la percepción de alta carga laboral y mayores niveles de agotamiento emocional. Entre los factores más asociados al desgaste destacaron el comportamiento de los estudiantes, la falta de tiempo no lectivo para tareas administrativas y las dificultades para conciliar la vida laboral y personal. En conjunto, estos resultados entregaron una base sólida y contextualizada para orientar el diseño de una intervención psicoeducativa focalizada en la promoción del bienestar docente.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

Promover el desarrollo de un entorno laboral saludable mediante la implementación de estrategias integrales que prevengan el burnout y fortalezcan el bienestar emocional de los profesionales de la educación pertenecientes a una institución educativa constituyó el objetivo general que orientó el proceso de intervención. En coherencia con este propósito, se definieron tres objetivos específicos: facilitar el desarrollo de estrategias prácticas de manejo efectivo del estrés laboral de los profesionales de la educación a través de Círculos de Bienestar; valorar los logros y esfuerzos de los profesionales de la educación mediante un sistema formal de reconocimiento que fortalezca su motivación y sentido de pertenencia al entorno laboral; y consolidar el Comité de Bienestar institucional como un organismo clave para promover una cultura de autocuidado, mediante la definición de roles, responsabilidades y procesos de monitoreo que garanticen mejoras continuas en el bienestar de los profesionales de la educación.

La intervención se diseñó como un proceso de asesoría psicoeducativa fundamentado en los resultados del diagnóstico institucional, el cual evidenció altos niveles de agotamiento emocional, una percepción extendida de sobrecarga laboral y la ausencia de espacios sistemáticos de contención y cuidado. Desde una perspectiva teórica, la propuesta se sustentó en el modelo tridimensional de burnout de Maslach y Jackson y en el modelo de Demandas y Recursos Laborales, que permiten comprender el desgaste profesional como el resultado de un desequilibrio entre exigencias laborales y recursos disponibles. Este marco se complementó con un enfoque ecológico, reconociendo que el bienestar docente se configura en la interacción entre factores individuales, relacionales e institucionales, y que su abordaje requiere acciones integrales que trasciendan lo individual.

El diseño de la intervención se estructuró en tres acciones principales, cada una alineada con uno de los objetivos específicos. La primera acción correspondió a los Círculos de Bienestar, concebidos como espacios grupales de reflexión, contención emocional y aprendizaje socioemocional. Estos espacios buscaron fortalecer capacidades prácticas para el manejo del estrés laboral mediante una propuesta inicial de cuatro sesiones de trabajo de carácter teórico-práctico. Las sesiones abordaron temáticas vinculadas al síndrome de burnout, la gestión de la carga laboral, las relaciones interpersonales positivas y el autocuidado emocional, integrando revisión conceptual con ejercicios aplicables a la vida laboral cotidiana. Dos de estas sesiones fueron ejecutadas de manera presencial por la dupla interventora, mientras que las restantes fueron sistematizadas en un manual orientado a facilitar la replicabilidad y sostenibilidad de la estrategia a nivel institucional.

Las sesiones presenciales se desarrollaron durante el segundo semestre de 2024 y contaron con la participación de 34 integrantes de la comunidad educativa, lo que representó aproximadamente un 60% del universo convocado. A través de encuestas de inicio y de satisfacción, se observó un incremento en la comprensión del concepto de burnout, sus causas y manifestaciones, así como una valoración positiva de las herramientas de regulación emocional y gestión de la carga laboral trabajadas durante las sesiones. Los participantes reportaron sentirse mejor preparados para afrontar

las demandas del trabajo cotidiano y destacaron la utilidad práctica de las estrategias aprendidas, aun cuando reconocieron que su consolidación requiere continuidad y seguimiento en el tiempo. En este sentido, los Círculos de Bienestar cumplieron su propósito de instalar un primer nivel de sensibilización, aprendizaje y reflexión colectiva en torno al bienestar docente.

La segunda acción correspondió al diseño de un sistema formal de reconocimiento laboral, orientado a visibilizar y valorar los logros y esfuerzos de los profesionales de la educación, fortaleciendo su motivación y sentido de pertenencia. Este sistema fue concebido como una herramienta estructurada, participativa y alineada con los valores institucionales, incorporando criterios claros y procesos transparentes de reconocimiento. La propuesta fue elaborada en formato digital y presentada al Comité de Bienestar, integrando orientaciones para su implementación progresiva. La valoración de esta acción fue altamente positiva, tanto por parte del comité como de los profesionales consultados, quienes manifestaron satisfacción con la propuesta y señalaron que su aplicación contribuiría a mejorar la percepción de valoración laboral, el compromiso institucional y la cohesión de los equipos de trabajo.

La tercera acción estuvo orientada a la consolidación del Comité de Bienestar como un actor estratégico en la promoción de una cultura de autocuidado al interior del establecimiento. Esta acción contempló la definición de roles y responsabilidades, el diseño de procesos de monitoreo continuo del bienestar y la planificación de actividades futuras orientadas al cuidado emocional del equipo. No obstante, su implementación fue postergada para el primer semestre de 2025 debido a limitaciones de tiempo del equipo directivo durante el cierre del año escolar. Esta decisión fue consensuada con los actores involucrados, priorizando una implementación adecuada y sostenible. A pesar de la postergación, el diseño detallado de la acción permitió dejar instaladas bases claras para su ejecución futura y reforzó la proyección de la intervención más allá del periodo inmediato.

En términos generales, los resultados de la intervención evidencian un alto nivel de coherencia entre los objetivos planteados, las acciones implementadas y las necesidades detectadas en el diagnóstico. Si bien no se esperaban cambios inmediatos en indicadores objetivos de burnout, las percepciones positivas reportadas por los participantes, junto con la alta aceptación de las estrategias propuestas, constituyen un indicador relevante de pertinencia y efectividad inicial. La intervención permitió no solo abordar el desgaste profesional desde una lógica preventiva, sino también instalar capacidades institucionales orientadas a la sostenibilidad del bienestar docente, sentando las bases para una cultura organizacional más consciente, colaborativa y orientada al cuidado de quienes nutren la labor educativa.

CONCLUSIONES

El proceso de intervención desarrollado permitió extraer un conjunto de conclusiones relevantes respecto a la comprensión, abordaje y proyección del burnout en profesionales de la educación que se desempeñan en contextos escolares de alta exigencia. En coherencia con los antecedentes revisados en la literatura, los resultados obtenidos confirman que el burnout es un fenómeno complejo y multicausal, cuya emergencia no puede explicarse únicamente desde variables individuales, sino que se encuentra profundamente influido por condiciones organizacionales, relacionales y estructurales, tal como lo plantean los modelos de Maslach y Jackson, el enfoque de demandas y recursos laborales y la perspectiva ecológica del desarrollo humano. La intervención evidenció que el desgaste profesional observado en la institución no constituye una situación aislada, sino que se inscribe en una tendencia ampliamente documentada en contextos educativos vulnerables, donde convergen altas demandas laborales, escasez de recursos, presión por resultados y una progresiva ampliación del rol docente hacia funciones de contención socioemocional.

Desde esta perspectiva, una de las principales conclusiones es que las estrategias de intervención centradas exclusivamente en el individuo resultan insuficientes para generar cambios sostenibles en el bienestar docente. La experiencia desarrollada mostró que, si bien los espacios de trabajo personal y grupal, como los Círculos de Bienestar, generan efectos positivos inmediatos en la percepción de apoyo, comprensión del burnout y adquisición de herramientas de afrontamiento, su impacto se ve limitado cuando no se acompañan de transformaciones institucionales más amplias. Este hallazgo dialoga directamente con la literatura que señala que el bienestar laboral depende del equilibrio entre demandas y recursos, y que la responsabilidad de su promoción no puede recaer únicamente en la capacidad adaptativa de los profesionales, sino que debe ser asumida como un compromiso organizacional sostenido.

Los resultados de la intervención confirmaron que los espacios de reflexión colectiva y aprendizaje socioemocional cumplen un rol clave como instancias de contención, validación de experiencias y fortalecimiento de competencias prácticas. La alta valoración de los Círculos de Bienestar por parte de los participantes, así como el aumento en la percepción de utilidad de las estrategias trabajadas, refuerzan la evidencia empírica que respalda el uso de intervenciones psicoeducativas grupales como herramientas eficaces para el manejo del estrés laboral y la promoción del bienestar. Sin embargo, también se constató que la duración acotada de la intervención y las múltiples interrupciones asociadas a la dinámica escolar limitaron la profundidad de los cambios observables, lo que coincide con estudios que advierten que las intervenciones breves tienden a generar efectos principalmente perceptivos y de corto plazo.

Otra conclusión relevante se relaciona con la importancia del reconocimiento laboral como factor protector frente al burnout. El alto nivel de aceptación del sistema formal de reconocimiento diseñado, tanto por el Comité de Bienestar como por los profesionales de la educación, pone de manifiesto una necesidad institucional no satisfecha: la valoración explícita y sistemática del trabajo

realizado. Este resultado se alinea con la literatura que señala que la percepción de reconocimiento y justicia organizacional actúa como un recurso motivacional clave, capaz de amortiguar los efectos del estrés y fortalecer el sentido de pertenencia. Aunque el sistema no alcanzó a implementarse plenamente durante el periodo de intervención, su validación social y técnica permite concluir que constituye una estrategia pertinente y con alto potencial de impacto, siempre que cuente con respaldo directivo y continuidad en el tiempo.

En relación con las limitaciones del estudio, es necesario reconocer que tanto el proceso diagnóstico como la intervención estuvieron condicionados por restricciones temporales, logísticas y contextuales que afectaron su alcance. La baja tasa de respuesta inicial en la aplicación online de los instrumentos diagnósticos, sumada a dificultades técnicas del formulario y a una comunicación institucional insuficiente, limitó la posibilidad de contar con una muestra más amplia y representativa. Si bien esta dificultad fue mitigada mediante la aplicación presencial, la experiencia evidencia la necesidad de diseñar estrategias diagnósticas más accesibles, claras y acompañadas de una comunicación directa con los equipos educativos, especialmente en contextos donde la sobrecarga laboral reduce la disposición a participar en instancias adicionales.

Asimismo, la implementación de la intervención en un periodo del año caracterizado por una alta carga laboral, junto con suspensiones de clases y reprogramaciones constantes, afectó la continuidad y profundidad de las acciones. Las interrupciones durante las sesiones y la imposibilidad de ejecutar todas las actividades planificadas en los plazos originales constituyen limitaciones relevantes que deben ser consideradas en futuras experiencias. Estas dificultades refuerzan la importancia de planificar intervenciones de bienestar en momentos del calendario escolar que permitan mayor disponibilidad y concentración de los participantes, así como de asegurar acuerdos institucionales claros que protejan estos espacios de trabajo.

Otra limitación importante fue la imposibilidad de evaluar cambios objetivos en los niveles de burnout producto de la intervención, dado su carácter breve y la ausencia de una medición post intervención con instrumentos estandarizados. En este sentido, los resultados obtenidos se basan principalmente en percepciones de los participantes y en indicadores de satisfacción, lo que, si bien es coherente con los objetivos planteados, restringe la posibilidad de establecer conclusiones causales o de largo plazo. Esta limitación abre la necesidad de incorporar diseños de evaluación longitudinal que permitan medir el impacto sostenido de las intervenciones y su relación con indicadores más amplios de bienestar y desempeño laboral.

A partir de estas consideraciones, se proyectan diversas líneas de intervención futura. En primer lugar, resulta fundamental avanzar hacia programas de bienestar docente de carácter continuo, integrados al proyecto institucional y no concebidos como acciones puntuales. La consolidación del Comité de Bienestar aparece como una condición clave para esta sostenibilidad, ya que permite distribuir responsabilidades, monitorear necesidades emergentes y asegurar la adaptación de las estrategias a la realidad cambiante del establecimiento. En este sentido, la postergación de su implementación

no constituye un retroceso, sino una oportunidad para fortalecer su diseño y asegurar condiciones adecuadas para su funcionamiento efectivo.

En segundo lugar, se propone profundizar el enfoque ecológico del bienestar docente, incorporando acciones coordinadas en distintos niveles. Esto implica no solo fortalecer las competencias individuales y relacionales de los profesionales, sino también revisar prácticas organizacionales, estilos de liderazgo, distribución de cargas laborales y políticas internas de cuidado. La experiencia desarrollada muestra que los profesionales valoran las instancias de autocuidado, pero también reconocen que muchas de las fuentes de malestar exceden su control individual, lo que refuerza la necesidad de intervenciones estructurales.

Otra proyección relevante es la articulación con redes externas de apoyo, particularmente en el ámbito de la salud mental y la formación continua. La literatura revisada y los lineamientos de organismos internacionales coinciden en la importancia de generar alianzas intersectoriales que amplíen los recursos disponibles para las comunidades educativas. En contextos de alta vulnerabilidad, estas redes pueden cumplir un rol fundamental en la prevención del desgaste profesional y en la atención oportuna de situaciones de riesgo.

Finalmente, a modo de síntesis, se concluye que la intervención permitió avanzar significativamente en la visibilización del burnout docente, en la instalación de una narrativa institucional que legitima el bienestar como una prioridad y en el diseño de estrategias concretas orientadas a su promoción. A pesar de las limitaciones identificadas, el proceso dejó aprendizajes relevantes tanto a nivel metodológico como práctico, evidenciando que la flexibilidad, la participación y la contextualización son elementos clave para intervenir en realidades educativas complejas. Se recomienda, por tanto, que futuras intervenciones consideren tiempos adecuados, evaluaciones longitudinales, fortalecimiento de estructuras internas de bienestar y un compromiso institucional explícito que permita transformar estas acciones en prácticas permanentes. En coherencia con la literatura revisada, promover el bienestar de los profesionales de la educación no solo constituye una acción de cuidado individual, sino una estrategia fundamental para el fortalecimiento de comunidades educativas saludables, sostenibles y capaces de responder a los desafíos contemporáneos de la educación.

PARA PROFUNDIZAR

Anzules-Guerra, J., Rojas-González, L., Párraga-Vera, L., Veliz-Zevallos, I., & Villacís-Meza, L. (2021). Programa educativo para la prevención del síndrome de burnout y estrés laboral en docentes universitarios de la Universidad Técnica de Manabí, República del Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 6(11).

Banco Mundial. (2024). Informe sobre educación y bienestar docente. Banco Mundial.

Beames, J., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition. <https://casel.org>

Corbett, L., Phongsavan, P., Peralta, L. R., & Bauman, A. (2021). Understanding the characteristics of professional development programs for teachers' health and wellbeing: Implications for research and practice. *Australian Journal of Education*, 65(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/00049441211003429>

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.

Estrada-Araoz, E. G., Bautista Quispe, J. A., Velazco Reyes, B., Mamani Coaquira, H., Ascona Garcia, P. P., & Arias Palomino, Y. L. (2023). Post-pandemic mental health: Psychological distress and burnout syndrome in regular basic education teachers. *Social Sciences*, 12(5), 279. <https://doi.org/10.3390/socsci12050279>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *Education and COVID-19: Recovery and resilience*.

García, E., & Weiss, E. (2022). *Teacher stress and burnout: Causes, contributing factors, and solutions*. Economic Policy Institute.

- García-Avalos, M. E., Carrera-Álvarez, E. R., & Peralta-Beltrán, Á. R. (2024). Relación entre la fatiga laboral y el síndrome de burnout en el personal docente universitario. *Gestio et Productio. Revista Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 6(1), 404-422. <https://doi.org/10.35381/gep.v6i1.103>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- González, L., Fernández, D., & Vega, L. (2018). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes chilenos. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-10.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2020). Encuesta Nacional Suplementaria de Calidad de Vida, 2020.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2019). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kulakova, O., Moreno Jiménez, B., Garrosa, E., Sánchez Hernández, M., & Aragón, A. (2017). Universalidad del constructo del Maslach Burnout Inventory en un contexto latinoamericano. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2), 2679-2690. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.05.001>
- Maldonado, D., & Bustos, S. (2024). Desgaste profesional o burnout y su impacto en la calidad educativa. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 1550-1566. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i4.7011>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981a). *MBI: Maslach Burnout Inventory manual*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981b). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. Jossey-Bass.

Ministerio de Educación. (2009). Ley N° 20.370: Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Encuesta nacional docente: Informe nacional, 2021.

Ministerio de Educación. (2023a). Plan de Reactivación Educativa. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación. (2023b). Política Nacional de Convivencia Escolar 2023-2030. <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación de Chile. (2023c). Bienestar y salud laboral de los equipos educativos: Estrategias desde la gestión y el liderazgo. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/03/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos-Marzo-2023.pdf>

Organización Internacional del Trabajo. (2022). Directrices sobre salud mental en el trabajo. <https://www.ilo.org/global/topics/safety-and-health-at-work/lang-es/index.htm>

Organización Mundial de la Salud. (2022). Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). Teachers and school leaders as lifelong learners: The work and learning conditions of teachers and school leaders. OECD Publishing.

Pérez, L., Gómez, R., & Torres, J. (2023). Estrés docente en Chile: Un estudio sobre la carga laboral. Editorial Universitaria.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). Desigualdad en Chile: Un desafío persistente en un país de altos ingresos. <https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/desigualdad-en-chile-un-desafio-persistente-en-un-pais-de-altos.html>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. En G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43-68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022a). The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022b). Condiciones laborales y estrés en la docencia en América Latina. UNESCO.

Weißenfels, M., Benick, M., & Perels, F. (2021). Can teacher self-efficacy act as a buffer against burnout in inclusive classrooms? *International Journal of Educational Research*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101794>

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: Conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.200801.004>

CAPÍTULO 12

Aprendizaje socioemocional: fundamentos, evidencia y condiciones para su implementación efectiva

David Aptecar Nazer³⁹



³⁹Encargado Macrozona Centro – Sur Agencia de Calidad de la Educación. Profesor del curso de Políticas y Normativas Educativas del Magíster en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo.

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas se ha observado un crecimiento sostenido en la adopción de programas de aprendizaje socioemocional y en el desarrollo de estándares asociados en distintos sistemas educativos (Dusenbury et al., 2011; Mahoney et al., 2020). Este fenómeno ha sido impulsado por diversos factores, entre los que destaca una creciente preocupación pública por problemáticas como la violencia escolar y el acoso. Las investigaciones, y en particular los metaanálisis, muestran que los programas bien diseñados e implementados orientados a promover el desarrollo de habilidades socioemocionales se asocian con resultados sociales, emocionales, conductuales y académicos positivos en niños, niñas y adolescentes (Jones & Bouffard, 2012). Estos hallazgos han impulsado la incorporación del aprendizaje socioemocional en políticas educativas, programas escolares y marcos curriculares tanto en el ámbito nacional como internacional.

Sin embargo, a pesar de la solidez de esta evidencia, en la práctica educativa persiste una fragmentación entre lo académico y lo socioemocional, expresada en currículos, metodologías y dinámicas escolares que abordan estas dimensiones de manera disociada, poco sistemática y, en general, aislada. Esto limita las posibilidades de desarrollar aprendizajes significativos y sostenibles, al desconocer la estrecha relación entre los procesos cognitivos, emocionales y sociales que configuran la experiencia educativa. Los establecimientos educativos constituyen espacios óptimos para el desarrollo y fortalecimiento tanto de los aprendizajes académicos como de las habilidades socioemocionales.

Frente a este escenario, el aprendizaje socioemocional no debe entenderse únicamente como un conjunto de programas o intervenciones específicas, sino como un enfoque que permite reconfigurar la enseñanza desde una perspectiva integrada. La evidencia disponible indica que sus efectos positivos dependen de condiciones clave asociadas a su implementación. En particular, el rol del docente, la fidelidad a los programas, la calidad de la implementación y el carácter sistémico de las iniciativas emergen como factores determinantes para su efectividad. En este marco, el presente artículo sostiene que el aprendizaje socioemocional constituye un enfoque educativo basado en evidencia que permite integrar las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje; sin embargo, su impacto depende de una implementación efectiva. A partir de una revisión de la literatura, se analizan los fundamentos conceptuales y empíricos del aprendizaje socioemocional, así como las condiciones que permiten su desarrollo en contextos educativos, con el propósito de aportar a la comprensión de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos para avanzar hacia una concepción más integral del aprendizaje.

EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL COMO ENFOQUE EDUCATIVO INTEGRAL: FUNDAMENTOS Y ALCANCES

En las últimas décadas, el aprendizaje socioemocional se ha consolidado como un enfoque educativo clave, reconocido por su capacidad de articular el desarrollo académico con el desarrollo social y emocional de los estudiantes (Mahoney et al., 2020). Este creciente interés responde a un consenso internacional que sitúa el aprendizaje como un proceso multidimensional, en el que las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales no operan de manera aislada, sino profundamente interrelacionadas (Jones & Bouffard, 2012).

Desde una perspectiva conceptual, el aprendizaje socioemocional puede entenderse como el proceso mediante el cual niños, jóvenes y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar identidades saludables, gestionar sus emociones, establecer y alcanzar metas personales y colectivas, demostrar empatía, construir relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020). En este sentido, no constituye un componente accesorio del currículo, sino un marco integrador que orienta el desarrollo integral de las personas a lo largo de su trayectoria educativa.

El propósito central del aprendizaje socioemocional es el desarrollo de la competencia social y emocional, entendida como la capacidad de articular procesos cognitivos, afectivos y conductuales para desenvolverse de manera efectiva en diversos contextos culturales y sociales, y alcanzar resultados de desarrollo positivos (Mahoney et al., 2020). Esta competencia se configura a partir de un conjunto de habilidades interrelacionadas que abarcan tanto dimensiones intrapersonales —como la autoconciencia y la autorregulación— como dimensiones interpersonales —como la conciencia social y las habilidades relacionales—, lo que subraya la necesidad de enfoques educativos intencionales y sistemáticos que aborden ambas esferas de manera integrada. Estas habilidades no son innatas ni estáticas, sino que se desarrollan progresivamente en interacción con diversos contextos educativos, familiares y socioculturales.

Asimismo, la evidencia indica que el desarrollo de estas competencias trasciende el ámbito escolar inmediato e incide de manera significativa en las trayectorias de vida de las personas. En particular, las habilidades socioemocionales contribuyen al bienestar individual en etapas tempranas y se asocian con una participación más activa, satisfactoria y socialmente constructiva en la vida adulta, en ámbitos como el familiar, comunitario, laboral y cívico. Del mismo modo, se relacionan estrechamente con la capacidad de adaptación y resiliencia frente a situaciones adversas, facilitando una respuesta más efectiva ante desafíos personales y contextuales a lo largo del ciclo vital.

Esta condición de desarrollo sitúa a la escuela como un espacio privilegiado para la promoción de competencias socioemocionales, en tanto permite generar experiencias de aprendizaje estructuradas que favorecen su adquisición y consolidación. En el contexto nacional, la Agencia de Calidad de la Educación reconoce que las acciones que ocurren en la escuela pueden favorecer o

limitar el desarrollo de estas habilidades socioemocionales y, por tanto, promueve herramientas para evaluarlas y gestionarlas de manera intencionada. En este marco, el aprendizaje socioemocional se despliega mediante un conjunto coherente de programas y prácticas sustentadas en evidencia, cuyo propósito es promover de manera integrada el desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes, así como potenciar conductas prosociales, relaciones interpersonales positivas y el desempeño académico (Jones & Bouffard, 2012; Durlak et al., 2022). Desde esta perspectiva, supera la noción de intervenciones puntuales y se configura como un enfoque comprensivo que busca influir de manera sistemática en los procesos educativos, tanto en el ámbito del aula como a nivel institucional.

Específicamente en el contexto educativo, existe evidencia de que el foco en el aprendizaje socioemocional se relaciona con mejoras en indicadores tanto socioafectivos como académicos, impactando favorablemente en el sentimiento de autoeficacia de profesores y profesoras, así como en el comportamiento de las y los estudiantes, su motivación, su compromiso escolar y sus resultados académicos (Berger et al., 2014; Taylor et al., 2018; Todd et al., 2022). En coherencia con lo anterior, sus objetivos se orientan no solo al desarrollo de habilidades individuales, sino también a la construcción de entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y emocionalmente significativos. Estos entornos constituyen condiciones fundamentales para el aprendizaje, en la medida en que favorecen la participación, el compromiso y el bienestar de los estudiantes. En este marco, las competencias socioemocionales —como la regulación emocional, la empatía, la colaboración y la toma de decisiones responsables— operan simultáneamente como fines educativos y como mediadores del aprendizaje académico (Weissberg et al., 2015).

La evidencia empírica respalda de manera consistente la efectividad de este enfoque. Diversos estudios han demostrado que **los programas de aprendizaje socioemocional, cuando son diseñados e implementados con altos niveles de calidad, contribuyen significativamente a que estudiantes y adultos desarrollen capacidades necesarias para enfrentar los desafíos cotidianos, promoviendo su bienestar y su desempeño en distintos ámbitos de la vida**, incluyendo la escuela, el trabajo y la participación social. En esta misma línea, se ha documentado que su impacto se extiende más allá de resultados individuales, influyendo en la calidad de las interacciones, el clima escolar y el funcionamiento general de las comunidades educativas (Mahoney et al., 2020).

Los antecedentes hasta aquí expuestos permiten sostener que el aprendizaje socioemocional constituye una estrategia efectiva de intervención educativa, y representa un cambio de paradigma en la comprensión del aprendizaje, desplazando enfoques fragmentados hacia una visión integrada que reconoce la centralidad de las dimensiones socioemocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evidencia a favor de una gestión del aprendizaje y del bienestar socioemocional a nivel de escuela completa (whole school approach) y su efecto positivo en la salud mental de las y los estudiantes va en aumento (Humphrey, 2023). Este enfoque considera un trabajo simultáneo en varios niveles

y componentes, incorporando a los equipos directivos, el ambiente y el ethos escolar, el currículo y las metodologías de enseñanza, la voz de las y los estudiantes, la salud y el bienestar del personal, la identificación de necesidades, la implementación de intervenciones y su evaluación, así como el trabajo con apoderados y cuidadores. Por ejemplo, un metaanálisis de 89 estudios reporta que el aprendizaje socioemocional universal —es decir, con un enfoque de escuela completa— genera una reducción del 11 % en los problemas de conducta en la escuela (Wigelsworth et al., 2020).

Como señalan los metaanálisis recientes, la evidencia acumulada muestra de manera consistente que los programas de aprendizaje socioemocional generan efectos positivos significativos en el desarrollo integral de los estudiantes. Estos impactos se manifiestan en múltiples dimensiones, incluyendo el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, la promoción de conductas prosociales, la mejora de la salud mental y el aumento del rendimiento académico. De manera relevante, dichos efectos se observan de forma transversal en todos los niveles educativos —desde la educación inicial hasta la secundaria— y en diversos contextos demográficos, lo que da cuenta de su carácter generalizable.

Asimismo, la evidencia indica que los beneficios del aprendizaje socioemocional no se limitan a efectos inmediatos, sino que pueden sostenerse e incluso incrementarse en el tiempo, sugiriendo la presencia de procesos de desarrollo acumulativo. No obstante, también se advierte que la magnitud de estos resultados depende de factores críticos, como la calidad del diseño de los programas, su adecuada implementación y el rigor metodológico de los estudios que los evalúan. En este sentido, una proporción significativa de las iniciativas disponibles aún carece de una base empírica suficientemente sólida que respalde su efectividad. En conjunto, estos hallazgos posicionan al aprendizaje socioemocional como una estrategia educativa de alto impacto, cuyo potencial depende de su implementación basada en evidencia y en estándares de calidad (Greenberg, 2023).

Estas extensas revisiones han demostrado lo siguiente:

- Los programas de aprendizaje socioemocional, generalmente impartidos por profesores de aula, promueven el desarrollo de competencias sociales y emocionales, con tamaños de efecto que oscilan entre 0,23 y 0,58.
- El fortalecimiento de estas competencias facilita conductas positivas y prosociales, así como relaciones positivas con los demás, con tamaños de efecto entre 0,13 y 0,33.
- Los programas reducen los problemas de comportamiento disruptivo y la angustia emocional, con tamaños de efecto entre 0,13 y 0,33 y entre 0,10 y 0,31, respectivamente.
- El fortalecimiento de estas competencias aumenta el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje y, posteriormente, mejora su rendimiento cognitivo y académico, con tamaños de efecto entre 0,18 y 0,28 (Greenberg, 2023).

CONDICIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DEL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL

Como se ha señalado, la revisión de los metaanálisis indica que los programas de aprendizaje socioemocional pueden construir las competencias fundamentales que los jóvenes necesitan para prosperar. La investigación muestra, además, que los programas efectivos suelen incorporar cuatro prácticas, representadas por el acrónimo SAFE:

1. Secuenciado: implican un conjunto de actividades coordinadas por el desarrollo.
2. Activo: el aprendizaje activo ayuda a los estudiantes a dominar nuevas habilidades.
3. Enfocado: los programas desarrollan intencionalmente habilidades personales y sociales.
4. Explícito: las habilidades específicas que se enseñan se identifican, enseñan y practican claramente.

Parte importante de la evidencia indica que los programas de carácter integral —es decir, aquellos que abordan de manera articulada las cinco competencias centrales del modelo CASEL, vinculadas a dimensiones emocionales, cognitivas y socioconductuales— tienden a generar impactos más amplios tanto en el comportamiento como en el rendimiento académico de los estudiantes, en comparación con intervenciones de enfoque más acotado (Cipriano et al., 2023). Esto se explica, en parte, porque dichas competencias operan de manera interrelacionada y se potencian mutuamente. Habilidades como el reconocimiento de las propias emociones, su regulación, la toma de perspectiva, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables conforman un sistema integrado que resulta fundamental para alcanzar resultados educativos significativos. En esta línea, modelos comprensivos como RULER, Second Step, PATHS, Lions Quest y Positive Action se caracterizan por ofrecer una estructura secuenciada de aprendizaje, sustentada en teorías del desarrollo, que equilibra de manera intencional el desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales, favoreciendo así un abordaje más completo y coherente del desarrollo socioemocional.

Un elemento clave para asegurar la efectividad de los programas de aprendizaje socioemocional es la implementación de procesos sistemáticos de formación y acompañamiento docente. No obstante, en la práctica, estos componentes rara vez forman parte de la formación inicial y se ofrecen de manera desigual en la formación continua, lo que incide directamente en la fidelidad de implementación de los programas (Greenberg, 2023). La evidencia empírica muestra que tanto la **formación docente como el apoyo institucional constituyen condiciones fundamentales para una implementación efectiva** y para la sostenibilidad de cambios a nivel sistémico. Sin embargo, diversos estudios indican que los docentes suelen recibir una preparación limitada en estrategias para promover y evaluar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes (Schonert-Reichl et al., 2015), a pesar de que reconocen su relevancia en la mejora de los aprendizajes. En este contexto, es frecuente que las escuelas adopten programas sin contar con instancias adecuadas

de capacitación inicial, acompañamiento continuo o soporte técnico, lo que compromete su calidad de implementación. Asimismo, la evidencia advierte que las capacitaciones breves resultan insuficientes para asegurar una aplicación efectiva (Jones & Bouffard, 2012), concluyéndose que, sin niveles adecuados de fidelidad, estos programas difícilmente generan mejoras significativas en el bienestar y el rendimiento de los estudiantes.

Por otra parte, la literatura destaca que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los adultos, particularmente a través de procesos sistemáticos y sostenidos de desarrollo profesional, emerge como un elemento clave para mejorar las prácticas pedagógicas y maximizar el impacto de estas iniciativas.

Asimismo, el liderazgo escolar juega un rol central en este proceso, ya que el apoyo activo de los equipos directivos permite generar condiciones organizacionales, culturales y pedagógicas que favorecen una implementación coherente y sostenida del aprendizaje socioemocional. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la idea de que el desarrollo socioemocional de los adultos no solo es un componente complementario, sino una condición estructural para el éxito de estas iniciativas en las escuelas (Greenberg, 2023).

Mahoney et al. (2020) han propuesto un marco comprensivo para la implementación del aprendizaje socioemocional que puede desarrollarse en distintos niveles del sistema educativo —nacional, regional, distrital y escolar—. Este enfoque plantea que la instalación efectiva del aprendizaje socioemocional requiere la articulación de cuatro líneas de acción interdependientes, orientadas a construir un enfoque sistémico basado en evidencia tanto para estudiantes como para adultos:

- establecer condiciones iniciales que sustenten su desarrollo, mediante apoyo institucional, equipos responsables, sensibilización y visión compartida;
- fortalecer las competencias socioemocionales de los adultos, promoviendo comunidades educativas basadas en la confianza, la colaboración y el modelamiento;
- implementar el aprendizaje socioemocional en los estudiantes a través de un enfoque coordinado que trascienda el aula e integre escuela, hogar y comunidad;
- instalar procesos de mejora continua, mediante la recopilación sistemática de información sobre implementación y resultados, para orientar la toma de decisiones y fortalecer progresivamente las prácticas educativas.

Adoptar un enfoque universal en el aprendizaje socioemocional implica que tanto estudiantes como adultos dentro del contexto escolar participan de manera conjunta en un proceso formativo articulado y coherente. Esta perspectiva favorece su integración en la vida cotidiana del aula y su vinculación con otras áreas del currículo, evitando que se configure como una intervención aislada. En este marco, la implementación coordinada de prácticas basadas en evidencia resulta

clave para promover de manera efectiva las habilidades socioemocionales. Asimismo, el carácter universal de este enfoque permite reducir el riesgo de estigmatización —al no focalizarse en grupos específicos— y contribuye a su eficiencia desde una perspectiva de salud pública, al ampliar su alcance y sostenibilidad.

Desde la perspectiva de la enseñanza, **el aprendizaje socioemocional requiere ser concebido como un proceso intencional y estructurado que se articula con la experiencia pedagógica del aula**. Esto implica el desarrollo de un currículo comprensivo, con una secuencia progresiva de conocimientos, habilidades y actitudes, que no solo define los aprendizajes esperados, sino también los roles, responsabilidades y apoyos necesarios para los docentes en su implementación. En este marco, puede promoverse mediante distintas estrategias complementarias: a través de clases específicas orientadas al desarrollo explícito de competencias socioemocionales, mediante metodologías activas como el aprendizaje cooperativo o basado en proyectos, o integrándose directamente en las asignaturas académicas tradicionales (Solís-Pinilla, 2021). Asimismo, la creación de entornos de aprendizaje seguros, colaborativos y culturalmente pertinentes constituye una condición fundamental para su desarrollo. Un elemento clave es que la enseñanza de las habilidades socioemocionales sea explícita e intencionada, es decir, que exista claridad respecto de las competencias que se buscan desarrollar y de las estrategias pedagógicas necesarias para ello. Al mismo tiempo, es necesario reconocer que los estudiantes no son receptores pasivos, sino que participan activamente en la construcción de estos aprendizajes, en interacción con sus pares y docentes. La evidencia sugiere que la integración del aprendizaje socioemocional en las actividades cotidianas del aula —más allá de intervenciones aisladas— favorece una mayor transferencia y sostenibilidad de las habilidades socioemocionales, reforzando la idea de que estas deben ser incorporadas de manera sistemática en el currículo, las prácticas pedagógicas y las interacciones diarias en la escuela (Mahoney et al., 2020).

Por tanto, **el aula constituye un espacio central para el desarrollo del aprendizaje socioemocional**, el cual se implementa de manera más efectiva en entornos seguros y de apoyo, caracterizados por relaciones positivas y de cuidado tanto entre docentes y estudiantes como entre los propios compañeros. La capacidad de generar este tipo de ambiente depende, en gran medida, de que los adultos cuenten con sólidas competencias socioemocionales y sensibilidad cultural. Por ello, los metaanálisis que revisan la efectividad de programas socioemocionales destacan la importancia de que los docentes asuman un compromiso genuino con el aprendizaje socioemocional, de modo que puedan comunicar y modelar conductas tales como la regulación del estrés y la frustración, la empatía, la cooperación y la resolución constructiva de conflictos (Mahoney et al., 2020). En efecto, los estudiantes tienden a replicar estos comportamientos cuando observan a sus docentes modelarlos en la práctica. Asimismo, los docentes con mayores competencias socioemocionales no solo gestionan de mejor manera las demandas de su labor, sino que también contribuyen a generar entornos de aprendizaje más saludables y propicios para el desarrollo integral (Greenberg

et al., 2023). En consecuencia, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales docentes constituye un pilar fundamental de cualquier sistema de aprendizaje socioemocional.

Finalmente, como señalan Darling-Hammond et al. (2019), el aprendizaje profundo de los estudiantes depende en gran medida del conocimiento que los docentes tienen sobre ellos. Esto supone el desarrollo de prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad de experiencias, intereses y necesidades presentes en el aula, a través de enfoques culturalmente pertinentes. En esta misma línea, la evidencia indica que la promoción del aprendizaje socioemocional requiere la construcción de comunidades de aprendizaje inclusivas y culturalmente sensibles, lo que contribuye a generar condiciones más equitativas para el aprendizaje (Gregory & Fergus, 2017).

CONCLUSIÓN

La revisión desarrollada en este artículo permite sostener que el aprendizaje socioemocional no solo constituye una estrategia educativa efectiva, sino que representa un cambio paradigmático en la comprensión del aprendizaje, al integrar de manera coherente las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales que configuran la experiencia educativa. La evidencia empírica acumulada, proveniente de múltiples estudios y metaanálisis, demuestra de forma consistente que el desarrollo de competencias socioemocionales impacta positivamente tanto en el bienestar de los estudiantes como en su rendimiento académico, así como en la calidad de las interacciones y el clima escolar.

No obstante, uno de los principales hallazgos que atraviesa el conjunto del artículo es que estos efectos no se producen de manera automática ni homogénea. Por el contrario, el desarrollo de habilidades socioemocionales depende críticamente de las condiciones en que se implementan los programas que lo promueven. En este sentido, la calidad del diseño, la fidelidad de la implementación y la coherencia entre los distintos niveles del sistema educativo emergen como factores determinantes para su efectividad. Esto implica que el desafío no radica únicamente en incorporar programas o marcos de aprendizaje socioemocional, sino en asegurar las condiciones que permitan su desarrollo sostenido y significativo en las prácticas educativas.

Por lo revisado anteriormente, el rol de los adultos —y en especial del docente— adquiere gran relevancia. La evidencia muestra que los profesores actúan como modelos de competencias socioemocionales, influyendo directamente en la construcción de entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y emocionalmente significativos. Sin embargo, la limitada formación inicial y continua en este ámbito, junto con la falta de apoyo institucional sistemático, constituyen barreras relevantes para su adecuada implementación. De este modo, el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los adultos en la escuela no puede ser entendido como un componente accesorio, sino como una condición estructural para el éxito del desarrollo de habilidades socioemocionales en niñas, niños y adolescentes.

Asimismo, el análisis permite reafirmar la importancia de adoptar un enfoque sistémico en la implementación del aprendizaje socioemocional. La evidencia muestra que **las iniciativas más efectivas son aquellas que trascienden intervenciones aisladas y se articulan en un enfoque de escuela completa**, integrando el trabajo en el aula con el liderazgo directivo, el clima institucional, la participación de las familias y la colaboración con la comunidad. Este enfoque permite generar coherencia y sostenibilidad en las prácticas, favoreciendo el desarrollo integral de estudiantes y adultos.

Por otra parte, el artículo releva la necesidad de comprender el aula como el espacio privilegiado del aprendizaje socioemocional. A través de las interacciones cotidianas, las prácticas pedagógicas y la construcción de relaciones significativas, las habilidades socioemocionales se desarrollan y adquieren sentido.

Finalmente, avanzar en la implementación efectiva del aprendizaje socioemocional implica reconocer que el desarrollo integral de los estudiantes requiere una transformación más amplia del sistema educativo. Esto supone transitar desde enfoques fragmentados hacia una comprensión integrada del aprendizaje, en la que las dimensiones académicas y socioemocionales se potencien mutuamente. En este proceso, resulta fundamental no solo fortalecer la base de evidencia, sino también generar capacidades institucionales, desarrollar el capital profesional docente y promover culturas escolares que valoren el bienestar, la participación y el desarrollo humano. En este sentido, el aprendizaje socioemocional no solo interpela al currículo o a las prácticas pedagógicas, sino que desafía al sistema educativo en su conjunto a repensar sus fundamentos y propósitos.

REFERENCIAS

Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.

Cipriano, C., Strambler, M., Naples, L., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., & McCarthy, M. (2023). Stage 2 report: The state of the evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). What is the CASEL framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

Dusenbury, L., Zadrazil, J., Mart, A., & Weissberg, R. P. (2011). State learning standards to advance social and emotional learning: The state scan of social and emotional learning standards, preschool through high school. CASEL. <http://casel.org/wp-content/uploads/2011/04/Brief-on-the-State-Scan-4-18-2011.pdf>

Greenberg, M. T. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>

Gregory, A., & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The Future of Children*, 27(1), 117-136. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0006>

Humphrey, N. (2023). Universal, school-based social and emotional learning interventions and their potential to improve students' mental health. En *Handbook of school mental health: Innovations in science and practice* (pp. 9-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16223-9_2

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>

Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406-421). Guilford Press.

Solís-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: Una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. *Revista Saberes Educativos*, (6), 76-94. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60710>

Todd, C., Smothers, M., & Colson, T. (2022). Implementing SEL in the classroom: A practitioner perspective. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 95(1), 18-25. <https://doi.org/10.1080/00098655.2021.2013292>

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2020). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Social and Emotional Learning*, 73-102.

Reflexiones finales

Alejandro Sánchez Oñate y Rubia Cobo-Rendón

La compilación de discusiones y experiencias compartidas en este volumen se sustentan en tres sellos formativos del Magíster en Psicología Educacional: la intervención basada en evidencia, el abordaje sistémico de los fenómenos educativos y la promoción del bienestar y la convivencia. Desde este marco, expresamos la convicción de que el aprendizaje socioemocional es un enfoque que tiene la capacidad de permear todo el quehacer educativo, desde la gestión institucional hasta acciones concretas en el aula y en la intervención en convivencia educativa.

Las experiencias de diagnóstico, implementación y evaluación de intervenciones aquí compartidas son una muestra de cómo el aprendizaje socioemocional puede orientar la gestión de convivencia en distintos niveles y contextos de enseñanza, y de cómo es posible transformar la realidad educativa a partir del uso de la evidencia disponible para la intervención. El acompañamiento en estos procesos es central, por lo que es preciso agradecer el trabajo sistemático de orientación y formación que las y los tutores de grado han compartido con nuestros estudiantes; así como de las y los supervisores de terreno, en coherencia con una psicología educacional que busca contribuir a la mejora escolar desde el análisis riguroso de los contextos y desde el trabajo colaborativo con quienes habitan cotidianamente las comunidades educativas.

La contribución desde la Agencia de Calidad de la Educación, a través de proyecto ***Redes que Aprenden*** expresa una manera particular de entender la formación profesional de postgrado, articulando la investigación aplicada, el conocimiento técnico especializado, la experiencia territorial y las herramientas del sistema público. Esta alianza representa una forma de colaboración entre universidad, sistema escolar y política pública, orientada a fortalecer capacidades en las comunidades educativas y a producir un conocimiento útil para quienes enfrentan diariamente los desafíos de la convivencia y el bienestar.

Aprender en red implica reconocer que cada institución aporta saberes distintos y que la mejora educativa requiere articular esos saberes entorno a problemas compartidos. La universidad contribuye con formación, investigación y vinculación con el medio. La Agencia de Calidad de la Educación aporta marcos de evaluación, información sistémica y experiencia territorial. Las instituciones educativas entregan el conocimiento situado de sus trayectorias, necesidades y formas de organización. De este modo, el trabajo colaborativo y articulado entre la academia, la Agencia de Calidad de la Educación y los establecimientos educacionales que participaron en estos procesos constituye una expresión viva de cómo la formación de postgrado puede trascender el ámbito universitario y proyectarse hacia la transformación real de las comunidades. Cada trabajo de grado desarrollado

en este marco no solo responde a exigencias académicas, sino que genera conocimiento situado, culturalmente pertinente y socialmente relevante, capaz de nutrir las prácticas de quienes trabajan cotidianamente por una educación más equitativa e inclusiva. En ese sentido, la articulación entre universidad, política pública y territorios educativos no es un valor agregado, sino una condición constitutiva de una formación comprometida con la mejora educativa y social.

Las reflexiones finales de este volumen pueden leerse como una invitación a consolidar tres desplazamientos: (1) avanzar desde intervenciones socioemocionales aisladas hacia un enfoque sistémico, donde el bienestar y la convivencia formen parte de la gestión institucional, la enseñanza y la cultura escolar, (2) transitar desde una formación de postgrado centrada exclusivamente en productos académicos hacia una formación profesional situada, vinculada con problemas educativos reales de las comunidades educativas; y (3) pasar desde relaciones ocasionales entre universidad, escuela y política pública hacia redes estables de colaboración, aprendizaje y mejora.

En ese horizonte, el volumen invita a seguir fortaleciendo prácticas y capacidades educativas para sostener aquellos vínculos que harán posible la construcción de una sociedad cohesionada y comprometida con el bienestar de las personas y las comunidades educativas.

ANEXOS (CAPÍTULO 1)

Tabla A1. Diferencia entre establecimientos de menor y mayor IVE (T1-T3), dentro de cada nivel de gestión del ASE 2024

GRADO	GESTIÓN	En gestión del ASE Personal 2024							En gestión del ASE Comunitario 2024							En gestión del ASE Ciudadano 2024						
		I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2	I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2	I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2
4°	Q1	0.36	0.22	0.26	0.31	0.35	0.30	0.38	0.36	0.22	0.26	0.31	0.35	0.30	0.38	0.36	0.22	0.26	0.31	0.35	0.30	0.38
	Q5	-0.31	-0.26	-0.23	-0.19	-0.18	-0.13	-0.33	-0.31	-0.26	-0.23	-0.19	-0.18	-0.13	-0.33	-0.31	-0.26	-0.23	-0.19	-0.18	-0.13	-0.33
5°	Q1	0.44	0.32	0.27	0.56	0.28	0.12	0.16	0.44	0.32	0.27	0.56	0.28	0.12	0.16	0.44	0.32	0.27	0.56	0.28	0.12	0.16
	Q5	-0.02	-0.17	-0.15	-0.10	-0.08	-0.17	-0.13	-0.02	-0.17	-0.15	-0.10	-0.08	-0.17	-0.13	-0.02	-0.17	-0.15	-0.10	-0.08	-0.17	-0.13
6°	Q1	0.53	0.32	0.17	0.51	0.29	0.17	-0.02	0.53	0.32	0.17	0.51	0.29	0.17	-0.02	0.53	0.32	0.17	0.51	0.29	0.17	-0.02
	Q5	-0.02	-0.05	-0.11	0.07	0.04	-0.03	-0.07	-0.02	-0.05	-0.11	0.07	0.04	-0.03	-0.07	-0.02	-0.05	-0.11	0.07	0.04	-0.03	-0.07
7°	Q1	0.64	0.29	0.21	0.85	0.24	0.14	-0.17	0.64	0.29	0.21	0.85	0.24	0.14	-0.17	0.64	0.29	0.21	0.85	0.24	0.14	-0.17
	Q5	0.17	0.07	-0.13	0.10	-0.02	-0.07	-0.16	0.17	0.07	-0.13	0.10	-0.02	-0.07	-0.16	0.17	0.07	-0.13	0.10	-0.02	-0.07	-0.16
8°	Q1	0.78	0.35	0.19	0.80	0.34	0.13	-0.05	0.78	0.35	0.19	0.80	0.34	0.13	-0.05	0.78	0.35	0.19	0.80	0.34	0.13	-0.05
	Q5	-0.05	-0.16	-0.19	-0.05	-0.06	-0.16	-0.17	-0.05	-0.16	-0.19	-0.05	-0.06	-0.16	-0.17	-0.05	-0.16	-0.19	-0.05	-0.06	-0.16	-0.17
I	Q1	0.98	0.12	0.30	1.20	0.26	0.00	-0.38	0.98	0.12	0.30	1.20	0.26	0.00	-0.38	0.98	0.12	0.30	1.20	0.26	0.00	-0.38
	Q5	0.67	0.06	0.25	0.59	0.26	0.15	-0.23	0.67	0.06	0.25	0.59	0.26	0.15	-0.23	0.67	0.06	0.25	0.59	0.26	0.15	-0.23
II	Q1	0.92	0.54	0.50	0.91	0.41	0.17	-0.11	0.92	0.54	0.50	0.91	0.41	0.17	-0.11	0.92	0.54	0.50	0.91	0.41	0.17	-0.11
	Q5	0.73	0.36	0.26	0.70	0.30	-0.02	-0.31	0.73	0.36	0.26	0.70	0.30	-0.02	-0.31	0.73	0.36	0.26	0.70	0.30	-0.02	-0.31
III	Q1	0.72	0.25	0.22	0.67	0.22	-0.13	-0.35	0.72	0.25	0.22	0.67	0.22	-0.13	-0.35	0.72	0.25	0.22	0.67	0.22	-0.13	-0.35
	Q5	0.48	-0.02	0.14	0.46	0.27	0.05	-0.17	0.48	-0.02	0.14	0.46	0.27	0.05	-0.17	0.48	-0.02	0.14	0.46	0.27	0.05	-0.17
IV	Q1	0.82	0.31	0.22	0.74	0.31	0.06	-0.18	0.82	0.31	0.22	0.74	0.31	0.06	-0.18	0.82	0.31	0.22	0.74	0.31	0.06	-0.18
	Q5	0.49	0.16	0.11	0.33	0.16	-0.03	-0.29	0.49	0.16	0.11	0.33	0.16	-0.03	-0.29	0.49	0.16	0.11	0.33	0.16	-0.03	-0.29

Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIA 2024.

Tabla A2. Diferencia entre establecimientos de menor y mayor IVE (T1-T3), dentro de cada nivel de gestión del ASE 2025

GRADO	GESTIÓN	En gestión del ASE Personal 2025							En gestión del ASE Comunitario 2025							En gestión del ASE Ciudadano 2025						
		I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2	I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2	I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2
4°	Q1	0.33	0.16	0.05	0.36	0.20	0.25	0.02	0.19	0.12	0.02	0.21	0.10	0.16	0.02	0.15	0.04	-0.10	0.08	0.03	0.02	-0.06
	Q5	-0.10	-0.21	-0.13	-0.06	-0.08	-0.10	-0.24	-0.17	-0.22	-0.14	-0.10	-0.12	-0.15	-0.22	-0.07	-0.08	-0.11	-0.03	-0.04	-0.08	-0.20
5°	Q1	0.48	0.30	0.25	0.65	0.39	0.29	0.22	0.41	0.28	0.19	0.57	0.39	0.31	0.21	0.47	0.29	0.12	0.54	0.34	0.27	0.20
	Q5	-0.05	-0.02	-0.09	0.08	0.03	-0.06	-0.08	-0.08	-0.12	-0.16	0.05	-0.03	-0.14	-0.14	-0.11	-0.11	-0.19	0.00	-0.05	-0.14	-0.23
6°	Q1	0.47	0.06	0.04	0.64	0.27	0.08	-0.03	0.35	-0.03	-0.09	0.38	0.00	-0.05	-0.12	0.39	-0.01	-0.12	0.43	-0.03	-0.04	-0.18
	Q5	0.16	0.07	0.01	0.09	0.06	0.03	-0.07	0.17	0.04	-0.01	0.10	0.07	-0.06	-0.09	0.12	-0.04	-0.03	0.06	0.03	-0.11	-0.08
7°	Q1	0.76	0.29	0.29	1.00	0.49	0.19	0.07	0.65	0.22	0.14	0.83	0.28	0.04	-0.12	0.54	0.15	0.01	0.70	0.14	-0.10	-0.16
	Q5	0.09	-0.04	-0.10	0.08	-0.08	-0.12	-0.14	0.12	-0.07	-0.10	0.14	-0.06	-0.05	-0.09	0.07	-0.13	-0.16	0.08	-0.14	-0.11	-0.20
8°	Q1	0.68	0.17	0.16	0.98	0.27	0.06	-0.14	0.55	0.08	0.10	0.97	0.20	0.02	-0.17	0.44	0.10	-0.02	0.77	0.07	-0.10	-0.31
	Q5	-0.01	-0.09	-0.14	0.04	-0.06	-0.02	-0.12	0.03	-0.04	-0.12	0.06	-0.05	-0.06	-0.15	0.04	0.00	-0.12	0.05	-0.06	-0.06	-0.10
I	Q1	1.04	0.19	0.32	1.36	0.42	0.06	-0.34	0.93	0.13	0.17	1.36	0.29	-0.11	-0.51	0.71	0.18	0.18	1.20	0.29	-0.05	-0.38
	Q5	0.73	0.21	0.29	0.92	0.38	0.26	-0.07	0.67	0.23	0.28	0.92	0.32	0.20	-0.22	0.59	0.22	0.13	0.75	0.13	0.11	-0.40
II	Q1	0.98	0.44	0.42	1.49	0.61	0.28	-0.21	1.00	0.47	0.34	1.49	0.54	0.20	-0.21	0.76	0.32	0.13	1.37	0.27	-0.12	-0.46
	Q5	0.67	0.34	0.17	0.78	0.18	0.04	-0.24	0.67	0.21	0.12	0.71	0.14	0.01	-0.27	0.69	0.17	0.06	0.77	0.08	-0.10	-0.45
III	Q1	0.70	0.13	0.18	1.13	0.26	-0.03	-0.45	0.56	-0.01	0.06	0.98	0.19	-0.03	-0.46	0.76	0.06	0.16	1.21	0.25	0.06	-0.39
	Q5	0.29	-0.02	0.23	0.57	0.26	0.09	-0.10	0.28	-0.07	0.07	0.53	0.12	0.01	-0.27	0.36	0.02	0.08	0.64	0.12	0.05	-0.24
IV	Q1	0.92	0.42	0.32	0.91	0.43	0.09	-0.21	1.03	0.46	0.41	1.09	0.50	0.09	-0.20	0.89	0.30	0.32	0.97	0.40	0.12	-0.20
	Q5	0.32	0.09	0.10	0.49	0.23	0.11	-0.11	0.34	0.02	0.11	0.55	0.24	0.12	-0.12	0.39	0.12	0.09	0.48	0.23	0.18	-0.15

Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIA 2025.

Tabla A3. Diferencia entre establecimientos de menor (Q1) y mayor (Q5) gestión del ASE, dentro de cada nivel de IVE 2024

GRADO	IVE	En gestión del ASE Personal 2024							En gestión del ASE Comunitario 2024							En gestión del ASE Ciudadano 2024						
		I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2	I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2	I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2
4°	T1	1.33	1.40	1.85	1.60	1.91	1.76	1.55	1.55	1.63	2.03	1.86	2.25	1.89	1.68	1.48	1.53	1.94	1.59	2.03	1.70	1.56
	T3	2.00	1.88	2.35	2.11	2.44	2.20	2.25	1.97	1.88	2.26	1.91	2.39	2.02	2.05	1.94	1.91	2.26	1.88	2.36	2.08	2.16
5°	T1	1.55	1.56	1.99	1.41	2.00	1.75	1.79	1.57	1.55	2.03	1.64	2.20	1.81	1.75	1.48	1.53	1.99	1.54	2.13	1.73	1.88
	T3	2.01	2.04	2.41	2.07	2.35	2.04	2.08	1.81	1.81	2.21	1.92	2.25	1.91	1.95	1.83	1.88	2.22	1.94	2.20	1.89	1.96
6°	T1	1.45	1.68	1.98	1.39	2.16	1.93	1.91	1.54	1.66	1.99	1.51	2.23	1.90	1.93	1.53	1.76	1.99	1.51	2.23	1.89	1.88
	T3	1.99	2.05	2.26	1.83	2.42	2.13	1.96	1.81	1.80	2.16	1.72	2.38	2.04	1.99	1.86	1.97	2.26	1.79	2.38	2.02	2.00
7°	T1	1.51	1.70	2.24	1.54	2.41	2.18	2.35	1.59	1.58	2.28	1.70	2.58	2.22	2.34	1.64	1.68	2.29	1.77	2.59	2.26	2.38
	T3	1.97	1.92	2.58	2.29	2.67	2.39	2.34	1.77	1.72	2.35	2.16	2.56	2.12	2.12	1.75	1.69	2.35	2.12	2.53	2.15	2.14
8°	T1	1.23	1.62	2.08	1.30	2.19	2.08	2.14	1.21	1.50	2.04	1.37	2.21	1.98	1.96	1.33	1.60	2.10	1.39	2.22	2.03	2.11
	T3	2.05	2.12	2.46	2.15	2.59	2.38	2.26	1.90	1.86	2.33	2.15	2.52	2.26	2.12	1.88	1.87	2.29	2.09	2.41	2.17	2.10
I	T1	1.46	1.67	2.14	1.43	2.37	2.24	2.15	1.53	1.47	2.13	1.61	2.35	2.00	1.95	1.42	1.57	2.03	1.41	2.22	2.05	2.10
	T3	1.65	1.76	2.05	1.96	2.16	1.94	1.85	1.59	1.59	1.98	2.08	2.23	1.91	1.73	1.68	1.73	2.12	2.13	2.25	2.00	1.92
II	T1	1.60	1.51	2.13	1.71	2.43	2.24	1.98	1.78	1.63	2.17	1.81	2.55	2.21	1.92	1.92	1.79	2.21	1.84	2.50	2.28	2.01
	T3	1.79	1.70	2.37	1.91	2.54	2.43	2.18	1.59	1.55	2.26	1.95	2.43	2.21	1.98	1.74	1.62	2.26	2.07	2.33	2.11	1.92
III	T1	1.44	1.52	2.22	1.64	2.39	2.43	2.29	1.63	1.55	2.31	1.86	2.53	2.37	2.13	1.43	1.43	2.13	1.62	2.28	2.30	2.16
	T3	1.68	1.78	2.29	1.85	2.34	2.25	2.11	1.58	1.57	2.18	2.04	2.36	2.18	1.88	1.75	1.70	2.36	2.16	2.44	2.32	2.06
IV	T1	1.45	1.52	2.16	1.53	2.22	2.18	2.09	1.61	1.60	2.26	1.84	2.38	2.29	1.96	1.44	1.53	2.13	1.74	2.16	2.03	1.83
	T3	1.78	1.67	2.27	1.94	2.38	2.28	2.20	1.79	1.75	2.32	2.10	2.51	2.32	2.19	1.83	1.72	2.27	2.20	2.41	2.22	2.01

Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIA 2024.

Tabla A4. Diferencia entre establecimientos de menor (Q1) y mayor (Q5) gestión del ASE, dentro de cada nivel de IVE 2025

GRADO	IVE	En gestión del ASE Personal 2025							En gestión del ASE Comunitario 2025							En gestión del ASE Ciudadano 2025						
		I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2	I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2	I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.1	III.2
4°	T1	1.38	1.35	1.79	1.48	1.74	1.56	1.48	1.52	1.47	1.96	1.70	2.00	1.70	1.61	1.61	1.59	2.01	1.71	2.01	1.80	1.65
	T3	1.81	1.72	1.97	1.90	2.02	1.91	1.74	1.87	1.81	2.12	2.01	2.22	2.01	1.85	1.83	1.71	2.02	1.82	2.08	1.90	1.79
5°	T1	1.27	1.46	1.82	1.24	1.71	1.58	1.58	1.42	1.50	1.96	1.45	1.88	1.68	1.71	1.37	1.50	1.88	1.33	1.80	1.70	1.64
	T3	1.81	1.78	2.16	1.81	2.07	1.93	1.88	1.91	1.90	2.30	1.98	2.30	2.13	2.05	1.95	1.90	2.18	1.86	2.18	2.11	2.08
6°	T1	1.40	1.65	1.97	1.10	1.79	1.85	1.80	1.65	1.79	2.19	1.52	2.15	1.96	1.92	1.55	1.72	2.14	1.36	2.05	1.89	1.94
	T3	1.71	1.63	2.01	1.65	2.00	1.90	1.84	1.83	1.72	2.11	1.80	2.08	1.97	1.89	1.82	1.76	2.04	1.73	1.98	1.95	1.84
7°	T1	1.25	1.54	1.98	1.04	1.83	1.82	1.86	1.45	1.64	2.14	1.34	2.05	2.02	2.06	1.46	1.58	2.15	1.33	2.04	1.98	2.00
	T3	1.92	1.87	2.38	1.97	2.40	2.12	2.07	1.98	1.93	2.38	2.03	2.40	2.11	2.03	1.93	1.87	2.31	1.95	2.31	1.98	2.04
8°	T1	1.37	1.73	2.12	0.98	2.13	2.13	2.22	1.57	1.89	2.26	1.17	2.23	2.21	2.24	1.55	1.79	2.23	1.18	2.23	2.18	2.25
	T3	2.07	1.99	2.42	1.92	2.46	2.22	2.20	2.09	2.00	2.48	2.09	2.48	2.29	2.22	1.94	1.89	2.33	1.90	2.35	2.13	2.04
I	T1	1.26	1.63	2.06	0.89	2.18	2.20	2.15	1.46	1.75	2.32	1.19	2.39	2.36	2.24	1.68	1.72	2.29	1.27	2.31	2.29	2.07
	T3	1.47	1.64	1.95	1.28	2.01	1.86	1.74	1.60	1.69	2.06	1.57	2.14	1.92	1.80	1.68	1.71	2.18	1.66	2.24	1.99	1.94
II	T1	1.18	1.46	2.06	0.73	1.94	2.02	2.05	1.34	1.48	2.18	0.94	2.09	2.15	2.07	1.63	1.64	2.24	1.25	2.20	2.19	2.07
	T3	1.49	1.57	2.31	1.44	2.37	2.25	2.09	1.67	1.74	2.40	1.72	2.49	2.34	2.13	1.70	1.80	2.31	1.84	2.39	2.17	2.07
III	T1	1.16	1.28	2.10	0.91	2.14	2.15	2.19	1.47	1.50	2.18	1.22	2.24	2.24	2.17	1.38	1.50	2.11	1.22	2.18	2.15	2.15
	T3	1.57	1.43	2.05	1.47	2.14	2.02	1.83	1.74	1.57	2.17	1.67	2.32	2.20	1.97	1.78	1.54	2.20	1.79	2.31	2.16	2.00
IV	T1	1.18	1.29	2.07	1.12	2.18	2.24	2.17	1.25	1.33	2.14	1.25	2.26	2.33	2.20	1.43	1.56	2.13	1.42	2.25	2.23	2.15
	T3	1.78	1.62	2.29	1.54	2.38	2.22	2.06	1.94	1.77	2.44	1.80	2.53	2.30	2.11	1.93	1.74	2.36	1.92	2.42	2.17	2.10

Fuente: Elaboración propia a partir de datos DIA 2025.

