

**Promoviendo competencias docentes para el trabajo de desarrollo
socioemocional en una escuela en la región del Biobío**

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

Integrantes: Camila Álvarez R

Pamela Cadena H

Docente guía: Dra. Daniela Bruna J.

Facultad de Psicología

Magíster en Psicología Educacional

Concepción, 27 de junio del 2025.

2. AGRADECIMIENTOS.....	4
3. RESUMEN.....	5
4. INTRODUCCIÓN.....	6
5. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	8
6. DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA.....	10
7. MARCO DE REFERENCIA.....	12
7.1.1. Cambios en la adolescencia.....	12
7.1.2. Rol de los padres en la adolescencia.....	14
7.2. Desarrollo emocional.....	15
7.2.1. La Importancia de las Habilidades Socioemocionales en la Educación.....	16
7.2.2. Integración del Aprendizaje Socioemocional en el Currículo.....	17
7.2.3. Evaluación del desarrollo socioemocional en Chile.....	18
7.3.1. Competencias parentales y desarrollo socioemocional.....	19
7.3.2. El rol de los docentes en el desarrollo socioemocional.....	21
7.3.2.1. Métodos Implícitos.....	22
7.3.2.2. Métodos Explícitos.....	23
7.3.3. Integración en el Currículo Escolar.....	24
8. REPORTE PROCESO DIAGNÓSTICO.....	25
8.1. Reporte de realización de acciones diagnósticas.....	25
8.2. Reporte de logro de objetivos general y específicos.....	27
8.3. Reporte resultados del proceso diagnóstico.....	30
8.4. Conclusiones proceso diagnóstico.....	60
8.5. Validación social del diagnóstico.....	62
9. REPORTE PROCESO DE INTERVENCIÓN.....	64
9.1. Justificación de la intervención.....	64
9.3. Diseño de la intervención.....	67
9.5. Evaluación de la intervención.....	80
10. RESGUARDOS ÉTICOS EN EL PROCESO DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN.....	88
11. LIMITACIONES Y FORTALEZAS DE LA INTERVENCIÓN.....	90

12. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	92
13. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	94
14. ANEXOS	98

2. AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento a quienes hicieron posible la realización de este trabajo, desarrollado en el contexto del Magíster en Psicología Educativa de la Universidad del Desarrollo.

Agradecemos especialmente a nuestros profesores Alejandro Sánchez, Mónica Mendoza y Daniela Bruna, por su acompañamiento riguroso y por los aportes teóricos y prácticos que orientaron nuestra reflexión y quehacer profesional.

A la comunidad educativa del colegio de Coronel que nos acogió y confió en nuestra propuesta, y en particular a la Encargada de Convivencia Escolar, por su disposición, colaboración y compromiso con el desarrollo socioemocional de su comunidad.

A nuestras familias, por el apoyo constante, la comprensión y el sostén durante este proceso académico y personal.

Desde distintas zonas del país y desde disciplinas complementarias, esta experiencia nos permitió construir una mirada conjunta sobre la importancia de fomentar el desarrollo socioemocional en los contextos escolares. Valoramos profundamente el trabajo colaborativo como vía para avanzar hacia comunidades educativas más reflexivas, sensibles y comprometidas con el bienestar integral de sus integrantes.

3. RESUMEN

El presente proyecto fue desarrollado en el contexto del Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo y consistió en una asesoría orientada a fortalecer el desarrollo socioemocional de estudiantes de séptimo básico en un establecimiento educacional de la comuna de Coronel. Se inició con una fase diagnóstica de enfoque mixto, que incluyó entrevistas a docentes y estudiantes, escalas estandarizadas para evaluar autoestima y victimización, y un cuestionario de competencias parentales dirigido a las familias.

La triangulación de fuentes permitió identificar hallazgos críticos: sintomatología asociada a baja autoestima, alta prevalencia de victimización verbal y social, escasa formación docente en habilidades socioemocionales y competencias parentales deficitarias en dimensiones vinculares y protectoras.

A partir de estos resultados, se diseñó una intervención multinivel en torno a dos ejes: (1) Facilitar el conocimiento y análisis de programas validados para el desarrollo socioemocional en el equipo de convivencia escolar, para apoyar la selección e implementación de un programa efectivo; y (2) fortalecer las competencias profesionales de los docentes mediante estrategias para integrar el desarrollo socioemocional en la práctica pedagógica cotidiana. Las acciones incluyeron asesoría técnica, jornada formativa, una instancia de sensibilización para familias y el diseño de un repositorio digital de recursos.

Pese a limitaciones operativas, como la baja participación del equipo directivo y la imposibilidad de implementar acompañamientos en aula, los resultados evidencian avances relevantes: fortalecimiento de la conciencia institucional sobre el SEL y aumento en la autoeficacia docente. Se concluye que una intervención contextualizada, colaborativa y basada en evidencia puede incidir positivamente en el bienestar socioemocional de estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad.

4. INTRODUCCIÓN

El bienestar socioemocional en contextos escolares vulnerables se ha consolidado como una prioridad en la agenda educativa contemporánea, dada su influencia decisiva en la convivencia, el aprendizaje, la salud mental y el desarrollo integral del estudiantado (Cohen & Sandy, 2007). En este marco, la UNESCO (2021) plantea que los sistemas educativos deben garantizar entornos seguros, inclusivos y equitativos, promoviendo competencias esenciales para desenvolverse en contextos complejos. En consecuencia, el desarrollo de habilidades socioemocionales (SEL) se reconoce hoy como un eje estratégico para construir comunidades educativas sostenibles, afectivas y resilientes.

Esta urgencia cobra especial sentido en la escuela particular subvencionada donde se desarrolló este proyecto, ubicada en la comuna de Coronel, en la Región del Biobío. Con una matrícula de 630 estudiantes y un 87% de índice de vulnerabilidad escolar, esta comunidad enfrenta desafíos significativos en el ámbito psicoemocional, a pesar de sus avances en resultados académicos (SIMCE 2023) y su adhesión a programas como el Programa de Integración Escolar (PIE) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). El proyecto educativo, de orientación humanista-cristiana, promueve una formación centrada en los valores y la convivencia armónica; sin embargo, persisten problemáticas como el ciberacoso, las autolesiones, el aislamiento social y la escasa participación familiar, especialmente en los niveles de séptimo básico. Asimismo, la implementación de la asignatura de educación emocional ha resultado fragmentada, sin una planificación sistémica que asegure su transversalidad en el quehacer pedagógico.

Frente a este escenario, el equipo directivo y de convivencia escolar solicitó apoyo externo, dando origen a una asesoría especializada orientada a fortalecer el desarrollo socioemocional en la comunidad educativa. En respuesta a este requerimiento, se diseñó una intervención con enfoque ecológico y multinivel, comprendiendo que el bienestar socioemocional no puede abordarse de manera aislada, sino que exige acciones coordinadas en distintos niveles del sistema escolar: aula, escuela y familia.

La propuesta se sustentó teóricamente en el modelo de Aprendizaje Socioemocional (CASEL, 2020), que promueve el desarrollo integral de competencias en cinco dominios clave, y metodológicamente en el enfoque de investigación-acción participativa (Kemmis et al., 2014), lo que permitió levantar un diagnóstico integral de carácter 360° mediante la triangulación de información obtenida a través de técnicas mixtas. Esta aproximación facilitó la construcción de soluciones pertinentes y contextualizadas junto a los actores escolares, identificando brechas críticas como bajos niveles de autoestima especialmente en mujeres, alta prevalencia de victimización verbal y social, escasa formación docente en SEL, competencias parentales deficitarias y una débil integración del enfoque socioemocional en la cultura institucional.

A partir de estos hallazgos, se implementaron cinco acciones estratégicas: asesoría al equipo de convivencia escolar, jornada formativa para docentes, diseño de un repositorio digital de recursos, charla para apoderados y desarrollo técnico de un acompañamiento en aula proyectado para 2025. Estas iniciativas permitieron articular de forma coherente las dimensiones institucional, pedagógica y familiar, generando condiciones favorables para la implementación sostenida del enfoque SEL.

Entre los principales logros, destaca la adopción formal del programa PATHS como línea de trabajo para el año siguiente, lo que fortalece el compromiso institucional con el desarrollo socioemocional. Asimismo, se observaron avances en el conocimiento y la autoeficacia docente, así como una mayor apertura de las familias a participar en procesos formativos.

Si bien la acción de acompañamiento en aula no pudo ejecutarse por razones logísticas, su diseño técnico fue desarrollado y proyectado para el próximo año, consolidando la sostenibilidad del plan. La incorporación de la charla para apoderados surgió de una demanda espontánea evidenció una creciente disposición de las familias hacia el trabajo socioemocional y contribuyó a fortalecer el vínculo hogar-escuela.

En términos evaluativos, los datos recogidos muestran avances significativos en el conocimiento y apropiación de estrategias SEL por parte de los actores escolares. Se instalaron capacidades institucionales clave, se fortaleció la articulación con las familias y se sentaron las bases para la continuidad del trabajo iniciado. En síntesis, la intervención cumplió sus objetivos, generando aprendizajes colectivos e impulsando una visión compartida del desarrollo socioemocional como componente esencial del proyecto educativo. Su sostenibilidad, sin embargo, dependerá de la continuidad en la formación docente, la planificación estratégica y el compromiso institucional con una cultura escolar inclusiva y emocionalmente saludable.

5. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La intervención se desarrolló en una escuela particular subvencionada, ubicada en la comuna de Coronel, en la Región del Biobío, Chile. El establecimiento, de dependencia administrativa particular subvencionado y adscrito al movimiento cristiano, sostiene una filosofía humanista-cristiana centrada en la formación integral del estudiantado, promoviendo el desarrollo de valores, habilidades y competencias fundamentales para la vida. Desde el año 2012, la escuela estuvo incorporada a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), participando activamente en políticas públicas destinadas a mejorar la calidad educativa en contextos de alta vulnerabilidad. El establecimiento se encuentra emplazado en una zona rural de la comuna de Coronel, territorio históricamente marcado por la minería del carbón, actividad que durante más de un siglo configuró su identidad económica, social y cultural. Tras el cierre de las minas a fines del siglo XX, la comuna enfrentó un proceso de reconversión productiva que dio paso a la instalación de industrias energéticas, portuarias y pesqueras, generando nuevas formas de ocupación del territorio, pero también profundos impactos socioambientales. Diversos estudios caracterizan a Coronel como una zona de sacrificio, categoría que alude a territorios periféricos gravemente afectados por decisiones productivas orientadas a la maximización económica, donde las comunidades locales asumen los costos de la contaminación y el deterioro de la salud ambiental y humana (Bravo Ferretti et al., 2022). En este contexto, muchas familias viven situaciones de vulnerabilidad estructural, con escasas oportunidades laborales, empleos precarios y jornadas extensas que dificultan la vida familiar y comunitaria. Esta realidad permite comprender con mayor profundidad las demandas institucionales del establecimiento educativo, en tanto las condiciones del entorno influyen directamente en la dinámica escolar, afectando los vínculos, la participación y los desafíos de convivencia al interior de la comunidad.

La institución atiende a una matrícula de aproximadamente 630 estudiantes, desde nivel preescolar hasta octavo básico, de los cuales 90 forman parte del Programa de Integración Escolar (PIE), enfocado en el acompañamiento a estudiantes con necesidades educativas especiales. Según datos de JUNAEB (2024), la comunidad escolar presenta un 87% de índice de vulnerabilidad social, reflejando un contexto complejo en términos socioeconómicos, familiares y psicoeducativos. La estructura organizacional del colegio está diseñada para responder a estas condiciones mediante la articulación de áreas claves como la Unidad Técnico-Pedagógica, el equipo de Convivencia Escolar y el PIE. Además, el establecimiento implementó un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y diversos programas complementarios que favorecieron el desarrollo de hábitos de vida saludable, la participación ciudadana y el fortalecimiento del sentido de comunidad. Estos esfuerzos se vieron reflejados en resultados positivos en evaluaciones externas, como el SIMCE 2023, y en reconocimientos institucionales como la subvención del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de Excelencia (SNED), en dimensiones como efectividad, superación e integración.

En cuanto a su cultura escolar, el Proyecto Educativo Institucional promueve una formación en valores basada en principios como el respeto, la solidaridad, la empatía y la responsabilidad,

inspirados en una visión cristiana del desarrollo humano. Esta orientación se materializa en prácticas cotidianas como la creación de ambientes afectivos y contenedores, la realización de actos litúrgicos y celebraciones por logros colectivos, la existencia de normas de convivencia construidas participativamente, y una presencia cercana de adultos significativos en los espacios escolares. La relación con el estudiantado se caracteriza por el trato respetuoso, la disponibilidad para el diálogo y la validación emocional como parte esencial del proceso educativo.

Sin embargo, pese a que el discurso institucional valoraba explícitamente el desarrollo socioemocional, en la práctica no existían planes estructurados, tiempos asignados ni espacios institucionalizados que permitieran abordar de forma sistemática esta dimensión. La existencia de una asignatura de educación emocional era un avance, pero su implementación resultaba intermitente y dependía principalmente del compromiso individual de algunos docentes, lo que evidenciaba una brecha entre los principios declarados y su aplicación concreta en el quehacer escolar. Esta tensión entre el marco valórico y la capacidad institucional para integrar el enfoque socioemocional de manera transversal se constituyó en una de las razones centrales que motivaron la intervención.

6. DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA

La identificación de la demanda institucional se configuró a partir de una entrevista virtual sostenida con la psicóloga y Encargada de Convivencia Escolar del establecimiento (Anexo 1), centrada en las preocupaciones surgidas en el nivel de séptimo básico. Esta instancia permitió profundizar en los elementos que sustentaban la solicitud de apoyo externo, los cuales no solo daban cuenta de problemáticas puntuales, sino también de un contexto escolar complejo que tensionaba los recursos institucionales disponibles. Desde una perspectiva psicoeducativa, la institución evidenciaba una preocupación transversal por el bienestar socioemocional del estudiantado, lo que se reflejaba en una cultura organizacional centrada en el cuidado y la contención, coherente con su enfoque humanista-cristiano.

La cultura escolar se caracterizaba por una fuerte identificación de los distintos estamentos con el proyecto educativo, un número significativo de funcionarios eran ex alumnos del mismo colegio y muchos docentes matriculaban a sus hijos en el establecimiento. Esta continuidad generacional favorecía vínculos afectivos sólidos, un sentido de pertenencia elevado y una alta cohesión comunitaria, lo que a su vez consolidaba una identidad institucional basada en el afecto, la cercanía y el acompañamiento.

En coherencia con esta orientación, el equipo de Convivencia Educativa, compuesto por una psicóloga, una trabajadora social, una orientadora y la encargada de convivencia, asumía un rol protagónico en el abordaje de las problemáticas socioemocionales. Su modo de operar se centraba en la contención y el seguimiento de estudiantes en situación de riesgo, estrategia que les permitía acceder de forma directa y sostenida a las experiencias relacionales de los alumnos, tanto en el ámbito escolar como familiar. Fue a través de este trabajo sistemático que se levantaron diversas alertas en los séptimos básicos: se identificó la existencia de prácticas de violencia simbólica entre pares a través de redes sociales, tales como páginas de confesiones con contenido ofensivo; se reportaron dinámicas de exclusión social, relaciones afectivas conflictivas y escasa responsabilidad emocional; y, de manera especialmente preocupante, se detectó una creciente tendencia a las conductas autolesivas.

El equipo de convivencia educativa tuvo conocimiento de al menos cuatro hospitalizaciones en el último tiempo, tres de ellas asociadas a autolesiones y una a consumo de fármacos. Adicionalmente, las estudiantes referían con frecuencia situaciones de exposición a violencia intrafamiliar, lo cual amplificaba su nivel de vulnerabilidad. Estas manifestaciones eran interpretadas por el equipo como indicadores de un déficit generalizado en el desarrollo de habilidades socioemocionales, aspecto que afectaba de manera transversal la calidad de las interacciones entre pares y la salud mental de la comunidad estudiantil.

Este escenario generaba una alta carga de trabajo para el equipo de Convivencia Escolar, el cual se veía permanentemente tensionado por la atención de situaciones de urgencia, con escaso margen para implementar estrategias preventivas de carácter institucional. En respuesta a esta necesidad, el establecimiento había creado una asignatura de educación socioemocional, cuyo diseño estaba a cargo de la psicóloga SEP. Cada curso tenía asignado un docente, una profesora

de educación diferencial y un tutor, quienes se dividían la responsabilidad de acompañar y monitorear al grupo curso en esta asignatura. La metodología se centraba en el diálogo y la expresión emocional, y el material era elaborado semana a semana, sin una planificación estructurada, lo que respondía más a las contingencias que a una propuesta formativa sistemática.

Uno de los desafíos relevantes detectados por la institución tenía relación con el escaso involucramiento de las familias en los procesos formativos. Si bien existía participación en actividades de índole recreativa o social, como bingos o encuentros comunitarios, esta no se extendía a espacios de carácter reflexivo o formativo, lo que limitaba las posibilidades de generar una corresponsabilidad real entre escuela y hogar. Asimismo, si bien se reconocía una buena disposición del cuerpo docente hacia el aprendizaje en temáticas socioemocionales, la falta de espacios y tiempos institucionalmente protegidos para la formación profesional derivaba en que estas funciones recayeran casi exclusivamente en el equipo de Convivencia Escolar. En síntesis, la demanda institucional se inscribía en un escenario donde coexistían condiciones favorables, como una cultura escolar centrada en el vínculo, una alta valoración del equipo de convivencia y la existencia de espacios de escucha, con desafíos estructurales asociados a la creciente complejidad de las problemáticas estudiantiles, el agotamiento de los equipos de apoyo, la desvinculación familiar y la necesidad de institucionalizar prácticas preventivas sostenibles en el tiempo. La solicitud de intervención externa, por tanto, respondía a la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales para el abordaje integral de la convivencia escolar y la salud mental, desde un enfoque preventivo, comunitario y formativo.

7. MARCO DE REFERENCIA

A continuación, se presenta el marco teórico y empírico que sustenta este trabajo. En primer lugar, se abordan las características evolutivas de la etapa vital que se encuentran enfrentando los estudiantes, en las dimensiones biológica, psicológica y social. En segundo lugar, se explora el desarrollo socioemocional como eje central de la intervención. En tercer lugar, se exponen los actores relevantes para el desarrollo socioemocional en los adolescentes, sus cuidadores y docentes.

7.1. La adolescencia

Comprender las características del desarrollo adolescente es clave para justificar la intervención socioemocional en estudiantes de séptimo básico. Esta etapa, especialmente en su fase temprana (entre los 10 y 13 años), implica una serie de transformaciones biológicas, psicológicas y sociales que afectan profundamente el comportamiento, la forma de relacionarse y el bienestar emocional de los adolescentes. Estos factores deben ser considerados en el diseño e implementación de programas preventivos y de promoción del desarrollo socioemocional en contextos escolares.

7.1.1. Cambios en la adolescencia

La adolescencia temprana es una etapa crítica en el desarrollo humano, que abarca desde los diez hasta los trece años, y se caracteriza por significativos cambios biológicos, psicológicos y sociales. Durante esta fase, conocida también como pubertad, los adolescentes experimentan transformaciones hormonales que resultan en el desarrollo de las gónadas y la aparición de caracteres sexuales secundarios, marcando el inicio de la capacidad reproductiva. Estos cambios biológicos incluyen un rápido crecimiento físico y modificaciones morfológicas notables que afectan tanto el comportamiento como la cognición (Águila et al., 2017).

Psicológicamente, la adolescencia temprana es un período de autodescubrimiento y formación de identidad. Los adolescentes comienzan a formular aspiraciones y a esforzarse por entender quiénes son y quiénes quieren ser. Este proceso se caracteriza por una transición de operaciones concretas a operaciones lógicas formales en el pensamiento. A pesar de que su capacidad para pensar de manera abstracta y lógica aumenta, los adolescentes tempranos a menudo se ven influenciados por el pensamiento mágico y una sensación de invulnerabilidad. La timidez se incrementa debido a los cambios somáticos, y aunque los adolescentes buscan agradar a sus padres, también empiezan a distanciarse emocionalmente de ellos, acercándose más a sus pares (Obledo, 2021). Emocionalmente, los adolescentes experimentan estados intensos debido a la inmadurez del cerebro, especialmente de la corteza prefrontal, lo que afecta la toma de decisiones y el control de impulsos (Palacios, 2019).

La autoestima y la regulación emocional también son aspectos críticos en el desarrollo psicológico durante la adolescencia. La autoestima, definida como la valoración y aceptación de uno mismo, impacta directamente en la estabilidad emocional y en las habilidades para enfrentar

los desafíos propios de esta etapa evolutiva (Panesso & Arango, 2017). Una autoestima elevada funciona como un factor protector, promoviendo una mayor resiliencia frente a eventos estresantes y facilitando una regulación emocional más efectiva (Fernandes et al., 2022). En cambio, los adolescentes con baja autoestima suelen enfrentar mayores dificultades de adaptación, lo que los hace más propensos a experimentar emociones negativas, inseguridad, ansiedad y depresión (Carvajal & Gavilanes, 2023).

La regulación emocional, entendida como la capacidad de gestionar y modular las respuestas emocionales, también representa un desafío importante en esta etapa. La inmadurez de áreas cerebrales como la corteza prefrontal limita la capacidad de los adolescentes para controlar impulsos y regular sus emociones de manera efectiva (Carvajal & Gavilanes, 2023). Las dificultades en la regulación emocional pueden dar lugar a respuestas impulsivas y desadaptativas, como episodios de ira, frustración y tristeza, afectando el bienestar psicológico y la salud física (Pérez & Guerra, 2014). Estudios recientes han encontrado una relación significativa entre la autoestima y la regulación emocional, a mayor autoestima menores dificultades en la regulación emocional, y viceversa (Guzmán Paredes & Valle Pico, 2024).

Socialmente, la adolescencia temprana implica una reconfiguración de las relaciones familiares y sociales. Los adolescentes buscan mayor independencia de la familia y se integran más con sus grupos de pares, desarrollando amistades más profundas y significativas. Este alejamiento de la familia puede provocar conflictos, especialmente cuando los padres intentan mantener un control que los adolescentes perciben como innecesario. La relación con la escuela y el entorno educativo sigue siendo central, pero los adolescentes también comienzan a ver a otros adultos como modelos a seguir, influyendo en sus valores y comportamientos (Obledo, 2021).

En este contexto, las interacciones sociales en el entorno escolar pueden también exponer a los adolescentes a situaciones de victimización entre pares. La victimización en esta etapa puede manifestarse en formas físicas, verbales, de exclusión social, ciber agresión o incluso en conductas de acoso sexual, y ha sido identificada como una problemática significativa en los colegios tanto en Chile como en otras regiones (Villalobos-Parada et al., 2016). Según la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar realizada en Chile un alto porcentaje de estudiantes reporta experiencias de agresión verbal, física y social en el ámbito escolar, lo que refleja la magnitud de este fenómeno (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2014).

La victimización en el ámbito escolar impacta directamente el bienestar psicológico de los adolescentes, disminuyendo su satisfacción con la vida y aumentando el riesgo de problemas como la depresión, la ansiedad y la baja autoestima (Villalobos-Parada et al., 2016). Sin embargo, el apoyo social percibido, tanto de profesores como de compañeros, puede mitigar los efectos negativos de la victimización, actuando como un factor protector durante la adolescencia (Villalobos-Parada et al., 2016). En particular, el apoyo de los profesores tiene un rol mediador significativo, ayudando a los estudiantes a enfrentar las experiencias de victimización con

menores consecuencias emocionales y promoviendo un clima escolar más positivo (Villalobos-Parada et al., 2016).

Además, la percepción de apoyo entre pares es crucial, especialmente para aquellos estudiantes que pueden sentirse aislados o rechazados, quienes suelen ser más vulnerables a convertirse en blanco de la violencia escolar (Villalobos-Parada et al., 2016). Fomentar el apoyo social dentro de la comunidad escolar no solo contribuye a reducir la victimización, sino que también refuerza un ambiente educativo seguro y favorable para el desarrollo socioemocional de los adolescentes. Para ello, es esencial que las instituciones educativas implementen programas de convivencia escolar que integren la educación en habilidades socioemocionales y capaciten tanto a docentes como a estudiantes en la creación de redes de apoyo efectivas.

La contextualización de la etapa evolutiva de los estudiantes permitió relevar la importancia de la autoestima, las experiencias de victimización y sus relaciones interpersonales. Este análisis orientó la selección de los instrumentos diagnósticos, incorporándose la Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Victimización, además de guiar las temáticas a abordar en las entrevistas individuales. Asimismo, resultó fundamental para interpretar los resultados obtenidos a partir de las escalas aplicadas y para diseñar una intervención coherente con el momento del desarrollo en que se encontraban los estudiantes

7.1.2. Rol de los padres en la adolescencia

En este contexto, resulta clave reflexionar sobre el rol de los padres durante la adolescencia temprana. Es importante que proporcionen una supervisión firme pero flexible, mostrando comprensión y apertura frente a las necesidades y dificultades de sus hijos. Una comunicación familiar abierta y honesta contribuye significativamente a prevenir conflictos y fortalecer vínculos de confianza. Asimismo, es fundamental que los padres establezcan límites claros y negociables, aplicándolos con consistencia y evitando actitudes arbitrarias (Águila et al.2017).

El apoyo familiar es aún más relevante si se considera que el área emocional adquiere un protagonismo central en esta etapa del desarrollo. En Chile, este reconocimiento se ha visto reflejado en el fortalecimiento de políticas públicas orientadas al bienestar socioemocional de los estudiantes. Desde la implementación de la Ley General de Educación en 2009, que reconoce la educación como un proceso integral, hasta la incorporación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) en 2014 para complementar los indicadores académicos del SIMCE, se ha puesto un mayor énfasis en el desarrollo integral de los estudiantes. Durante la pandemia, la importancia del área socioemocional se acrecentó, resultando en la creación de diversas guías y herramientas para apoyar tanto a docentes como a estudiantes en su bienestar emocional y social (Bonhomme, 2023).

La falta de una educación que integre todas las dimensiones del desarrollo humano puede tener consecuencias significativas para los jóvenes. Adicciones, bullying, estrés, baja autoestima, ansiedad, depresión y conflictos de convivencia son algunas de las manifestaciones que, además de afectar su salud mental, inciden directamente en su rendimiento escolar. Estos efectos podrían

prevenirse mediante un enfoque educativo más integral y humanizante, que reconozca el papel clave de la familia, la escuela y las políticas públicas en el desarrollo pleno de niños, niñas y adolescentes (Bernal et al., 2015).

Comprender el rol de los padres en la adolescencia resultó clave para orientar tanto el desarrollo del diagnóstico como el diseño de la intervención. Esta comprensión fundamentó la decisión de incorporar reuniones previas con las apoderadas delegadas, haciéndolas partícipes activas del proceso. Asimismo, permitió incluir en el diagnóstico la Escala de Parentalidad Positiva E2P y abordar temáticas familiares en las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes. Reconocer cómo la dinámica familiar influye directa o indirectamente en el desarrollo socioemocional de los adolescentes, especialmente en la configuración de su autoestima, la vivencia de situaciones de victimización y su capacidad de establecer vínculos significativos, fortaleció la pertinencia de las acciones planificadas. En consecuencia, se diseñaron estrategias que integraron a las familias como agentes relevantes en el proceso de intervención, favoreciendo un enfoque más integral y contextualizado. Esta mirada permitió comprender que las dinámicas familiares no solo inciden en aspectos puntuales del comportamiento adolescente, sino que también configuran las bases del desarrollo socioemocional.

7.2. Desarrollo emocional

El desarrollo socioemocional constituye un componente esencial en la formación integral de niños, niñas y adolescentes, especialmente durante la adolescencia, etapa en la que las emociones, la identidad personal y las relaciones interpersonales cobran una importancia central. Las habilidades socioemocionales conforman el repertorio de capacidades que las personas pueden desarrollar a lo largo de la vida y que determinan su aptitud para conectar y comprender las propias emociones, pensamientos y conductas; vincularse y comprender las emociones, pensamientos y conductas de los otros; y desenvolverse en un determinado contexto de manera adaptativa (UNESCO, 2023). El aprendizaje social y emocional (SEL) es el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y afectuosas (CASEL, 2020).

Las habilidades socioemocionales incluyen cinco dimensiones clave interrelacionadas. La autoconciencia se refiere a las habilidades para comprender las propias emociones, pensamientos y valores y cómo influyen en el comportamiento en distintos contextos, incluyendo la capacidad de reconocer las fortalezas y limitaciones con un sentido de confianza y propósito bien fundamentado. El autocontrol se refiere a las habilidades para manejar las propias emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones para lograr metas personales y colectivas, incluyendo la capacidad para retrasar la gratificación, manejar el estrés y sentir la motivación y la voluntad para lograr metas. La conciencia social es la capacidad para comprender las perspectivas y empatizar con los demás,

incluyendo aquellos de diversos orígenes, culturas y contextos, y la capacidad de sentir compasión por los demás, comprender normas históricas y sociales más amplias de comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad. Las habilidades para relacionarse incluyen la capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo y para navegar eficazmente en entornos con individuos y grupos, incluyendo la capacidad de comunicarse claramente, escuchar activamente, cooperar, resolver problemas y negociar conflictos de manera constructiva. La toma de decisiones responsables es la capacidad para tomar decisiones y elecciones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales en diversas situaciones, considerando las normas éticas y problemas de seguridad, y evaluando los beneficios y consecuencias de diversas acciones para el bienestar personal, social y colectivo.

La incorporación del enfoque socioemocional resultó clave para comprender los comportamientos, relaciones y estados emocionales observados en los estudiantes. Este marco conceptual permitió orientar la selección de herramientas diagnósticas centradas en dimensiones como la autoestima, la empatía y el autocontrol. Asimismo, fue fundamental para diseñar estrategias de intervención que no solo abordaran los síntomas o conflictos evidenciados, sino que promovieran el desarrollo de habilidades personales y relacionales de manera preventiva y formativa.

7.2.1. La Importancia de las Habilidades Socioemocionales en la Educación

Las habilidades socioemocionales no solo son determinantes para una vida personal satisfactoria, sino que también inciden directamente en los procesos de aprendizaje y desarrollo académico. Su fortalecimiento está estrechamente vinculado con las dimensiones cognitivas y biológicas, promoviendo de forma integral tanto la cognición como el aprendizaje. Por ello, los sistemas educativos deben considerar e integrar estas competencias en sus enfoques pedagógicos, ya que las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes no solo son predictores de su éxito escolar, sino también de otros logros importantes hacia el final de la adolescencia y en la vida adulta, tales como la graduación de la educación secundaria, la finalización de estudios postsecundarios, la salud física y mental, y el bienestar general (UNESCO, 2023).

En este sentido, iniciativas como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) de la UNESCO, que midió por primera vez habilidades socioemocionales en estudiantes de sexto grado en América Latina y el Caribe, evaluando aspectos como la empatía, la autorregulación y la apertura a la diversidad, ha visibilizado la importancia de integrar sistemáticamente estas competencias en los currículos y en los procesos formativos tanto de estudiantes como de docentes (UNESCO, 2023).

Además, según una revisión empírica realizada por Wigelsworth et al. (2022), existen sólidos efectos a corto y largo plazo asociados con los programas de Aprendizaje Social y Emocional implementados en niños y jóvenes. En el corto plazo, el desarrollo de estas competencias

contribuye a una mejor adaptación escolar, evidenciada en un aumento del rendimiento académico, relaciones interpersonales más positivas y una disminución de problemas de conducta y conflictos. También fortalece la autoestima y las habilidades de resolución de problemas sociales, favoreciendo una convivencia más armoniosa y colaborativa en el entorno escolar.

A largo plazo, las competencias socioemocionales adquiridas tempranamente generan beneficios duraderos en la vida adulta. Estas habilidades impulsan el éxito en el mercado laboral, promoviendo adaptabilidad y eficacia en el trabajo, y reducen la probabilidad de involucrarse en comportamientos delictivos. Además, una sólida formación socioemocional desde la infancia se asocia con una mejor salud mental a lo largo de la vida, reduciendo los riesgos de problemas emocionales y psicológicos. Esto sugiere que, al fortalecer habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos desde edades tempranas, se establecen bases sólidas para una vida adulta más equilibrada y próspera, con beneficios significativos tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto (Wigelsworth et al., 2022).

Este conocimiento teórico proporciona un criterio claro para fundamentar las decisiones del diagnóstico, ya que la evaluación de competencias como la autorregulación o la empatía puede ofrecer una visión precisa de las necesidades de los estudiantes. Con base en esto, las estrategias de intervención deben enfocarse en fortalecer estas habilidades para garantizar un ambiente educativo que favorezca tanto el desarrollo académico como el socioemocional, alineando así el currículo con las competencias necesarias para la formación integral de los jóvenes.

7.2.2. Integración del Aprendizaje Socioemocional en el Currículo

Para integrar las habilidades socioemocionales en la educación, se recomienda adoptar enfoques que aborden de manera explícita estas habilidades en los planes de estudio y en las prácticas de enseñanza. Las escuelas deben crear entornos de aprendizaje seguros y equitativos que fomenten el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esto incluye la colaboración continua con las familias y las organizaciones comunitarias para apoyar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes (CASEL, 2020). La UNESCO propone formas concretas de integrar las habilidades socioemocionales en el trabajo de los docentes, proporcionando herramientas conceptuales y prácticas que permiten integrarlas desde una perspectiva educacional. Entre las estrategias recomendadas se incluyen la creación de una visión compartida, la promoción de alianzas con las familias, la incorporación de rituales de bienvenida, estrategias de participación y cierres optimistas, así como la promoción de la evaluación formativa (UNESCO, 2023).

Desde este enfoque, en el presente trabajo se consolidó la necesidad de articular la intervención con políticas y marcos actuales en educación socioemocional, priorizando acciones que promovieran la integración sistemática del SEL en las prácticas pedagógicas. Esto implicó orientar el trabajo docente hacia estrategias planificadas y sostenibles, acompañar la incorporación de estas habilidades en el currículo, y fortalecer el rol de los equipos formativos en la creación de ambientes

seguros y propicios para el desarrollo socioemocional. Así, se promovió una mirada integral que no solo apuntó al aprendizaje de los estudiantes, sino también al fortalecimiento de las capacidades institucionales para sostener estos procesos en el tiempo.

7.2.3. Evaluación del desarrollo socioemocional en Chile

En Chile, el desarrollo socioemocional de los estudiantes se evalúa mediante diversas políticas públicas, orientaciones y normativas establecidas por el Ministerio de Educación, que buscan promover un aprendizaje integral. Entre los instrumentos más relevantes para esta evaluación se encuentran los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA).

Los IDPS, establecidos mediante el Decreto Supremo de Educación N° 381/2013, son un conjunto de índices que entregan información sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Estos indicadores complementan los resultados académicos del SIMCE y amplían el concepto de calidad educativa al incluir dimensiones como la autoestima académica, la motivación escolar, el clima de convivencia escolar, y la participación y formación ciudadana. Los IDPS permiten a la Agencia de Calidad de la Educación evaluar los establecimientos educativos, identificar áreas de mejora y diseñar políticas educativas que fortalezcan el bienestar socioemocional de los estudiantes (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2019).

El Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) incluye un Cuestionario Socioemocional que permite recoger información sobre el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. Este aprendizaje se define como el proceso a través del cual las personas entienden y manejan habilidades socioemocionales como la autorregulación, la toma responsable de decisiones y la colaboración. Los resultados del DIA ayudan a los establecimientos a reflexionar sobre las habilidades socioemocionales de sus estudiantes y planificar acciones de mejora (Agencia de Calidad de la Educación, 2021).

Además, el Ministerio de Educación ha desarrollado diversas orientaciones y manuales para apoyar la implementación de programas de habilidades socioemocionales. Estas orientaciones ofrecen estrategias y recursos para integrar el aprendizaje socioemocional en el currículo escolar y promover un ambiente de respeto, seguridad y apoyo emocional. Entre los documentos clave se encuentran las Bases Curriculares de Orientación y el Plan de Formación Ciudadana, que incluyen objetivos de aprendizaje relacionados con la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsables (Mineduc, 2020).

Resulta fundamental formar a las comunidades educativas en el uso de estos recursos y en la planificación colaborativa, promoviendo un enfoque holístico que involucre a todos en el

proceso de desarrollo socioemocional de los estudiantes. El marco normativo y los instrumentos de evaluación son herramientas clave para el diseño y la implementación de una intervención más efectiva, alineada con las políticas públicas y centrada en mejorar tanto el bienestar emocional como el aprendizaje académico de los estudiantes.

7.3. Actores relevantes en el desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional de los estudiantes no puede comprenderse de manera aislada, ya que es un proceso multifacético influenciado por diversos actores que interactúan en el contexto cercano y más amplio del niño. El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) destaca cómo el desarrollo humano está determinado por las relaciones e interacciones dentro de varios niveles del entorno, desde lo más cercano, como la familia, hasta los contextos más amplios, como la escuela y la comunidad. En este sentido, tanto las competencias parentales como el papel de los docentes son fundamentales, ya que estos actores ejercen una influencia directa e indirecta en las experiencias emocionales y sociales de los estudiantes. A medida que los niños interactúan con estos entornos, sus habilidades socioemocionales se ven moldeadas por la calidad de las relaciones que mantienen dentro de estos microsistemas, y por los recursos y apoyos disponibles en sus contextos inmediatos

El presente trabajo se fundamenta en el modelo ecológico del desarrollo humano, el cual resalta la influencia de múltiples niveles del entorno en el bienestar y crecimiento de los estudiantes. Por esta razón, se ha intencionado un diagnóstico multinivel que permita entender el desarrollo socioemocional de los estudiantes no solo desde su perspectiva individual, sino también considerando las interacciones y relaciones con todos los actores involucrados, como docentes, familias y la comunidad escolar. Este enfoque integral busca captar la complejidad de los factores que inciden en el bienestar socioemocional de los estudiantes.

7.3.1. Competencias parentales y desarrollo socioemocional

La familia constituye el espacio educativo primordial en la vida de una persona, y el desarrollo de competencias parentales por parte de padres y madres es crucial para fomentar el bienestar y crecimiento de sus hijos en el ámbito socioemocional. Estas competencias son fundamentales, pues a través de ellas se proporciona el soporte afectivo y material necesario para el desarrollo evolutivo y social de los niños, considerando además las demandas del entorno cotidiano en el que se desenvuelven. La teoría ecológica de Bronfenbrenner subraya cómo el desarrollo humano depende de la interacción constante entre la persona y su contexto, siendo la familia el núcleo más cercano y decisivo en el nivel del microsistema.

Las competencias parentales se refieren a un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que los padres desarrollan y utilizan para educar y criar a sus hijos, asegurando su bienestar integral y el ejercicio pleno de sus derechos humanos. Estas competencias influyen de manera

significativa en el desarrollo socioemocional de los niños y están estructuradas en varias dimensiones esenciales (Gómez y Muñoz, 2015).

En primer lugar, la competencia vincular se refiere a la capacidad de los padres para promover un apego seguro y un desarrollo socioemocional saludable en los niños. Esto incluye la sensibilización, el involucramiento y la calidez emocional en la relación padres-hijos. Un vínculo fuerte y seguro permite a los niños sentirse protegidos y amados, lo cual es fundamental para su desarrollo emocional y social (Gómez y Muñoz, 2015).

La competencia formativa involucra el fomento del desarrollo, el aprendizaje y la socialización de los niños. Los padres estimulan el aprendizaje mediante la incorporación de normas y hábitos, y promueven relaciones sociales adecuadas. Esta dimensión es esencial para que los niños adquieran habilidades y conocimientos que les permitan desenvolverse de manera efectiva en diferentes contextos sociales y académicos (Gómez y Muñoz, 2015).

Por otro lado, la competencia protectora se centra en el cuidado y la protección de los hijos, asegurando el resguardo de sus necesidades de desarrollo, la garantía de sus derechos y la integridad física, emocional y sexual. Los padres deben crear un entorno seguro y protector donde los niños puedan crecer y desarrollarse sin temor a daños físicos o emocionales (Gómez y Muñoz, 2015).

Finalmente, la competencia reflexiva permite a los padres reflexionar sobre sus prácticas de crianza, monitorear el desarrollo de sus hijos y ajustar sus estrategias educativas para mejorar el bienestar de los niños. Esta dimensión implica una evaluación constante de las acciones y decisiones parentales, buscando siempre el mejor interés de los hijos y adaptándose a sus necesidades cambiantes (Gómez y Muñoz, 2015).

La evidencia sugiere que una deficiencia en competencias emocionales parentales puede llevar a los niños a dificultades para desarrollar habilidades de afrontamiento, lo que puede derivar en problemas afectivos y comportamentales, y en una baja autoestima y autoconcepto (Moreno-Méndez et al., 2011). Por ejemplo, la impulsividad en los padres está relacionada positivamente con síntomas ansiosos/depresivos en los niños, lo que indica que la ira excesiva e injustificada en los padres puede asociarse con preocupaciones excesivas y aislamiento social en los hijos (Cuartas et al., 2020; Milojevich & Haskett, 2018).

Un estudio realizado en Bogotá encontró relaciones significativas entre las competencias emocionales parentales y el autoconcepto y conductas internalizantes en niños. Se observó que los niveles altos de impulsividad en los padres se relacionaban con síntomas ansiosos y depresivos en los niños (Bello Pulido et al., 2020).

La investigación sugiere que las competencias parentales tienen una incidencia directa en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños. Estas habilidades incluyen la capacidad de

hacer amigos, mantener conversaciones, expresar sentimientos y emociones, resolver problemas y relacionarse adecuadamente con adultos. Sin embargo, los hallazgos indican que no siempre existe una relación lineal entre competencias parentales óptimas y el desarrollo de habilidades sociales altas en los niños, sugiriendo la influencia de otros factores contextuales y personales (Pacheco Marimon & Osorno Álvarez, 2021). Un estudio realizado en Antioquia, Colombia, con niños de 3 a 5 años, encontró que, aunque los padres presentaban competencias parentales óptimas, los niños no siempre desarrollaban habilidades sociales altas. Este hallazgo sugiere la necesidad de considerar factores adicionales que puedan influir en el desarrollo social de los niños, más allá de las competencias parentales (Pacheco Marimon & Osorno Álvarez, 2021).

Dada la importancia de las competencias emocionales parentales, se recomienda la implementación de programas de educación emocional para padres, que les ayuden a manejar sus emociones de manera adecuada y a evitar reacciones impulsivas. Estos programas pueden prevenir problemas de ansiedad y depresión en los niños y contribuir a un desarrollo socioemocional saludable (Bisquerra, 2003; Fernández & Montero, 2016).

En este sentido, Gómez & Muñoz (2015) consideran fundamental promover programas de formación para padres que fortalezcan sus competencias parentales en las diferentes dimensiones (vincular, formativa, protectora y reflexiva). Esto incluye estrategias para mejorar la comunicación asertiva, el manejo de emociones y la implementación de prácticas de crianza positiva que favorezcan el desarrollo integral de los niños.

La vinculación entre las competencias parentales y el desarrollo emocional resulta fundamental para interpretar los resultados obtenidos a través de la aplicación de la Escala de Parentalidad Positiva E2P. Gracias a este enfoque, se pudo identificar cómo las competencias parentales, específicamente en las dimensiones vincular, formativa, protectora y reflexiva, se relacionaban de manera estrecha con los niveles de autoestima, victimización y habilidades sociales de los estudiantes. Esta comprensión también reveló la importancia de integrar a las familias como agentes activos en el proceso de intervención, reconociendo su papel crucial en el desarrollo socioemocional de sus hijos. Con base en estos hallazgos, se idearon espacios de devolución con las apoderadas delegadas y se diseñó un espacio formativo dirigido a las familias, con el propósito de fortalecer las prácticas de crianza positiva y mejorar el vínculo entre la escuela y el hogar, asegurando así un apoyo integral al bienestar de los estudiantes.

7.3.2. El rol de los docentes en el desarrollo socioemocional

El contexto escolar es fundamental para el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes, ya que no solo es el lugar donde pasan una gran parte de su tiempo, sino también donde construyen relaciones significativas con sus compañeros, docentes y otros miembros de la comunidad escolar. La escuela, al ser un espacio de interacción constante, se convierte en un escenario clave para la socialización, permitiendo a los estudiantes experimentar y aprender sobre valores, normas sociales y la importancia de las relaciones interpersonales.

Fomentar el aprendizaje socioemocional en los alumnos implica que tomen conciencia de que forman parte de una comunidad, lo que subraya la importancia de valorar y aceptar la diversidad (Alcalay et al., 2012). Como señala la evidencia, el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes es fundamental para enfrentar los desafíos que plantea la educación emocional en el aula. Los profesores, junto con los especialistas, actúan como agentes clave en la creación de relaciones positivas que favorecen el aprendizaje, la convivencia y el bienestar de los estudiantes.

El rol de los docentes en el desarrollo socioemocional de los estudiantes es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje positivo y nutritivo que favorezca tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico. Los docentes no solo son transmisores de conocimientos académicos, sino también agentes decisivos en la formación socioemocional de sus alumnos. Este apartado explora cómo los docentes influyen en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes y los métodos, tanto implícitos como explícitos, que utilizan para fomentar estas habilidades.

Los docentes juegan un papel crucial en la promoción del desarrollo socioemocional en el entorno escolar. Según Milicic y Marchant (2020), los profesores emocionalmente competentes son capaces de gestionar de manera efectiva su propio comportamiento, promover el entusiasmo por el aprendizaje, guiar las conductas de sus alumnos y proporcionar apoyo en las dinámicas de conflicto dentro del aula. Además, establecen vínculos positivos con sus estudiantes, respondiendo de manera efectiva a sus necesidades emocionales y entendiendo cómo estas motivan la conducta y el rendimiento académico (Milicic & Marchant, 2020; Fernández Calisto et al., 2021).

Un buen profesor promueve el apego y un aprendizaje centrado en las fortalezas más que en los déficits, haciendo que sus alumnos perciban el entorno como favorecedor de competencias cognitivas y emocionales. Este enfoque se traduce en un aumento del bienestar emocional y un mejor desempeño académico, ya que los aprendizajes con componente emocional positivo se graban más fácilmente en la memoria (Milicic & Marchant, 2020). Profesores y especialistas son agentes clave en la formación de vínculos, la convivencia, el clima social, la construcción de arquitectura cerebral, como figuras de apego secundario y tutores de resiliencia, ya que las relaciones positivas entre profesores y alumnos pueden incluso compensar en parte el déficit de apego con figuras de cuidado primario (Karreman & Vinherhoets, 2012).

7.3.2.1. Métodos Implícitos

Los métodos implícitos que utilizan los docentes para fomentar las habilidades socioemocionales incluyen la creación de un ambiente de aula positivo y la modelación de comportamientos adecuados. Jennings y Greenberg (2009) destacan que los profesores emocionalmente competentes logran una gestión efectiva del aula, promoviendo un entorno de aprendizaje seguro y motivador. Estos docentes modelan comportamientos socioemocionales adecuados, como la empatía, la autorregulación y la toma responsable de decisiones, lo que

permite a los estudiantes aprender a través de la observación y la imitación (Jennings & Greenberg, 2009; Milicic & Marchant, 2020).

Además, los profesores pueden influir en el clima emocional del aula mediante el establecimiento de relaciones de confianza y respeto con sus estudiantes. Un contexto de aula nutritivo, donde se fomenta la comunicación abierta y el apoyo mutuo, contribuye al desarrollo de una identidad positiva en los estudiantes y al fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales (Fernández Calisto et al., 2021).

7.3.2.2. Métodos Explícitos

Los métodos explícitos incluyen la implementación de programas y actividades diseñadas específicamente para desarrollar competencias socioemocionales. Estos programas suelen abordar cinco competencias básicas: conciencia de sí mismo, conciencia social, autorregulación, toma responsable de decisiones y manejo de relaciones (Milicic & Marchant, 2020).

Entre las estrategias explícitas se encuentran las sesiones de educación socioemocional, programas como el BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) y Confiar en Uno Mismo, que se han implementado en algunos colegios chilenos, proporcionando a los docentes herramientas y materiales para enseñar habilidades socioemocionales de manera estructurada (Fernández Calisto et al., 2021). Además, prácticas como el mindfulness y las técnicas de atención plena ayudan a los estudiantes a desarrollar la autorregulación y la conciencia de sí mismos, reduciendo el estrés y mejorando su capacidad para concentrarse y aprender (Milicic & Marchant, 2020).

Enseñar a los estudiantes técnicas de resolución de conflictos y mediación contribuye a mejorar sus habilidades para manejar las relaciones y resolver problemas de manera constructiva (Fernández Calisto et al., 2021). Fomentar el trabajo en equipo y las actividades cooperativas ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación, colaboración y empatía (Milicic & Marchant, 2020). Proveer oportunidades para la autoevaluación y el feedback constructivo permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora, promoviendo un crecimiento personal continuo (Fernández Calisto et al., 2021).

Es esencial explorar con los docentes cómo implementan el desarrollo socioemocional en su práctica, identificando su conocimiento sobre los métodos implícitos y explícitos, y fortaleciendo las áreas que requieren atención. El objetivo es empoderar a los docentes en su rol como agentes de cambio dentro del aula, para que puedan modelar de manera más efectiva comportamientos saludables, guiar las conductas de los estudiantes y establecer vínculos de confianza que favorezcan tanto el bienestar emocional como el aprendizaje. La capacitación docente es clave para que se conviertan en verdaderos tutores de resiliencia, brindando el apoyo necesario para que los estudiantes desarrollen su autonomía emocional, lo que contribuye a un ambiente escolar más inclusivo, empático y enriquecedor.

7.3.3. Integración en el Currículo Escolar

La integración de programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en el currículo escolar ha demostrado ser efectiva para mejorar tanto los resultados socioemocionales como académicos de los estudiantes. Programas como Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) han mostrado una reducción significativa en la soledad y mejora en las habilidades sociales y emocionales de los niños cuando se implementan de manera universal en las escuelas (Hennessey et al., 2021). Estos programas incluyen lecciones específicas sobre el reconocimiento y manejo de emociones, la resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades interpersonales, lo que contribuye a un ambiente escolar más conectado y solidario (Hennessey et al., 2021).

Un estudio de revisión sistemática sobre programas SEL basados en el currículo en educación infantil temprana sugiere que estos programas no solo benefician a los estudiantes, sino también fortalecen la calidad de la enseñanza al mejorar las interacciones maestro-alumno y la gestión efectiva del aula (Blewitt et al., 2020). Las recomendaciones para una integración efectiva incluyen la formación continua de los docentes en competencias socioemocionales, la inclusión de lecciones SEL en el plan de estudios regular y la promoción de un enfoque holístico que involucre a toda la comunidad educativa (Blewitt et al., 2020).

La implementación de programas SEL sería clave para mejorar las prácticas socioemocionales en el colegio a intervenir. Dado que existe una planificación semanal, el equipo de convivencia escolar podría aprovechar estos programas para estructurar y ordenar sus intervenciones, promoviendo un ambiente emocionalmente saludable.

8. REPORTE PROCESO DIAGNÓSTICO

8.1. Reporte de realización de acciones diagnósticas

Antes de detallar el estado de avance de cada acción diagnóstica, es relevante mencionar que el levantamiento de información debió ser pospuesto para inicios del segundo semestre, debido a dificultades climáticas que anticiparon el cierre del primer semestre, seguido del período de vacaciones de invierno.

Acción 1: Entrevistas a estudiantes

Objetivo específico asociado: Identificar las percepciones de los y las estudiantes de 7ºA y 7ºB sobre las dinámicas sociales en sus respectivos cursos.

Para implementar esta acción, fue necesario realizar una reunión presencial con las apoderadas delegadas de ambos cursos el día 17 de julio. Esta instancia fue solicitada por el equipo directivo con el fin de generar un espacio cálido, resolver dudas y promover la colaboración familiar. Asistieron cinco apoderadas delegadas, quienes, una vez informadas, compartieron un video explicativo con el resto de los apoderados.

Se planificó entrevistar a 7 estudiantes del 7ºA y 8 del 7ºB, 20% de la matrícula total, seleccionados por criterios de idoneidad entregados por la Encargada de Convivencia Educativa. Las familias fueron contactadas el martes 30 de julio y completaron los formularios de consentimiento informado.

Las entrevistas se programaron durante la jornada escolar, considerando que los estudiantes permanecen en el establecimiento hasta las 13:30 horas. Para optimizar recursos y conectividad, se decidió realizar entrevistas grupales, cuatro en total en lugar de individuales.

Esta decisión permitió mayor fluidez y contención grupal, considerando las temáticas sensibles abordadas.

Sin embargo, debido a actividades internas del establecimiento y condiciones climáticas adversas, fue necesario reprogramar las fechas. Finalmente, las entrevistas se llevaron a cabo el miércoles 7 de agosto, dos grupos del 7ºB y el viernes 9 de agosto, un grupo del 7ºA. Se logró entrevistar a 8 estudiantes del 7ºB y a 5 del 7ºA.

Acción 2: Aplicación de la escala de autoestima de Rosenberg (Anexo 2)

Objetivo específico asociado: Evaluar los niveles de autoestima de los estudiantes de 7ºA y 7ºB.

El 17 de julio, se compartió con las apoderadas delegadas un video explicativo y el enlace para completar el consentimiento informado. Se recibieron 59 autorizaciones, 3 no autorizaron y 11 no respondieron.

Contando con el respaldo necesario, se coordinó con la Encargada de Convivencia Educativa la aplicación de la escala en la sala de computación el lunes 29 de julio. Se cuenta con los consentimientos y respuestas correspondientes (Anexo N°5).

Se priorizó el uso de la sala de computación para asegurar condiciones equitativas de acceso digital. El análisis de resultados se realizó durante la semana siguiente.

Acción 3: Aplicación de la escala de victimización (Anexo 3)

Objetivo específico asociado: Identificar formas y niveles de victimización entre los estudiantes de 7°A y 7°B.

Esta escala fue aplicada conjuntamente con la de Autoestima, bajo las mismas condiciones de consentimiento, coordinación y aplicación. El análisis fue realizado junto al de la escala anterior y forma parte del mismo registro de evidencias.

Acción 4: Aplicación de la escala de parentalidad positiva E2P (Anexo 4)

Objetivo específico asociado: Evaluar las competencias parentales de las familias en relación con el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Durante la reunión del 17 de julio, también se compartió con las apoderadas delegadas el consentimiento y el enlace para completar la Escala de Parentalidad Positiva E2P. Se otorgó plazo hasta el 23 de julio, obteniendo un total de 67 respuestas. Se cuenta con los consentimientos y registros de respuestas (Anexo N°5 y N°6)

Se optó por esta modalidad digital para facilitar la participación familiar y resguardar la confidencialidad. El análisis de los resultados se realizó durante la semana posterior.

Acción 5: entrevistas a docentes.

Objetivo específico asociado: Analizar los métodos explícitos e implícitos utilizados por docentes para fomentar el desarrollo socioemocional en 7°A y 7°B.

Se contactó a tres docentes que imparten clases en ambos cursos, representando el 20% del total de profesores vinculados. La Encargada de Convivencia Escolar facilitó los contactos. El 19 de julio se envió por correo electrónico el consentimiento informado y el enlace para agendar las entrevistas (Anexo N°8)

Docente N°1: entrevistada el 30 de julio.

Docente N°2: entrevistada el 1 de agosto.

Docente N°3: no pudo conectarse el 1 de agosto por suspensión de clases debido a un temporal; la entrevista fue reprogramada y realizada el 8 de agosto.

Se cuenta con los consentimientos firmados y las transcripciones de las entrevistas (Anexo N°8).

La suspensión de clases presentó desafíos logísticos, pero se logró mantener la muestra planificada y resguardar la validez del instrumento utilizado.

Acción 6: Revisión documental (Anexo N°9)

Objetivo específico asociado: Analizar la presencia del enfoque socioemocional en los instrumentos de gestión institucional y curricular.

El 18 de julio, la Encargada de Convivencia Escolar envió el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento Interno y una presentación del Plan de Mejoramiento Educativo (PME). No se obtuvo el Plan de Convivencia Escolar actualizado. En cuanto a la asignatura “Educación Emocional”, se informó que no existe una planificación formal, ya que las sesiones son planificadas semanalmente por la psicóloga del establecimiento.

La revisión se realizó en conjunto con una sesión vía Zoom el 29 de julio, en la que se completó una escala de cotejo. Se cuenta con los apuntes y el instrumento completado como evidencia del trabajo realizado. La ausencia de algunos documentos clave limita la comprensión integral del enfoque socioemocional institucional, lo cual representa una debilidad que será considerada en la propuesta de intervención.

8.2. Reporte de logro de objetivos general y específicos

Tabla 1

Carta Gantt del proceso diagnóstico

OBJETIVOS Y ACCIONES	RESPONSABLE	JULIO					AGOSTO	
		1	2	3	4	5	1	2
Encargada de Convivencia envía documentos de Gestión y Curriculum a la institución	Pamela Cadena			X				
Completar pauta de cotejo	Camila Álvarez y Pamela Cadena					X		
Encargada de convivencia notifica a la institución del proceso diagnóstico por la UDD	E. de Convivencia			X				
Elección de estudiantes participantes de entrevista y gestión del consentimiento/asentimiento informado	Camila Álvarez y Pamela Cadena					X		
Elección de docentes participantes de entrevista y gestión del consentimiento informado	Camila Álvarez y Pamela Cadena			X				

Consentimiento informado a las familias para aplicación de escala de autoestima de Rosenberg y Escala de Victimización a estudiantes	Camila Álvarez			X				
Consentimiento informado a las familias para aplicación de escala de parentalidad positiva E2P	Camila Álvarez			X				
Entrevistas a docentes	Camila Álvarez y Pamela Cadena				X	X		
Aplicación de escala de autoestima y de victimización a estudiantes	E. de Convivencia				X			
Aplicación de escala de parentalidad positiva E2P a las familias	Camila Álvarez			X				
Tabulación de las escalas	Camila Álvarez y Pamela Cadena			X	X	X		
Entrevistas grupales a estudiantes	Pamela Cadena							X
Proceso de análisis de entrevistas	Camila Álvarez y Pamela Cadena					X	X	
Redacción de resultados y discusión	Camila Álvarez y Pamela Cadena					X	X	
Elaboración informe final	Camila Álvarez y Pamela Cadena					X	X	

El análisis del desarrollo socioemocional de los estudiantes de 7° básico A y B se llevó a cabo a través de un enfoque integral que consideró múltiples aspectos de su vida escolar.

Logro de Objetivos Específicos:

Objetivo específico 1: Describir las percepciones estudiantiles sobre las dinámicas sociales en 7°A y 7°B.

Estado de logro: Logrado.

Evidencia: Se realizaron entrevistas grupales a 13 estudiantes, seleccionados mediante muestreo intencionado (20% de la población total), contando con consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas temáticamente. Los hallazgos permitieron identificar patrones relacionales, subgrupos, y percepciones de convivencia, lo que cumplió con el criterio de exploración cualitativa planteado para este objetivo.

Objetivo específico 2: Identificar los niveles de autoestima en los estudiantes de 7° básico A y B.

Estado de logro: Logrado.

Evidencia: Se aplicó la Escala de Autoestima de Rosenberg a la totalidad de los estudiantes, previa obtención del consentimiento informado de sus padres y apoderados. Los datos recolectados fueron

analizados estadísticamente, permitiendo establecer niveles de autoestima individual y grupal. Los registros de consentimiento y los resultados de la escala respaldan el cumplimiento del objetivo.

Objetivo específico 3: Identificar las diversas formas de victimización entre los estudiantes de 7° básico A y B

Estado de logro: Logrado.

Evidencia: Se administró la Escala de Victimización a todos los estudiantes participantes, con los respectivos consentimientos parentales. La información fue procesada y analizada, permitiendo identificar tipos de victimización (física, verbal, social y cibernética) presentes en el grupo. Los documentos de consentimiento y los datos obtenidos en la escala confirman el cumplimiento del objetivo.

Objetivo específico 4: Identificar las competencias parentales de las familias respecto al desarrollo socioemocional de los estudiantes de 7° básico A y B.

Estado de logro: Logrado.

Evidencia: Se aplicó la Escala de Parentalidad Positiva E2P a los apoderados de ambos cursos. La recolección de datos se realizó con consentimiento informado y fue analizada cuantitativamente, permitiendo conocer los niveles de habilidades parentales en áreas como comunicación, afecto, límites y apoyo emocional. Los registros de consentimiento y los resultados de la escala evidencian el logro de este objetivo.

Objetivo específico 5: Evaluar los métodos explícitos e implícitos utilizados por los docentes de 7° básico A y B para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Estado de logro: Logrado.

Evidencia: Se realizaron entrevistas individuales a tres docentes que trabajan directamente con los cursos 7°A y 7°B, previa firma de consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas y analizadas cualitativamente para identificar prácticas explícitas (actividades planificadas, uso de recursos) e implícitas (modelamiento, clima de aula). El análisis permitió caracterizar el rol docente en la promoción del desarrollo socioemocional, cumpliéndose con los criterios definidos para este objetivo.

Conclusión del Logro del Objetivo General:

En base al análisis de los logros de los objetivos específicos, se concluye que el objetivo general de analizar los factores relacionados al desarrollo socioemocional personal y comunitario de los estudiantes de 7° básico A y B se ha logrado en un 100%. Todos los objetivos específicos fueron alcanzados, proporcionando una comprensión integral de los diversos aspectos que afectan el desarrollo socioemocional de los estudiantes, permitiendo una conclusión robusta y detallada sobre este desarrollo, y posibles focos de intervención.

8.3. Reporte resultados del proceso diagnóstico

8.3.1. Entrevistas a estudiantes

Se llevaron a cabo entrevistas grupales con estudiantes de 7ºA y 7ºB. En total, se entrevistaron a 13 estudiantes: 8 del 7ºB, divididos en dos grupos, y 5 del 7ºA, que participaron en un solo grupo.

Para el análisis de las entrevistas se utilizó un enfoque cualitativo con base en la fenomenografía, empleando un análisis de contenido de tipo deductivo, el cual permitió organizar y examinar la información en torno a categorías previamente definidas a partir de los tres ejes temáticos del guion: “Dinámica con pares”, “Dinámicas con profesores” y “Dinámicas con familia”. Las entrevistas, de carácter semiestructurado, fueron transcritas de manera textual, lo que favoreció una interpretación coherente entre los relatos de los estudiantes y el análisis realizado. En cuanto al rigor cualitativo, se consideraron criterios como la credibilidad y la dependencia. Para ello, ambas investigadoras analizaron los datos de forma independiente y luego contrastaron sus interpretaciones, en un proceso de validación por pares. Asimismo, se contó con el acompañamiento de docentes asesores durante el análisis, lo que contribuyó a asegurar la coherencia interna del estudio y fortalecer la validez de los hallazgos.

Resultados del 7ºA

Dinámica con Pares:

Los estudiantes describieron su relación con los compañeros de curso de manera mixta: *“algunos días es buena y otros horrible”*. Identificaron la existencia de subgrupos en el curso, lo que a veces lleva a situaciones de exclusión. Un estudiante comentó que *“a veces dicen 'no nos juntamos con él porque tiene no sé qué, y eso genera daño”*. También se mencionó que, algunos conflictos pueden ser resueltos sin intervención adulta, los problemas más serios requieren la intervención de un profesor o asistente.

La relación entre hombres y mujeres fue descrita como *“buena”*, y destacaron a algunos compañeros por su buen trato, aunque se mencionó que la crítica y el trato grosero son comunes y afectan la convivencia.

Dinámicas con Profesores:

Los estudiantes mencionaron que, en general, tienen una buena relación con sus profesores: *“Me caen todos bien”*. Sin embargo, algunos sienten que ciertos docentes se molestan por detalles, como cuando: *“la sala está sucia y nos retan, aunque no fuimos nosotros”*. Además, señalan que algunos profesores no están siempre disponibles, lo que puede influir en la percepción de cercanía y accesibilidad. Los estudiantes expresan preferencia por las actividades grupales y valoran cuando los profesores manejan los conflictos de manera comprensiva: *“cuando alguien se siente mal, los profesores nos dejan salir a tomar agua o lavarnos la cara”*. La motivación para asistir a clases varía entre los estudiantes, y la confianza para hablar con los profesores depende de la cercanía y

el tiempo que pasan con ellos: *“los profesores de lenguaje y matemáticas porque los vemos más seguido”*.

Dinámicas con Familia:

Los estudiantes del 7ºA mencionaron que disfrutan pasar tiempo con sus padres haciendo actividades al aire libre: *“salir o ir a la playa”*. Aunque la mayoría siente confianza para hablar de sus preocupaciones con sus padres, algunos mencionaron que prefieren compartir estos temas con amigos o hermanos.

En cuanto a la disciplina, se mencionaron reglas en casa y castigos como la pérdida de privilegios, siendo el más severo la prohibición de ver a uno de los padres.

Resultados del 7ºB

Dinámica con Pares:

Los estudiantes describieron un ambiente conflictivo. Se expresaron con términos como *“horrible”* y *“todos se tratan mal”*. Relataron que los insultos y gritos son comunes: *“en la sala y en los recreos”* (7ºB). Aunque algunos estudiantes son vistos como amables, prevalecen los comentarios negativos, especialmente los *“comentarios pasivo-agresivos”* que señalan: *“parecen chistes, pero molestan”*.

Existen varios subgrupos dentro del curso, lo que contribuye a la fragmentación y a veces provoca exclusión de ciertos estudiantes: *“a veces hay personas que no se integran porque les da miedo”*.

Los conflictos en el curso son comunes y, aunque algunos pueden manejarse sin intervención adulta, los problemas más graves suelen requerir la ayuda de un profesor o asistente. La intervención de los adultos es vista como necesaria para resolver los conflictos más complejos.

Dinámicas con Profesores:

Valoraron a los profesores que los motivan, especialmente en asignaturas clave: *“algunos profesores nos motivan, sobre todo lenguaje y matemáticas”*. Sin embargo, también mencionaron que *“algunos se enojan rápido y nos atacan”*. La confianza no es homogénea: *“con algunos se puede hablar más que con otros”*, dependiendo del vínculo previo o la cercanía.

Dinámicas con Familia:

Disfrutan del tiempo con sus familias: *“ver películas, salir a comprar, jugar”*. Sin embargo, no todos tienen el mismo nivel de confianza para compartir temas personales: *“yo con mi mamá, con mi papá no tengo tanta confianza”*. En cuanto a la disciplina, se mencionaron reglas claras y sanciones como: *“perder el celular”*.

En resumen, en relación con las dinámicas de pares, en ambos cursos se evidencian tensiones frecuentes, fragmentación del grupo y situaciones de exclusión. Las relaciones entre pares están marcadas por el maltrato verbal y los comentarios hirientes, aunque también se reconocen

excepciones de buen trato. Esta convivencia ambivalente puede interpretarse como expresión de una autoestima aún en formación, propia de la adolescencia temprana (Panesso & Arango, 2017). La presencia de subgrupos y actitudes discriminatorias da cuenta de formas sutiles de victimización relacional, que afectan el bienestar emocional y la percepción de pertenencia (Villalobos-Parada et al., 2016).

Pese a ello, algunos estudiantes relatan la capacidad de resolver conflictos menores sin la intervención adulta, lo que evidencia incipientes habilidades socioemocionales, susceptibles de ser fortalecidas mediante programas de aprendizaje socioemocional. Comparativamente, el 7ºB presenta un clima más deteriorado, con mayor frecuencia de conductas agresivas, gritos e insultos normalizados. En contraste, en 7ºA, si bien existen tensiones, se observan vínculos mixtos y algunas capacidades de autorregulación que podrían ser potenciadas.

En cuanto a las dinámicas con profesores, en ambos cursos, los estudiantes valoran a los docentes que los motivan, fomentan la participación grupal y comprenden su malestar emocional. Esta disposición refleja el potencial del profesorado como figura significativa para el desarrollo socioemocional. No obstante, emergen áreas de mejora asociadas a la gestión del conflicto y la creación de un clima de confianza (Milicic & Marchant, 2020).

En 7ºA, se observa una mayor percepción de injusticia, especialmente frente a reprimendas grupales: *“nos retan, aunque no fuimos nosotros”*. Esto puede afectar negativamente la percepción de equidad y la contención emocional. En cambio, en 7ºB, se reporta una mayor sensibilidad hacia las actitudes reactivas del profesorado: *“algunos se enojan rápido y nos atacan”*, lo que sugiere dificultades en la autorregulación docente (Jennings & Greenberg, 2009). Ambos grupos indican que la confianza para hablar con los profesores está mediada por el vínculo previo y la frecuencia de interacción: *“con algunos se puede hablar más que con otros”*.

Pese a no haber sido identificadas como estrategias intencionadas, los relatos evidencian métodos implícitos de desarrollo socioemocional. Acciones como permitir que los estudiantes *“salgan a tomar agua o lavarse la cara”* cuando se sienten mal, o el uso de dinámicas grupales, funcionan como formas de regulación emocional externa, contención y modelamiento emocional, que favorecen el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, incluso sin una planificación explícita. Estos métodos corresponden a prácticas pedagógicas cotidianas que modelan habilidades como la empatía, la toma de perspectiva y el manejo de emociones (Zelada & Carrillo, 2022).

Estos hallazgos subrayan la importancia de que el profesorado tome conciencia de su rol formativo más allá de lo académico, reconociendo que sus formas de relacionarse, contener, corregir o apoyar también inciden en el desarrollo de la autoestima, la autorregulación y las habilidades relacionales del estudiantado (Karreman & Vinherhoets, 2012). En ese sentido, fortalecer el rol socioemocional del docente, tanto en sus dimensiones explícitas como implícitas, se vuelve fundamental para contribuir a una cultura escolar más segura, empática y vinculante.

Por último, en las dinámicas con familia, los estudiantes valoran el tiempo compartido con sus familias, lo que sugiere la presencia de una competencia vincular positiva (Gómez & Muñoz, 2015). Sin embargo, en ambos cursos se evidencia una disponibilidad emocional parcial, ya que algunos prefieren compartir sus preocupaciones con pares o hermanos. Esto puede limitar el desarrollo de estrategias de regulación emocional (Palacios, 2019; CASEL, 2020).

En 7ºA, los estudiantes reportan una relación más equilibrada con ambos cuidadores, mientras que en 7ºB se observa una asimetría afectiva, con mayor confianza hacia la madre: “yo con mi mamá, con mi papá no tengo tanta confianza”. Respecto a la disciplina, en ambos grupos se mencionan sanciones como la pérdida del celular. En 7ºA, preocupa el relato de un castigo extremo: “la prohibición de ver a uno de los padres”, lo que vulnera la competencia protectora y puede comprometer la seguridad emocional del estudiante. Además, la ausencia de diálogo reflexivo en torno a las sanciones sugiere carencias en la competencia reflexiva parental (Fernández & Montero, 2016).

En síntesis, si bien existen vínculos afectivos relevantes, se advierte la necesidad de fortalecer las competencias parentales en sus dimensiones vincular, protectora y reflexiva, promoviendo una crianza más consciente, disponible y coherente con las necesidades socioemocionales de los adolescentes.

8.3.2. ESCALA DE AUTOESTIMA

Para identificar los niveles de autoestima de los estudiantes de séptimo básico se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), un instrumento de tipo cuantitativo y autoaplicado que consta de 10 ítems tipo Likert enfocados en los sentimientos de respeto y aceptación hacia uno mismo. Cinco de los ítems (1, 2, 4, 6 y 7) están formulados positivamente y los otros cinco (3, 5, 8, 9 y 10) de forma negativa, por lo que en estos últimos se invirtió la puntuación. Las respuestas se graduaron en una escala de 4 puntos: 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo y 4 = muy de acuerdo. El puntaje total posible osciló entre 10 y 40 puntos, utilizándose los siguientes puntos de corte para la interpretación de los resultados: autoestima baja (≤ 25), autoestima media (26–29) y autoestima alta (≥ 30), conforme a lo señalado en la validación chilena de Rojas-Barahona et al. (2009).

La escala cuenta con adecuadas propiedades psicométricas para su uso en población chilena adolescente. En su validación, se reportó una confiabilidad de 0,75 según el coeficiente alfa de Cronbach, lo que indica una consistencia interna aceptable para la medición del constructo.

A continuación, se muestra la estadística descriptiva de la escala de autoestima de Rosenberg (Tabla 2), que se aplicó a 58 estudiantes, 26 del 7ºA y 32 del 7ºB.

Tabla 2*Estadística descriptiva de la aplicación de la Escala de autoestima de Rosenberg*

Estadística Descriptiva						
Curso	Media	Mediana	Desviación Estándar	Autoestima baja	Autoestima Media	Autoestima Elevada
7ºA	26,73	26	4,79	42,31%	38,46%	19,23%
7ºB	23,81	23	5,47	62,50%	21,88%	15,63%
Total	25,12	25	5,34	53,45%	29,31%	17,24%

Tabla 3*Tasa de respuesta de la Escala de autoestima de Rosenberg*

Tasa de respuesta		
7ºA	7ºB	Total
70,27%	84,21%	77,33%

Tras la presentación de los estadísticos descriptivos de la escala de autoestima, se incorporan a continuación representaciones gráficas (Figura 1 y Figura 2) que complementan el análisis. El gráfico de barras permite observar la distribución de los niveles de autoestima (alta, media y baja) diferenciados por curso y género, lo que posibilita una visualización más clara de las tendencias y contrastes entre los distintos subgrupos.

Figura 1

Distribución de niveles de autoestima en séptimos básicos

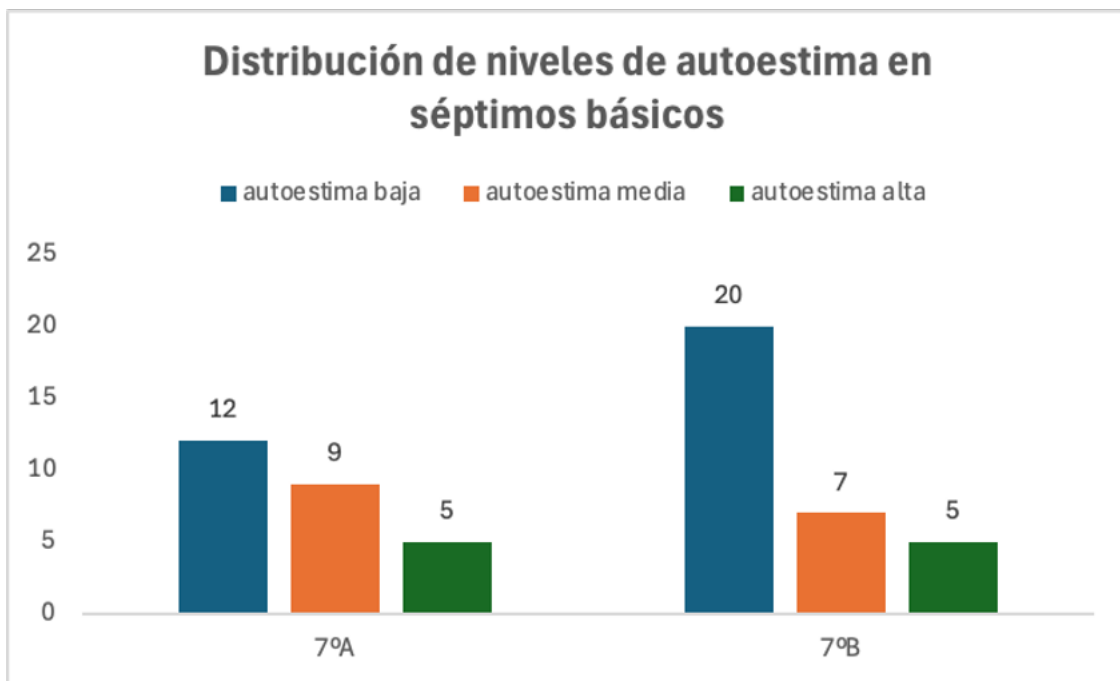
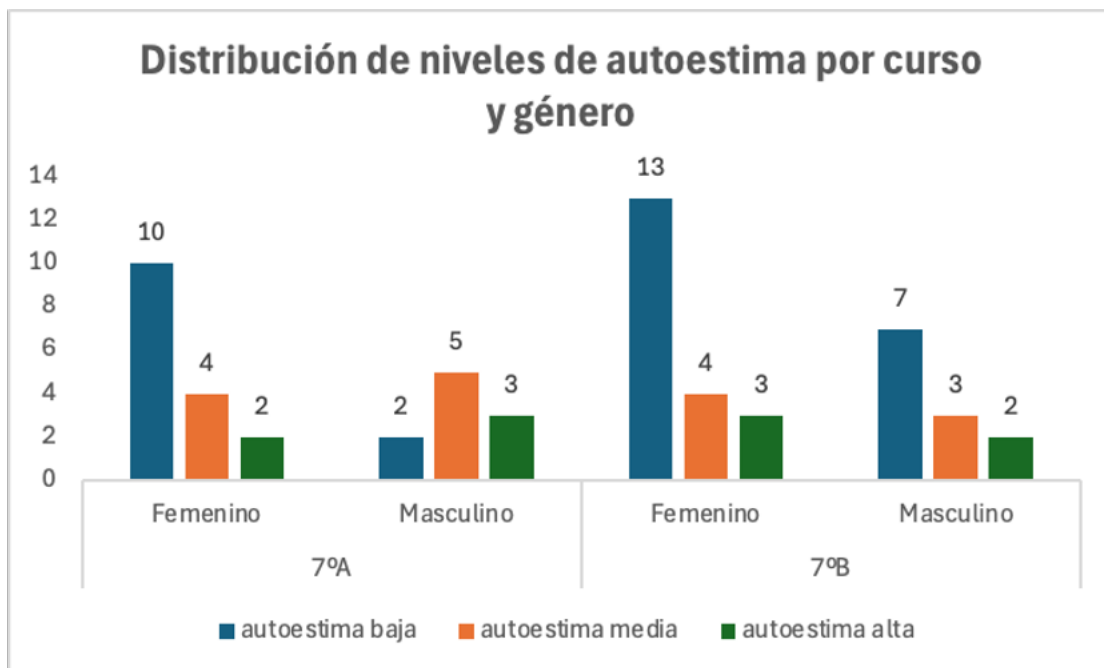


Figura 2

Distribución de niveles de autoestima por curso y género



En ambos cursos, las estudiantes femeninas muestran una mayor proporción de autoestima baja y una menor proporción de autoestima elevada en comparación con sus compañeros masculinos. En 7ºA, tanto las estudiantes femeninas como los estudiantes masculinos presentan una distribución similar en la autoestima baja, pero los varones muestran una representación más significativa en el nivel de autoestima elevada. En 7ºB, la tendencia se mantiene con las estudiantes femeninas predominantemente en el nivel de autoestima baja, mientras que los estudiantes masculinos exhiben una mayor distribución en la autoestima elevada. Estos resultados indican que, en general, los estudiantes masculinos tienden a tener niveles más equilibrados de autoestima, con una notable presencia en la autoestima elevada, a diferencia de las estudiantes femeninas.

Desde una perspectiva del desarrollo, estos resultados se comprenden a la luz de las transformaciones propias de la adolescencia temprana, etapa caracterizada por una búsqueda de identidad, mayor autoconciencia y una sensibilidad incrementada a la evaluación social (Panesso & Arango, 2017). En este periodo, la autoestima no solo se vuelve más vulnerable, sino que también se ve profundamente afectada por los vínculos con adultos y pares, la regulación emocional y el entorno escolar.

Los hallazgos permiten inferir que la menor autoestima en mujeres podría estar relacionada con las dinámicas de victimización relacional reportadas en las entrevistas, especialmente en 7ºB, donde las estudiantes describen un ambiente hostil entre pares. La literatura respalda esta relación, experiencias de victimización afectan significativamente el bienestar psicológico, aumentando el riesgo de síntomas depresivos, ansiedad y, como se observa en este caso, baja autoestima (Villalobos-Parada et al., 2016).

Al comparar los niveles de autoestima entre los cursos 7ºA y 7ºB (Figura 2) se observa que ambos cursos tienen una mayor proporción de estudiantes con autoestima baja, seguido de una representación moderada de autoestima media y una menor proporción de autoestima elevada. Esta tendencia es consistente en ambos cursos, aunque los estudiantes de 7ºB muestran una distribución ligeramente más equilibrada entre los tres niveles de autoestima, no revierte la tendencia general. La predominancia de la autoestima baja en ambos cursos resalta la necesidad de intervenciones enfocadas en mejorar la autoestima de los estudiantes, la literatura demuestra que programas sistemáticos de aprendizaje social y emocional (SEL) promueven la mejora en la autoestima, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales (Wigelsworth et al., 2022). En este colegio, se debe tener en consideración que quienes requieren especial atención son las estudiantes femeninas, quienes presentan una mayor incidencia de autoestima baja.

8.3.3. ESCALA DE VICTIMIZACIÓN

Para identificar las diversas formas de victimización entre los séptimos básicos, se utilizó la versión en español validada en Chile por Villalobos-Parada et al. (2016) de la Escala de Victimización entre Pares, desarrollada originalmente por Benbenishty y Astor (2005). Este instrumento cuantitativo consta de 28 ítems distribuidos en cinco dimensiones: victimización verbal (ítems 1 al

7), cibernética (ítems 8 al 10), física (ítems 11 al 18), social o relacional (ítems 19 al 23) y sexual (ítems 24 al 28). La escala utiliza un formato de respuesta de frecuencia en tres niveles: (1) “Nunca en este mes”, (2) “Una o dos veces en este mes” y (3) “Tres o más veces en este mes”. Para los análisis, y siguiendo el procedimiento del estudio de validación, las respuestas fueron recodificadas en un formato dicotómico (0 = no ocurrió, 1 = sí ocurrió), lo que permitió identificar la presencia de victimización y estimar la cantidad de formas distintas experimentadas por cada estudiante, operacionalizando el concepto de polivictimización. En cuanto a su confiabilidad, la escala total presentó un coeficiente Omega de .96 en población escolar chilena, lo que evidencia una alta consistencia interna (Sánchez-Oñate & Zúñiga Tapia, 2024).

En seguida se presenta el análisis de la escala de victimización, que fue aplicada a 56 estudiantes, 26 del 7°A y 30 del 7°B (Tabla 4). Debido a la naturaleza de los resultados, no se presenta estadística descriptiva y, en su lugar, se utilizó una tabla de frecuencias para representar la información.

Tabla 4

Frecuencias de incidencias de victimización por género y curso

FRECUENCIAS DE INCIDENCIAS DE VICTIMIZACIÓN POR GÉNERO Y CURSO				
Tipos de	Curso	Femenino	Masculino	Total
Victimización				
Verbal	7°A	22	15	37
	7°B	40	19	59
Cibernética	7°A	6	8	14
	7°B	7	3	10
Física	7°A	12	17	29
	7°B	17	7	24
Social	7°A	16	17	33
	7°B	24	8	32
Sexual	7°A	9	5	14
	7°B	3	7	10

En la **dimensión verbal**, se observa una diferencia marcada entre los cursos. En 7°A, las mujeres reportaron 22 incidentes, mientras que los hombres reportaron 15. En 7°B, las mujeres reportaron

40 incidentes frente a 19 incidentes reportados por los hombres. Este patrón indica una mayor frecuencia de victimización verbal entre las mujeres, especialmente en 7°B.

En la **dimensión cibernética**, 7°A mostró 6 incidentes reportados por mujeres y 8 por hombres. En 7°B, las mujeres reportaron 7 incidentes y los hombres 3. Aunque los números son menores que en la victimización verbal, las mujeres en 7°B reportan más incidentes que los hombres.

En cuanto a la **dimensión física**, los resultados son más equilibrados. En 7°A, las mujeres reportaron 12 incidentes y los hombres 17. En 7°B, ambos géneros reportaron 17 incidentes cada uno, sugiriendo una prevalencia similar de victimización física entre géneros en 7°B, a diferencia de 7°A, donde los hombres reportaron más incidentes.

En la **dimensión social**, hay una notable diferencia entre géneros y cursos. En 7°A, las mujeres reportaron 16 incidentes y los hombres 17. En 7°B, las mujeres reportaron 24 incidentes, mientras que los hombres reportaron 7. Este patrón, similar al de la victimización verbal, muestra una mayor incidencia en las mujeres en 7°B.

Finalmente, en la **dimensión sexual**, los incidentes reportados son relativamente bajos en ambos cursos y géneros. En 7°A, las mujeres reportaron 8 incidentes y los hombres 9. En 7°B, las mujeres reportaron 3 incidentes y los hombres 7. Aunque los incidentes son menos frecuentes, los hombres reportan ligeramente más incidentes en esta dimensión.

Con el objetivo de profundizar en el análisis de la victimización escolar desde una perspectiva de género, se elaboraron gráficos individuales por estudiante, integrando a los cursos 7°A y 7°B, y desagregando la información por tipo de victimización y sexo. Este enfoque permite visualizar con mayor precisión la concentración de incidentes en determinados estudiantes, facilitando la identificación de casos de polivictimización, así como diferencias relevantes entre hombres y mujeres.

Figura 3

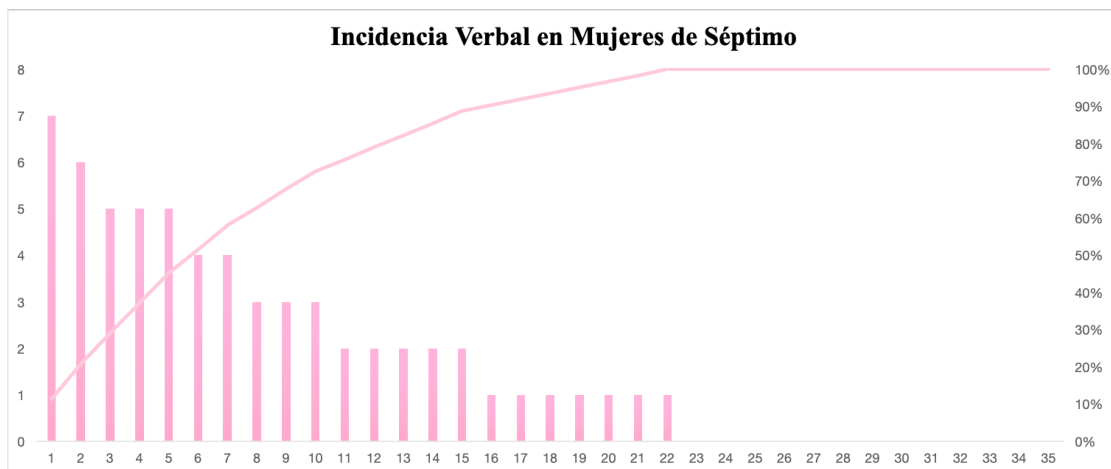
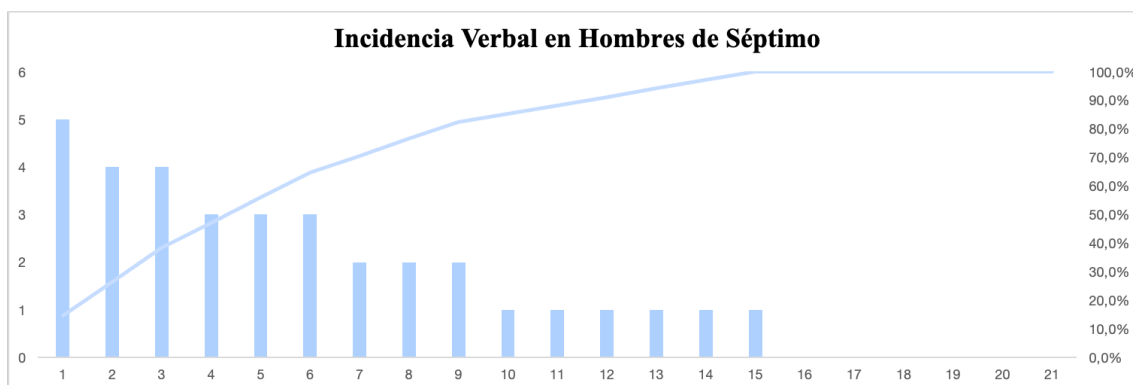


Figura 4



En la Figura 3, se observa que la mayoría de las estudiantes mujeres reportan haber sido víctimas de victimización verbal, aunque con distintas intensidades. Existen al menos tres estudiantes con una frecuencia significativamente más alta que el resto, lo que podría estar indicando una experiencia sistemática de maltrato verbal. Al mismo tiempo, hay un pequeño grupo que no reporta ningún incidente, lo que sugiere una posible diferenciación en las dinámicas de integración social entre las alumnas.

La Figura 4, correspondiente a los hombres, muestra una dispersión menor. Un número de estudiantes no reporta haber sido víctima verbalmente en el último mes, y quienes sí lo hacen, tienden a presentar incidencias más bajas que sus pares mujeres.

Figura 5

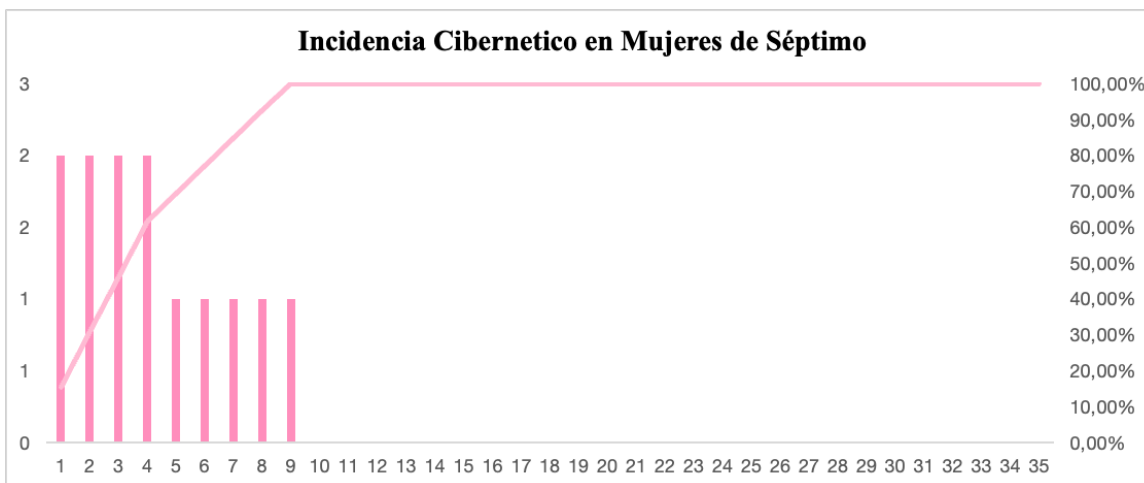
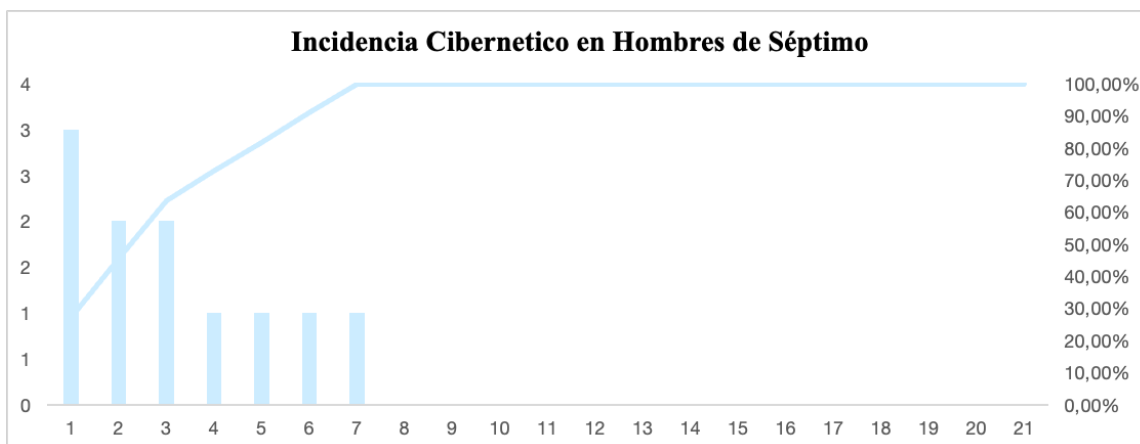


Figura 6



La Figura 5 evidencia que la victimización cibernética afecta a un grupo más reducido de mujeres, pero con una intensidad preocupante en algunos casos. Hay cuatro estudiantes que reportan múltiples incidentes en este ámbito, lo que podría estar vinculado a conflictos prolongados o acoso en redes sociales, dado que este tipo de violencia tiende a persistir fuera del espacio escolar.

La Figura 6 muestra que la victimización cibernética es significativamente menor en varones, tanto en número de afectados como en frecuencia de los incidentes. Llama la atención que la mayoría de ellos no reporta ningún tipo de victimización digital, lo que sugiere una menor exposición o tal vez un subreporte.

Figura 7

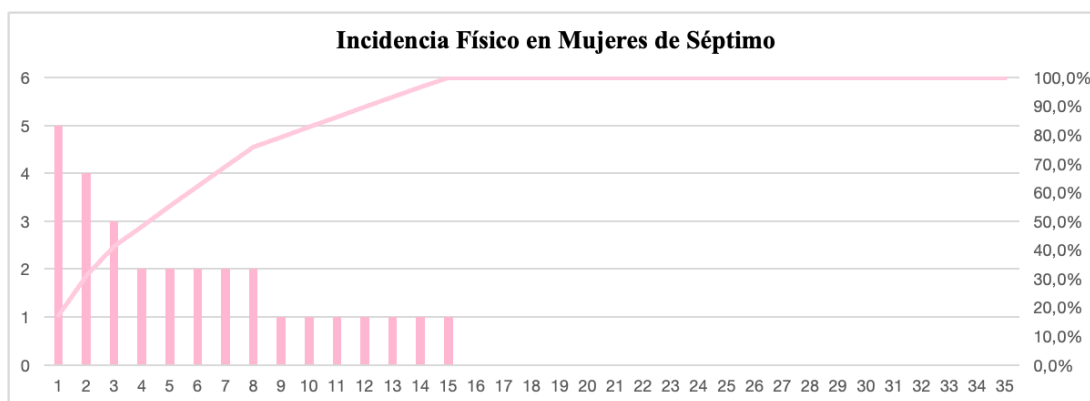
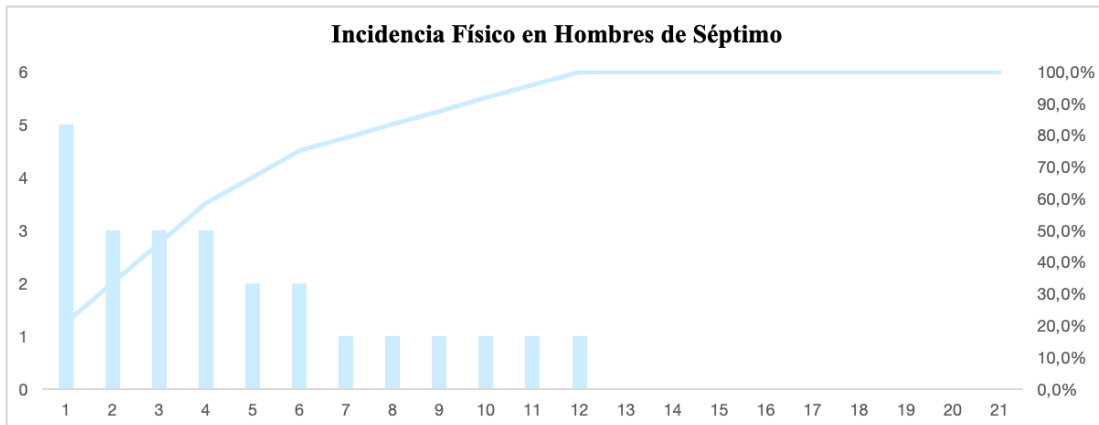


Figura 8



La figura 7 muestra que una parte significativa de las estudiantes mujeres ha reportado experiencias de victimización física, con un rango que va desde cero hasta varios incidentes en el mes. Se identifican casos donde se concentran tres o más situaciones, lo que indica exposiciones reiteradas. La distribución no es homogénea, mientras algunas estudiantes no reportan incidentes, otras presentan frecuencias altas, lo que sugiere que existen subgrupos dentro del colectivo femenino que enfrentan situaciones de riesgo físico con mayor intensidad.

La figura 8 muestra que, entre los hombres, el patrón también muestra una distribución variable. Aunque hay estudiantes sin reportes, otros indican haber experimentado una o más situaciones de victimización física en el último mes. En general, se observa una menor cantidad total de incidentes reportados en este grupo comparado con el de mujeres, pero aún así existen casos relevantes que deben ser considerados en cualquier estrategia preventiva.

Figura 9

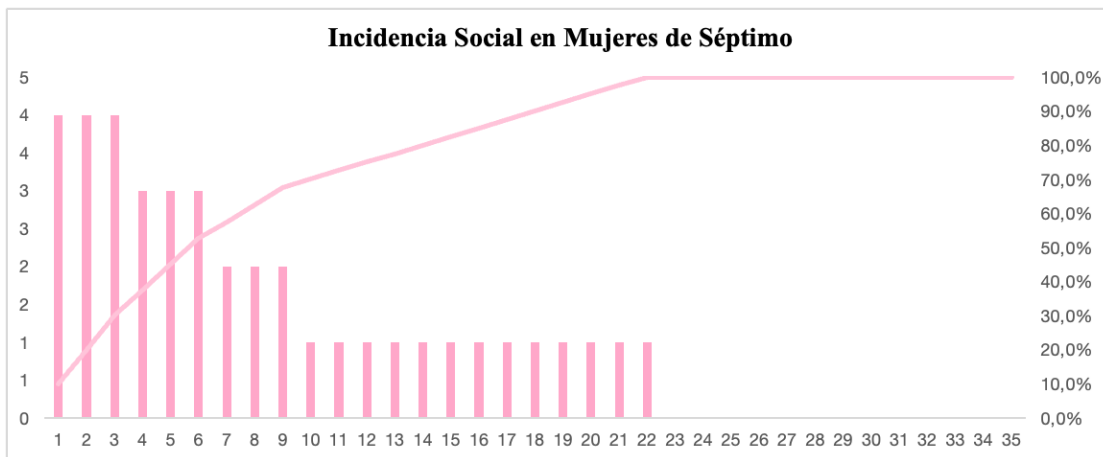
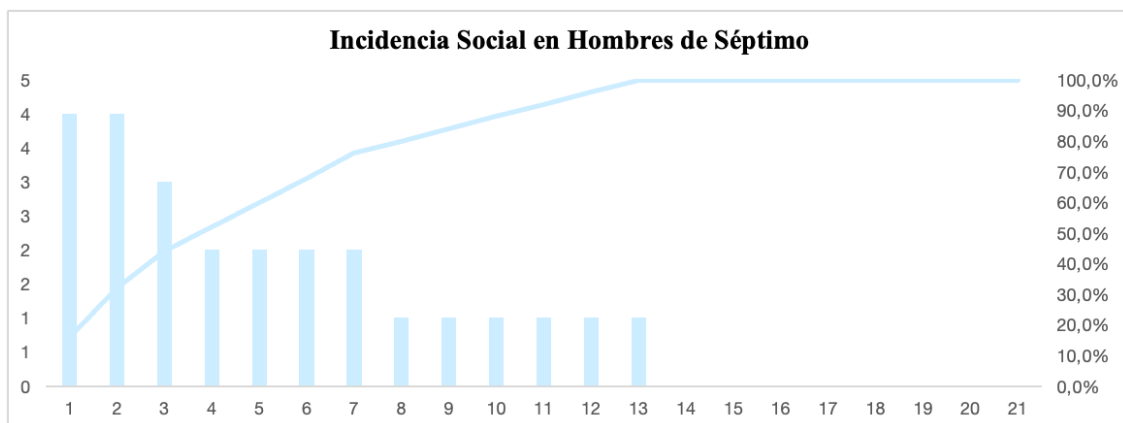


Figura 10



Las Figuras 9 y 10, correspondientes a la victimización social, permiten observar diferencias en intensidad y distribución según género. En el caso de las mujeres (Figura 9), la mayoría reporta haber vivido al menos un incidente durante el último mes, con varios casos que registran frecuencias elevadas. Esta dimensión aparece como una de las más extendidas en este grupo, lo que sugiere que las dinámicas de exclusión, aislamiento o deterioro de vínculos son parte importante de la experiencia escolar de un segmento significativo del colectivo. En contraste, los hombres (Figura 10) presentan un patrón más heterogéneo: una proporción considerable no reporta incidentes, y entre quienes sí lo hacen, la frecuencia es en general más baja. Ambos datos dan cuenta de diferencias relevantes en las experiencias relacionales al interior del nivel.

Figura 11

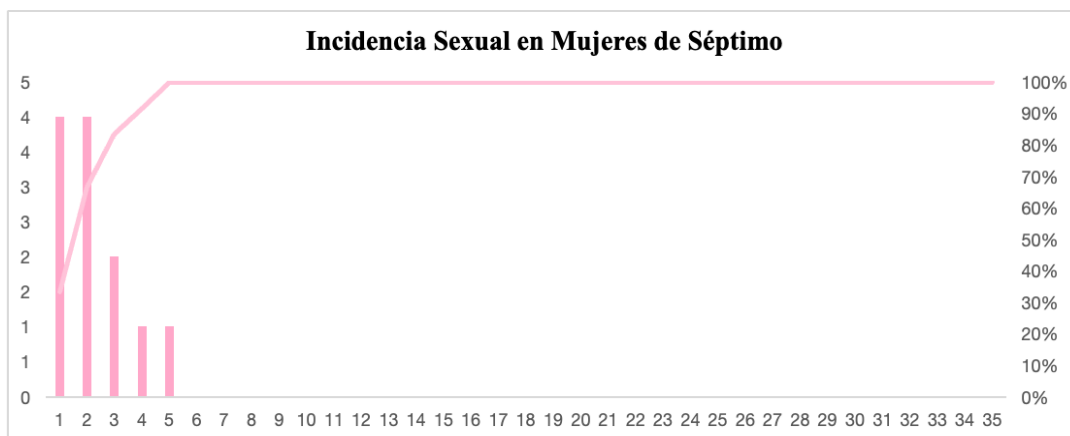
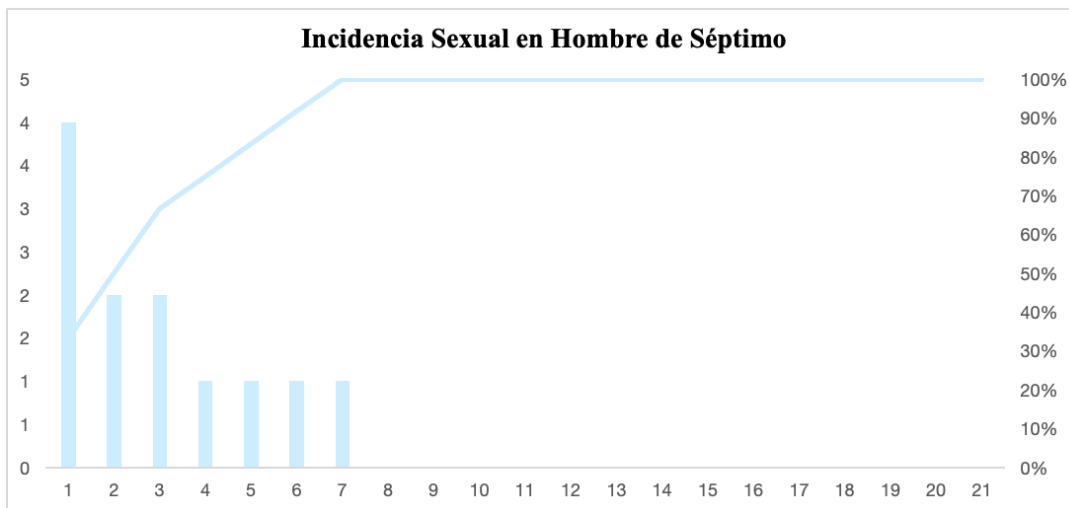


Figura 12



En cuanto a la victimización sexual, representada en las Figuras 11 y 12, muestran un nivel de reporte bajo en ambos grupos, pero con casos que deben ser considerados con especial atención. Si bien la mayoría de las y los estudiantes no declara haber vivido este tipo de agresión, se identifican algunos que reportan uno o más incidentes durante el período evaluado. Estos hallazgos, aunque acotados en número, exigen una lectura cuidadosa debido a la sensibilidad de la dimensión evaluada y al impacto emocional que conlleva. La presencia de casos tanto en mujeres como en hombres refuerza la necesidad de contar con protocolos de prevención y abordaje.

Estos hallazgos adquieren mayor significado al ser considerados junto con los resultados de la Escala de Autoestima de Rosenberg, en los que se observa que las estudiantes mujeres, particularmente del curso 7ºB, presentan niveles significativamente más bajos de autoestima que sus compañeros hombres. Esta convergencia de indicadores, alta victimización relacional y baja autoestima, sugiere un perfil de riesgo psicosocial que amerita una comprensión más profunda desde el marco del desarrollo adolescente.

Los resultados reflejan una situación crítica para las estudiantes del 7ºB, quienes combinan altos niveles de victimización verbal y social con baja autoestima. Esta vulnerabilidad es consistente con lo descrito en la adolescencia temprana, etapa caracterizada por una intensa búsqueda de aceptación social y una fuerte dependencia del grupo de pares para la construcción de la identidad (Obledo, 2021). Las relaciones interpersonales adquieren aquí un carácter central, y la exclusión o el rechazo pueden tener un efecto altamente desestabilizador.

La evidencia teórica sugiere que la victimización escolar, en particular la de tipo verbal y relacional, tiene efectos perjudiciales directos sobre la autoestima (Villalobos-Parada et al., 2016). A su vez, la autoestima debilitada puede amplificar la percepción de daño y reducir la capacidad de afrontamiento, facilitando la cronificación del fenómeno (Guzmán Paredes & Valle Pico, 2024).

En este escenario, la formación docente en habilidades socioemocionales y la implementación de programas SEL resultan fundamentales. Docentes emocionalmente competentes son capaces de generar climas de aula protectores, modelar conductas prosociales y enseñar habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos (Milicic & Marchant, 2020; CASEL, 2020). Estas competencias contribuyen directamente a disminuir la incidencia de agresiones verbales y sociales y a fortalecer el sentido de pertenencia en el grupo curso.

Asimismo, el rol de las familias es igualmente relevante. Educar en el respeto, establecer límites claros, promover la comunicación emocional y modelar vínculos saludables desde el hogar entrega herramientas clave para fortalecer la autoestima y las habilidades sociales de los adolescentes (Gómez & Muñoz, 2015). Las familias que ejercen activamente esta función contribuyen a prevenir tanto la aparición de conductas agresivas como la aceptación pasiva de la victimización.

Por lo tanto, abordar la victimización en la adolescencia requiere una estrategia articulada entre escuela y familia, centrada en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y en la creación de entornos protectores. Desde su rol formativo, los establecimientos educativos pueden impulsar acciones pedagógicas concretas que prevengan estas dinámicas, fortalezcan los vínculos entre pares y promuevan climas de aula más seguros y respetuosos.

8.3.4. ESCALA DE PARENTALIDAD POSITIVA E2P

Para identificar las competencias parentales de las familias respecto al desarrollo socioemocional de los estudiantes de 7° básico A y B, se utilizó la Escala de Parentalidad Positiva (E2P), un instrumento de autorreporte chileno con enfoque cuantitativo, creado por Gómez y Muñoz (2011). La escala se basa en el modelo conceptual de parentalidad positiva, el cual se fundamenta en la teoría ecológica del desarrollo humano, la teoría del apego y la teoría de la resiliencia. Su propósito es evaluar prácticas parentales efectivas a lo largo del ciclo vital infantil y adolescente (0 a 17 años), organizadas en cuatro dimensiones: competencias parentales vinculares, formativas, protectoras y reflexivas.

El cuestionario está compuesto por 54 ítems que describen comportamientos cotidianos de crianza, los cuales reflejan el despliegue de estas competencias. Las respuestas se estructuran en una escala tipo Likert de cuatro niveles de frecuencia, asignando un puntaje de 1 a 4, donde un puntaje de 1 corresponde a la opción "casi nunca", 2 a "a veces", 3 a "casi siempre" y 4 a "siempre".

La interpretación de los resultados se realiza mediante una tabla de percentiles (Anexo 12) que permite clasificar los puntajes obtenidos en cada dimensión, así como el puntaje total, en tres zonas de desempeño. La zona óptima corresponde a puntajes ubicados entre los percentiles 50 y 90, lo que indica un nivel adecuado de competencias parentales. La zona de monitoreo incluye los percentiles 30 y 40, y sugiere la necesidad de observar con atención ciertas áreas de la práctica parental. Por último, la zona de riesgo agrupa a quienes se ubican en los percentiles iguales o inferiores al 20, reflejando un nivel bajo de competencias que podría requerir intervención o apoyo especializado.

Esta tabla de interpretación permite contextualizar los resultados individuales o grupales de manera normada, facilitando la toma de decisiones en relación con el acompañamiento o fortalecimiento de las prácticas parentales. En cuanto a sus propiedades psicométricas, la escala ha sido validada en población chilena y presenta un alto nivel de confiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de .97 para la escala total (Observatorio de Derechos de la Niñez y Adolescencia, 2013).

A continuación, se muestra el análisis la estadística descriptiva de la Escala de Parentalidad Positiva que respondieron 67 familias, 31 del 7ºA y 36 del 7ºB.

Tabla 5

Estadística descriptiva Escala de Parentalidad Positiva E2P

Estadística descriptiva		7ºA	7ºB	Total
Competencias Parentales Vinculares	Media	43,71	41,83	42,70
	Mediana	44	43,5	44
	Desviación Estándar	5,52	6,78	6,25
Competencias Parentales Formativas	Media	42,61	41,78	42,16
	Mediana	44	42,5	43
	Desviación Estándar	4,69	4,32	4,48
Competencias Parentales Protectoras	Media	53,00	53,08	53,04
	Mediana	53	53,5	53
	Desviación Estándar	5,69	5,73	5,67
Competencias Parentales Reflexivas	Media	32,58	32,22	32,39
	Mediana	32	32	32
	Desviación Estándar	5,22	5,78	5,49

Con el propósito de realizar un análisis más detallado de las competencias parentales según curso y categoría se elaboró la Tabla 6, que se complementa por un análisis general de ambos cursos (Figura 12)

Tabla 6

Distribución de Familias según Categoría (Óptimo, Monitoreo, Riesgo) y curso (7°A/ 7°B) en Competencias Parentales.

Zona de desarrollo	7°A			7°B		
	Óptimo	Monitoreo	Riesgo	Óptimo	Monitoreo	Riesgo
Competencias vinculares	6	11	14	8	10	18
Competencias formativas	24	4	3	28	4	4
Competencias protectoras	8	11	12	10	13	13
Competencias reflexivas	14	12	5	16	10	10

Figura 13

Distribución de Familias según Categoría (Óptimo, Monitoreo, Riesgo) en Competencias Parentales.

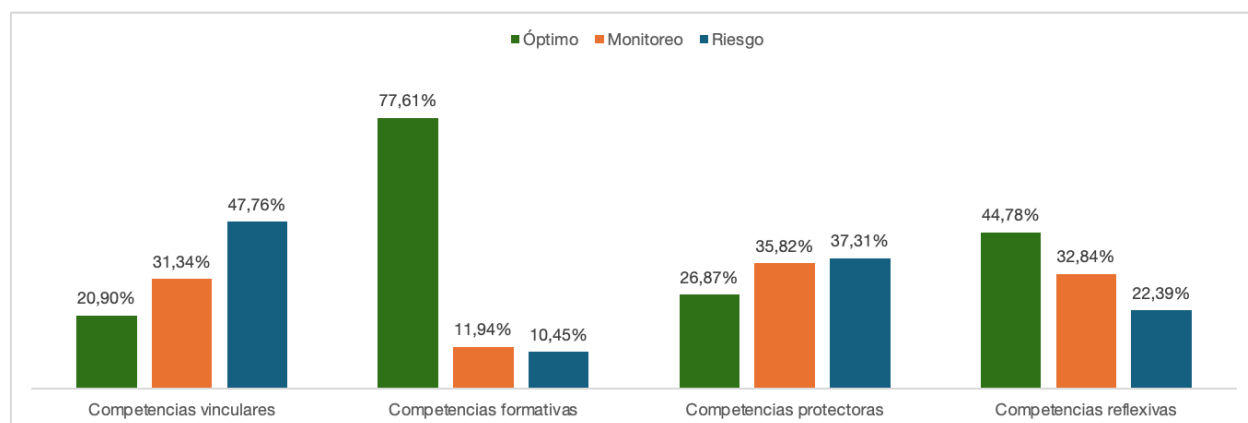
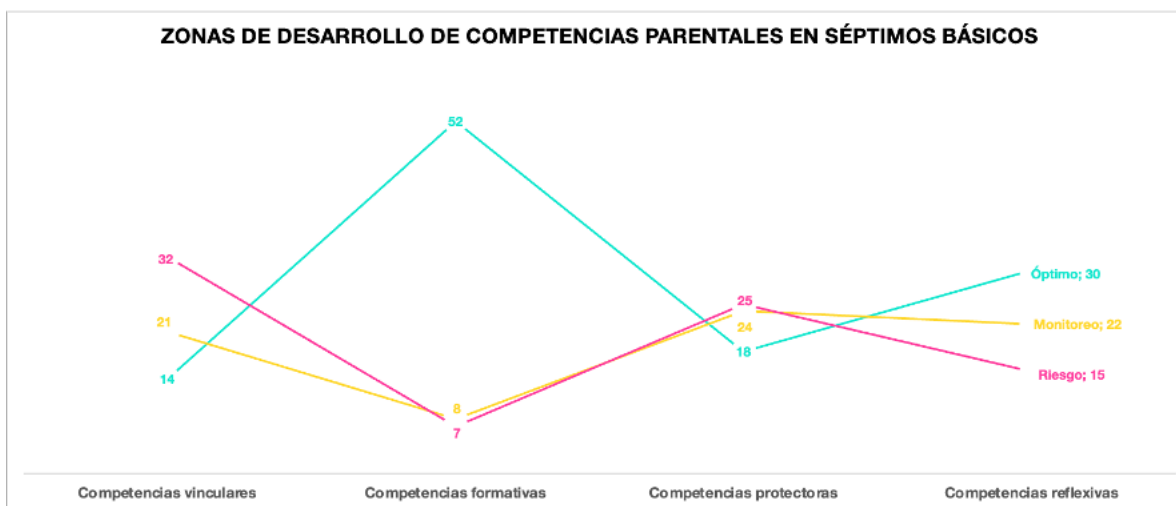


Figura 14

Zona de desarrollo de competencias parentales en séptimos básicos



Resultados curso 7ºA

En la dimensión vincular, la mayoría de las familias se ubican en la categoría de Riesgo (14), seguidos por Monitoreo (11) y un grupo menor en Óptimo (6).

En la dimensión formativa, predomina la categoría Óptimo (24), lo que sugiere una buena presencia de normas y pautas formativas en el hogar; las categorías de Monitoreo (4) y Riesgo (3) fueron menos frecuentes.

En la dimensión protectora, los resultados fueron más distribuidos: Óptimo (8), Monitoreo (11) y Riesgo (12), evidenciando desafíos en esta área.

Por último, en la dimensión reflexiva, la mayoría se encuentra en la categoría Óptimo (14), seguida por Monitoreo (12) y Riesgo (5), lo que indica una tendencia positiva en la capacidad de las familias para reflexionar sobre sus prácticas parentales.

En síntesis, si bien se identifican aspectos por fortalecer, especialmente en el ámbito vincular y protector, también se observan competencias parentales consolidadas en las dimensiones formativa y reflexiva.

Resultados curso 7ºB

En la dimensión vincular, los resultados reflejan una concentración en la categoría Riesgo (18), seguida por Monitoreo (10) y Óptimo (8), mostrando una situación similar a la del 7ºA. En cuanto a la dimensión formativa, se destaca una mayoría en Óptimo (28), con baja presencia en Monitoreo (4) y Riesgo (4), lo que sugiere prácticas parentales claras en la transmisión de normas y valores.

En la dimensión protectora, se evidencia una distribución bastante equilibrada: Óptimo (10), Monitoreo (13) y Riesgo (13), lo que puede indicar variabilidad en la percepción de resguardo y contención emocional.

En la dimensión reflexiva, al igual que en 7ºA, la mayoría de las familias se sitúan en la categoría Óptimo (16), seguidas por Monitoreo (10) y Riesgo (10), lo que da cuenta de una disposición significativa a la autorreflexión sobre la crianza.

La aplicación de la Escala de Parentalidad Positiva E2P a las familias de los estudiantes de 7ºA y 7ºB permite comprender con mayor profundidad las condiciones parentales que inciden en el desarrollo socioemocional de los adolescentes. Esta información, en diálogo con el marco teórico y los resultados de las escalas de autoestima y victimización, adquiere un sentido más completo al ser analizada a la luz de la realidad del establecimiento educativo y su comunidad.

El colegio se ubica en una zona rural o periférica, de difícil acceso y baja conectividad, donde las familias enfrentan importantes barreras estructurales. Muchas de ellas trabajan en oficios de baja remuneración y alta exigencia horaria, lo que implica extensas jornadas laborales y largos desplazamientos entre el hogar y el trabajo. Esta realidad limita sustancialmente las oportunidades de las familias para compartir tiempo de calidad con sus hijos, participar activamente de la vida escolar o involucrarse en procesos reflexivos sobre sus prácticas de crianza.

Desde el enfoque ecológico del desarrollo humano, estas condiciones contextuales, que forman parte del exosistema y macrosistema, influyen directa e indirectamente en las dinámicas del microsistema familiar de (Bronfenbrenner, 1987). Aunque muchos padres y madres valoran profundamente el bienestar de sus hijos, las restricciones materiales y de tiempo afectan su disponibilidad emocional y capacidad de contención, lo cual se ve reflejado en los resultados de la E2P.

Las dimensiones más debilitadas en ambos cursos fueron la vincular y la protectora, con alta presencia de familias en categoría Riesgo. Esto es especialmente relevante si se considera que estas dimensiones están relacionadas con el desarrollo del apego, la seguridad emocional y la contención frente a situaciones complejas. En este sentido, la escasa disponibilidad de tiempo y el estrés cotidiano podrían estar afectando la calidad del vínculo, más que una ausencia de intención o interés parental.

Estos factores podrían contribuir a explicar los bajos niveles de autoestima en mujeres de ambos cursos, así como los altos niveles de victimización verbal y social, según los resultados de las otras escalas aplicadas. La literatura señala que el desarrollo socioemocional saludable se ve favorecido cuando los niños y adolescentes cuentan con adultos emocionalmente disponibles, que establecen vínculos afectivos estables y ejercen una protección sensible frente a los desafíos del entorno (Gómez & Muñoz, 2015; Cuartas et al., 2020).

En contraste, la dimensión formativa mostró resultados positivos, lo que sugiere que, pese a las condiciones adversas, las familias han logrado sostener normas y estructuras claras dentro del hogar. Sin embargo, la dimensión reflexiva aún presenta desafíos, lo que puede deberse en parte a la falta de tiempo, recursos o acompañamiento para detenerse a evaluar críticamente las propias prácticas parentales.

Este análisis evidencia la importancia de diseñar estrategias de acompañamiento sensibles al contexto territorial y social de las familias, y su disponibilidad de tiempos. Por ello, se implementaron intervenciones con un enfoque comprensivo y accesible. El objetivo es fortalecer las competencias parentales desde la realidad concreta de estas familias, promoviendo una crianza positiva, reflexiva y emocionalmente disponible, pero sin desconocer las limitaciones estructurales que enfrentan.

8.3.5. ENTREVISTAS DOCENTES

Con el propósito de evaluar los métodos explícitos e implícitos utilizados por los docentes de 7° básico A y B para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes que impartían clases en dichos cursos, en el marco de un enfoque cualitativo. Se empleó un guion temático que abordó dos dimensiones: “Métodos explícitos utilizados por docentes para fomentar el desarrollo socioemocional” y “Métodos implícitos utilizados por docentes para fomentar el desarrollo socioemocional”, cada una de ellas con cinco preguntas orientadoras. Para el análisis de la información, se utilizó un enfoque de análisis temático inductivo, lo que permitió organizar las respuestas en cuatro categorías emergentes: percepción del rol docente, barreras institucionales, estrategias implícitas y explícitas, y necesidades formativas. Este enfoque analítico permitió sistematizar las percepciones y prácticas de los docentes respecto al desarrollo socioemocional en el aula.

En seguida se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a los tres docentes que imparten clases en los séptimos básicos.

Integración del Desarrollo Socioemocional en la Planificación y Enseñanza

Las entrevistadas N°1 y N°2 señalan que el desarrollo socioemocional está presente en sus prácticas pedagógicas, aunque de forma estructurada únicamente en la asignatura de orientación, la cual está destinada específicamente a este ámbito. Ambas coinciden en que, si bien trabajan estos contenidos en ese espacio, no se encuentran planificados explícitamente en las demás asignaturas que imparten.

La entrevistada N°1 explica que el material utilizado en orientación es proporcionado por la psicóloga del establecimiento, aunque cada docente adapta su implementación según la realidad del curso:

“Nos entregan el PPT, nos entregan también la guía... pero de la manera que nosotros lo abordamos es distinto. Por ejemplo, las preguntas que uno también puede colocar de su parte en relación a cómo veo el curso”.

De manera similar, la entrevistada N°2 detalla que el trabajo se organiza en torno a una planificación común para todo el segundo ciclo:

“Tenemos una planificación de 5.º a 8.º con los mismos temas, pero adecuados al curso. Ahora estábamos trabajando lo que era autoestima y compromiso”.

Por otro lado, el entrevistado N°3 reconoce que el desarrollo socioemocional no está explicitado en su planificación, pero lo aborda de manera implícita durante las clases de su asignatura:

“No lo pongo detallado en la planificación, pero es algo que yo pongo en la práctica... cuando se da el espacio, lo aprovecho”.

Este enfoque espontáneo y contextual le permite aprovechar situaciones que surgen en el aula para tratar aspectos emocionales y personales, respondiendo de forma oportuna a las necesidades emergentes del grupo.

Actividades para Fomentar el Desarrollo Socioemocional

Los tres docentes entrevistados emplean diversas estrategias para promover el desarrollo socioemocional en sus estudiantes, aunque con enfoques y grados de intencionalidad distintos.

La entrevistada N°1 destaca el uso del trabajo colaborativo y los debates argumentativos como herramientas clave para fomentar la expresión oral, el respeto por distintas opiniones y el desarrollo de habilidades interpersonales: *“El semestre pasado trabajamos el debate y se vio bastante también ahí el diálogo entre los estudiantes... tenían que debatir en base a lo investigado, aunque no fuera su postura”.*

Por su parte, la entrevistada N°2 enfatiza el diseño de actividades que parten de los intereses personales del estudiantado, lo que facilita la conexión entre lo emocional y lo académico. Esta estrategia ha fortalecido los vínculos entre compañeros y ha propiciado un clima más empático en el aula: *“Estamos trabajando desde los intereses de ellos, qué les motiva, qué les gusta, que cuenten sus experiencias personales... se han relacionado mejor entre ellos”.*

El entrevistado N°3, en tanto, implementa actividades de forma más implícita, mediante el uso de metodologías como la resolución de problemas, dinámicas lúdicas y espacios de conversación informal. Estas instancias permiten abordar dimensiones emocionales de manera indirecta, pero efectiva: *“Les digo: si cumplen esta meta de ejercicio, vamos diez minutos de break. En esos minutos me doy vuelta en la sala preguntándoles cosas interesantes”.*

Aunque los enfoques varían entre lo estructurado y lo espontáneo, todos los docentes coinciden en la importancia de generar espacios de participación, reflexión y expresión, que faciliten el desarrollo de habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la autorregulación emocional.

Identificación y apoyo a estudiantes que necesitan ayuda adicional

Los tres docentes entrevistados coinciden en que la observación constante y atenta del comportamiento de los estudiantes es la principal herramienta para identificar a aquellos que

requieren apoyo adicional en el ámbito socioemocional. Este proceso se basa en reconocer señales como cambios de ánimo, actitudes inusuales o expresiones emocionales contenidas.

Una de las docentes describe cómo identifica a estudiantes con mayor necesidad de acompañamiento emocional a partir de su comportamiento reservado: *“A veces se nota que son más introvertidos, son más calladitos, les cuesta expresarse... entonces yo trato de incluirlos”*. Frente a estos casos, menciona que utiliza el refuerzo positivo como estrategia para motivar la participación y fomentar la autoconfianza.

Otra docente relata su experiencia con un estudiante nuevo que evidenciaba comportamientos disruptivos y agresivos, lo que alertó al equipo docente sobre una posible dificultad en el desarrollo socioemocional: *“Llegó súper rebelde y agresivo... y varios compañeros empezaron a adoptar esa misma conducta. Pero lo hemos trabajado bastante bien con convivencia escolar”*.

En este caso, el trabajo articulado con el equipo de convivencia permitió una intervención oportuna y coordinada.

El tercer docente entrevistado también señala la observación como herramienta principal, poniendo especial atención en los estudiantes que presentan cambios emocionales abruptos o señales de desmotivación: *“Hay niños que son siempre risueños y de repente están bajos, y uno dice: aquí hay algo... y si es necesario, lo derivo a convivencia escolar”*.

Este docente destaca la importancia de actuar de forma inmediata cuando identifica una situación que excede sus posibilidades de contención, recurriendo a la red de apoyo institucional para garantizar el bienestar del estudiante.

En suma, los tres docentes recurren a estrategias individualizadas y sensibles al contexto de cada alumno, combinando la observación con el acompañamiento cercano y la derivación oportuna al equipo especializado. Este enfoque colaborativo permite que los estudiantes reciban el apoyo necesario de manera eficaz y ajustada a sus necesidades.

Colaboración con otros profesionales

Los tres entrevistados colaboran estrechamente con otros profesionales del colegio para brindar un apoyo integral a los estudiantes. La entrevistada N°1 destaca el trabajo conjunto con la orientadora, el equipo de convivencia escolar y el trabajador social, indicando que existe una red activa de apoyo que interviene tanto dentro como fuera del aula, y que está presente incluso en espacios informales como los recreos. Esta coordinación permite derivaciones oportunas y un seguimiento más cercano de los casos.

La entrevistada N°2 resalta la planificación colaborativa de los contenidos de orientación, señalando: *“Lo diseñamos en conjunto con la orientadora. En el colegio somos poquitos, entonces todos trabajamos en conjunto”*.

Este enfoque compartido favorece la coherencia entre los distintos niveles y cursos, y asegura que las acciones estén alineadas con las necesidades de los estudiantes.

El entrevistado N°3 menciona la colaboración en el Plan de Desarrollo Personal que tienen en orientación, trabajando en conjunto con profesionales del programa de integración y convivencia escolar de la escuela. Esta colaboración permite un enfoque más holístico y coherente, asegurando que los estudiantes reciban el apoyo necesario desde múltiples frentes.

Manejo de las emociones y estrés del docente

El manejo del estrés y las emociones personales es un desafío común entre los entrevistados. La entrevistada N°1 admite que le cuesta desligarse de las situaciones emocionales del trabajo, lo que a veces le ha generado crisis de pánico y vértigo. Tal como señala: *“Me cuesta desprenderme... llego a la casa y sigo pensando en eso. He sufrido crisis de pánico y vértigo”*.

La entrevistada N°2 también menciona que es una persona muy estructurada, y que esta característica a veces le juega en contra cuando las situaciones no se desarrollan como las planifica. En esos momentos, recurre al apoyo de su red cercana: *“Cuando no me resulta lo que planifiqué, igual me frustró y me bloqueó”*.

El entrevistado N°3, por su parte, trata de mantener una actitud positiva ante las dificultades y cuenta con el apoyo de su esposa, quien también se desempeña en el ámbito educativo. Reconoce que el componente emocional del trabajo docente puede ser abrumador, pero ha desarrollado estrategias para enfrentarlo: *“Trato de mirar siempre el vaso medio lleno... y tengo el apoyo de mi esposa, que también es profe”*.

El análisis de las entrevistas docentes permitió evidenciar tanto el compromiso afectivo como las limitaciones estructurales que enfrentan los profesionales en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. A la luz de la literatura, se observa una fuerte sintonía con los enfoques contemporáneos de aprendizaje socioemocional (SEL), particularmente en cuanto al valor asignado al vínculo pedagógico, el modelaje emocional y la atención a las necesidades afectivas del estudiantado. Sin embargo, este compromiso no siempre se traduce en prácticas planificadas, intencionadas o sostenidas, lo que revela una serie de tensiones relevantes.

Desde el enfoque propuesto por el modelo CASEL (2020), el aprendizaje socioemocional debe desarrollarse a través de experiencias secuenciales, activas, enfocadas y explícitas, integradas transversalmente en el currículo. No obstante, los resultados obtenidos evidencian que la integración SEL en el establecimiento se restringe a la asignatura de orientación, mientras que en las asignaturas disciplinares se abordan de forma espontánea, generalmente en respuesta a situaciones emergentes. Este hallazgo es consistente con lo señalado por Milicic y Marchant (2020), quienes advierten que la ausencia de una planificación estructurada debilita el impacto del SEL en los procesos de aprendizaje y bienestar escolar.

Por otro lado, los métodos implícitos, como la modelación de comportamientos, la generación de climas positivos y la observación sensible del comportamiento estudiantil, se presentan como herramientas recurrentes entre los docentes entrevistados. Estas prácticas, si bien coherentes con lo propuesto por Jennings y Greenberg (2009), se implementan de forma intuitiva y sin un marco

que permita su sistematización, retroalimentación o mejora continua. Esto genera un escenario donde las buenas intenciones pedagógicas conviven con una sensación de improvisación y sobrecarga, especialmente en aquellos docentes que, según se reporta, mantienen un mayor vínculo con los estudiantes y, al mismo tiempo, enfrentan mayores niveles de estrés emocional.

Asimismo, se identifican tensiones importantes entre lo que los docentes creen, desean y logran ejecutar en sus prácticas. Si bien todos valoran el desarrollo socioemocional como parte central de su rol, reconocen no contar con el tiempo, los recursos ni la formación suficiente para abordarlo de forma efectiva. Esta contradicción entre las aspiraciones pedagógicas y las condiciones institucionales no solo obstaculiza la implementación del SEL, sino que también impacta negativamente en la autoestima laboral docente, generando frustración e incluso sintomatología asociada al estrés, como se evidenció en los relatos de malestar emocional recurrente.

Al observar comparativamente los testimonios, emergen patrones comunes entre los docentes, una alta implicación emocional con sus estudiantes, una percepción positiva del trabajo colaborativo con el equipo de convivencia escolar, y el uso sistemático de la observación como herramienta de identificación de necesidades. No obstante, se advierten diferencias asociadas a factores como la carga horaria, la experiencia profesional y las características personales. Los docentes que reportan mayor cercanía con sus estudiantes son también quienes manifiestan un mayor desgaste emocional, lo que evidencia la necesidad urgente de espacios de autocuidado, acompañamiento profesional y validación del rol emocional que desempeñan.

Estos hallazgos adquieren especial relevancia cuando se consideran las condiciones estructurales del establecimiento. Ubicado en una zona de difícil acceso y baja conectividad, el colegio atiende a una población cuyos cuidadores enfrentan importantes barreras de tiempo y recursos para involucrarse activamente en la vida escolar. En este contexto, el rol de los docentes como figuras de apego secundario (Karreman & Vingerhoets, 2012) y tutores de resiliencia (Milicic & Marchant, 2020) se vuelve aún más relevante, pero también más exigente. Esta realidad demanda una institucionalidad que no solo reconozca el componente emocional del trabajo docente, sino que lo sostenga mediante políticas, formaciones y espacios de contención profesional.

Frente a este diagnóstico, las decisiones tomadas en la planificación de la intervención se fundan directamente en las necesidades levantadas, por un lado, la selección de un programa validado para el desarrollo socioemocional responde a la necesidad de ordenar, planificar y estructurar intervenciones que actualmente se realizan de forma aislada y poco articulada. Por otro lado, la socialización de estrategias pedagógicas concretas busca integrar el SEL de manera transversal y realista en la práctica docente, sin añadir carga laboral, sino resignificando y potenciando lo que ya se hace. Ambas acciones pretenden fortalecer la autoestima profesional docente, mejorar el bienestar escolar y, en última instancia, favorecer un desarrollo integral de los estudiantes, acorde a lo que proponen los marcos teóricos contemporáneos y las condiciones locales del contexto educativo.

8.3.6. PAUTA DE COTEJO

Con el propósito de revisar los documentos de gestión y curriculares vinculados a la promoción de habilidades socioemocionales en los estudiantes, se elaboró una pauta de cotejo estructurada en dos secciones: Contenido Socioemocional y Promoción de Habilidades (Anexo 9). Cada sección contempló criterios específicos orientados a identificar la presencia de elementos clave, tales como programas y actividades específicas, políticas de apoyo emocional, formación docente, estrategias de gestión en crisis, habilidades promovidas, metodologías, evaluaciones y metas, entre otros.

El diseño de la pauta se basó en los cinco pilares del modelo SEL de CASEL y en orientaciones ministeriales sobre desarrollo integral. Para la aplicación del instrumento, se solicitó a la Encargada de Convivencia Escolar el acceso a diversos documentos institucionales. Si bien se obtuvo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento Interno, no fue posible acceder al Plan de Convivencia Escolar, debido a que no estaba finalizado, y informó que la asignatura de Educación Emocional no contaba con una planificación formal, ya que se preparaba clase a clase.

La revisión se realizó mediante una lectura crítica y sistemática de los documentos disponibles, llevada a cabo de manera independiente por dos evaluadoras. Posteriormente, se efectuó un análisis conjunto, aplicando codificación cruzada para fortalecer la confiabilidad del proceso. La pauta de cotejo aplicada y los apuntes individuales fueron conservados como respaldo metodológico. Los resultados del análisis se presentan a continuación, diferenciados por documento y sección evaluada.

Proyecto Educativo Institucional del colegio (PEI)

Sección A: Contenido Socioemocional

El desarrollo socioemocional de los estudiantes es considerado de gran importancia en el Proyecto Educativo Institucional. Se enfatiza la necesidad de fomentar el bienestar emocional y la conducta democrática, aspectos fundamentales para el crecimiento personal y social de los alumnos. Para ello, se incluyen programas y actividades específicas, como talleres de autocuidado y resolución pacífica de conflictos, que buscan fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Además, se establecen políticas de apoyo emocional que garantizan un clima escolar positivo y la intervención psicosocial para atender las necesidades emocionales de los alumnos.

La formación y capacitación del personal en aspectos socioemocionales también es una prioridad. Se menciona la capacitación continua de docentes y asistentes de la educación en temas relevantes, lo que contribuye a crear un ambiente educativo más comprensivo y empático. Asimismo, se integran estrategias para la gestión emocional en situaciones de crisis, a través de la ejecución de intervenciones emergentes y talleres preventivos, lo que demuestra un compromiso con la preparación ante posibles desafíos emocionales que puedan enfrentar los estudiantes.

Sección B: Promoción de Habilidades

En cuanto a la promoción de habilidades, el documento detalla diversas competencias que se fomentan en los estudiantes, tales como la resolución de conflictos y el autocuidado, esenciales para su desarrollo integral. Se incorporan métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo de estas habilidades, utilizando metodologías activas y participativas que estimulan el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo entre los alumnos.

Además, se describen evaluaciones que miden el desarrollo de habilidades específicas, lo que implica un seguimiento constante del impacto de los programas y talleres implementados. Se establecen metas claras para el desarrollo de habilidades a largo plazo, alineadas con los objetivos estratégicos del proyecto. Sin embargo, no se menciona explícitamente la colaboración con entidades externas, como empresas o universidades, para la promoción de estas habilidades, lo que podría ser un área de mejora en futuras iniciativas.

Reglamento Interno

Sección A: Contenido Socioemocional

El desarrollo socioemocional de los estudiantes es considerado fundamental, ya que impacta directamente en su bienestar y rendimiento académico. Se implementan programas y actividades específicas que fomentan este desarrollo, así como políticas de apoyo emocional que garantizan un entorno seguro y saludable para los alumnos. Además, se promueve la formación y capacitación del personal en aspectos socioemocionales, integrando estrategias para la gestión emocional en situaciones de crisis.

Sección B: Promoción de Habilidades

En cuanto a la promoción de habilidades, se detallan habilidades específicas que se fomentan en los estudiantes, tales como la comunicación, colaboración y pensamiento crítico. Se incorporan métodos de enseñanza que estimulan el desarrollo de estas habilidades, junto con evaluaciones que miden su progreso. Asimismo, se establecen metas claras para el desarrollo de habilidades a largo plazo e incluye la colaboración con entidades externas, como empresas y universidades, para enriquecer esta promoción.

La aplicación de la pauta de cotejo permitió examinar los documentos de gestión y curriculares del establecimiento a la luz de los principios del modelo SEL de CASEL (2020) y las orientaciones ministeriales sobre formación integral. La pauta, estructurada en torno a los ejes de contenido socioemocional y promoción de habilidades, reveló importantes avances declarativos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento Interno, que destacan el desarrollo emocional como un componente central del ideario pedagógico del establecimiento. No obstante, el análisis crítico de estos documentos, triangulado con los hallazgos de las entrevistas a docentes y estudiantes, y los resultados de las escalas aplicadas, permite advertir una brecha estructural significativa entre el discurso institucional y su implementación práctica.

Si bien el PEI declara con énfasis la importancia del bienestar emocional, la convivencia democrática y la formación valórica, esta intencionalidad no se traduce en una planificación coherente, sistemática ni transversal que articule los distintos actores y espacios pedagógicos en torno al desarrollo socioemocional. En particular, la ausencia de planificación estructurada para la asignatura de Educación Emocional, reconocida por la propia Encargada de Convivencia Escolar, constituye una omisión grave, que evidencia la falta de un marco curricular robusto que oriente este componente en el quehacer educativo cotidiano. Como señalan Blewitt et al. (2020), la integración efectiva del aprendizaje socioemocional en el currículo requiere planificaciones estructuradas, formación docente continua y una visión sistémica que vincule la gestión institucional con las prácticas de aula.

La carencia de una planificación formal para una asignatura cuya existencia está directamente vinculada a la promoción del bienestar emocional revela un vacío que contradice el principio de coherencia interna del proyecto educativo. Esta desconexión entre los valores declarados, respeto, empatía, solidaridad, y las prácticas implementadas debilita la capacidad de la escuela para constituirse como un espacio promotor de desarrollo integral, en línea con lo planteado por Alcalay, Berger, Milicic y Fantuzzi (2012) respecto del rol de la escuela como contexto protector y formador de competencias interpersonales. La falta de una política clara de seguimiento, evaluación y sistematización de prácticas SEL también debilita la posibilidad de generar aprendizajes sostenidos y experiencias significativas en los estudiantes.

Los resultados de la pauta, en conjunto con la información recogida en terreno, evidencian además la inexistencia de estrategias institucionales explícitas de cuidado y contención emocional para el profesorado, a pesar de que los documentos de gestión aluden a la formación y el bienestar docente. Esta contradicción cobra especial relevancia si se considera que los docentes entrevistados manifestaron altos niveles de sobrecarga emocional, frustración y escasa preparación para abordar adecuadamente las complejidades emocionales del estudiantado. Tal como señalan Milicic y Marchant (2020), la competencia socioemocional docente no es sólo una habilidad individual, sino una práctica que requiere condiciones institucionales que favorezcan el autocuidado, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento del rol profesional desde una perspectiva de bienestar.

Asimismo, se constata una débil articulación entre los principios formativos del PEI y las acciones pedagógicas efectivas en el aula. Si bien el Reglamento Interno describe habilidades específicas que se busca desarrollar, como la comunicación y la colaboración, en la práctica estas se abordan de manera implícita, puntual y con baja intencionalidad pedagógica, tal como lo evidenciaron las entrevistas con docentes. En este sentido, la escuela no logra aún constituirse como un entorno emocionalmente nutritivo, donde los estudiantes puedan desarrollar de forma sostenida competencias como la autorregulación, la toma de decisiones responsable o la conciencia social, pilares fundamentales del modelo CASEL (2020).

Finalmente, la falta de coherencia entre el discurso institucional, la planificación pedagógica y las condiciones contextuales del establecimiento, ubicado en una zona geográfica de baja

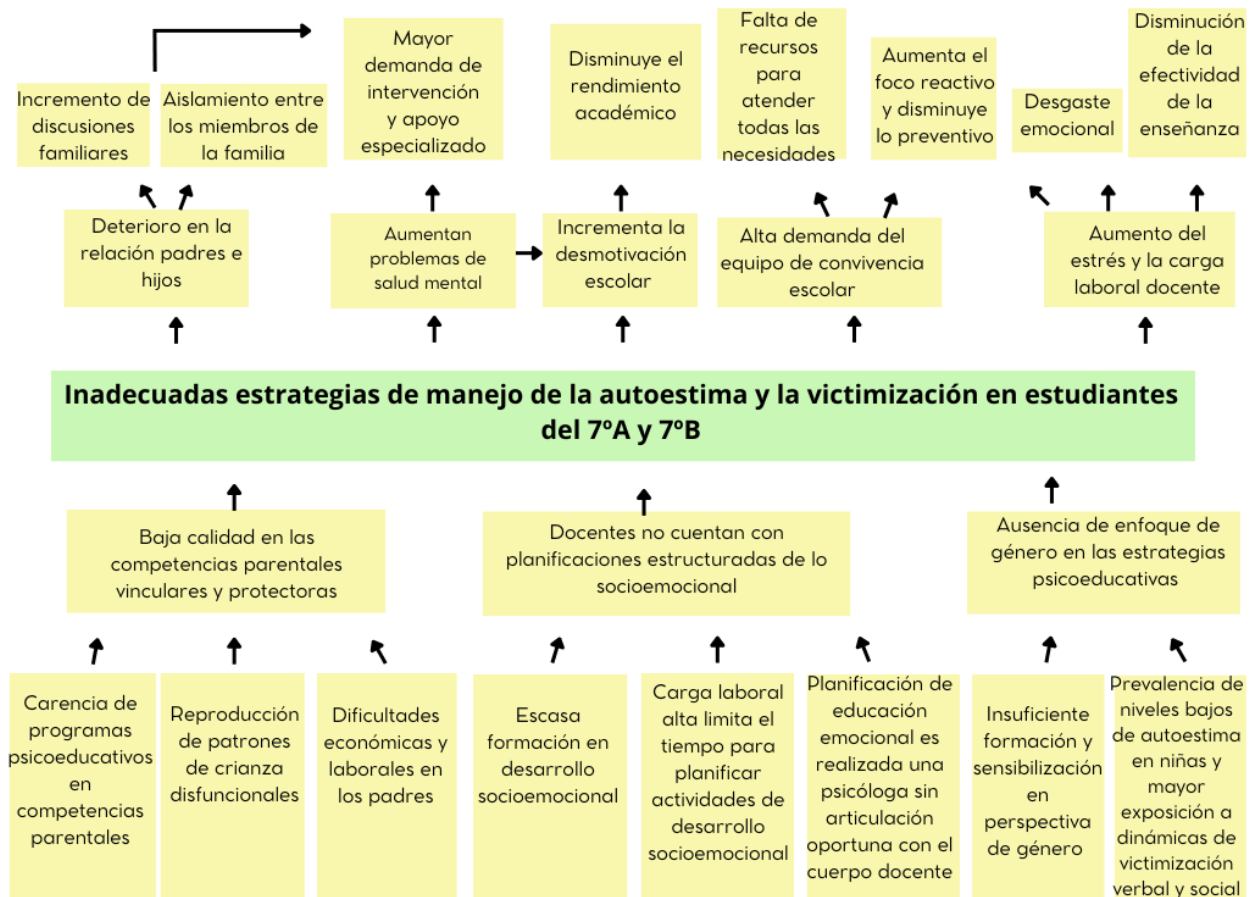
conectividad, con familias que disponen de escaso tiempo para el acompañamiento escolar, profundiza las barreras estructurales que enfrentan los estudiantes para acceder a una formación integral. Esta situación, que afecta particularmente a estudiantes de 7° básico con altos niveles de victimización, dificultades vinculares y baja autoestima, interpela con fuerza el rol de la escuela como garante del derecho al desarrollo y al bienestar, en coherencia con los enfoques de equidad y justicia educativa.

Ante este escenario, la implementación de una intervención centrada en la selección e implementación de un programa validado de aprendizaje socioemocional, en conjunto con el equipo de convivencia escolar, y la socialización de estrategias pedagógicas contextualizadas, que permitan a los docentes incorporar de forma transversal y efectiva el componente socioemocional en sus asignaturas, responde directamente a las brechas identificadas en el diagnóstico. Ambas acciones buscan alinear el discurso institucional con la práctica pedagógica, fortalecer el rol del docente como tutor de resiliencia (Milicic & Marchant, 2020) y construir una cultura escolar coherente, protectora y promotora del desarrollo socioemocional.

8.3.7. Árbol del problema

A partir de los hallazgos en el diagnóstico se construyó el siguiente árbol del problema:

Figura 15



El árbol del problema presentado ilustra cómo las inadecuadas estrategias de manejo de la autoestima y la victimización en estudiantes de 7ºA y 7ºB están influenciadas por diversas causas y generan múltiples consecuencias en los contextos educativo y familiar.

A partir del cruce de resultados cualitativos y cuantitativos, se identifica un patrón de fragmentación relacional entre estudiantes, junto a dificultades parentales para el acompañamiento emocional, lo que configura un escenario de riesgo para el desarrollo socioemocional. El árbol del problema elaborado en el diagnóstico ilustra cómo las inadecuadas estrategias de manejo de la autoestima y la victimización en estudiantes de 7ºA y 7ºB están influenciadas por una serie de causas estructurales, y cómo estas, a su vez, generan consecuencias complejas tanto en el ámbito escolar como familiar.

En primer lugar, en el contexto familiar, se observa que muchas familias presentan bajas competencias parentales, tanto en su dimensión vincular como protectora. Esta situación podría

explicarse por la ausencia de programas psicoeducativos orientados al fortalecimiento de la parentalidad positiva, por la reproducción intergeneracional de patrones de crianza disfuncionales, y por las condiciones de precariedad socioeconómica que dificultan el ejercicio del rol protector y contenedor. Estas limitaciones repercuten directamente en la capacidad de las familias para apoyar a sus hijos e hijas en el desarrollo de una autoestima saludable y en la gestión de experiencias de victimización.

En el ámbito escolar, se evidencia que los docentes no cuentan con planificaciones estructuradas ni sistemáticas en desarrollo socioemocional. Esta situación se relaciona con la escasa formación específica en el área SEL, la sobrecarga laboral que impide una planificación adecuada, y la falta de coordinación entre el equipo docente y la profesional encargada de las intervenciones socioemocionales. Actualmente, dichas intervenciones se diseñan sin mecanismos efectivos de articulación previa, lo que impide que los docentes puedan anticiparse e integrar las actividades con sentido pedagógico, disminuyendo así su impacto real en el aula.

Un tercer factor transversal detectado en el diagnóstico es la ausencia de un enfoque de género en las estrategias psicoeducativas implementadas por el establecimiento. Esta carencia se refleja en la falta de formación docente en temas de género, en la escasa sensibilización institucional frente a estas temáticas y en la ausencia de políticas escolares explícitas con perspectiva de género. La aplicación de la escala de autoestima mostró que las estudiantes mujeres presentan niveles significativamente más bajos de autoestima, y son más propensas a vivenciar formas de victimización verbal y social, lo cual profundiza aún más su vulnerabilidad emocional y refuerza las brechas de género al interior del aula.

Las consecuencias de estas condiciones se observan a distintos niveles. En el ámbito familiar, se constata un deterioro de los vínculos entre padres e hijos, manifestado en un aumento de las discusiones, distanciamiento emocional y desbordes conductuales que superan la capacidad de contención del núcleo familiar. Esta situación incrementa la necesidad de apoyo especializado, que muchas veces no se encuentra disponible de forma oportuna o accesible.

En el contexto escolar, se registra un aumento sostenido de los indicadores de malestar emocional y desmotivación académica en los estudiantes, junto con una creciente demanda de apoyo por parte del equipo de convivencia escolar. No obstante, la escuela carece de recursos humanos y técnicos suficientes para sostener respuestas preventivas, lo que termina configurando un sistema reactivo, centrado en la resolución de crisis más que en la promoción del bienestar.

Por su parte, los docentes enfrentan un escenario altamente demandante. La acumulación de tareas, la presión por contener emocionalmente a sus estudiantes y la sensación de no contar con herramientas suficientes ha generado un aumento del estrés profesional, desgaste emocional y disminución en la efectividad pedagógica. Este panorama se agudiza frente a la ausencia de espacios sistemáticos de apoyo, capacitación o contención para el cuerpo docente.

En síntesis, la problemática de autoestima y victimización en estudiantes de 7°A y 7°B no puede ser comprendida ni abordada únicamente desde la dimensión individual del estudiante. Por el contrario, está estrechamente vinculada a tres grandes factores estructurales: (1) la debilidad de las competencias parentales, (2) la falta de planificación e integración del enfoque SEL en el quehacer docente, y (3) la ausencia de un enfoque de género en las prácticas escolares. Esta red de factores genera un ciclo de reproducción del malestar que afecta simultáneamente a estudiantes, familias y docentes, y que exige una intervención integral, colaborativa y multidimensional, sostenida en el tiempo, con enfoque preventivo y con corresponsabilidad entre todos los actores del entorno educativo.

8.4. Conclusiones proceso diagnóstico

El proceso diagnóstico realizado en los cursos de 7° básico A y B de una escuela en Coronel permitió identificar factores críticos que afectan el desarrollo socioemocional de los estudiantes, así como las dinámicas familiares y escolares que lo configuran. Si bien los objetivos propuestos fueron alcanzados, el valor del diagnóstico no reside únicamente en la confirmación de ciertos patrones, sino en lo que estos revelan sobre la cultura institucional, las capacidades del equipo de convivencia y el lugar que ocupa el bienestar emocional en la vida escolar.

El árbol de problemas reveló que la débil integración del enfoque de Aprendizaje Socioemocional (SEL) actúa como causa estructural de fenómenos como bajos niveles de autoestima, victimización, escasa participación familiar y acciones preventivas fragmentadas. Esta lectura, sustentada en el modelo de CASEL (2020), refuerza la necesidad de un abordaje sistémico e institucional del desarrollo socioemocional. Desde una perspectiva de género, se identificó una mayor vulnerabilidad en las estudiantes mujeres, quienes reportaron niveles más bajos de autoestima y mayor victimización verbal y social, coincidiendo con hallazgos de Palacios (2019) y reportes recientes de la UNESCO (2023).

En el plano familiar, se evidenciaron debilidades en las competencias parentales protectoras y vinculares. Esta problemática se explica, en parte, por la ausencia de programas psicoeducativos, la reproducción de patrones de crianza disfuncionales y los factores socioeconómicos adversos, tal como lo plantea la teoría ecológica del desarrollo humano (Gómez & Muñoz, 2015). A nivel institucional, se observó una escasa formación docente en habilidades socioemocionales, acompañada por una desarticulación en la planificación de las actividades SEL, lo cual limita la efectividad de las intervenciones.

Metodológicamente, el enfoque mixto permitió una triangulación de datos cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, se enfrentaron restricciones que impactaron la profundidad del análisis: baja participación familiar, dificultades logísticas en entrevistas, y escasa observación de interacciones informales. Estas limitaciones sugieren la necesidad de afinar la planificación y fortalecer estrategias de levantamiento contextual.

Con base en el árbol de problemas, se identificaron tres focos críticos de intervención: (1) la baja calidad en las competencias parentales, (2) la falta de planificación estructurada por parte de los

docentes en SEL, y (3) la ausencia de enfoque de género. Tras analizar su factibilidad e impacto potencial, se priorizó fortalecer la formación docente en desarrollo socioemocional. Esta decisión responde a su viabilidad operativa y su potencial transformador en el clima escolar, al ser los docentes agentes clave del cambio educativo (Milicic & Marchant, 2020).

El árbol del problema presentado ilustra cómo las inadecuadas estrategias de manejo de la autoestima y la victimización en estudiantes de 7ºA y 7ºB están influenciadas por diversas causas y generan múltiples consecuencias en los contextos educativo y familiar.

En primer lugar, las familias de estos estudiantes presentan una baja calidad en sus competencias parentales, tanto vinculares como protectoras. Esta situación podría explicarse por la carencia de programas psicoeducativos enfocados en el fortalecimiento de dichas competencias, la reproducción de patrones de crianza disfuncionales, y/o las dificultades económicas y laborales que enfrentan. Estas carencias limitan significativamente la capacidad de los padres para apoyar adecuadamente a sus hijos en el desarrollo de la autoestima y en la gestión de experiencias de victimización.

En el ámbito escolar, los docentes no cuentan con planificaciones estructuradas en el desarrollo socioemocional. Esta carencia se debe, en parte, a la escasa formación en el área, a la alta carga laboral que reduce el tiempo disponible para planificar este tipo de actividades, y a la falta de articulación entre el cuerpo docente y la psicóloga encargada de diseñar semanalmente las intervenciones socioemocionales. Dicha planificación se realiza sin una coordinación oportuna que permita a los docentes anticiparse e interiorizarse en las actividades, lo que reduce considerablemente la efectividad de las intervenciones.

Otro factor relevante es la ausencia de un enfoque de género en las estrategias psicoeducativas implementadas por la comunidad educativa. Existe una formación insuficiente y escasa sensibilización respecto a las temáticas de género, además de una carencia de políticas y programas con perspectiva de género. Los resultados de la escala de autoestima aplicada revelan que las estudiantes mujeres presentan niveles significativamente más bajos de autoestima y son más propensas a sufrir victimización verbal y social, lo cual profundiza aún más esta problemática.

Las consecuencias de estas causas son múltiples y complejas. En el contexto familiar, se observa un deterioro de las relaciones entre padres e hijos, evidenciado en un aumento de las discusiones y en el aislamiento emocional entre los miembros del grupo familiar. Esta situación incrementa la necesidad de intervenciones especializadas, ya que los conflictos sobrepasan las capacidades de contención del núcleo familiar.

En el ámbito escolar, se registra un aumento en los problemas de salud mental entre los estudiantes, lo que repercute en una mayor desmotivación académica y una creciente demanda de apoyo por parte del equipo de convivencia escolar. La falta de recursos adecuados para atender esta demanda dificulta la implementación de acciones preventivas, configurando un entorno reactivo que limita la capacidad de respuesta de la escuela.

Para los docentes, el contexto también es altamente desafiante. El incremento del estrés y de la carga laboral conlleva a un desgaste emocional progresivo y a una disminución en la efectividad de su labor pedagógica. La presión por responder reactivamente a los conflictos socioemocionales acentúa esta situación, generando una percepción de impotencia frente a las necesidades de los estudiantes.

En definitiva, la débil integración del enfoque SEL en la cultura escolar identificada como el problema central del árbol está directamente relacionada con la falta de formación docente, la escasa articulación con las familias y una visión aún parcial del bienestar socioemocional. Superar estas barreras no implica solo sumar nuevas actividades o talleres, sino repensar la escuela como un espacio que educa también emocionalmente, y que reconoce en la convivencia y la salud mental pilares esenciales del aprendizaje. Solo mediante una estrategia sistémica, sostenida y participativa será posible construir comunidades escolares emocionalmente seguras, donde el desarrollo personal y colectivo de niños y niñas sea realmente una prioridad.

La implementación de un programa estructurado y validado de formación en desarrollo socioemocional empoderará a los docentes, permitiéndoles planificar e implementar de manera efectiva las intervenciones socioemocionales. Esto liberará tiempo a la psicóloga de convivencia escolar, permitiéndole enfocarse en otros aspectos cruciales del bienestar estudiantil. Además, los estudiantes se beneficiarán de un plan coherente y continuo, lo que mejorará su autoestima y reducirá la victimización. En general, esta intervención fortalecerá el enfoque socioemocional de la escuela y contribuirá a un entorno escolar más saludable y positivo. Esta estrategia no solo beneficiará a los estudiantes, sino que también fortalecerá la capacidad de los docentes para manejar desafíos socioemocionales en el aula, creando un entorno escolar más saludable y seguro.

8.5. Validación social del diagnóstico

Con el objetivo de asegurar la pertinencia, comprensión y apropiación del proceso diagnóstico por parte de la comunidad educativa, se desarrollaron instancias de validación participativa con actores institucionales y familiares. Estas instancias no solo permitieron presentar los resultados obtenidos, sino también recoger retroalimentación cualitativa sistematizada y reforzar el carácter colaborativo y dialógico del proceso.

Validación con el equipo institucional:

La validación con el equipo directivo y técnico del establecimiento se realizó mediante una reunión virtual sincrónica de carácter expositivo-participativo, en la que participaron el Inspector General y la Encargada de Convivencia Escolar. Se envió el material compartido para que el Director tuviera la posibilidad de revisarlo. La presentación fue acompañada por una presentación visual tipo PowerPoint y una minuta estructurada con preguntas orientadoras que guiaron la discusión (Anexo N°10).

Durante la sesión, se abordaron los siguientes aspectos:

- Revisión de la demanda institucional.
- Presentación de los objetivos generales y específicos del proceso diagnóstico.
- Descripción de los instrumentos aplicados y su fundamentación.
- Análisis de los principales resultados obtenidos.
- Delimitación de posibles líneas de intervención, destacando aquella considerada más viable y de mayor impacto.

Las observaciones fueron registradas mediante una matriz de retroalimentación cualitativa, que permitió organizar los comentarios según categorías como pertinencia, viabilidad y nivel de impacto.

El Inspector General valoró especialmente el respaldo cuantitativo del diagnóstico, señalando que aporta evidencia objetiva a problemáticas detectadas. Reconoció que, pese a esfuerzos internos, el apoyo externo permite avanzar en mejoras estructurales, especialmente en temas como convivencia y educación emocional.

La Encargada de Convivencia, en tanto, manifestó sorpresa ante la magnitud de la victimización de tipo sexual reportada por las estudiantes, considerándola una señal de alerta. También valoró el involucramiento de las apoderadas delegadas en la fase de levantamiento de información y reconoció que las debilidades detectadas en las competencias vinculares y protectoras familiares refuerzan diagnósticos previos.

Durante el diálogo emergieron algunos puntos de disenso, principalmente respecto de la interpretación de ciertos datos. Por ejemplo, se planteó la inquietud sobre si la percepción de victimización reflejaba hechos recientes o acumulativos, lo cual motivó una revisión conjunta de los ítems utilizados en los instrumentos. Esta discusión permitió clarificar alcances metodológicos y reforzar la lectura contextualizada de los resultados.

A partir de estas observaciones, se ajustó el diseño de la intervención, incorporando una cápsula formativa adicional dirigida a familias, centrada en estrategias de comunicación afectiva y límites protectores, como acción preliminar antes de la implementación general. Asimismo, se priorizó el enfoque docente como eje estructural de las acciones, dado su potencial multiplicador.

Cabe señalar que la ausencia del Director tanto en la reunión de devolución como en la instancia posterior de intervención resulta significativa, especialmente considerando que, según lo expresado por otros miembros del equipo, su liderazgo estaría orientado al fortalecimiento del desarrollo socioemocional. Esta situación refuerza la brecha ya advertida entre el discurso institucional y su expresión concreta en la gestión escolar. A pesar de la valoración declarada de estos ámbitos, la falta de participación activa en espacios estratégicos como la validación diagnóstica o el

acompañamiento de acciones prioritarias evidencia una limitación en la articulación efectiva del liderazgo con los objetivos socioemocionales de la institución.

Validación con las familias:

La validación con apoderadas delegadas se realizó en formato presencial y expositivo-dialógico, el jueves 10 de octubre, con la participación de representantes del curso 7.º B, las representantes del 7.º A no pudieron asistir. Se utilizaron recursos visuales y una guía de conversación estructurada. Las principales dimensiones abordadas fueron: autoestima, victimización entre pares y competencias parentales.

Las familias participantes reconocieron sentirse interpeladas por los resultados y expresaron la necesidad de contar con más herramientas para abordar situaciones emocionales y de disciplina con sus hijos e hijas. Una apoderada señaló: “A veces uno no sabe cómo hablar estas cosas con los niños, y termina evitándolas”. Esta percepción validó la necesidad de incluir el componente formativo para familias en la intervención.

No obstante, también surgieron dudas respecto a la confidencialidad del proceso diagnóstico, lo cual fue aclarado en la misma sesión, reafirmando el resguardo ético y anonimato de las respuestas estudiantiles.

Como respuesta directa a esta solicitud, se incorporó una acción específica en la intervención: la realización de una jornada con apoderados, que incluye entrega de material informativo y orientación básica sobre parentalidad positiva. Esta medida se alineó con los principios de corresponsabilidad y colaboración escuela-familia.

9. REPORTE PROCESO DE INTERVENCIÓN

9.1. Justificación de la intervención

El diagnóstico institucional realizado en los cursos de 7º básico A y B evidenció una serie de problemáticas socioemocionales que impactaban negativamente el bienestar y la convivencia escolar. Entre los hallazgos más relevantes se encuentran niveles bajos de autoestima en un 64% del estudiantado evaluado, según la Escala de Rosenberg, una alta prevalencia de victimización escolar (48%), y la identificación de competencias parentales limitadas, especialmente en relación con la contención emocional y la resolución de conflictos. Al desagregar los resultados por género, se observó que las estudiantes mujeres presentaban una mayor proporción de autoestima baja en comparación con sus compañeros varones, lo cual revela una brecha significativa que requiere atención diferenciada.

Frente a este escenario, se diseñó una intervención multifocal dirigida a tres actores clave de la comunidad educativa: docentes, equipo de convivencia escolar y apoderados. A los docentes se les

ofreció un taller formativo centrado en estrategias SEL aplicadas a la práctica pedagógica; al equipo de convivencia, una asesoría para la selección e implementación de un programa estructurado de aprendizaje socioemocional; y a los apoderados, una instancia de devolución de resultados con orientaciones para fortalecer la parentalidad positiva. Esta propuesta buscó responder de forma articulada a las necesidades detectadas, promoviendo una mejora sostenida en el bienestar socioemocional del estudiantado y una cultura escolar más empática, segura e inclusiva.

La intervención desarrollada presentó una alta relevancia teórica, práctica y social, al abordar de manera integral los factores que incidían en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de 7° básico, en un contexto educativo caracterizado por alta vulnerabilidad. Desde una perspectiva teórica, se sustentó en el marco del aprendizaje socioemocional SEL, promovido por entidades como CASEL y respaldado por investigaciones nacionales e internacionales que evidencian la necesidad urgente de integrar estas competencias al currículum escolar. Las cinco competencias SEL autoconciencia, autorregulación, toma de decisiones responsables, conciencia social y habilidades relacionales se consideraron esenciales para el bienestar emocional y social del estudiantado, favoreciendo aprendizajes más profundos, relaciones interpersonales saludables y una mayor vinculación con el entorno escolar.

Además, la literatura especializada ha demostrado que los factores contextuales como el rol del profesorado, el compromiso familiar y el liderazgo de los equipos escolares son determinantes en la promoción de estas competencias. McCormick et al. (2015) evidenciaron que conceptos como el liderazgo, la responsabilidad y la seguridad en la escuela moderan el impacto de programas SEL, mientras que revisiones sistemáticas destacan que las competencias socioemocionales del profesorado y el liderazgo institucional son clave para crear aulas seguras, conectadas y motivadoras. Esta evidencia justificó la inclusión de diversos actores clave en la intervención, con acciones diferenciadas y articuladas entre sí. En este sentido, el diagnóstico institucional reveló que un 64 % del estudiantado evaluado presentó niveles bajos o muy bajos de autoestima según la Escala de Rosenberg, un 48 % reportó haber sido víctima de agresiones o exclusión social, y se detectaron limitadas competencias parentales, lo que fortaleció la pertinencia de una intervención multifocal.

Desde el plano empírico, el análisis de la Escala de Autoestima de Rosenberg, aplicada a 58 estudiantes (26 del 7°A y 32 del 7°B), permitió profundizar en las necesidades detectadas en el diagnóstico institucional. Los resultados mostraron que ambos cursos presentaban una alta proporción de estudiantes con autoestima baja, una representación moderada en autoestima media y una menor proporción en autoestima elevada. Al desagregar por género, se evidenció que las estudiantes mujeres presentaban niveles significativamente más bajos de autoestima que sus compañeros hombres. En 7°A, ambos géneros mostraron una distribución similar en autoestima baja, pero los varones destacaron en autoestima elevada. En 7°B, esta tendencia fue aún más marcada: mientras los varones se ubicaban mayoritariamente en niveles de autoestima media y alta, las mujeres se concentraban en autoestima baja. Estos hallazgos evidencian una brecha de género

que requiere atención focalizada y refuerzan la pertinencia de una intervención con perspectiva de género y enfoque diferenciado.

Desde el plano práctico, la implementación de un taller dirigido a docentes sobre estrategias SEL aplicadas a la práctica cotidiana impactó directamente en la calidad de la enseñanza y en la dinámica de aula. Al fortalecer sus competencias socioemocionales y su capacidad para integrar estas habilidades de forma estructurada y contextualizada, se espera que los docentes mejoren sus interacciones con los estudiantes, fomentando climas de aula más seguros, empáticos y participativos. Paralelamente, la asesoría al equipo de convivencia escolar para la selección e implementación de un programa SEL validado y coherente con el proyecto educativo institucional entregó una herramienta concreta para sistematizar y sostener la intervención en el tiempo.

A nivel familiar, la presentación del diagnóstico a los apoderados se constituyó en una instancia clave para visibilizar las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Esta actividad, mediada por una minuta estructurada y con entrega de orientaciones prácticas, promovió la reflexión en torno al rol parental y abrió oportunidades para fortalecer prácticas de crianza respetuosa y acompañamiento emocional desde el hogar. Se espera que una mayor conciencia y formación parental tenga un efecto positivo en el bienestar subjetivo de los estudiantes, al brindarles contención, límites claros y apoyo emocional permanente.

La relevancia social y política de esta intervención radica en su capacidad para incidir en uno de los desafíos más críticos del sistema educativo chileno: la equidad socioemocional en contextos de alta vulnerabilidad. Esta propuesta se alinea con los principios de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y con las orientaciones del Ministerio de Educación postpandemia, que enfatizan el rol formador y protector de la escuela, más allá de lo académico. Asimismo, al sensibilizar a docentes y apoderados sobre el valor del desarrollo socioemocional, se contribuye a una transformación cultural que fortalece la cohesión social, reduce las brechas emocionales particularmente aquellas de género y promueve una comunidad educativa más inclusiva, empática y resiliente.

En síntesis, la intervención no solo respondió a necesidades concretas identificadas en el diagnóstico, sino que se articuló con evidencia teórica y empírica robusta, así como con los desafíos actuales del sistema educativo nacional. Su lógica de cambio se basa en la articulación de actores clave y en el fortalecimiento de capacidades instaladas, con el propósito de generar transformaciones sostenibles en los vínculos pedagógicos, la convivencia escolar y el bienestar emocional de los estudiantes.

9.2. Objetivos de la intervención

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.

Objetivos Específicos:

1. Facilitar el conocimiento y análisis de programas validados para el desarrollo socioemocional en el equipo de convivencia escolar, para apoyar la selección e implementación de un programa efectivo.
2. Socializar estrategias pedagógicas que faciliten la integración del desarrollo de habilidades socioemocionales en las distintas asignaturas y en el quehacer cotidiano del aula.
3. Fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales con los estudiantes de una escuela de Coronel.

9.3. Diseño de la intervención

A continuación, se detallan las acciones que conformaron el plan de intervención implementado, incorporando las modificaciones que resultaron necesarias tras la validación social de la propuesta.

Acción 1

Objetivo asociado:

Facilitar el conocimiento y análisis de programas validados para el desarrollo socioemocional en el equipo de convivencia escolar, para apoyar la selección e implementación de un programa efectivo.

Nombre de la acción:

Asesoría al equipo de convivencia escolar para la integración de un programa de desarrollo socioemocional en el currículum.

Fecha:

24 de octubre de 2024

Descripción detallada de las actividades:

La acción fue dirigida a cuatro integrantes del equipo de convivencia escolar, compuesto por la Encargada de Convivencia Escolar, un trabajador social, una psicóloga y una orientadora. La sesión

se desarrolló en modalidad presencial, con una duración de una hora, y fue implementada por las profesionales Camila Álvarez y Pamela Cadena.

Durante esta instancia se realizó una presentación estructurada sobre la evidencia científica que respalda la efectividad de los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en contextos escolares. Se abordaron los beneficios del enfoque SEL en dimensiones clave del desarrollo escolar, tales como el bienestar emocional, el rendimiento académico, la mejora de la convivencia y la reducción de conductas disruptivas. Estos aportes fueron sustentados en investigaciones recientes y marcos teóricos reconocidos, como el modelo propuesto por la CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning).

Se expusieron cuatro programas validados de SEL con resultados positivos documentados en el ámbito educativo: PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), el marco SEL de CASEL, INCLUSIVE y ASE (Affective Social Education). Para cada uno se presentaron sus características fundamentales, sus bases teóricas, la evidencia empírica que respalda su aplicación, y los beneficios observables, tales como la mejora en la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la disminución de casos de acoso escolar.

Posteriormente, se realizó un proceso de análisis colectivo y deliberación con el equipo, a través del cual se seleccionó el programa PATHS como la opción preferente para su implementación a partir del año 2025. No obstante, al revisar los costos asociados, se identificó que el valor de adquisición del programa superaba las posibilidades presupuestarias del establecimiento. Frente a esta limitación, se gestionó una alternativa viable que consistió en la adaptación de materiales gratuitos de planificación socioemocional, proporcionados por docentes de la Facultad de Psicología. Este recurso fue compartido con el equipo de convivencia escolar, permitiendo así sostener el proceso de incorporación del enfoque SEL de manera contextualizada y acorde a las condiciones de la institución.

Para la implementación de la sesión, se utilizaron diversos recursos materiales, incluyendo el uso de la biblioteca del colegio como espacio físico, mobiliario (sillas y mesas), computador, proyector, pizarra y útiles de apoyo (papel y lápiz). Además, se ofreció un refrigerio a los asistentes, cuyos costos fueron asumidos por las profesionales responsables. El colegio, por su parte, colaboró con la infraestructura y los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de la actividad.

Acción 2

Objetivo asociado:

Socializar estrategias docentes para integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales en las distintas asignaturas y en el quehacer diario con los estudiantes de una escuela de Coronel.

Nombre de la acción:

Encuentro de transformación socioemocional

Fecha:

07 de noviembre de 2024

Descripción detallada de las actividades:

La acción estuvo dirigida a los docentes de la escuela de Coronel y se desarrolló en modalidad presencial. Si bien inicialmente se había planificado realizar dos sesiones de dos horas cada una, según lo conversado con la Encargada de Convivencia Educativa, debido a restricciones en la calendarización institucional solo fue posible concretar una única sesión de dos horas. Este ajuste obligó a priorizar las actividades de mayor impacto, asegurando que los objetivos fundamentales de la intervención pudieran ser abordados de manera eficaz en el tiempo disponible.

El “Encuentro de transformación socioemocional” comenzó con una contextualización de la demanda institucional, presentando una síntesis del diagnóstico realizado para establecer el foco del trabajo. Posteriormente, se introdujo el modelo de aprendizaje socioemocional (SEL) desarrollado por CASEL, poniendo énfasis en sus cinco competencias clave: autoconciencia, autorregulación, toma de decisiones responsable, habilidades sociales y conciencia social. Se compartió evidencia empírica que respalda el impacto positivo del desarrollo socioemocional en aspectos como el clima escolar, el rendimiento académico, la conducta prosocial, la autoestima y la prevención de riesgos como el acoso escolar y el consumo de sustancias.

Además, se abordó el enfoque ecológico del SEL, enfatizando la responsabilidad compartida entre los distintos actores del entorno educativo en el fomento del desarrollo socioemocional. Como recurso audiovisual, se proyectó el video “Las emociones son las guardianas del aprendizaje” de Begoña Ibarrola, el cual sirvió de base para una reflexión sobre el rol de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se invitó a los docentes a analizar sus prácticas pedagógicas cotidianas, identificando aquellas que ya contribuyen, aunque de forma no intencionada, al desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Se trabajó en cómo estas prácticas pueden ser intencionadas, planificadas y alineadas con las competencias del modelo SEL. Para cada una de estas competencias, se presentaron ejemplos específicos y aplicables en el aula: para la autoconciencia, se sugirieron tickets de salida y autoevaluaciones emocionales; para la autorregulación, el establecimiento de normas de convivencia, la retroalimentación constructiva y el refuerzo positivo; para la conciencia social, el uso de debates, coevaluaciones y análisis de narrativas desde distintas perspectivas; para las habilidades sociales, trabajos colaborativos, escucha activa, dinámicas grupales y proyectos de servicio; y para la toma de decisiones responsables, dilemas éticos, reflexiones sobre consecuencias y toma de decisiones participativa.

La jornada concluyó con una actividad de reflexión individual, en la que cada docente eligió un curso con el que trabaja frecuentemente, identificando sus principales desafíos pedagógicos y vinculándolos con estrategias SEL concretas. Estas reflexiones fueron compartidas en plenario, permitiendo generar una síntesis colectiva y un compromiso conjunto de continuar integrando el enfoque socioemocional en sus prácticas educativas cotidianas.

La acción fue implementada, monitoreada y evaluada por Camila Álvarez y Pamela Cadena. En cuanto a los recursos utilizados, se dispuso de la biblioteca del colegio como espacio físico, junto con sillas, mesas, computador, proyector, pizarra, papel y lápices. Se ofreció además un refrigerio, financiado por las profesionales responsables, mientras que el establecimiento aportó con la infraestructura y el equipamiento tecnológico necesario para el desarrollo de la sesión.

Acción 3

Objetivo asociado:

Mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales con los estudiantes de una escuela de Coronel.

Nombre de la acción:

Acompañamiento en aula para la transformación socioemocional

Alcance temporal:

Proyectada para implementación posterior al “Encuentro de transformación socioemocional”.

Descripción detallada de las actividades:

Esta acción, planificada en modalidad presencial, contemplaba dos sesiones de acompañamiento en aula destinadas a dos docentes de la escuela, con una duración de dos clases por cada uno. La iniciativa fue diseñada en conjunto con la Encargada de Convivencia Escolar como una estrategia de seguimiento orientada a consolidar el enfoque de Aprendizaje Socioemocional (SEL) en la práctica pedagógica cotidiana. Su propósito era generar instancias de observación y retroalimentación que permitieran fortalecer la incorporación intencionada de las competencias SEL en el quehacer docente.

La propuesta original consideraba una primera observación sistemática de aula centrada en identificar cómo se promovían las cinco competencias clave del modelo CASEL: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Luego de esta observación, se realizaría una retroalimentación individualizada a cada docente, destacando fortalezas y proponiendo sugerencias de mejora pedagógica. En una segunda clase, se aplicaría una nueva pauta de observación con el fin de analizar si las sugerencias entregadas habían sido incorporadas y qué impacto habían tenido en la dinámica del aula. Esta secuencia buscaba

fomentar una reflexión profesional profunda y fortalecer la integración consciente del enfoque SEL como parte del trabajo docente.

Sin embargo, debido a las limitaciones de tiempo y a las dificultades para coordinar horarios en un periodo de alta carga escolar, la implementación de esta acción no fue posible dentro del periodo establecido para la intervención. A pesar de ello, se avanzó significativamente en el diseño metodológico. Se elaboraron pautas de observación estructuradas destinadas a identificar y potenciar prácticas docentes alineadas con el enfoque SEL. Estas pautas fueron socializadas con el equipo de convivencia escolar, quienes manifestaron interés en continuar con esta iniciativa durante el año 2025, ampliando su alcance a más docentes de la comunidad educativa.

Esta acción no requirió una inversión financiera adicional, ya que el colegio cuenta con la infraestructura necesaria para su ejecución. Las sesiones de clase se desarrollarían en las salas habituales de los docentes participantes y con apoyo de las pautas diseñadas por las profesionales responsables. La implementación, monitoreo y evaluación de esta estrategia estaría a cargo de Camila Álvarez y Pamela Cadena. Si bien su aplicación quedó pendiente, la acción se mantiene como una propuesta vigente y representa una oportunidad significativa para fortalecer el desarrollo profesional docente y la sostenibilidad del enfoque socioemocional en la institución.

Otras acciones implementadas

Acción 4

Objetivo asociado:

Informar a los apoderados de 7°B sobre la necesidad de fortalecer la autoestima en sus hijos y sus competencias vinculares como padres, mediante la entrega de material informativo que facilite la aplicación de estrategias efectivas en el ámbito familiar.

Nombre de la acción:

Charla formativa a familias de 7°B para presentar resultados del proceso diagnóstico y entregar material

Fecha:

24 de octubre del 2024

Descripción detallada de las actividades:

Esta acción, desarrollada en modalidad presencial, consistió en una única sesión de una hora y treinta minutos, dirigida a madres, padres y apoderados del curso 7°B de la escuela. Si bien no formaba parte del diseño inicial de la intervención, fue incorporada de forma responsiva tras la validación del diagnóstico con las delegadas de curso que participaron activamente en distintas etapas del proceso. Estas apoderadas manifestaron la necesidad de extender la socialización de los

resultados a todas las familias del curso y solicitaron formalmente una reunión extraordinaria para ese fin.

La sesión se realizó el 24 de octubre, con la participación activa de apoderados y la presencia de la Encargada de Convivencia Escolar. Durante el encuentro, se presentó un resumen de los principales hallazgos del diagnóstico, poniendo énfasis en dos áreas prioritarias: la necesidad de fortalecer la autoestima de los y las estudiantes y la relevancia del rol parental en el desarrollo de competencias vinculares. La exposición fue acompañada de un espacio de diálogo abierto, donde las familias pudieron expresar sus inquietudes, compartir experiencias y reflexionar en torno a cómo acompañar emocionalmente a sus hijos e hijas. Este momento se caracterizó por una participación especialmente activa de madres de estudiantes mujeres, quienes visibilizaron su preocupación frente a los efectos diferenciales de género observados en el diagnóstico, particularmente en lo relativo a la autoestima y la victimización.

La instancia permitió evidenciar una alta disposición de las familias a colaborar con el proceso educativo y a adoptar estrategias concretas que fortalezcan el vínculo afectivo y comunicacional con sus hijos e hijas. Como cierre de la actividad, se entregaron dos materiales informativos impresos. El primero contenía recomendaciones prácticas para fortalecer la competencia vincular desde el rol parental, y el segundo abordaba estrategias para fomentar una autoestima saludable en el entorno familiar. Ambos documentos fueron elaborados considerando criterios de claridad, aplicabilidad y pertinencia cultural, con el fin de facilitar su implementación en el contexto cotidiano de las familias participantes.

Los recursos utilizados para esta sesión incluyeron la sala de clases del 7ºB, una pizarra, proyector y copias impresas de los materiales entregados. La implementación, monitoreo y evaluación estuvieron a cargo de Camila Álvarez y Pamela Cadena. El colegio proporcionó la infraestructura y equipamiento necesarios, por lo que no se requirieron recursos financieros adicionales para llevar a cabo esta acción.

Acción 5

Después del encuentro de transformación socioemocional, los docentes expresaron su interés en recibir material relacionado con el desarrollo socioemocional, incluyendo actividades que pudieran implementar con estudiantes en sus aulas o con apoderados en las reuniones fijadas. Asimismo, solicitaron que se incluyeran recursos para abordar necesidades educativas especiales, considerando que estos representan algunos de los principales desafíos que enfrentan actualmente en su práctica pedagógica. A partir de esta solicitud se elaboró una nueva acción.

Objetivo asociado:

Mejorar el abordaje de los docentes sobre temáticas socioemocionales y necesidades educativas especiales en su práctica educativa.

Nombre de la acción:

Difusión de un repositorio digital con material informativo y actividades prácticas de desarrollo socioemocional y necesidades educativas especiales

Fecha:

11 de noviembre del 2024

Descripción detallada de las actividades:

Esta acción no contempló sesiones presenciales, ya que consistió en la elaboración y difusión de un repositorio digital dirigido a los y las docentes de la escuela de Coronel. El acceso al material fue continuo y permanente desde el momento de su publicación, permitiendo que cada profesional pudiera utilizar los recursos de acuerdo con sus propios tiempos y necesidades.

La iniciativa surgió como una respuesta concreta a una demanda formulada por el cuerpo docente durante el Encuentro de Transformación Socioemocional, en el cual se manifestó el interés por contar con material complementario que facilitara la incorporación del enfoque socioemocional en las prácticas pedagógicas. Asimismo, se expresó la necesidad de acceder a estrategias vinculadas a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), dado que estas temáticas se intersectan frecuentemente en el contexto escolar.

En atención a lo anterior, se diseñó un repositorio alojado en la plataforma Google Drive, estructurado en dos carpetas principales. La primera carpeta, denominada “Desarrollo Socioemocional (SEL)”, incluye actividades prácticas para aplicar con estudiantes, propuestas de talleres para apoderados, afiches y materiales gráficos destinados a visibilizar el enfoque SEL en la comunidad educativa. También se incorporaron recursos para el autocuidado docente y la reflexión profesional. La segunda carpeta, titulada “Necesidades Educativas Especiales (NEE)”, contiene guías breves con estrategias de inclusión, orientaciones para la adecuación curricular, manejo de aula diversa y atención a estudiantes con diagnósticos específicos. Se priorizó el uso de material visual, concreto y aplicable directamente en el quehacer pedagógico cotidiano.

Esta acción aportó a la sostenibilidad de la intervención al proporcionar herramientas accesibles, reutilizables y culturalmente contextualizadas, promoviendo el fortalecimiento de una cultura de desarrollo profesional docente orientada tanto al enfoque socioemocional como a la atención a la diversidad.

La implementación, monitoreo y evaluación del repositorio estuvieron a cargo de Camila Álvarez y Pamela Cadena. En cuanto a los recursos utilizados, se requirió únicamente de un computador y conexión a internet. La acción no implicó costos económicos adicionales, lo que refuerza su viabilidad y replicabilidad en contextos similares.

9.4. Descripción de resultados de la intervención

Acción 1: Asesoría al equipo de convivencia escolar para la integración de un programa SEL en el currículum

Resultados alcanzados:

Se logró cumplir el objetivo de asesorar al equipo de convivencia escolar en la selección de un programa validado de desarrollo socioemocional, definiendo una hoja de ruta para su implementación. El equipo optó por el programa PATHS para el año 2025. Sin embargo, debido a restricciones presupuestarias, se decidió adaptar materiales gratuitos proporcionados por la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo, lo cual garantiza la viabilidad de su aplicación.

Durante la sesión, los integrantes del equipo reconocieron su desconocimiento previo sobre programas SEL, lo que evidenció una necesidad formativa concreta. A través de actividades de análisis guiado, lograron comprender los fundamentos metodológicos del enfoque SEL y valoraron positivamente la posibilidad de utilizar recursos estructurados. En una rúbrica de autoevaluación aplicada al término de la sesión, el 80 % del equipo declaró sentirse más preparado para liderar acciones SEL con un enfoque transversal.

Nivel de logro: Medio-alto. Aunque no se implementará el programa en su versión original, se tomó una decisión fundada, se fortalecieron capacidades técnicas y se dejó instalada una planificación coherente con el PEI y los recursos disponibles.

Indicadores de logro:

Programa seleccionado y aprobado formalmente.

Al menos 80 % del equipo declara aumento en su preparación técnica.

Medios de verificación:

Acta de la sesión de asesoría.

Copia de materiales adaptados.

Rúbrica de autoevaluación aplicada.

Acción 2: Encuentro de transformación socioemocional

Resultados alcanzados:

Esta acción cumplió con el objetivo de fortalecer las competencias docentes en el uso de estrategias SEL. Participaron 32 docentes del establecimiento, quienes durante el encuentro reflexionaron

sobre su rol como promotores del bienestar emocional estudiantil. A través de presentaciones dinámicas y actividades prácticas, los asistentes exploraron las cinco competencias del modelo CASEL.

Los resultados de los cuestionarios aplicados mostraron un aumento significativo en el conocimiento de estrategias SEL, especialmente en su capacidad de asociarlas a las cinco competencias del modelo CASEL (autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables).

En el ejercicio práctico de cierre, la mayoría de los docentes elaboró estrategias específicas para implementar en su asignatura, evidenciando comprensión y aplicabilidad. Asimismo, muchos expresaron el deseo de continuar profundizando en este enfoque y solicitaron material complementario para implementar en reuniones de apoderados y actividades de aula.

Nivel de logro: Alto. Se promovió claridad conceptual, motivación y compromiso sostenido con el desarrollo socioemocional.

Indicadores de logro:

100 % de asistencia registrada.

Al menos 80 % reportó aumento de conocimientos y utilidad del encuentro.

Medios de verificación:

Lista de asistencia (Anexo 11)

Encuesta post-encuentro.

Acta de sistematización del cierre.

Acción 3: Acompañamiento en aula para la transformación socioemocional

Resultados alcanzados:

Esta acción fue planificada pero no implementada, debido a restricciones de tiempo y complejidad logística para coordinar con los horarios docentes. No obstante, se elaboraron pautas de observación con enfoque SEL, las cuales fueron socializadas y validadas por el equipo de convivencia educativa. Este último asumió el compromiso de aplicar el instrumento en el año 2025, con apoyo del equipo directivo.

Aunque la acción no se ejecutó como estaba prevista, se avanzó en la instalación de herramientas que contribuirán a una futura evaluación sistemática de prácticas pedagógicas con enfoque

socioemocional. Esto deja capacidades instaladas para avanzar hacia una cultura de acompañamiento docente más reflexiva.

Nivel de logro: Bajo. No se concretó la implementación, pero se avanzó en la planificación técnica y sostenibilidad.

Indicadores de logro:

Instrumento de observación elaborado y compartido.

Compromiso institucional para uso en 2025.

Medios de verificación:

Pauta de observación SEL.

Acta de socialización y acuerdo de continuidad.

Acción 4: Charlas formativas para apoderados

Resultados alcanzados:

Se cumplió el objetivo de sensibilizar a las familias del 7ºB sobre el rol que cumplen en la autoestima y bienestar emocional de sus hijos. Participaron 22 apoderados, quienes asistieron activamente al espacio, compartieron inquietudes sobre el estado emocional de sus hijos e hijas y valoraron las orientaciones entregadas.

Durante el encuentro, se abordó el impacto del contexto familiar en la construcción de la autoestima, especialmente en adolescentes mujeres, visibilizando la necesidad de estrategias diferenciadas según género. Se entregaron dos materiales impresos con orientaciones prácticas para fortalecer los vínculos afectivos y promover la autoestima desde el hogar. La mayoría de los asistentes valoró positivamente la instancia, manifestando su intención de aplicar lo aprendido.

Nivel de logro: Alto. Se logró generar conciencia, entregar herramientas concretas y fomentar el compromiso de las familias con futuras acciones en la misma línea.

Indicadores de logro:

Asistencia superior al 70 %.

100 % de asistentes recibe materiales y responde positivamente en evaluación.

Medios de verificación:

Registro de asistencia.

Copias del material entregado.

Acción 5: Difusión de un repositorio digital con material informativo y actividades prácticas

Resultados alcanzados:

Esta acción respondió a una solicitud surgida del Encuentro de Transformación Socioemocional y permitió cumplir con el objetivo de mejorar el abordaje docente en temas SEL y NEE. El 11 de noviembre se compartió el repositorio digital a través del correo institucional, garantizando acceso continuo y permanente.

El drive incluyó dos carpetas: una centrada en SEL (con actividades para el aula, talleres familiares y recursos para el bienestar docente) y otra sobre NEE (con orientaciones prácticas y guías para la atención a la diversidad).

Una semana después, se aplicó una encuesta de satisfacción, en la que la mayoría de los docentes valoró positivamente la utilidad del material. Indicaron que el repositorio les facilitó la planificación de clases y reuniones con apoderados, y que usarían los recursos disponibles de forma periódica.

Nivel de logro: Alto. La acción permitió entregar herramientas sostenibles, accesibles y contextualizadas, fortaleciendo la autonomía del equipo docente en la implementación de estrategias SEL y de inclusión.

Indicadores de logro:

100 % de docentes accede al repositorio.

Al menos 75 % reporta uso o intención de uso.

Medios de verificación:

Registro de envío digital.

Resultados de encuesta de uso.

El conjunto de acciones ejecutadas durante la intervención permitió avanzar de manera significativa en la promoción del desarrollo socioemocional dentro de la comunidad escolar. A pesar de la no ejecución del acompañamiento en aula, las demás acciones generaron un alto impacto en términos de sensibilización, formación y entrega de herramientas prácticas a docentes, apoderados y equipos de gestión.

Síntesis del Nivel de Logro del Objetivo General

El objetivo general de promover la implementación transversal y sistemática de herramientas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de séptimo básico de la escuela de Coronel fue alcanzado de manera significativa. Las cinco acciones implementadas permitieron abordar distintas dimensiones del contexto escolar docente, institucional y familiar, generando cambios relevantes en la conciencia, formación y disponibilidad de recursos para la integración del enfoque socioemocional.

La asesoría al equipo de convivencia escolar culminó en la adopción formal del programa PATHS para su ejecución en 2025, mostrando un compromiso institucional para integrar un programa estructurado de aprendizaje socioemocional. El encuentro con docentes evidenció un aumento sustancial en su conocimiento y reflexión sobre prácticas socioemocionales, y la difusión del repositorio digital fue bien recibida, con una valoración positiva de los recursos.

Si bien la acción de acompañamiento en aula no se ejecutó por razones logísticas, se avanzó en su planificación técnica y se comprometió su aplicación futura, lo que refuerza la proyección y sostenibilidad del plan. La participación activa y la respuesta favorable de docentes y apoderados dan cuenta de un alto nivel de compromiso y disposición para continuar fortaleciendo este enfoque.

En conclusión, el nivel de logro del objetivo general se califica como alto, dado que se cumplieron los indicadores clave y se establecieron las bases para la continuidad, ampliación y consolidación del desarrollo socioemocional en la comunidad escolar.

Tabla 7*Síntesis de resultados por objetivos de intervención*

Acción	Resultados Alcanzados	Indicadores de Logro	Medios de Verificación
Asesoría al equipo de convivencia escolar para integración del programa SEL	- Selección del programa PATHS para implementación en 2025. - Adaptación de materiales gratuitos de la Universidad del Desarrollo. - Participación de 32 docentes.	- Programa PATHS oficialmente aprobado por equipo. - Materiales adaptados y validados para uso escolar. - 100% de docentes asistentes.	- Acta de reunión del equipo de convivencia escolar. - Copia de materiales adaptados. - Informe de asesoría. - Registro de asistencia.
Encuentro de transformación socioemocional con docentes	- Aumento significativo en conocimiento y reflexión sobre estrategias socioemocionales.	- Al menos 80% de docentes reporta aumento de conocimiento en encuesta post-encuentro.	- Resultados de encuesta de evaluación post-encuentro. - Acta de socialización.
Acompañamiento en aula para transformación socioemocional	- No realizado debido a limitaciones de tiempo.	- No aplica.	- Registro de planificación y reportes justificativos.
Charla formativa a familias de 7° básico	- 100% de apoderados presentes informados sobre diagnóstico y recibieron material para trabajar autoestima.	- Asistencia mínima del 70% de apoderados convocados. - 100% de asistentes reciben material y explicación.	- Registro de asistencia. - Encuesta de satisfacción familiar. - Copia del material entregado.
Difusión de repositorio digital para docentes	- Repositorio recibido por el 100% de docentes. - Mayoría valora utilidad y diversidad de recursos.	- 100% de docentes accede al repositorio. - Al menos 75% reporta uso o intención de uso en encuesta.	- Registro de envío y acceso digital. - Resultados de encuesta de uso y valoración del repositorio.

9.5. Evaluación de la intervención

Tabla 8

Evaluación de la intervención por objetivos

Objetivo específico	Actividad	Indicadores de logro	Tipo de indicador	Medios de verificación
1. Socializar estrategias docentes para integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales en las distintas asignaturas y el quehacer diario.	Encuentro de transformación socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> - Al menos el 70% de los docentes mejora sus puntajes en una evaluación breve antes y después del taller. - El 80% de los participantes identifica correctamente al menos una estrategia SEL por cada una de las cinco competencias del modelo CASEL. 	Cuantitativo / Cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones aplicadas antes y después del encuentro. - Cuestionario de aplicación inmediata. - Registros de asistencia. - Rúbricas de análisis de respuestas abiertas.
2. Facilitar el conocimiento y análisis de programas validados para el desarrollo socioemocional en el equipo de convivencia escolar, para apoyar la selección e implementación de un programa efectivo.	Asesoría al equipo de convivencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% de los participantes identifica al menos tres programas SEL validados y sus características fundamentales. - El 75% declara sentirse mejor preparado para integrar programas SEL en la planificación escolar. - Al menos el 80% de los docentes retroalimentados aplica efectivamente una estrategia SEL en la segunda observación. 	Cuantitativo / Cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación breve al finalizar la sesión. - Encuesta de autoevaluación. - Acta oficial de la reunión con firma de asistentes. - Registro de selección del programa (PATHS o alternativa adaptada).
3. Mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales.	Acompañamiento en aula para la transformación socioemocional (proyectada)	<ul style="list-style-type: none"> - Al menos el 80% de los docentes retroalimentados aplica efectivamente una estrategia SEL en la segunda observación. - El 100% reporta sentirse más competente para integrar habilidades 	Cualitativo / Cuantitativo	<ul style="list-style-type: none"> - Pautas de observación (antes y después). - Encuesta de autoevaluación docente. - Registros de retroalimentación personalizada. - Análisis comparativo de prácticas observadas.

<p>4. Informar a los apoderados de 7ºB sobre la necesidad de fortalecer la autoestima y las competencias vinculares.</p>	<p>Charla formativa a familias de 7ºB</p>	<p>socioemocionales en el aula tras el proceso. - Al menos el 60% de las familias convocadas asiste a la sesión. - El 100% de los asistentes recibe y comprende el material informativo entregado. - Al menos el 80% de los docentes que accede al repositorio declara que el material le resulta útil y pertinente.</p>	<p>Cuantitativo / Cualitativo</p>	<p>- Registro de asistencia firmado. - Fotografías del encuentro. - Registro de participación y observaciones cualitativas.</p>
<p>5. Mejorar el abordaje docente sobre temáticas socioemocionales y necesidades educativas especiales.</p>	<p>Difusión de repositorio digital</p>	<p>- Al menos el 50% indica haber implementado alguna estrategia contenida en el repositorio.</p>	<p>Cuantitativo / Cualitativo</p>	<p>- Encuesta de satisfacción aplicada vía formulario digital. - Registro de acceso a carpetas de Drive.</p>

Descripción de los indicadores de logro y medios de verificación de las distintas acciones

Acción 1

El objetivo del encuentro de transformación socioemocional fue socializar estrategias docentes para integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales en las distintas asignaturas y en el quehacer diario con los estudiantes de una escuela en Coronel.

Los indicadores de logro establecidos incluían que la mayoría de los docentes demostraran un aumento en sus conocimientos sobre estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales en el aula y que identificaran correctamente estrategias orientadas a diversas dimensiones del desarrollo socioemocional al finalizar el encuentro.

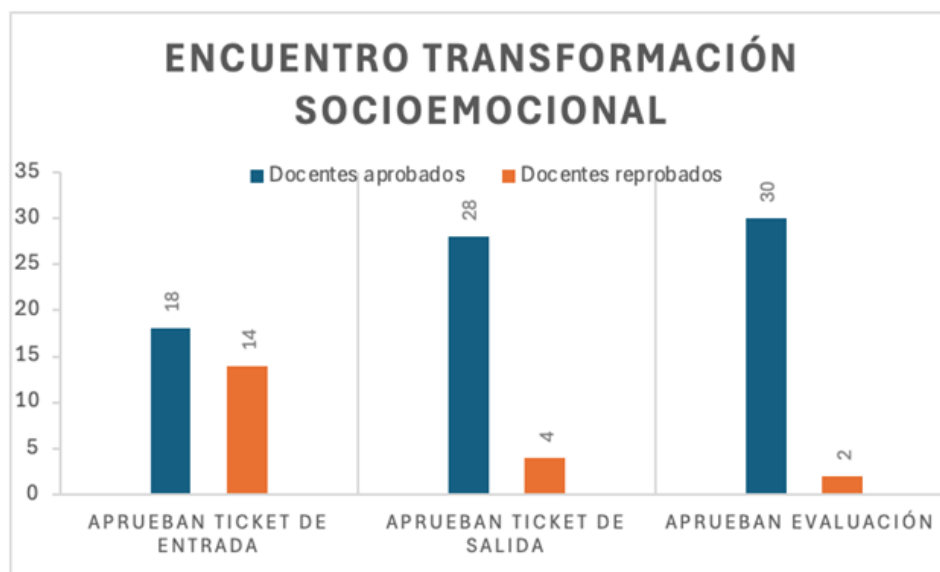
Los medios de verificación consistieron en los puntajes obtenidos en un cuestionario de conocimientos aplicado al inicio y al final del encuentro, la frecuencia de mejoras significativas en dichos puntajes, y los resultados de una evaluación breve realizada durante la actividad.

En esta instancia participaron 32 docentes. De ellos, 18 aprobaron el “ticket de entrada” aplicado al inicio, mientras que, al finalizar, 28 lograron aprobar el “ticket de salida”, reflejando un aumento significativo en la comprensión de las estrategias trabajadas. Asimismo, 30 docentes alcanzaron el puntaje mínimo en la evaluación breve realizada durante la actividad, mientras que 2 no lograron aprobarla.

Estos resultados evidencian una mejora general en los conocimientos y la identificación de estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales entre los docentes participantes, logrando así un avance hacia el objetivo planteado de integrar el desarrollo socioemocional en la práctica educativa.

Figura 16

Reporte de la evaluación del encuentro de transformación socioemocional



Acción 2

El objetivo de la asesoría fue facilitar el conocimiento y análisis de programas validados para el desarrollo socioemocional en el equipo de convivencia escolar, para apoyar la selección e implementación de un programa efectivo, que permita estructurar y fortalecer a la planificación en educación emocional en una escuela de Coronel.

Al finalizar la asesoría, la mayor parte del equipo logró identificar correctamente al menos tres programas validados de aprendizaje socioemocional (SEL) y sus principales características, cumpliendo así con el primer indicador de logro. Además, los participantes manifestaron sentirse significativamente más preparados para integrar programas SEL en la planificación de clases, como reflejaron los resultados de una encuesta de autoevaluación aplicada antes y después de la sesión.

Los puntajes obtenidos en la encuesta breve de conocimientos evidenciaron avances importantes. Inicialmente, solo dos de los cuatro miembros del equipo aprobaron esta evaluación. Al concluir la actividad, los cuatro integrantes alcanzaron la aprobación, demostrando una mejora considerable en su conocimiento y comprensión sobre los programas SEL.

La sesión culminó con la elección de un programa validado para ser implementado en 2025, decisión que quedó registrada en el acta de reunión (Anexo N° 11). Este logro refleja el compromiso

del equipo de convivencia escolar y su disposición para incorporar el desarrollo socioemocional de manera más estructurada y efectiva en el currículum.

Figura 17

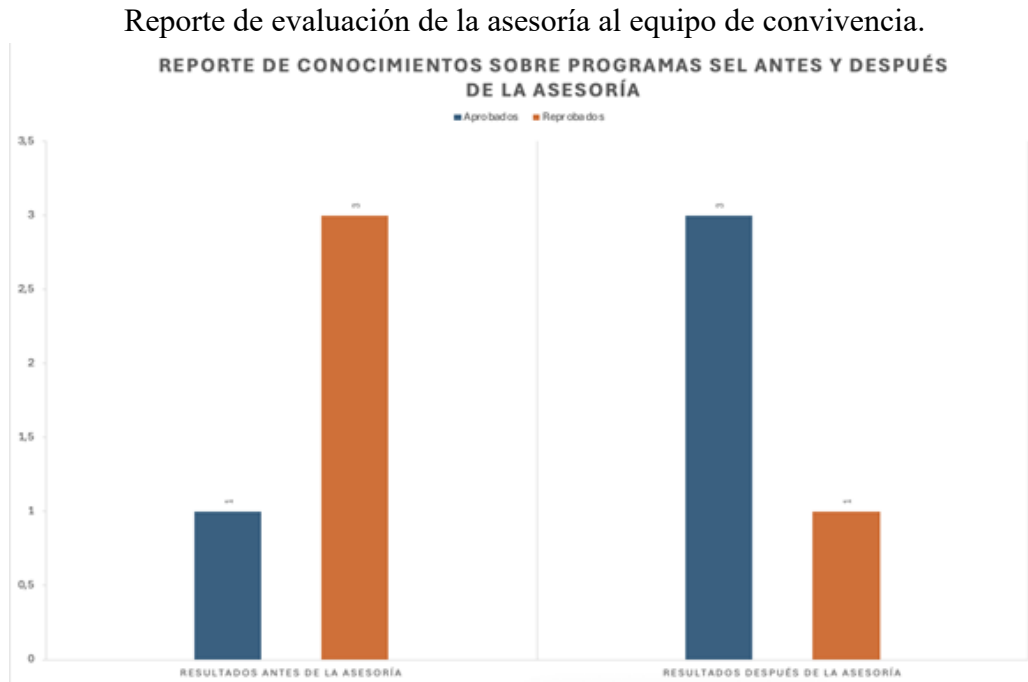
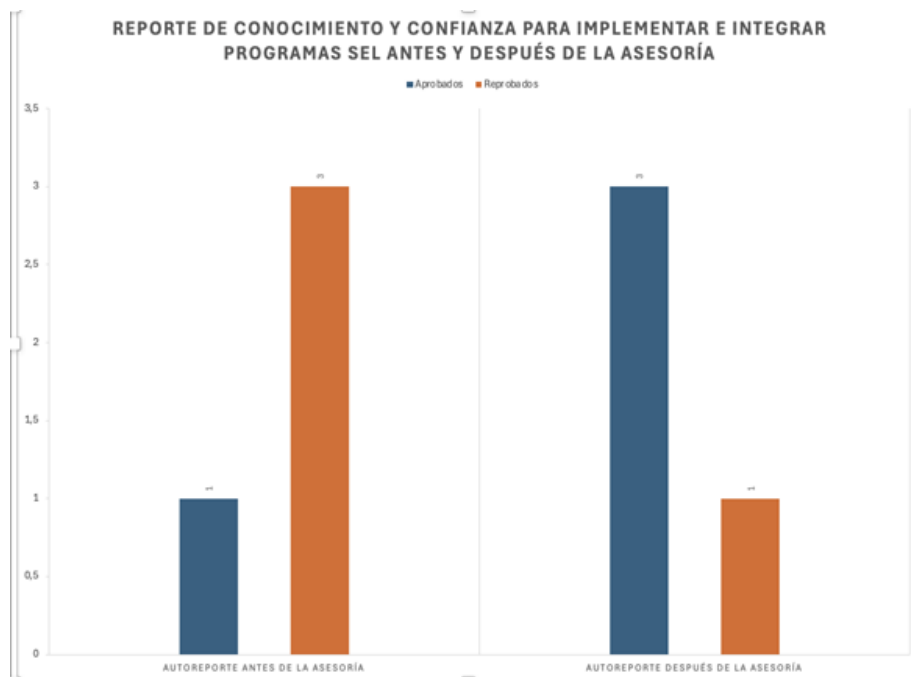


Figura 18

Reporte de evaluación de la asesoría al equipo de convivencia.



Acción 3

El objetivo fue mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales con los estudiantes, mediante un proceso de acompañamiento en aula para la transformación socioemocional.

Los indicadores establecidos contemplaban que, tras la retroalimentación, los docentes implementaran nuevas estrategias de desarrollo socioemocional en sus prácticas pedagógicas, que se observara un impacto positivo en la dinámica del aula, reflejado en interacciones más constructivas entre estudiantes y docentes, y que la mayoría de los docentes retroalimentados manifestaran sentirse competentes para fomentar el desarrollo socioemocional en los estudiantes.

Los medios de verificación incluían pautas de observación aplicadas en dos clases, antes y después de la retroalimentación, y encuestas de autoevaluación orientadas a medir la percepción de las habilidades docentes antes y después de las observaciones. Sin embargo, debido a limitaciones de tiempo, estas actividades no pudieron llevarse a cabo, quedando pendiente la implementación de dichas estrategias de evaluación.

Acción 4

El objetivo de esta actividad fue informar a los apoderados de 7ºB sobre la importancia de fortalecer la autoestima en sus hijos y sus competencias vinculares como padres, mediante la entrega de material informativo diseñado para facilitar la aplicación de estrategias efectivas en el ámbito familiar.

Los indicadores establecidos para evaluar este objetivo incluían la asistencia de la mayoría de los apoderados al encuentro y la recepción del material informativo por parte de los mismos. Como medio de verificación, se utilizó el registro de asistencia al evento y el control de la distribución del material.

De un total de 38 apoderados convocados, participaron 22 en la asamblea, lo que refleja una asistencia significativa. Todos los asistentes recibieron el material informativo correspondiente, cumpliendo con el objetivo planteado de brindar herramientas a las familias para apoyar el desarrollo socioemocional de sus hijos.

Figura 19

Reporte de asistencia a asamblea de apoderados



Acción 5

El objetivo de esta actividad fue mejorar el abordaje de los docentes sobre temáticas socioemocionales y necesidades educativas especiales en su práctica educativa, mediante la difusión de un repositorio digital que ofreciera material informativo y actividades prácticas relacionadas con estos temas.

Se estableció como indicador que la mayoría de los docentes que accedieran al repositorio digital consideraran útil el material para su labor pedagógica. Para medir este aspecto, se aplicó una encuesta que evaluaba la utilidad percibida del contenido disponible en el repositorio.

En total, participaron 32 docentes, de los cuales 27 expresaron satisfacción con el material y lo consideraron valioso para mejorar sus prácticas educativas. Por otro lado, 5 docentes manifestaron insatisfacción, lo que plantea la necesidad de explorar ajustes en el contenido o su formato para responder mejor a las expectativas y necesidades de los usuarios.

Figura 20

Reporte de visibilidad del repositorio digital docente



Tabla 9

Síntesis comparativa de lo planificado en la intervención en relación con lo ejecutado

Acción	Planificación original	Ejecución efectiva	Nivel de logro	Evidencia que lo respalda
1. Encuentro de transformación socioemocional con docentes	Realizar 2 sesiones de 2 horas con todos los docentes.	Se concretó una única sesión de 2 horas con 32 docentes, debido a ajustes en la calendarización institucional.	Alto. Aumento en conocimientos y apropiación de estrategias SEL.	Resultados de tickets de entrada y salida; evaluación breve aplicada en el encuentro.
2. Asesoría al equipo de convivencia escolar	Selección conjunta de un programa SEL validado y formación teórica.	Se presentó evidencia sobre 4 programas SEL y se eligió PATHS. Se gestionó material gratuito alternativo.	Alto. Se alcanzó la elección informada de un programa y mayor preparación del equipo.	Encuesta de conocimientos pre y post asesoría; acta de reunión (Anexo N°11).
3. Acompañamiento en aula a docentes	Observación de clases, retroalimentación y segunda visita para análisis del impacto.	No se logró implementar por problemas de coordinación y tiempo. Se socializó la pauta de observación con el equipo.	Bajo. No se ejecutó, pero se dejó planificada y proyectada para continuidad 2025.	Documento de pauta elaborada; respaldo de validación con equipo de convivencia.

4. Reunión con apoderados de 7ºB	No contemplada en la planificación inicial.	Se incorporó como respuesta a demanda espontánea de apoderadas. Participaron 22 de 38 apoderados.	Medio-Alto. Asistencia significativa y distribución completa del material informativo.	Lista de asistencia; material entregado impreso.
5. Repositorio digital para docentes	Crear y compartir un banco de recursos SEL y NEE posterior a la jornada docente.	Se elaboró un repositorio en Google Drive con dos carpetas: SEL y NEE. Acceso permanente.	Alto. 27 de 32 docentes valoraron su utilidad pedagógica.	Resultados de encuesta de satisfacción aplicada a docentes usuarios.

La intervención implementada logró avanzar significativamente hacia el objetivo general de fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes de séptimo básico en una escuela de Coronel, mediante estrategias colaborativas, contextualizadas y con base teórica en el enfoque de Aprendizaje Socioemocional (SEL). A partir de las cinco acciones ejecutadas, se observan logros relevantes tanto en el fortalecimiento de capacidades docentes como en la vinculación con familias y el equipo de convivencia escolar.

En términos evaluativos, los datos recogidos evidencian una mejora sustantiva en el conocimiento y apropiación de estrategias SEL por parte de los docentes, reflejada en los resultados del encuentro formativo, en la evaluación del repositorio digital y en el trabajo con el equipo de convivencia. La asesoría técnica permitió seleccionar un programa validado con pertinencia contextual, lo que representa un avance hacia la estructuración de una planificación coherente y sostenible. Si bien la acción de acompañamiento en aula no pudo concretarse, su diseño fue valorado y proyectado como una iniciativa viable para la continuidad del plan en el próximo año escolar. Por su parte, la inclusión de una actividad con apoderados, surgida desde una demanda espontánea, reveló una apertura de las familias hacia el trabajo socioemocional y evidenció una disposición activa para fortalecer el rol parental.

En síntesis, la intervención cumplió con los propósitos propuestos, instalando capacidades institucionales y generando aprendizajes colectivos orientados al bienestar estudiantil. No obstante, la sostenibilidad de estos logros requerirá continuidad en la formación docente, articulación sistemática con las familias y una visión institucional que comprenda el desarrollo socioemocional como eje transversal del proyecto educativo.

10. RESGUARDOS ÉTICOS EN EL PROCESO DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN

Antes de iniciar el trabajo de campo correspondiente al diagnóstico, se solicitó autorización al representante de la escuela, en este caso la Encargada de Convivencia Escolar y Psicóloga, mediante un consentimiento institucional (Anexo 4), en conformidad con lo establecido en el Artículo 15° del Colegio de Psicólogos de Chile (1999). En dicho consentimiento se explicitó el objetivo del estudio, la información requerida por parte del representante del establecimiento, detalles sobre el proceso de recolección de datos, y las medidas tomadas para garantizar la confidencialidad de la información obtenida. Además, se proporcionaron los datos de contacto de la tutora responsable para resolver posibles dudas. Este consentimiento fue presentado y explicado a la Encargada de Convivencia Escolar a través de una reunión por Zoom, y posteriormente firmado electrónicamente mediante Google Forms.

A continuación, se presenta cómo se resguardaron los principios éticos de beneficencia, no maleficencia y autonomía en el diagnóstico, intervención y/o evaluación.

Principio de beneficencia

El principio de beneficencia, entendido como la obligación de procurar el bienestar del otro desde la acción profesional (Hortal, 1996), fue garantizado mediante diversas estrategias.

Durante el diagnóstico, se consideraron procedimientos para identificar posibles situaciones de vulnerabilidad o riesgo emocional. Ante la detección de casos complejos, se proporcionó orientación sobre servicios psicológicos disponibles en la red comunal, incluyendo opciones de bajo costo o gratuitas. En el caso de los estudiantes, las situaciones detectadas fueron derivadas formalmente a través de la Encargada de Convivencia Escolar, resguardando la confidencialidad de los datos.

Durante la intervención, la implementación de actividades como las charlas a apoderados, el repositorio digital y el encuentro docente respondió directamente a las necesidades y solicitudes emergentes de la comunidad educativa. Estas acciones se diseñaron con un enfoque promotor del bienestar psicosocial y el fortalecimiento de capacidades individuales e institucionales, buscando efectos positivos en el clima escolar y el desarrollo socioemocional. Asimismo, se contemplaron medidas éticas específicas durante la ejecución de dichas acciones, como la entrega de información clara sobre los objetivos de cada actividad, la voluntariedad de la participación y el uso de estrategias respetuosas del ritmo y contexto de cada grupo.

Principio de no maleficencia

El principio de no maleficencia, que apunta a no dañar ni perjudicar a otros (Hortal, 1996), se resguardó asegurando la confidencialidad de los datos personales (nombres, género y puesto de trabajo) de los participantes, de modo que su participación no significara riesgos ni inconvenientes con la institución por la información proporcionada. Las medidas tomadas incluyeron no entregar

los datos de quienes fueron entrevistados al colegio. A la Encargada de Convivencia Escolar se le solicitó una lista de candidatos a partir de los criterios de inclusión establecidos, pero no se le proporcionó información sobre los contactados ni seleccionados. Además, las entrevistas se realizaron de manera virtual, por la plataforma Zoom, y no en el establecimiento educacional, para evitar que se conociera la identidad de las personas. Sus datos fueron omitidos en la transcripción de las entrevistas desde el momento en que estas fueron realizadas, y se reemplazaron por códigos alfanuméricos, de manera que ni siquiera la tutora manejó información personal de los entrevistados. En relación con la grabación de voz de las entrevistas, estos audios fueron resguardados con precaución mientras se realizó el estudio, y posteriormente fueron destruidos. En el caso de la escala de autoestima, la escala de victimización y el cuestionario E2P, se enviaron en línea y se respondieron de forma anónima.

En cuanto a la intervención, las actividades fueron diseñadas para crear un entorno seguro, respetuoso y confiable, promoviendo la participación activa de los involucrados. Al momento de exponer los resultados del diagnóstico, se compartieron de manera que no se revelara información personal de los participantes. En la evaluación, también se recogió la información de manera anónima para evitar reacciones negativas de parte de la institución. Se generaron espacios donde los participantes pudieron expresar libremente sus opiniones, hacer preguntas, compartir inquietudes o decidir no continuar participando si así lo estimaban pertinente, sin ningún tipo de consecuencia, garantizando su bienestar emocional y su autonomía.

Principio de autonomía

Para cumplir con el principio de autonomía, que refiere a reconocer que el participante es sujeto de derechos, por lo tanto, su opinión, convicciones y derechos deben ser respetados (Hortal, 1996), se contó con un consentimiento informado para los participantes que fueron entrevistados (Anexo 6), tal como lo dispuso el Artículo 15° del Colegio de Psicólogos de Chile (1999). Este consentimiento fue enviado a sus correos electrónicos antes de realizar las entrevistas, de modo que pudieran leerlo con detenimiento. También fue revisado con la profesional responsable al inicio de cada encuentro en el caso de las entrevistas, para corroborar que conocieran las características del diagnóstico y para explicarles de manera verbal a cada participante que su participación no sería notificada a la institución educativa ni a otras personas, que toda la información recabada sería de carácter confidencial, y que podían suspender su participación en el momento que lo estimaran conveniente con total libertad. En el caso de los estudiantes entrevistados, se revisó un asentimiento informado, aunque su familia hubiera dado el consentimiento, para tomarles el parecer respecto a su participación (Anexo 7). Igualmente, para aplicar la escala de autoestima y la escala de victimización con los estudiantes, se envió un consentimiento a sus padres y/o apoderados, y para el cuestionario E2P, un consentimiento a las familias.

Durante la intervención y evaluación, se mantuvo una actitud de respeto hacia la participación de los involucrados, validando sus opiniones y/o comentarios. Las actividades se desarrollaron en

contextos participativos y dialogantes, permitiendo que los participantes tuvieran agencia en la construcción y apropiación del proceso.

El proceso de diagnóstico e intervención cumplió con estándares éticos adecuados, sustentados en los principios de beneficencia, no maleficencia y autonomía. Se adoptaron medidas explícitas y procedimentales para resguardar la confidencialidad, el consentimiento informado y la participación voluntaria, tanto de adultos como de estudiantes. Asimismo, se promovió una cultura de respeto y cuidado, lo cual fortaleció la legitimidad de la intervención y la confianza institucional. Para futuras experiencias, se recomienda mantener este estándar ético y ampliar mecanismos de retroalimentación para incorporar activamente la voz de los participantes en la toma de decisiones.

11. LIMITACIONES Y FORTALEZAS DE LA INTERVENCIÓN

Durante el proceso de diagnóstico, se identificaron diversas limitaciones que afectaron su desarrollo y eficiencia. Una de las primeras fue la ausencia de una reunión presencial inicial con las delegadas de curso. Aunque fue sugerida por el establecimiento, su no concreción retrasó la entrega de información clave. Dado su rol activo en la recolección de formularios y autorizaciones, su involucramiento temprano habría facilitado la comprensión de objetivos y procedimientos.

En cuanto a la comunicación, si bien el uso de WhatsApp fue eficiente con ciertos actores, el uso de correos electrónicos con docentes generó demoras. Esto evidencia la necesidad de diversificar canales de comunicación respetando preferencias individuales, pero asegurando eficiencia.

Otro desafío fue la planificación de entrevistas estudiantiles. Inicialmente se pensó en realizarlas de forma remota e individual, pero esto no fue viable. La solución fue realizar entrevistas grupales en el contexto escolar, lo que permitió optimizar recursos sin interrumpir las rutinas escolares.

Además, hubo retrasos en la entrega de información institucional, atribuidos a la sobrecarga laboral del equipo escolar. Esto subraya la importancia de establecer plazos claros y de implementar recordatorios efectivos. También se enfrentaron factores externos no controlables, como fenómenos climáticos que obligaron al cierre anticipado del semestre. Esto remarca la necesidad de contemplar planes de contingencia ante imprevistos.

Durante la intervención, se esperaba contar con la participación del Director. Sin embargo, no fue posible establecer contacto directo antes del cierre del proceso. Esto refuerza la importancia de generar canales de comunicación con la dirección desde el inicio, para asegurar coherencia institucional y fortalecer la difusión de los avances.

Por otra parte, se identificaron importantes fortalezas. La colaboración activa de las delegadas de curso facilitó el trabajo de campo y la recolección de información, asegurando representatividad. Asimismo, la validación social del diagnóstico mediante reuniones con el equipo directivo, delegadas y apoderados generó confianza en el proceso y apertura a la intervención.

Metodológicamente, la flexibilidad del equipo permitió ajustes efectivos ante imprevistos, y las estrategias implementadas como el repositorio digital o los encuentros con docentes se ajustaron al contexto y demostraron ser sostenibles y bien valoradas.

Tabla 10

Síntesis comparativa entre limitaciones y fortalezas

Dimensión	Limitaciones	Fortalezas
Planificación	Ausencia de reunión inicial presencial con delegadas.	Flexibilidad metodológica ante imprevistos.
Comunicación	Canales ineficientes con algunos actores (correo).	Uso efectivo de WhatsApp con apoderadas.
Ejecución	Retrasos en entrevistas individuales y en la entrega de información.	Adecuación a entrevistas grupales en contexto escolar.
Participación	Ausencia del Director durante la intervención.	Colaboración activa de delegadas de curso y buena recepción familiar.
Sostenibilidad	Actividades no ejecutadas por cierre anticipado.	Creación de materiales y estrategias proyectadas para 2025.

Pese a las limitaciones enfrentadas, el proceso de diagnóstico e intervención resultó exitoso en términos de aprendizaje institucional, instalación de capacidades y construcción de una base sólida para el desarrollo futuro del enfoque socioemocional en la escuela. Las dificultades, tanto controlables como no controlables, fueron gestionadas mediante estrategias adaptativas, resguardando la pertinencia, calidad y sostenibilidad del trabajo realizado. Las fortalezas metodológicas, la disposición colaborativa de actores clave y el compromiso técnico del equipo interventor permitieron alcanzar los objetivos trazados, sentando las bases para un enfoque SEL más sistemático, contextualizado y sostenible en la comunidad educativa.

12. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

La implementación de una intervención socioemocional en una escuela de alta vulnerabilidad permitió constatar la relevancia de una estrategia multifactorial y situada para promover el bienestar de los estudiantes. Desde una perspectiva metodológica, el diseño mixto del proceso diagnóstico y la incorporación de principios de investigación-acción favorecieron una lectura profunda de la realidad institucional, articulando datos cuantitativos con testimonios cualitativos que visibilizaron dimensiones frecuentemente invisibilizadas por los abordajes tradicionales.

Desde una reflexión teórica, los hallazgos reafirman el valor del modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL) propuesto por CASEL (2020), especialmente en contextos donde el riesgo psicosocial y la fragmentación relacional debilitan los vínculos protectores. La intervención, orientada por este enfoque, logró no solo sensibilizar al cuerpo docente y a las familias sobre la importancia del desarrollo socioemocional, sino también introducir prácticas sostenibles que fortalecen las capacidades institucionales. Se observó un impacto positivo en indicadores de autoeficacia docente, apropiación conceptual y vinculación con el enfoque SEL, lo que respalda evidencia empírica previa que señala mejoras en clima escolar, autoestima estudiantil y convivencia cuando se integran programas SEL de forma sistemática (Wigelsworth et al., 2022).

En el plano metodológico, la co-construcción de estrategias con actores escolares fue un elemento diferenciador. El enfoque participativo no solo facilitó la contextualización de las acciones, sino que promovió una apropiación genuina de los contenidos por parte de los equipos técnicos y pedagógicos. Esto se alinea con las propuestas de Kemmis et al. (2014), quienes destacan que los procesos colaborativos generan mayor legitimidad y sostenibilidad en las transformaciones escolares.

Pese a los avances, persistieron tensiones institucionales que afectaron la ejecución de ciertas acciones como la inasistencia del equipo directivo o la falta de condiciones para el acompañamiento en aula, lo que evidencia la necesidad de trabajar simultáneamente sobre las estructuras organizacionales. En este sentido, se ratifica la importancia de un enfoque ecológico y multinivel, como el propuesto por Bronfenbrenner (1987), que considere tanto los factores individuales como los contextuales en el diseño de intervenciones.

A nivel institucional, la selección del programa PATHS, aun en su versión adaptada, representa un avance significativo hacia la sistematización del trabajo socioemocional, asegurando continuidad y coherencia con los recursos disponibles. Esta decisión, motivada por criterios de viabilidad económica, refleja la necesidad de que las políticas públicas educativas fortalezcan el acceso equitativo a programas validados y recursos formativos en SEL, especialmente en escuelas con alta vulnerabilidad.

Desde una perspectiva prospectiva, los resultados obtenidos permiten delinear tres líneas de proyección para futuras intervenciones:

En primer lugar, consolidar el enfoque SEL a nivel curricular, se recomienda avanzar hacia la integración de objetivos socioemocionales en las planificaciones de aula, con apoyo continuo al equipo docente mediante mentorías, comunidades de aprendizaje o ciclos de retroalimentación entre pares. La pauta de observación ya elaborada puede ser un insumo clave para monitorear el proceso.

En segundo lugar, fortalecimiento el vínculo escuela-familia con enfoque socioemocional, las experiencias recogidas en la charla a apoderados sugieren que existe interés y necesidad de formación continua en parentalidad positiva, género y bienestar adolescente. Se sugiere planificar un ciclo de talleres secuenciales y reforzar la entrega de material adaptado a las características socioculturales de la comunidad.

En tercer lugar, desarrollar capacidades institucionales en SEL, para lograr sostenibilidad se requiere instalar una cultura organizacional que valore el bienestar como dimensión fundamental del quehacer escolar. En esta línea, sería deseable que el equipo directivo y técnico del establecimiento recibiera formación más especializada en liderazgo socioemocional, planificación estratégica y evaluación de programas SEL.

En términos de investigación educativa, la experiencia de esta intervención sugiere al menos dos líneas de indagación pertinentes: (a) el estudio del impacto diferenciado de las estrategias SEL según género, y (b) la evaluación de la efectividad de programas adaptados frente a sus versiones originales, especialmente en contextos con limitaciones presupuestarias.

En conclusión, la intervención logró instalar capacidades concretas y compromisos sostenibles que permitirán a la escuela continuar fortaleciendo el desarrollo socioemocional desde una perspectiva integral. El nivel de logro alcanzado no solo responde al cumplimiento de los indicadores previstos, sino también al impulso generado en la comunidad educativa para avanzar hacia una cultura de bienestar, inclusión y corresponsabilidad. Las proyecciones planteadas permitirán dar continuidad al proceso, profundizando en su alcance e impacto a mediano plazo.

13. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 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. & 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>
- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N. & Fantuzzi, X. (2012). Aprendizaje socioemocional y apego escolar: favoreciendo la educación en diversidad. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.), *Diversidad y educación: miradas desde la psicología educacional* (pp. 47-68). Ediciones Universidad Católica.
- Bello Pulido, J., Hurtado Nieto, P., Villalba Yibirin, Z. & 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>
- Bernal, A., González-Torres, M. del C., & Naval, C. (2015). La educación del carácter. *Perspectivas internacionales. Participación Educativa*, 4(6), 35–43.
- 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., Barret, H. & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17101049>
- Bonhomme, A. (2022). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas*, 22, 1-13. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2765>
- Bravo Ferretti, C., Sandoval-Díaz, J., & Astudillo Pizarro, F. (2022). Narrativas del acorralamiento. Identidad de lugar en la bahía de Coronel a partir de la reconversión productiva. *Revista de Historia*, (29), 73–105. <https://doi.org/10.29393/RH29-4NACF30004>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

- Carvajal, C. & 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.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). SEL framework. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). What is SEL?. <https://drc.casel.org/what-is-sel/>
- Cohen, J., & Sandy, S. V. (2007). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. Teachers College Press.
- Colegio de Psicólogos de Chile (1999). Código de Ética Profesional. http://colegiopsicologos.cl/web_cpc/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf
- Fernandes, B., Newton, J. & 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. & 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. & 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. & 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>
- Guzmán Paredes, E., & Valle Pico, M. (2024). Relación entre autoestima y regulación emocional en adolescentes en un colegio de la ciudad de Loja, Ecuador. *Revista Uniandes Episteme*, 11(2), 203–215. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i2.3497>
- Hennessey, A., Qualter, P. & 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/educ.2021.791438>
- Hortal, A. (1996). Seven Thesis on Professional Ethics. *Ethical Perspectives*, 3, 200-205.

- Jennings, P. & 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>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (n.d.). Información sobre la alimentación escolar. JUNAEB.
- Karreman, A. & Vinherhoets, A. (2012). Attachment and well-being: the mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821-826. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.014>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- McCormick, A., Meijen, C. & Marcora, S. (2015). Psychological Determinants of Whole-Body Endurance Performance. *Sports Med.* 45(7), 997-1015.
- Milicic, N. & 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.
- Ministerio de educación de Chile. (2020). Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo. <https://goo.su/0KCbuPk>
- Ministerio de educación de Chile. (2024). Establecimientos seleccionados SND 2024-2025. [https://sned.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/123/2024/03/Listado-premiados-SNED - 2024_2025-para-publicar.pdf](https://sned.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/123/2024/03/Listado-premiados-SNED-2024_2025-para-publicar.pdf)
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2014). Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE). <https://justiciaysociedad.uc.cl/wpcontent/uploads/2023/02/Presentacion-ENVAE.pdf>
- 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>
- Observatorio de Derechos de la Niñez y Adolescencia. (2013). Manual de la escala de parentalidad positiva. <https://www.observaderechos.cl/site/wpcontent/uploads/2013/12/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (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>

- Pacheco Marimon, M. & Osorno Álvarez, G. (2021). Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Interdisciplinaria*, 38(1), 101-116. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.7>
- 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. & 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>
- Pérez, Y. & Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista cubana de pediatría*, 86(3), 368-375. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312014000300011
- Rojas-Barahona, C., Zegers, B., & Förster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872009000600009>
- Sánchez-Oñate, A. & Zúñiga Tapia, J. (2024). Victimización entre estudiantes de liceos públicos del sur de Chile. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(19), 55 – 73. <https://repositorio.udd.cl/entities/publication/870d1bf1-eb8c-4ec9-89e0-3d26f177a0de>
- 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>
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, A., Bilbao, A., Morales, M., & Álvarez, J. (2016). Victimización de Pares y Satisfacción con la Vida: La Influencia del Apoyo de Profesores y Compañeros de la Escuela. *Psyche* (Santiago), 25(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.861>
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P. & 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>

14. ANEXOS

Anexo N°1: Acta de primer contacto con institución educativa



ACTA DE PRIMER CONTACTO CON INSTITUCIÓN EDUCATIVA TRABAJO DE GRADO – MAGISTER EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

1. Individualización de estudiantes MPE

Estudiante 1	Camila Álvarez Rivera
Estudiante 2	Pamela Cadena Hermosilla

2. Datos de la institución educativa

Institución	[REDACTED]		
Dirección	[REDACTED]		
Teléfono	[REDACTED]		
Correo electrónico	[REDACTED]		
Fecha / hora	Viernes 26 de abril, 2024		
Modalidad	<input checked="" type="checkbox"/> Virtual	<input type="checkbox"/> Presencial	
Otra información de interés	[REDACTED]		

3. Listado de participantes desde la institución (1 o más)

Nombre	Cargo
[REDACTED]	Encargada de Convivencia Escolar.

Anexo N°2: Escala de Autoestima de Rosenberg

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

La escala de autoestima de Rosenberg consta de diez ítems; cada uno de ellos es una afirmación sobre la valía personal y la satisfacción con uno mismo. La mitad de las frases están formuladas de forma positiva, mientras que las otras cinco hacen referencia a opiniones negativas.

Cada ítem se puntúa del 0 al 3 en función del grado en que la persona que contesta se identifica con la afirmación que lo constituye. Así, el 0 se corresponde con estar muy en desacuerdo y el 3 con estar totalmente de acuerdo.

Los ítems que componen la escala de Rosenberg son los siguientes:

1. **Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.**
 - Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo

- Muy en desacuerdo
- 2. **Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.**
 - Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
- 3. **Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.**
 - Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
- 4. **Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.**
 - Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
- 5. **En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a.**
 - Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
- 6. **Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.**
 - Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
- 7. **En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.**
 - Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
- 8. **Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.**
 - Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
- 9. **Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.**
 - Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
- 10. **A veces creo que no soy buena persona.**
 - Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo

Anexo N°3: Escala de Victimización

Escala de Victimización entre Pares, original de Benbenishy y Astor (2005).

1. Un estudiante te insultó o dijo malas palabras de ti
 - 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
2. Un estudiante te humilló o hizo sentir mal.
 - 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
3. Un estudiante se burló de ti por tu color de piel, origen
 - 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
4. Un estudiante de esta escuela amenazó que te haría daño
 - 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
5. Fuiste chantajeado(a) bajo amenazas por otro estudiante.
 - 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
6. Un estudiante dijo malas cosas de ti a otros
 - 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
7. Un estudiante te insultó o te humilló camino a la escuela.
 - 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
8. Un estudiante publicó tu foto en internet o por celular
 - 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
9. Recibiste mensajes de insulto o burlas por internet
 - 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes

10. Recibiste amenazas de otro estudiante por Internet o por celular
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
11. Faltaste a la escuela porque tenías miedo de que alguien
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
12. Un estudiante te agarró o te empujó a propósito
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este me
13. Un estudiante que quería hacerte daño te pateó, te golpeó
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
14. Un estudiante te dio una fuerte golpiza.
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
15. Te metiste en una pelea, te hicieron daño y tuviste que
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
16. Un estudiante te amenazó con un cuchillo o elemento
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
17. Un estudiante te pateó o te golpeó para hacerte daño
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
18. Un estudiante utilizó una piedra u objeto para hacerte daño
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
19. Estudiantes te robaron tus objetos personales o útiles escolares.
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes

- 3 Tres o más veces en este mes
20. Estudiantes te destruyeron o rompieron tus cosas personales
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
21. Un estudiante trató de convencer a otros para perjudicarte/aislarte
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
22. Otros estudiantes no te invitaron a sus fiestas de cumpleaños
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
23. Estudiantes te perjudicaron/aislaron y no querían hablar
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
24. Un/una estudiante trató de besarte cuando no querías.
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
25. Un/una estudiante fotografió o grabó partes de tu cuerpo
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
26. Un/una estudiante te sacó o trató de sacarte la ropa
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
27. Un/una estudiante te tocó o trató de tocarte de una manera
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes
28. Un/una estudiante te envió imágenes sexuales por internet
- 1 Nunca en este mes
 - 2 Una o dos veces en este mes
 - 3 Tres o más veces en este mes

Anexo N°4: Escala de parentalidad positiva E2P

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...

1. Mi hijo/a y yo nos hacemos el tiempo para salir y hacer cosas juntos
 - Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
2. Con mi hijo/a, cantamos o bailamos juntos/as
 - Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
3. Con mi hijo/a, vemos juntos programas de TV o películas apropiadas a su edad
 - Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
4. Cuando mi hijo/a está irritable, puedo identificar las causas (*ej.: me doy cuenta si está mal genio porque tuvo un día "difícil" en el colegio*)
 - Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
5. Ayudo a mi hijo/a, a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (*ej., le digo "eso que sientes es miedo", "tienes rabia", "te ves con pena"*)
 - Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
6. Reservo un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a (*ej., le leo un cuento antes de dormir*)
 - Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
7. Mi hijo/a y yo conversamos de los temas que a él o ella le interesan (*ej., conversamos sobre sus amigos del colegio, sus series de televisión o sus cantantes favoritos*)
 - Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
8. Logro ponerme en el lugar de mi hijo/a (*ej.: en una discusión entiendo su punto de vista*)

- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
9. Cuando mi hijo/a está estresado, me busca para que lo ayude a calmarse (*ej., cuando está enfermo o ha tenido un problema en el colegio*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
10. Cuando mi hijo/a pide mi atención, respondo pronto, en poco tiempo
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
11. Con mi hijo/a, nos reímos juntos de cosas divertidas
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
12. Cuando mi hijo/a llora o se enoja, lo ayudo a calmarse en poco tiempo
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
13. Mi hijo/a y yo jugamos juntos (*ej., a deportes, videojuegos, juegos de mesa...*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
14. Le demuestro explícitamente mi cariño a mi hijo/a (*ej., le digo "hijo/a, te quiero mucho" o le doy besos y abrazos*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
15. Cuando mi hijo/a no entiende una idea, encuentro otra manera de explicársela y que me comprenda (*ej., le doy ejemplos de cosas que conoce*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre

16. Hablo con mi hijo/a sobre sus errores o faltas (*ej., cuando miente, trata mal a otro, o toma algo prestado sin permiso*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
17. Converso con mi hijo/a algún tema o acontecimiento del día, para que aprenda (*ej., sobre alguna noticia importante, lo que está aprendiendo en el colegio*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
18. Le explico cuáles son las normas y límites que deben respetarse (*ej., horario de acostarse, horario de hacer tareas escolares, responsabilidades en la casa, uso de internet*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
19. Le explico que las personas pueden equivocarse
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
20. Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco (*ej., si le he gritado o no he cumplido una promesa*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
21. Lo acompaño a encontrar una solución a sus problemas por sí mismo/a (*ej., le doy "pistas" o le hago preguntas para que tenga éxito en una tarea, sin darle la solución*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
22. Lo motivo a tomar sus propias decisiones, ofreciéndole alternativas de acuerdo a su edad (*ej., elegir su ropa o qué película quiere ver*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre

23. En casa, logro que mi hijo/a respete y cumpla la rutina diaria (*ej., horario de televisión, horario de acostarse, horario de comida*).
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
24. Cuando se porta mal, mi hijo/a y yo buscamos juntos formas positivas de reparar el error (*ej., pedir disculpas, ordenar su pieza, ayudar a un hermano chico en las tareas*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
25. Le enseño a mi hijo/a cómo debe comportarse en la calle, reuniones, cumpleaños...
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
26. Le explico cómo espero que se comporte *antes* de salir de casa (*ej., ir a comprar a la feria, "esta vez no me pidas que te compre cosas", "no te alejes de mi en la calle"*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
27. Me relaciono con los amiguitos, primitos o vecinitos actuales de mi hijo/a (*ej., converso con ellos/ellas en un cumpleaños, o cuando vienen de visita*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
28. Me relaciono con las familias de los amigos, primos o vecinos actuales de mi hijo/a
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
29. Me mantengo informado/a de lo que mi hijo/a realiza en la escuela (*ej., pregunto a la profesora o a otro apoderado*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
30. Asisto a las reuniones de apoderados en la escuela

- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
31. Cuando no estoy con mi hijo/a, estoy seguro/a que el adulto o los adultos que lo cuidan lo tratan bien
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
32. Le enseño a mi hijo/a a reconocer en qué personas se puede confiar (ej., a quién abrirle la puerta y a quién no, que nadie puede tocarle sus partes íntimas)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
33. Cuando la crianza se me hace difícil, busco ayuda de mis amigos o familiares (ej., cuando está enfermo/a y tengo que ir al colegio, cuando me siento sobrepasada)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
34. Averiguo y utilizo los recursos o servicios que hay en mi comuna para apoyarme en la crianza (ej., *el Consultorio, la Municipalidad, los beneficios del Chile Crece Contigo*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
35. Si tengo dudas sobre un tema de crianza, pido consejos, orientación y ayuda
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
36. En casa, mi hijo/a cuenta con materiales para estimular su aprendizaje acorde a su edad (ej., pinturas, instrumentos musicales, juegos de ingenio, etc.)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
37. En casa, mi hijo/a lee libros y cuentos apropiados para su edad
- Casi Nunca
 - A veces

- Casi siempre
 - Siempre
38. Superviso la higiene y cuidado que necesita (*ej., lavarse los dientes, bañarse, vestirse*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
39. Mi hijo/a puede usar un espacio especial de la casa, para jugar y distraerse
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
40. En casa, logro armar una rutina para organizar el día de mi hijo/a
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
41. Logro que mi hijo/a se alimente de forma balanceada para su edad (*ej., que coma verduras, frutas, leche, etc.*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
42. Mi hijo/a anda limpio y bien aseado
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
43. Llevo a mi hijo/a a controles preventivos de salud
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
44. La crianza me ha dejado tiempo para disfrutar de otras cosas que me gustan (*ej., juntarme con mis amigos, ver películas*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
45. Dedico tiempo a pensar cómo apoyarlo/a en los desafíos propios de su edad (*ej., cómo apoyarlo si tiene problemas de aprendizaje en la escuela, o si le cuesta hacer amigos*)
- Casi Nunca

- A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
46. Antes de relacionarme con mi hijo/a, me limpio de rabias, penas o frustraciones (*ej., respiro hondo antes de entrar a casa*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
47. Reflexiono sobre cómo superar las dificultades de relación que pueda tener con mi hijo/a
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
48. He logrado mantener un clima familiar bueno para el desarrollo de mi hijo/a (*ej., las discusiones no son frente al niño/a; hay tiempo como familia para disfrutar y reírnos*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
49. Me doy espacios para mí mismo/a, distintos de la crianza (*ej., participar de una liga de fútbol, grupos de baile, etc.*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
50. Siento que tengo tiempo para descansar
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
51. Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando mi hijo/a (*ej., si está aprendiendo en el colegio lo que se espera para su edad, si su estatura y peso está normal, etc.*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
52. Siento que he logrado mantener una buena salud mental (*ej., me siento contenta/o, me gusta cómo me veo*)
- Casi Nunca
 - A veces

- Casi siempre
 - Siempre
53. Me he asegurado de que mi vida personal no dañe a mi hijo/a (*ej., si tengo peleas con mi pareja son en privado, no delante de mi hijo*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre
54. Logro anticipar los momentos difíciles que vendrán en la crianza, y me preparo con tiempo (*ej., me informo de cómo ayudarle en su desarrollo sexual, etc.*)
- Casi Nunca
 - A veces
 - Casi siempre
 - Siempre

Anexo N°5: Respaldo de las acciones diagnósticas

https://drive.google.com/drive/folders/1sZTPqlzNV_yyDa6caAL2yhTZ8BvLoUcQ?usp=share_link

Anexo N°6: Consentimiento informado participantes

Consentimiento Informado para entrevistas docentes

Estimado/a:

Ha sido invitado/a a participar en el trabajo de trabajo que se realiza en el marco del Magíster de Psicología Educacional, para la obtención del título de magíster de Camila Álvarez Rivera (caalvarezr@udd.cl) Pamela Cadena Hermosilla (p.cadenah@udd.cl) de la Universidad del Desarrollo.

¿Cuál es el objetivo de este estudio?

El objetivo de este trabajo será conocer los factores relacionados al desarrollo socioemocional personal y comunitario de los estudiantes de 7° básico A y B.

¿Qué tiene que hacer usted?

Para lograr los objetivos específicos de esta investigación se le pedirá participar de una entrevista donde se resguardará debidamente la confidencialidad de su nombre, reemplazándolo por un código alfanumérico, y sus respuestas serán anónimas y reservadas.

¿Cuánto tiempo durará esta entrevista?

La duración total de la entrevista es de aproximadamente 60 minutos.

¿Qué pasa con la información que usted entrega?

La entrevista será registrada mediante una grabación de voz, la cual será posteriormente transcrita para su análisis. Los profesionales a cargo de este estudio se harán responsables de velar por su anonimato y privacidad, la identidad de los participantes y sus respuestas, que se utilizarán exclusivamente para los fines declarados en este estudio. Por tanto, su participación en esta entrevista no será notificada a la institución, toda la información obtenida en la investigación será privada, no tendrán acceso terceras personas ni el establecimiento educativo.

¿Obtendrá algún beneficio por su participación?

No, su participación en esta investigación será voluntaria y no remunerada. Por otro lado, su participación en esta investigación no implicará ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted; siendo su colaboración completamente libre y voluntaria, puede interrumpirla cuando así desee sin tener que dar una justificación de la causa y sin sufrir ninguna consecuencia por tal decisión.

¿Tendrá acceso a los resultados de esta investigación?

Las investigadoras harán llegar a usted una carta que describa los resultados de este estudio cuando estén disponibles, en caso de que lo soliciten. Los resultados serán presentados en forma general, sin entregar información que permita identificar a participantes individuales.

¿Con quién puede contactarse ante cualquier duda?

Si usted tiene dudas sobre el estudio o quisiera hacer comentarios referidos a esta investigación y su participación en ella, puede escribirle a la tutora a cargo, Rubia Cobo (rcobo@udd.cl). La docente estará a su disposición ahora y en adelante ante cualquier inquietud.

¿Quieres participar?

_sí _no

Consentimiento Informado a Padres y/o Apoderados para entrevistas con sus hijos/as

Estimado/a Apoderado/a:

Su hijo/a ha sido invitado/a a participar en un diagnóstico realizado en el marco del Magíster en Psicología Educacional por Camila Álvarez Rivera (caalvarezr@udd.cl) y Pamela Cadena Hermosilla (p.cadenah@udd.cl) de la Universidad del Desarrollo.

¿Cuál es el objetivo de este estudio?

El objetivo de este trabajo es conocer los factores relacionados con el desarrollo socioemocional personal y comunitario de los estudiantes de 7° básico A y B de la escuela.

¿Qué tiene que hacer su hijo/a?

Para lograr los objetivos específicos de esta investigación, se le pedirá a su hijo/a participar en una entrevista. La confidencialidad de su nombre se resguardará debidamente, reemplazándolo por un código alfanumérico. Sus respuestas serán anónimas y reservadas.

¿Cuánto tiempo durará esta entrevista?

La duración total de la entrevista es de aproximadamente 60 minutos.

¿Qué pasa con la información que entrega su hijo/a?

La entrevista será registrada mediante una grabación de voz, la cual será posteriormente transcrita para su análisis. Los profesionales a cargo de este estudio se responsabilizarán de

velar por el anonimato y la privacidad de los participantes. La identidad de los estudiantes y sus respuestas se utilizarán exclusivamente para los fines declarados en este estudio. Por tanto, su participación en esta entrevista no será notificada a la institución; toda la información obtenida en la investigación será privada y no tendrán acceso a ella terceras personas ni el establecimiento educativo. El único motivo por el cual se rompería la confidencialidad es si el entrevistador percibe que su hijo/a está en riesgo físico o emocional, en ese caso se buscará apoyo.

¿Obtendrá algún beneficio su hijo/a por su participación?

No, la participación en esta investigación será voluntaria y no remunerada. Además, no implicará ningún riesgo de daño físico ni psicológico para su hijo/a. La colaboración es completamente libre y voluntaria, pudiendo interrumpirse en cualquier momento sin tener que dar una justificación y sin sufrir ninguna consecuencia por tal decisión.

¿Tendrán acceso ustedes a los resultados de esta investigación?

Las investigadoras le harán llegar una carta con los resultados de este estudio cuando estén disponibles, si lo solicitan. Los resultados serán presentados en forma general, sin entregar información que permita identificar a participantes individuales.

¿Con quién puede contactarse ante cualquier duda?

Si usted tiene dudas sobre el estudio o quisiera hacer comentarios referidos a esta investigación y la participación de su hijo/a en ella, puede escribirle a la tutora a cargo, Rubia Cobo (rcobo@udd.cl). La docente estará a su disposición ahora y en adelante ante cualquier inquietud.

Autorización para la Participación de su Hijo/a:

Sí, autorizo la participación de mi hijo/a en la entrevista.

No, no autorizo la participación de mi hijo/a en la entrevista.

Nombre del Estudiante:

Nombre del Apoderado/a:

Firma del Apoderado/a:

Fecha:

Consentimiento Informado para Padres y/o Apoderados para aplicación de Escala de Autoestima y Escala de Victimización

Estimado/a Apoderado/a:

Su hijo/a ha sido invitado/a a participar en un diagnóstico realizado en el marco del Magíster en Psicología Educacional por Camila Álvarez Rivera (caalvarezr@udd.cl) y Pamela Cadena Hermosilla (p.cadenah@udd.cl) de la Universidad del Desarrollo.

¿Cuál es el objetivo de este estudio?

El objetivo de este trabajo es conocer los factores relacionados con el desarrollo socioemocional personal y comunitario de los estudiantes de 7º básico A y B de la escuela.

¿Qué tiene que hacer su hijo/a?

Para lograr los objetivos específicos de esta investigación, se le pedirá a su hijo/a que complete una Escala de victimización y una Escala de Autoestima. Sus respuestas serán anónimas y reservadas.

¿Cuánto tiempo durará la administración de estos instrumentos?

La duración total para completar los instrumentos es de aproximadamente 40 minutos.

¿Qué pasa con la información que entrega su hijo/a?

La información proporcionada por su hijo/a se registrará de manera anónima, sus respuestas se utilizarán exclusivamente para los fines declarados en este estudio, y los resultados se redactarán de forma general.

¿Obtendrá algún beneficio su hijo/a por su participación?

¿Tendrán acceso ustedes a los resultados de esta investigación?

Las investigadoras le harán llegar una carta con los resultados de este estudio cuando estén disponibles, si lo solicitan. Cabe destacar, que como es anónimo los resultados serán presentados en forma general, sin entregar información que permita individualizar a los participantes.

¿Con quién puede contactarse ante cualquier duda?

Si usted tiene dudas sobre el estudio o quisiera hacer comentarios referidos a esta investigación y la participación de su hijo/a en ella, puede escribirle a la tutora a cargo, Rubia Cobo (rcobo@udd.cl). La docente estará a su disposición ahora y en adelante ante cualquier inquietud.

Autorización para la Participación de su Hijo/a:

Sí, autorizo a mi hijo/a a responder la Escala de Victimización.

No, no autorizo a mi hijo/a a responder la Escala de Victimización.

Nombre del Estudiante:

Nombre del Apoderado/a:

Firma del Apoderado/a:

Fecha:

Consentimiento Informado para aplicación de cuestionario de parentalidad positiva E2P a Familias.

Estimado/a:

Usted ha sido invitado/a a participar en un diagnóstico realizado en el marco del Magíster en Psicología Educacional por Camila Álvarez Rivera (caalvarezr@udd.cl) y Pamela Cadena Hermosilla (p.cadenah@udd.cl) de la Universidad del Desarrollo.

¿Cuál es el objetivo de este estudio?

El objetivo de este trabajo es conocer los factores relacionados con el desarrollo socioemocional personal y comunitario de los estudiantes de 7° básico A y B de la escuela.

¿Qué tiene que hacer usted?

Para lograr los objetivos específicos de esta investigación, se le pedirá que complete el cuestionario de parentalidad positiva E2P. Sus respuestas serán anónimas y reservadas.

¿Cuánto tiempo durará completar el cuestionario de parentalidad positiva E2P?

La duración total para completar el cuestionario es de aproximadamente 30 minutos.

¿Qué pasa con la información que usted entrega?

La información proporcionada en el cuestionario se registrará de manera anónima, sus respuestas se utilizarán exclusivamente para los fines declarados en este estudio, y los resultados se redactarán de forma general.

¿Obtendrá algún beneficio por su participación?

¿Tendrán acceso ustedes a los resultados de esta investigación?

Las investigadoras le harán llegar una carta con los resultados de este estudio cuando estén disponibles, si lo solicitan. Cabe destacar, que como es anónimo los resultados serán presentados en forma general, sin entregar información que permita individualizar a los participantes.

¿Con quién puede contactarse ante cualquier duda?

Si usted tiene dudas sobre el estudio o quisiera hacer comentarios referidos a esta investigación y su participación en ella, puede escribirle a la tutora a cargo, Rubia Cobo

(rcobo@udd.cl). La docente estará a su disposición ahora y en adelante ante cualquier inquietud.

¿Quieres participar?

_sí _no

Anexo N°7: Asentimiento informado

Asentimiento informado

Hola, nuestros nombres son Camila Álvarez y Pamela Cadena, y estamos estudiando un Magíster en Psicología Educacional en la Universidad del Desarrollo. Queremos invitarte a participar en un diagnóstico que estamos realizando en tu escuela.

Nuestro diagnóstico busca conocer los factores relacionados con el desarrollo socioemocional personal y comunitario de los estudiantes de 7° básico A y B de tu escuela. Para eso necesitamos que nos ayudes participando en una entrevista. Con tu participación podremos conocer mejor la realidad de tu curso. Esta ayuda que te pedimos es voluntaria; si tu apoderado te autorizó a participar, pero tú no quieres, puedes decírnoslo con toda confianza, no hay problema. Si decides participar, pero luego quieres dejar de hacerlo, también es posible.

Toda la información que nos entregues será confidencial, por lo que nadie conocerá tus respuestas. Sólo los miembros de la investigación las conocerán y no se las entregaremos a nadie. Los resultados que se entregarán se presentarán de forma general, sin información que permita identificar a participantes individuales. Cabe destacar que la única situación en la que se rompería la confidencialidad es si en la entrevista notamos que estás en riesgo físico o emocional; en ese caso, buscaríamos apoyo para ti.

Entonces, ¿quieres participar? Si quieres participar, debes marcar con una X donde dice "sí" y escribir tu nombre. Si no quieres participar, debes marcar con una X donde dice "no" y escribir tu nombre.

¿Quieres participar?

sí no

Nombre :

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Anexo 8: Respaldo de las acciones de intervención

https://drive.google.com/drive/folders/1sZTPqlzNV_yyDa6caAL2yhTZ8BvLoUcQ?usp=share_link

Anexo N°9: Pauta de cotejo PEI-Reglamento Interno

<https://docs.google.com/document/d/1K8hGgk0N04aVvI7vgEt5peCWxy-pxFuo/edit>

Anexo N°10: Presentación de resultados

https://drive.google.com/drive/folders/1ujIBHwCa5r4F8AkkdvPIbnhl0En3mShB?usp=share_link

Anexo N°11: Listados de asistencia

https://drive.google.com/drive/u/1/folders/13pQCMpIyRrrDU0E7QFNWyXk_QNeAkqw_

Anexo N°12: Escala parentalidad positiva E2P, tabla de percentiles.

https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1sZTPqlzNV_yyDa6caAL2yhTZ8BvLoUcQ