



PROPUESTA DE MEJORA PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL A TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA VISIÓN COMPARTIDA EN EL ÁREA DE LA GESTIÓN CURRICULAR, EN UN ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL.

Proyecto de título Magister en Gestión y Liderazgo Educativo

Profesor Guía: Jorge Rojas Bravo, PhD

Estudiante: Ana María Cuevas Chamorro

Ciudad Universitaria, mayo 2023

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	4
2.	RESUMEN EJECUTIVO	5
3.	ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	6
3.1	DATOS DEL ESTABLECIMIENTO	6
3.2	ASPECTOS INSTITUCIONALES Y CONTEXTUALES.	6
3.3	ASPECTOS ACADÉMICOS	8
4.	PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE.....	15
4.1	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	15
4.2	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	16
4.3	DISEÑO METODOLÓGICO	17
4.3.1	<i>Enfoque y método</i>	17
4.4	MUESTRA	18
4.4.1	<i>Técnicas de recolección de la información</i>	19
4.4.2	<i>Técnicas de análisis</i>	21
4.5	ANÁLISIS DE DATOS	23
4.5.1	<i>Descripción cuantitativa</i>	23
4.5.2	<i>Descripción Cualitativa</i>	31
4.5.3	<i>Árbol de problemas</i>	42
5.	PROPUESTA DE MEJORA.	43
5.1	RESUMEN	43
5.2	OBJETIVOS.....	45
5.3	METAS DE EFECTIVIDAD	45
5.4	RESULTADOS A ESPERAR DEL PROYECTO	46
5.5	PROGRAMA DE ACTIVIDADES	48
6.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	59
6.1	APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL.....	59
6.2	POLÍTICAS EDUCATIVAS VINCULADAS AL ASPECTO SOCIOEMOCIONAL.....	61

6.3	LIDERAZGO PEDAGÓGICO.....	63
6.4	VISIÓN COMPARTIDA	65
6.5	GESTIÓN CURRICULAR.....	66
6.6	PROPUESTAS Y MODELOS PARA GUIAR EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL	67
7.	CONCLUSIONES.....	70
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
9.	ANEXOS.....	79
9.1	ANEXO N°1: PAUTAS DE ENTREVISTAS.	79
9.2	ANEXO N°2: PARCELAS CATEGORIALES.	85
9.3	ANEXO N°3: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EVALUADAS EN DIA.	88

1. INTRODUCCIÓN

El presente informe tiene como objetivo principal presentar una propuesta de mejora para fortalecer el aprendizaje socioemocional a través de la construcción de una visión compartida en directivos y docentes en el área de la gestión curricular en un establecimiento de dependencia municipal de la comuna de Curanilahue. Desde la integración y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se crea una propuesta que responde al fortalecimiento del área socioemocional, a partir de la gestión curricular de los directivos.

Éste se distribuye en primer lugar, por la presentación del resumen ejecutivo, la que incluye una breve explicación de la propuesta, el problema detectado a partir de los análisis cualitativos y cuantitativos y sus elementos centrales. En segundo lugar, se presentan los antecedentes propios del contexto en estudio en el que se realizó la recolección de los datos. En él se encontraran antecedentes del establecimiento, aspectos institucionales y contextuales y resultados académicos en SIMCE y de evaluación DIA.

En tercer lugar, se expone la presentación del diagnóstico y línea base, en la que se logra desplegar el problema central. En un comienzo, se presenta las preguntas y objetivos de investigación, junto al diseño metodológico, el enfoque de investigación utilizado, las técnicas de recolección de la información y sus técnicas de análisis utilizadas. Luego, se da a conocer en detalle los análisis cuantitativos y cualitativos, para finalizar con el árbol del problema que se logra establecer mediante el análisis exhaustivo.

Posteriormente, encuentra la propuesta de mejora realizada en la que se describe en detalle las actividades a realizar en un año escolar, el cual corresponde a la primera fase del proceso del cambio. Luego, se presenta los antecedentes teóricos relevantes que han de sustentar el proyecto de mejora, éstos conceptos son: El Aprendizaje Socioemocional, Políticas educativas vinculadas al aspecto Socioemocional, Liderazgo Pedagógico, Gestión Curricular, Propuestas y modelos para guiar el aprendizaje socioemocional.

Finalmente, se establecen las conclusiones acerca del trabajo realizado y de los análisis descritos anteriormente, junto con las proyecciones para el futuro desempeño profesional.

2. RESUMEN EJECUTIVO

A continuación, se presenta una propuesta de mejora para el aprendizaje socioemocional de los estudiantes de segundo ciclo de educación básica en un establecimiento municipal de la comuna de Curanilahue. La propuesta se basa en la construcción de una visión compartida entre directivos y docentes, y se fundamenta en un diagnóstico de la institución, resultados académicos y análisis de los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) Socioemocional. Se realiza el análisis bajo un enfoque mixto. De acuerdo a los nudos críticos identificados se destacó la ausencia de un liderazgo directivo, para establecer las condiciones adecuadas en el desarrollo de los aprendizajes socioemocionales en los estudiantes.

En consecuencia, se ha desarrollado una propuesta de mejora cuyo objetivo principal es fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área socioemocional de los estudiantes a través de un plan de gestión curricular para los directivos. El plan incluye diversas actividades que se llevarán a cabo a lo largo de un año escolar, y se tendrán en cuenta las creencias y las prácticas de los docentes y directivos relacionadas con el aprendizaje socioemocional en estudiantes de segundo ciclo.

3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

3.1 Datos del establecimiento

La Escuela Pablo Neruda E-776 ubicada en la ciudad de Curanilahue, comienza su funcionamiento en el año 1972. Ésta posee una dependencia de tipo municipal, la cual atiende a niños y niñas desde el nivel de Pre básica a Básica, respectivamente. En cuanto a su matrícula, ésta se ha mantenido estable durante los últimos años, actualmente cuenta con un total de 826 estudiantes.

La escuela se ha constituido como una oportunidad educativa para los niños/as que pertenecen a las poblaciones ubicadas en un sector alejado del centro de la ciudad, brindándoles así una oportunidad de estudiar en el mismo barrio donde habitan, estando ubicados los hogares de muchos de ellos alrededor de la escuela, lo cual ha facilitado la participación de los/as apoderados/as. En su proyecto educativo institucional (PEI) establece lo siguiente:

- **Visión:** Formar estudiantes integrales para aportar positivamente a una sociedad en constante cambio.
- **Misión:** Nuestro propósito es formar estudiantes reflexivos y participativos, con respeto a la vida, a su entorno sociocultural, y con capacidad de adaptación en un mundo crecientemente diversificado, cambiante y globalizado.

3.2 Aspectos Institucionales y Contextuales.

El establecimiento posee un total de 68 docentes de aula, 60 Asistentes de la Educación (técnicos en párvulos, asistente sala y técnicos PIE), 1 psicóloga Educativa, 1 Psicólogo PIE, 1 Asistente Social PIE, 1 Asistente Social Escuela, 3 Fonoaudiólogos PIE y 1 Terapeuta Ocupacional. Además, el establecimiento cuenta con, 1 Técnico en informática, 1 Relacionador de redes sociales, administrativos, inspectores, auxiliares, nocheros, 1 chofer, y asistentes de bus.

Con respecto al equipo directivo, este está conformado por el Director, Jefa de UTP, inspector, evaluadora, curriculista, un apoyo UTP, Coordinadora PIE, Coordinador Extraescolar, Orientadora y Encargada de Convivencia Escolar.

El establecimiento cuenta con el Proyecto de Integración Escolar (PIE), el cual tiene por finalidad, atender y dar respuestas a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), tanto transitorias como permanentes, de los estudiantes diagnosticados según indica el Decreto 170/09.

De acuerdo a los registros de la asignación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) en el periodo 2020-2021 y también en el presente año, el establecimiento no presentó asignación con ninguno de los porcentajes.

Con respecto al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) presentado por JUNAEB en sus reportes, el establecimiento no ha tenido diferencias significativas pues el porcentaje más alto alcanzado en este periodo fue en el año 2019 con un 94,63%, mientras que el más bajo ha sido el año actual con un 90%, tal como se muestra a continuación (ver gráfico 1).

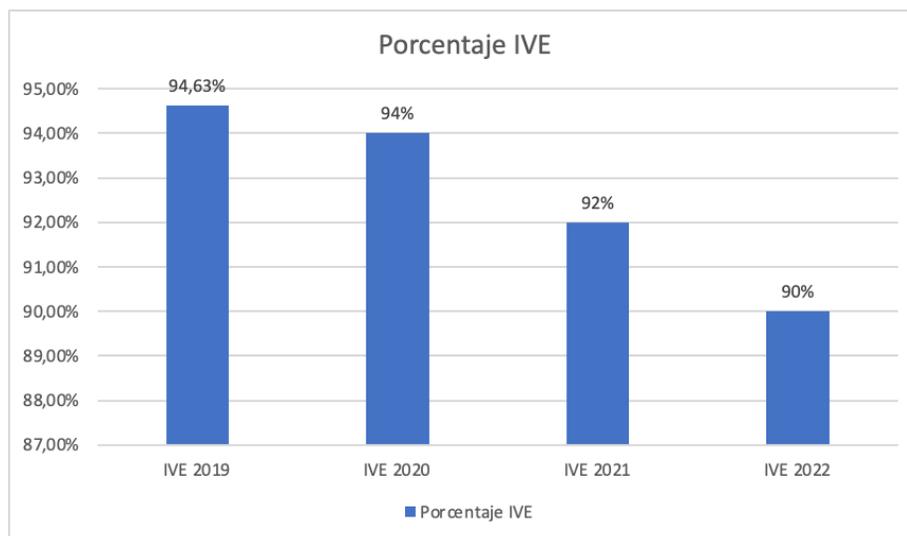


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia con datos de JUNAEB.

En cuanto a la zona geográfica, a pocas cuadras de la escuela se encuentra el sector de la piscina de Curanilahue, lugar de vegetación utilizado para realizar actividades recreativas. Además, a media cuadra, se encuentra el Cesfam Eleuterio Ramírez. Cabe destacar que en el sector se encuentran otros establecimientos educacionales públicos y particulares subvencionados por el Estado.

3.3 Aspectos académicos

De acuerdo a la categoría de desempeño que es realizada por la Agencia de la Calidad de la Educación, el establecimiento se encuentra en el nivel medio. *Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado, considerando siempre el contexto social de los estudiantes del establecimiento.*

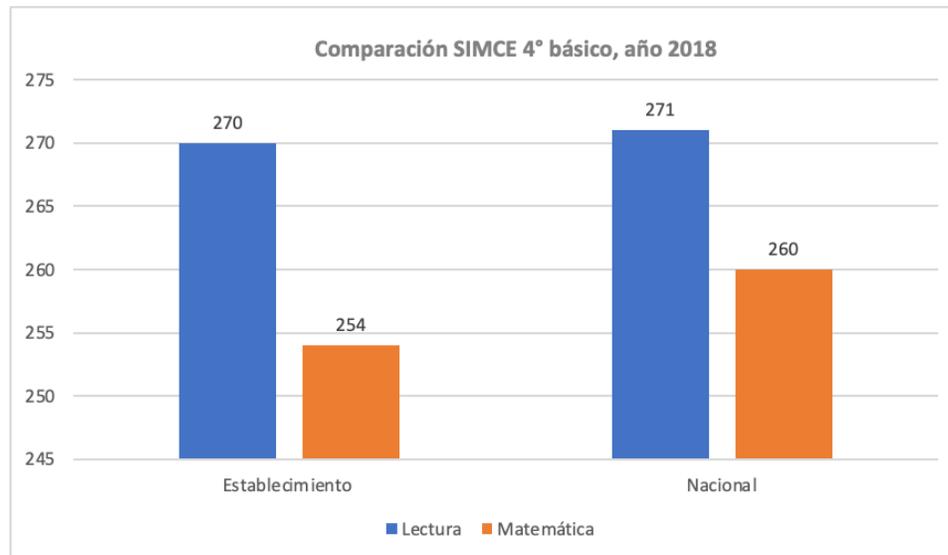


Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de la Calidad de la Educación.

En relación al gráfico 2, se observa una comparativa de los resultados SIMCE 4° básico año 2018 tanto en matemática como en lectura. En éste se observa que éstos puntajes fueron similares, en lectura la diferencia entre ellos fue sólo de un punto, mientras que en matemática la diferencia entre éstos fue de seis puntos.

Porcentaje de estudiantes de 4° año del establecimiento, en tres niveles de aprendizaje.

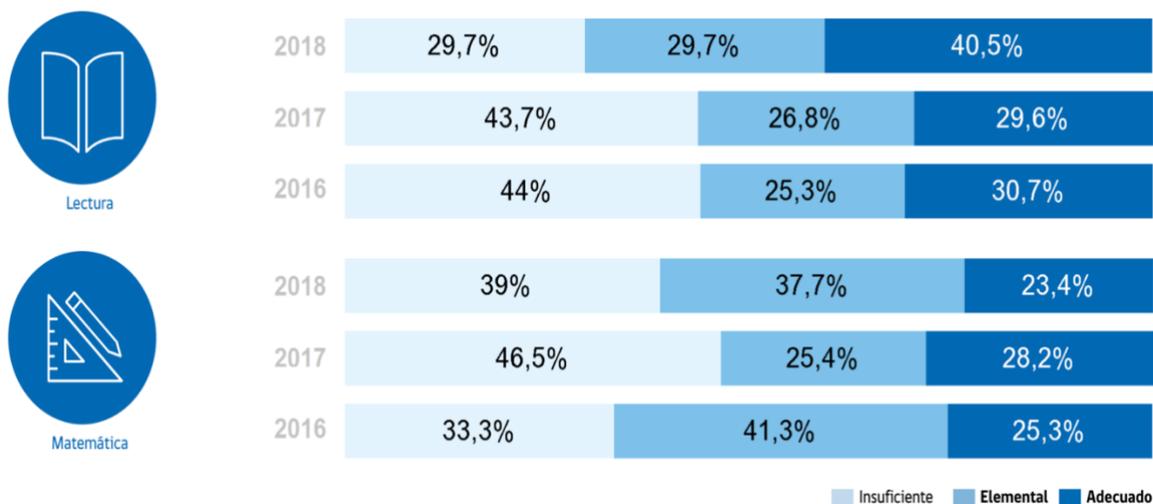


Gráfico 3. Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

De acuerdo al gráfico 3, se observan los resultados SIMCE de acuerdo a los tres niveles de aprendizaje en 4° básico. En relación a lectura se observa que, en la categoría insuficiente éste porcentaje disminuye a un 29,7% en el año 2018. En la categoría elemental, se presenta una tendencia sin mayor diferencia de un año a otro. Sin embargo, en la categoría de adecuado hubo una diferencia positiva en cuanto a estos resultados, pues se observa un aumento del porcentaje de estudiantes desde el año 2017 a 2018.

En la asignatura de matemática en la categoría insuficiente, el porcentaje más bajo fue de un 33,3% en el año 2016, luego aumenta el siguiente año y vuelve a disminuir a un 39% en el año 2018. En relación a la categoría elemental, el mayor porcentaje presentado fue en el año 2016, con un 41,3% mientras que el más bajo presentado fue en el año 2017, con un 25,4%. Por último, en la categoría adecuada no se observa una variación significativa, la cual se mantuvo dentro de los tres años bajo el 30%.

Resultados DIA 2021.

A continuación, se presentan los porcentajes promedio tanto para el área de Lectura y Matemática, obtenidos en el año 2021.

Porcentaje promedio de logro de los estudiantes en Lectura

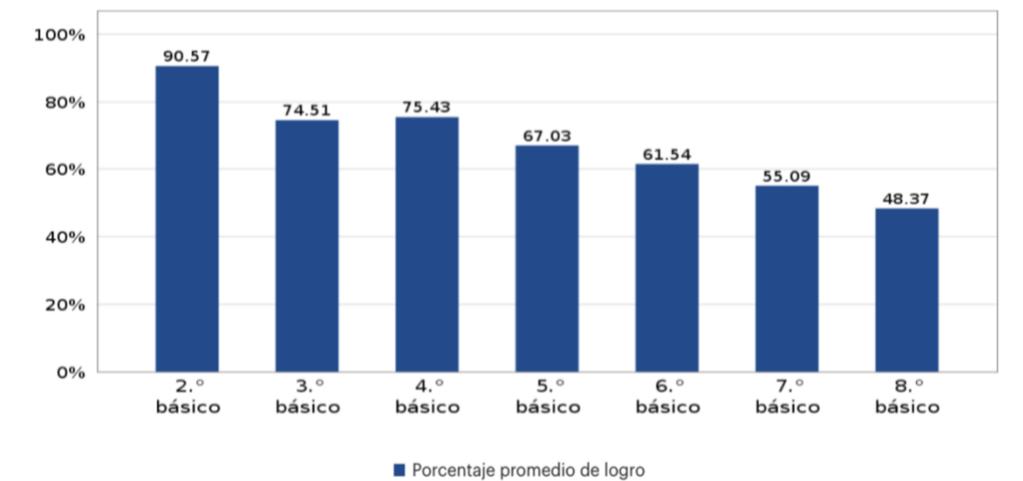


Gráfico 4. Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

En relación al gráfico 4, de acuerdo a al promedio de logro en la evaluación DIA 2021, se observa que en cursos de 1º el porcentaje de logro es mayor que el de segundo ciclo, siendo el más alto los de segundo básico con un 90,57% y el porcentaje más bajo, en los octavos años con un 48,37%.

Porcentaje promedio de logro de los estudiantes en Matemática

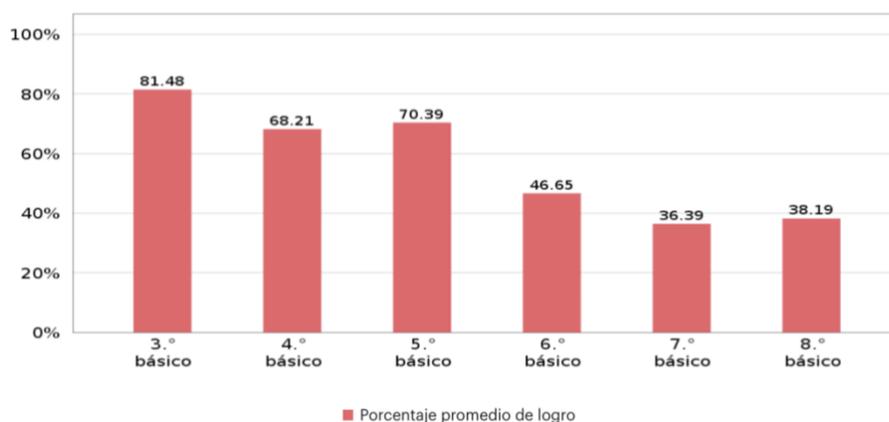


Gráfico 5. Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

En el gráfico 5 se observa el porcentaje promedio de logro en la asignatura de matemática, en él se visualiza que el porcentaje más alto fue en tercero básico con un 81,48%, mientras que el porcentaje más bajo se presenta en los séptimos años básicos. La tendencia se repite, pues en lectura y matemática los porcentajes más altos corresponden a aquellos que pertenecen a 1° ciclo y los más bajos en 2° ciclo.

Resultados DIA 2022: Área académica.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el Diagnóstico Integral de Aprendizaje aplicado en marzo del año 2022. En los siguientes gráficos, se podrán apreciar los porcentajes de estudiantes que requieren mayor apoyo tanto para el área de Lectura y Matemática.

Porcentaje de estudiantes de cada curso que requieren mayor apoyo en Lectura.

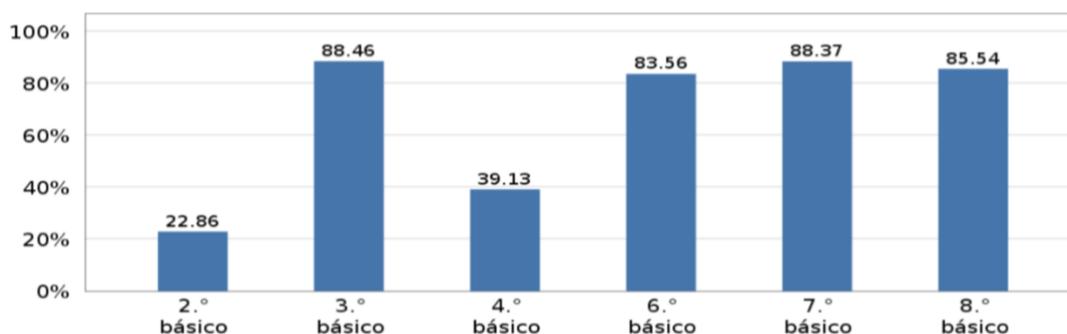


Gráfico 6. Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

Porcentaje de estudiantes de cada curso que requieren mayor apoyo en Matemática.

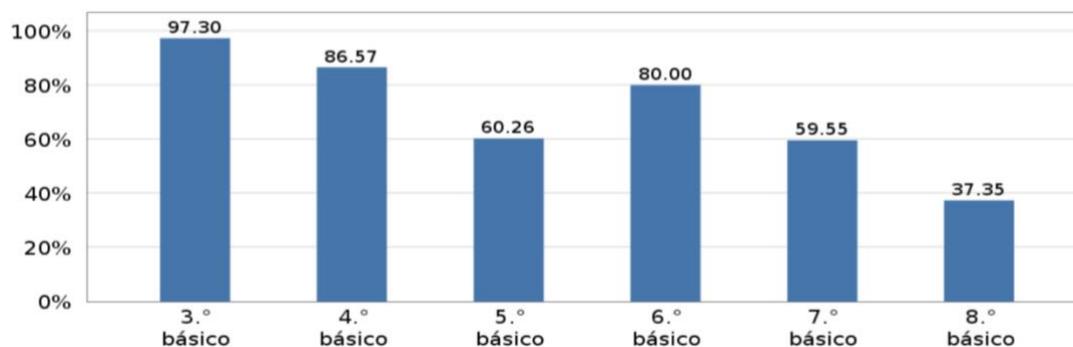


Gráfico 7. Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

En los gráficos 6 y 7, se presentan los porcentajes de estudiantes que requieren mayor apoyo. En este sentido, se observa que los estudiantes que requieren mayor apoyo se encuentran en los terceros,

sextos, séptimos y octavos básicos en el área de lectura, mientras que en el área de matemática los que requieren mayor apoyo son los terceros, cuartos, quinto, sextos y séptimos años. Si se comparan estos resultados con respecto al año 2021, se aprecia con claridad que, en lectura estos resultados son similares y coherentes entre sí, sin embargo, en matemática ocurre una discordancia, puesto que en el 2021, los terceros, cuartos y quintos años fueron quienes obtuvieron mayor porcentaje de logro en el área, mientras que en el resultado en marzo 2022, es contradictorio, mostrando que éstos mismos cursos (cuartos, quintos y sextos 2022), corresponden a aquellos niveles que necesitan mayor apoyo.

Resultados DIA 2022: Área Socioemocional.

El cuestionario Socioemocional aborda dos ámbitos: *Aprendizajes Socioemocionales* y *Aspectos clave para el desarrollo integral*. En los Aspectos clave para el desarrollo integral, se recoge información con dos focos: la motivación que tiene el estudiante con el inicio del año escolar y su autoconcepto académico.

En los gráficos 8 al 9 se presentan los porcentajes promedio de respuestas favorables de cada curso con respecto a las dimensiones que mide el cuestionario. Las respuestas favorables son aquellas que muestran una adecuada percepción o valoración del foco evaluado.

Aprendizaje Socioemocional

Resultados por nivel, en preguntas sobre el desarrollo de los estudiantes en relación a su Aprendizaje Socioemocional Personal.

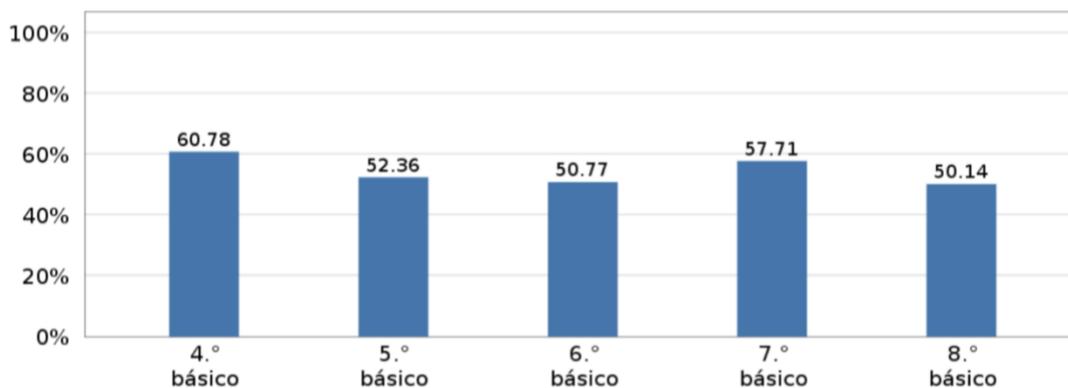


Gráfico 8. Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

Resultados por nivel, en preguntas sobre la gestión del establecimiento para el Aprendizaje Socioemocional Personal de los estudiantes.

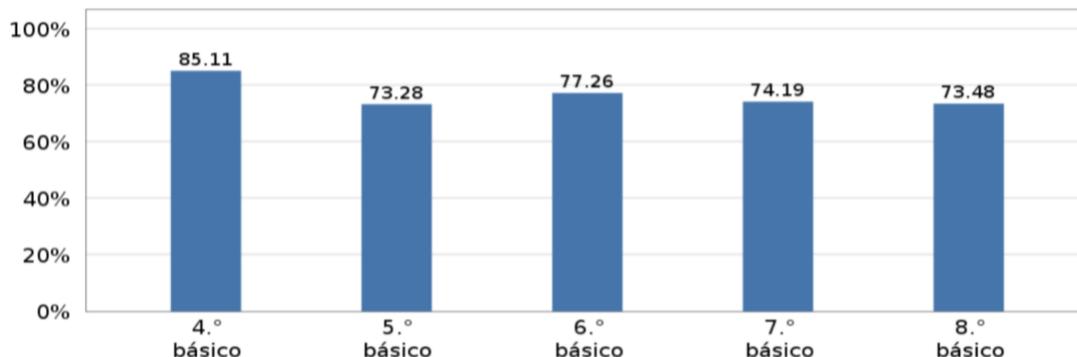


Gráfico 9. Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

En relación al Aprendizaje Socioemocional personal, se observa particularmente una tendencia en los cursos de segundo ciclo, es decir, sólo la mitad de los estudiantes por nivel responde favorablemente a las preguntas que refieren en este aspecto.

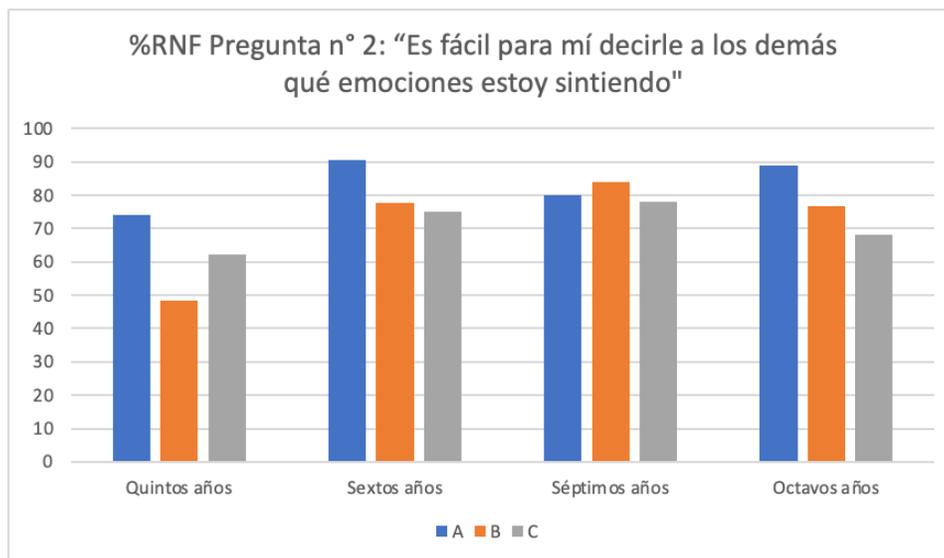


Gráfico 10. Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de la Calidad de la Educación.

En cuanto a los resultados DIA marzo 2022, se analiza en particular, los resultados del segundo ciclo básico (es decir, desde 5º a 8º) en las preguntas sobre el desarrollo de los estudiantes en relación a su Aprendizaje Socioemocional Personal. Pues, la pregunta n°2: “Es fácil para mí decirle a los demás qué emociones estoy sintiendo (por ejemplo, digo que estoy sintiendo pena, rabia, alegría, miedo, etc.), coincide en que es uno de los porcentajes más alto de respuestas no favorables (%RNF) en el segundo ciclo.

Aprendizaje Socioemocional Comunitario

Resultados por nivel, en preguntas sobre el desarrollo de los estudiantes en relación a su Aprendizaje Socioemocional Comunitario.

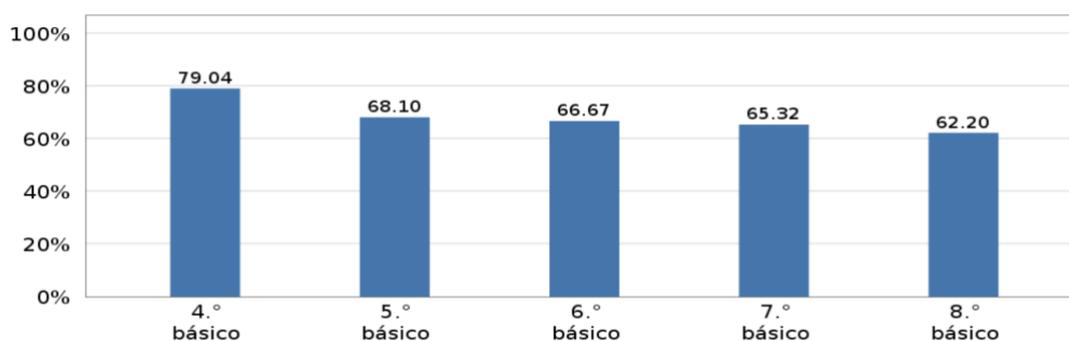


Gráfico 11. Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

En relación al aprendizaje socioemocional comunitario se observa que las respuestas favorables más altas corresponden a los cuartos años, mientras que el más bajo corresponde a los octavos años.

Resultados por nivel, en preguntas sobre la gestión del establecimiento para el Aprendizaje Socioemocional Comunitario de los estudiantes.

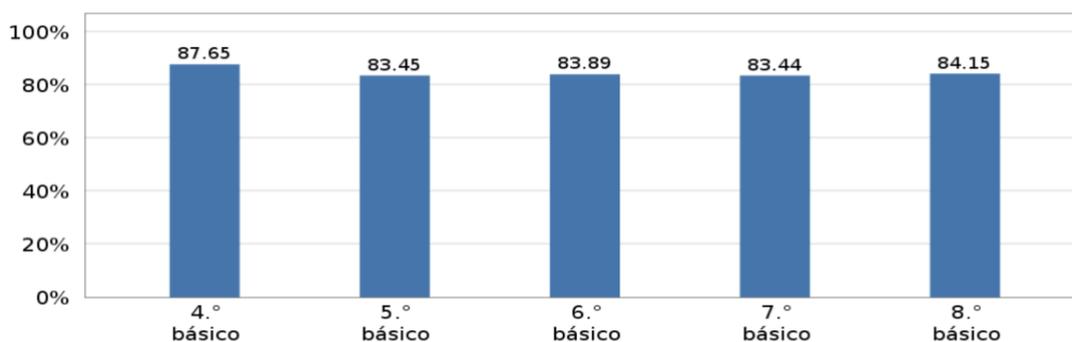


Gráfico 12. Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

En relación a la gestión del establecimiento para el aprendizaje socioemocional comunitario se observa que las respuestas favorables son similares y altas desde los niveles de cuarto a octavo año.

4. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE

4.1 Preguntas de investigación

Pregunta General:

¿Cuáles son las creencias y las prácticas de los docentes y del equipo directivo, relacionadas al aprendizaje socioemocional en estudiantes de segundo ciclo, durante el segundo semestre del 2022, en la Escuela Pablo Neruda E-776 de la comuna de Curanilahue?

Preguntas subsidiarias:

1.- ¿Cuáles son las necesidades del aprendizaje socioemocional de los estudiantes?

2.- ¿Cuáles son las creencias y prácticas que tienen los docentes y el equipo directivo con respecto al desarrollo del aprendizaje socioemocional de los estudiantes (vínculo pedagógico con los estudiantes)?

3.- ¿Cuáles son los nudos críticos que los profesores y directivos observan en la implementación de estrategias para el aprendizaje socioemocional de los estudiantes?

4.2 Objetivos de investigación

Objetivo General:

Identificar las creencias y las prácticas de los docentes y del equipo directivo, relacionadas al aprendizaje socioemocional en estudiantes de segundo ciclo, durante el segundo semestre del 2022, en la Escuela Pablo Neruda E-776 de la comuna de Curanilahue.

Objetivos Específicos:

- 1.- Describir e identificar las necesidades del aprendizaje socioemocional en los estudiantes.
- 2.- Identificar las creencias y prácticas que tienen los docentes y el equipo directivo con respecto al desarrollo del aprendizaje socioemocional de los estudiantes.
- 3.- Identificar los nudos críticos que se observan para la implementación de estrategias del desarrollo del aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

4.3 Diseño metodológico

4.3.1 Enfoque y método

El presente estudio tiene un enfoque de investigación mixta con el fin de obtener una visión amplia y exhaustiva del problema en estudio, ya que integra datos cuantitativos y cualitativos que permiten potenciar de forma relevante los resultados de la investigación (Bryman 2006; Creswell y Plano Clark 2011). Se pueden obtener diversas ventajas de la integración en las dos formas de datos; los datos cualitativos se pueden utilizar para evaluar la validez de los hallazgos cuantitativos. Los datos cuantitativos también se pueden usar para ayudar a generar la muestra cualitativa o explicar los hallazgos de los datos cualitativos. Es decir, éstos se complementan mutuamente.

El método utilizado fue el mixto de tipo explicativo secuencial, ya que en una primera etapa se recaban y analizan los datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan los datos cualitativos (Creswell, 2013). A decir, en una primera instancia se trabaja con datos cuantitativos con el fin de poder identificar y describir las necesidades de aprendizaje socioemocional de los estudiantes y luego se profundiza cualitativamente para entrar en la identificación creencias, prácticas y nudos críticos de docentes y equipos directivos respecto a las necesidades de aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

Este método permite establecer una representación contextualizada del aprendizaje socioemocional, a partir del análisis de los cuestionarios Socioemocional DIA aplicado por la Agencia de la Calidad de la Educación en las etapas inicial y de monitoreo, además de entrevistas individuales de profesores y del equipo directivo.

Específicamente, se analizaron los datos cuantitativos recopilados desde los cuestionarios DIA respondidos por los estudiantes, en las etapas iniciales y de monitoreo del actual año; posteriormente, se recolectaron y analizaron datos cualitativos otorgando profundidad a la indagación diagnóstica respecto de cómo piensan, sienten y actúan la muestra en cuestión (Simons, 2011). Luego, los datos se sometieron a una triangulación, con el propósito de profundizar la información de los datos cuantitativos extraídos del análisis estadístico, con la información cualitativa extraída de la revisión de entrevistas y de la revisión de la literatura con respecto a la unidad de análisis.

El presente estudio se llevó a cabo bajo una dimensión temporal de carácter secuencial, ya que busca realizar un diagnóstico inicial para identificar las creencias de los profesores y profesoras en relación al aprendizaje socioemocional, en un espacio de tiempo determinado, el cual fue proyectado durante el 2º semestre del año 2022, esto se realiza en dos etapas: diagnóstico (cuantitativa) enfocado en detectar las necesidades de los estudiantes y (cualitativa), enfocada en recopilar las creencias y prácticas de docentes y directivos.

Ante las limitaciones y las posibilidades que brindan los métodos de investigación cuantitativo o cualitativo resulta necesario y eficaz utilizar un medio por el cual integre y complemente estas dos miradas en la presente investigación. Es por esto, que en los últimos años ha surgido una nueva forma metodológica de abordar los fenómenos sociales, la triangulación, esta nueva herramienta tiene como beneficio brindar una solidez necesaria al proceso de investigación al tener en cuenta diferentes perspectivas y ángulos de un mismo objeto de estudio; ya que si el método cualitativo brinda la posibilidad de comprender y describir los fenómenos sociales resulta igualmente necesario que cuente con una rigurosidad y credibilidad científica (Delgado et al., 2018)

En función de lo mencionado, se aplica una triangulación de datos, ya que ésta hace referencia a que los investigadores consultan en diferentes fuentes la información necesaria para su investigación y que, además tiene en cuenta los distintos actores del contexto en que se encuentran, relacionados con el problema de investigación propuesto.

4.4 Muestra

La investigación se enfoca en un establecimiento de dependencia municipal, el cual atiende a estudiantes desde pre básica hasta el segundo ciclo básico (octavo año), ubicado en la comuna de Curanilahue, provincia de Arauco. Su planta docente se compone por un total de 68 docentes de aula, de los cuales 31 cumplen con el rol de profesor jefe.

Se seleccionaron 4 profesores jefes de los cursos 5°C, 6°A, 7°C y 8°B que presentaron mayores necesidades en el ámbito socioemocional. Los criterios utilizados para la elección de los docentes por nivel, fue en primer lugar, considerar la Evaluación Diagnóstica Integral de Aprendizaje Socioemocional, aplicada por la Agencia de la Calidad de la Educación al comienzo del año escolar 2022 (etapa diagnóstica) debido a que éste se presenta mayor cantidad de reactivos relacionados con el Aprendizaje Socioemocional. Un segundo criterio utilizado, fue considerar las tablas resumen de cada uno de los 12 cursos de segundo ciclo.

En este sentido, se estableció el promedio de los porcentajes de respuestas favorables del ámbito “Aprendizajes Socioemocionales” el cual considera tres aspectos (personal, comunitario y ciudadano). De este modo, se consideró un curso por nivel, cuyo promedio de respuestas favorables correspondía aquel con menor puntuación.

4.4.1 Técnicas de recolección de la información

Se recogió la información a partir de dos instrumentos, desde el aspecto cuantitativo se analizaron los resultados DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizaje) en el área socioemocional de los estudiantes en el segundo ciclo básico. Desde el aspecto cualitativo, se utilizaron entrevistas individuales al equipo directivo y a docentes.

Como técnica de recolección de datos cuantitativos, se analizaron los cuestionarios Socioemocional DIA aplicado por la Agencia de la Calidad de la Educación en las etapas inicial y de monitoreo.

Se analizan los resultados obtenidos en la prueba DIA Socioemocional en ambas etapas y se definen dos ámbitos relevantes a indagar, que se relacionan directamente a las preguntas y objetivos de investigación, estos son: Involucramiento docente con el bienestar socioemocional e Involucramiento del establecimiento con el aprendizaje. El instrumento se aplica en dos momentos, inicial y monitoreo, los cuales evalúan los siguientes ámbitos:

Involucramiento docente:

- Hay profesores(as) que se preocupan por cómo me estoy sintiendo (por ejemplo, me preguntan cómo estoy).
- Hay profesores(as) disponibles para ayudarme si lo necesito (por ejemplo, están dispuestos a conversar conmigo).
- Hay profesores(as) que me aprecian y me valoran.

Involucramiento del establecimiento con el aprendizaje.

- Nos dan actividades, trabajos y tareas que nos ayudan a aprender.
- Se preocupan de que todos y todas podamos aprender.
- Se esfuerzan para que estemos al día con las materias de este año.
- Nos han preguntado qué materias nos cuestan más.
- Se preocupan por reforzar las materias que nos cuestan más (por ejemplo, profesores(as) vuelven a explicar hasta que entendamos, etc.

Ambos momentos de evaluación, integran las afirmaciones mencionadas, que responden directamente al problema investigativo en cuestión. No obstante, en las evaluaciones diagnósticas de monitoreo en 5° y 6° no se integra la afirmación: “Nos han preguntado qué materias nos cuestan más” perteneciente al involucramiento del establecimiento con el aprendizaje.

Los resultados obtenidos se expresan en una matriz Excel que permite tabular los datos en relación a los porcentajes de respuestas favorables, porcentaje de respuestas no favorables y respuestas no contestadas o nulas.

En cuanto a la técnica de recolección de datos cualitativos, se realizan entrevistas semiestructuradas que se vinculan al marco teórico presentado. Las entrevistas en profundidad son instrumentos útiles porque permiten reconocer las teorías de acción (adoptadas) de los docentes como de los directivos. Se realizan cuatro entrevistas a los profesores y tres a los directivos. Para su realización se diseñó una pauta de entrevista orientada a los docentes y otra a los directivos (Ver anexo n°1). En relación, a las afirmaciones mencionadas en el DIA y el marco teórico se tienen en consideración las siguientes afirmaciones al momento de redactar las preguntas, estas son: vínculo pedagógico, prácticas pedagógicas que responden al aprendizaje socioemocional de los estudiantes y potencian los aprendizajes, nudos críticos en relación al aprendizaje socioemocional e identificación de creencias relacionadas a su labor como entes que promueven el aprendizaje socioemocional.

4.4.2 Técnicas de análisis

A partir de la naturaleza del estudio, los datos se analizaron secuencialmente siguiendo el diseño secuencial CUAN-CUAL (Creswell, 2005), es decir, primero se examinaron los datos de naturaleza cuantitativa y luego, los datos cualitativos:

Con la finalidad de identificar las necesidades socioemocionales de los estudiantes, prácticas y nudos críticos, se analizan los resultados de los cuestionarios socioemocionales DIA. Como se mencionó, se crea una matriz Excel, con los datos recopilados de los cuatro cursos establecidos, en la que se consideraron sólo el área del aprendizaje socioemocional y sus tres aspectos, el personal, comunitario y ciudadano. De la misma forma, se analizan los resultados obtenidos en el DIA Intermedio en los ámbitos: involucramiento docente con el bienestar socioemocional e involucramiento del establecimiento con el aprendizaje.

Ante lo anterior, se analizan mediante la matriz, cada uno de los aspectos por separado, con el propósito de evidenciar los reactivos que ayudaron a realizar la triangulación de la información y a la detección de la necesidad a abordar en cada uno de los cursos seleccionados.

El análisis tiene como objetivo identificar las creencias y las prácticas de los docentes y del equipo directivo, relacionadas al aprendizaje socioemocional en estudiantes de segundo ciclo, para posteriormente identificar nudos críticos y necesidades socioemocionales de los estudiantes.

Las entrevistas realizadas se grabaron y transcribieron *verbatim* para su análisis de contenido. Si bien se realizaron entrevistas de carácter individuales, los análisis no se restringen a los casos.

Considerando las recomendaciones de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2015) se establece un proceso de comparación constante que permiten identificar aspectos comunes como particulares en cada uno de los casos, para así finalmente, establecer una teoría de acción docente y directiva respecto a las necesidades a nivel socioemocional de los estudiantes.

También para producir riqueza o una detallada descripción de estas teorías de acción, se busca identificar conceptos o categorías relevantes usando el micro análisis que permite la codificación abierta (Corbin y Strauss, 2015). La codificación de los discursos va permitir ir configurando un teoría de acción rica en interpretación.

Ante las limitaciones y las posibilidades que brindan los métodos de investigación cuantitativo o cualitativo resulta necesario y eficaz utilizar un medio por el cual integre y complemente estas dos miradas en la presente investigación. Es por esto, que en los últimos años ha surgido una nueva forma metodológica de abordar los fenómenos sociales, la triangulación. Esta nueva herramienta tiene como beneficio brindar una solidez necesaria al proceso de investigación al tener en cuenta diferentes perspectivas y ángulos de un mismo objeto de estudio; ya que si el método cualitativo brinda la posibilidad de comprender y describir los fenómenos sociales resulta igualmente necesario que cuente con una rigurosidad y credibilidad científica (Delgado et al., 2018).

En función de lo mencionado, se aplica una triangulación de datos, ya que ésta hace referencia a que los investigadores consultan en diferentes fuentes la información necesaria para su investigación y que, además tiene en cuenta los distintos actores del contexto en que se encuentran, relacionados con el problema de investigación propuesto.

Para realizar la triangulación de datos es necesario que los métodos utilizados durante la interpretación del fenómeno sean de corte cualitativo para que éstos sean equiparables. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos. Como ya se había explicado antes, la inconsistencia en los hallazgos no disminuye la credibilidad (Okuda, B. & Gómez, C. 2005).

De la misma forma se aplica la triangulación teórica, utilizando diferentes perspectivas para interpretar datos obtenidos involucrando las referencias teóricas para contrastar puntos de concordancia entre los puntos de información obtenidos de los actores a través de la entrevista y los datos entregados por el DIA Socioemocional.

En consecuencia, se representa el análisis a través de parcelas categoriales que permitió encontrar puntos de concordancia en relación a las temáticas establecidas en función de los objetivos investigativos. (Ver anexo n°2)

4.5 Análisis de datos

4.5.1 Descripción cuantitativa

El cuestionario Socioemocional inicial aplicado por la Agencia de la Calidad de la Educación aborda dos ámbitos, aprendizajes socioemocionales y aspectos claves para el desarrollo integral.

En este sentido, la descripción de los datos cuantitativos a detallar se basan específicamente en el ámbito de los aprendizajes socioemocionales, en las dimensiones personal, comunitario y ciudadano. En cada uno de ellos se recoge información en dos focos o subdimensiones: en el desarrollo del estudiante, es decir, la percepción que tienen de esos aprendizajes; y en la gestión del establecimiento, que corresponde a la percepción que tienen sobre la promoción de ese ámbito por parte del establecimiento.

Con el objetivo de establecer de forma general los datos entregados por la Agencia de la Calidad, se detallan a continuación los promedios de las Respuestas Favorables (% RF) de los estudiantes del curso en las tres dimensiones evaluadas. Las respuestas favorables son aquellas que muestran una adecuada percepción o valoración del foco evaluado.

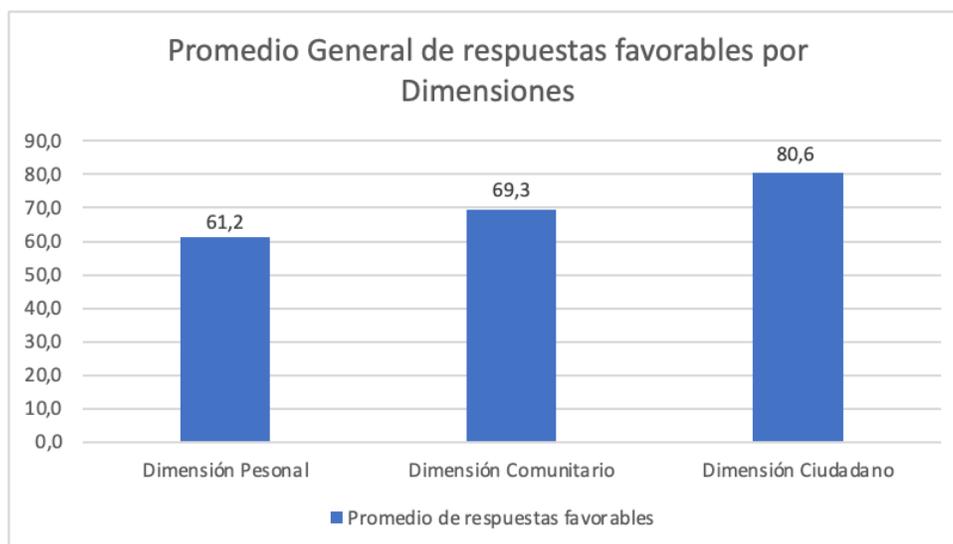


Gráfico 13. Fuente: Elaboración propia con datos Evaluación DIA Socioemocional inicial.

En el gráfico 1 se establece que el promedio que presentó un menor despliegue se encuentra en la dimensión personal con un 61,2% y el promedio con mayor despliegue en respuestas favorables se encuentra en la dimensión ciudadano.

Como se mencionó anteriormente, el cuestionario se encuentra organizado bajo tres dimensiones y a su vez, éstas se encuentran constituidas por dos subdimensiones: desarrollo de los estudiantes en su aprendizaje socioemocional y gestión del establecimiento para el aprendizaje socioemocional.

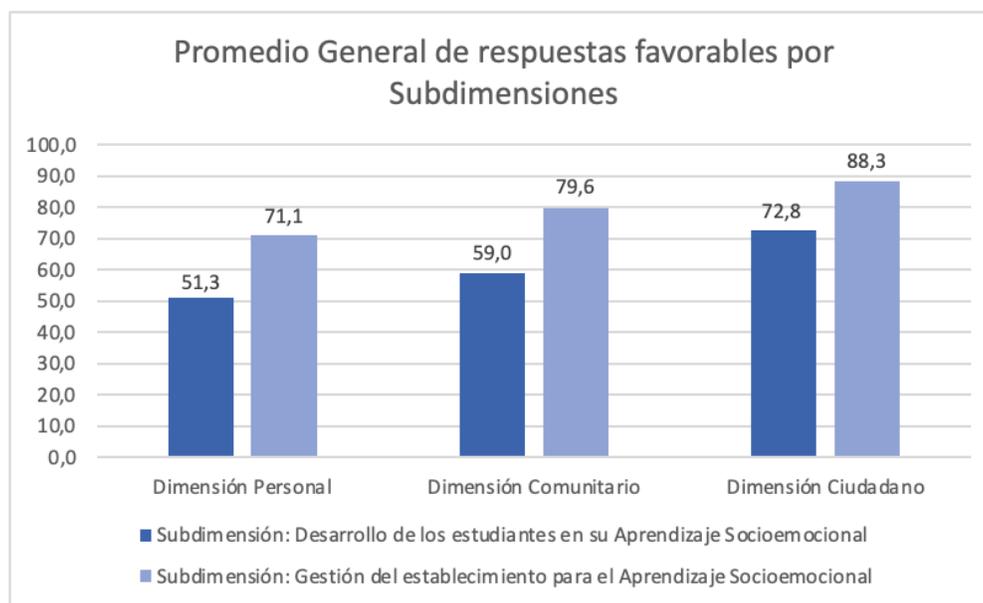


Gráfico 14. Fuente: Elaboración propia con datos Evaluación DIA Socioemocional inicial.

En el gráfico n°2, se describen los promedios generales de respuesta favorables, estableciendo que los promedios más bajos se presentan en las subdimensiones de la dimensión personal, con un 51,3% en desarrollo de los estudiantes y un 71,1% en gestión del establecimiento. Mientras que los promedios más altos corresponden a las subdimensiones de la dimensión ciudadano, con un promedio de 72,8% en el desarrollo de los estudiantes y un 88,3% en gestión del establecimiento.

A continuación, se seleccionaron los ítems con menor puntuación y se los comparó por cursos. Las siguientes tablas dan cuenta de los reactivos que presentan menos puntuación según la evaluación de los estudiantes. A partir de este análisis comparativo, se puede identificar los aspectos más específicos en cada subdimensión que pueden requerir atención y comparar en qué curso se presentan mayores dificultades.

Tabla resumen N°1: Sobre el desarrollo de los estudiantes en relación a su Aprendizaje Socioemocional Personal		
Curso	Porcentaje deficiente	Reactivo cuestionario Socioemocional
5°C	37,93%	N°2: Es fácil para mí decirle a los demás qué emociones estoy sintiendo (por ejemplos, digo que estoy sintiendo pena, rabia, alegría, miedo, etc.)
		N°6: Me atrevo a decir lo que pienso, aunque haya alguien que no esté de acuerdo conmigo.
6°A	9,52%	N°2: Es fácil para mí decirle a los demás qué emociones estoy sintiendo (por ejemplos, digo que estoy sintiendo pena, rabia, alegría, miedo, etc.)
7°C	21,88%	N°2: Es fácil para mí decirle a los demás qué emociones estoy sintiendo (por ejemplos, digo que estoy sintiendo pena, rabia, alegría, miedo, etc.)
8°B	23,33%	N°2: Es fácil para mí decirle a los demás qué emociones estoy sintiendo (por ejemplos, digo que estoy sintiendo pena, rabia, alegría, miedo, etc.)

En la tabla resumen N°1 correspondiente a la subdimensión desarrollo de los estudiantes a su aprendizaje socioemocional, perteneciente a la dimensión personal, se establece en primer lugar, que en los cuatro cursos el ítem N°2 se presenta más descendido (es fácil para mí decirle a los demás qué emociones estoy sintiendo).

En este sentido, el más descendido se concentra en 6°A, con un 9,52%, mientras que en el 5°C se observa una particularidad, ya que éstos porcentajes se concentraron en dos reactivos: N°2 (es fácil para mí decirle a los demás qué emociones estoy sintiendo...) y N°6 (me atrevo a decir lo que pienso, aunque haya alguien que no esté de acuerdo conmigo), estableciendo un 37,93% entre ambos reactivos.

Tabla resumen N°2: Sobre la gestión del establecimiento para el Aprendizaje Socioemocional		
Personal		
Curso	Porcentaje deficiente	Reactivo cuestionario Socioemocional
5°C	58,62%	N°12: Nos enseñan a expresar nuestros pensamientos y emociones (por ejemplo, alegría, enojo, pena, etc.)
6°A	61,90%	N°12: Nos enseñan a expresar nuestros pensamientos y emociones (por ejemplo, alegría, enojo, pena, etc.)
7°C	62,50%	N°12: Nos enseñan a expresar nuestros pensamientos y emociones (por ejemplo, alegría, enojo, pena, etc.)
8°B	50%	N°12: Nos enseñan a expresar nuestros pensamientos y emociones (por ejemplo, alegría, enojo, pena, etc.)

En la tabla resumen N°2 correspondiente a la subdimensión desarrollo de los estudiantes a su aprendizaje socioemocional, perteneciente a la dimensión personal, se establece a modo general, que los estudiantes de los cuatro cursos coinciden en que el reactivo más descendido corresponde al reactivo el N°12 (nos enseñan a expresar nuestros sentimientos y emociones, por ejemplo, alegría, enojo, pena).

Sin embargo, este porcentaje se encuentra sobre el 50%, estableciendo que más de la mitad de los estudiantes que respondieron la encuesta lo hicieron de forma favorable a este reactivo.

Tabla resumen N°3: Sobre el desarrollo de los estudiantes en relación a su Aprendizaje Socioemocional Comunitario		
Curso	Porcentaje deficiente	Reactivo cuestionario Socioemocional
5°C	44,83%	N°18: Es fácil para mí trabajar con distintos compañeros.
6°A	28,57%	N°18: Es fácil para mí trabajar con distintos compañeros.
7°C	56,25%	N°19: Cuando estoy enojado(a) con alguien, pienso antes lo que voy a decir para no herir sus sentimientos.
8°B	43,33%	N°18: Es fácil para mí trabajar con distintos compañeros.
		N°19: Cuando estoy enojado(a) con alguien, pienso antes lo que voy a decir para no herir sus sentimientos.

En la tabla resumen N°3 correspondiente a la subdimensión desarrollo de los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional perteneciente a la dimensión comunitario, se establece que el porcentaje más descendido corresponde al 28,57% en el reactivo N° 18 del curso 6°A (es fácil para mí trabajar con distintos compañeros).

Tabla resumen N°4: Sobre la gestión del establecimiento para el Aprendizaje Socioemocional Comunitario.		
Curso	Porcentaje deficiente	Reactivo cuestionario Socioemocional
5°C	72,41%	N°26: Los profesores están dispuestos a escuchar cómo nos sentimos.
6°A	76,19%	N°23: En el colegio nos enseñan a escuchar cuando otro habla de cómo se siente.
		N°24: En el colegio nos enseñan a entender y aceptar lo que piensan los demás.
7°C	68,75%	N°25: Los profesores se interesan por entender lo que pensamos.
8°B	76,67%	N°25: Los profesores se interesan por entender lo que pensamos.
		N°26: Los profesores están dispuestos a escuchar cómo nos sentimos.

En la tabla resumen N°4 correspondiente a la subdimensión gestión del establecimiento para aprendizaje socioemocional perteneciente a la dimensión comunitario, se establece que el porcentaje más descendido corresponde al 68,75% en el reactivo N° 25 (los profesores se interesan por entender lo que pensamos) del curso 7° C. Sin embargo, este porcentaje se encuentra sobre el 50%, estableciendo que más de la mitad de los estudiantes que respondieron la encuesta lo hicieron de forma favorable a este reactivo.

Tabla resumen N°5: Sobre el desarrollo de los estudiantes en relación a su Aprendizaje Socioemocional Ciudadano.		
Curso	Porcentaje deficiente	Reactivo cuestionario Socioemocional
5°C	48,28%	N°39: Participo en elecciones de presidente(a), de curso, secretario(a), tesorero(a), Centro de alumnos, etc.
6°A	19,05%	N°39: Participo en elecciones de presidente(a), de curso, secretario(a), tesorero(a), Centro de alumnos, etc.
7°C	50%	N°39: Participo en elecciones de presidente(a), de curso, secretario(a), tesorero(a), Centro de alumnos, etc.
8°B	36,67%	N°39: Participo en elecciones de presidente(a), de curso, secretario(a), tesorero(a), Centro de alumnos, etc.

En la tabla resumen N°5 correspondiente a la subdimensión desarrollo de los estudiantes a su aprendizaje socioemocional, perteneciente a la dimensión ciudadano, se establece en primer lugar, que los cuatro cursos comparten un mismo reactivo el N°39 (participo en elecciones de presidente(a) de curso, secretario(a), tesorero(a)del curso, Centro de alumnos, etc.) Además, se establece que el porcentaje más descendido corresponde al 19,05% en el reactivo N°39 del curso 6°A.

Tabla resumen N°6: Sobre la gestión del establecimiento para el Aprendizaje Socioemocional Ciudadano.		
Curso	Porcentaje deficiente	Reactivo cuestionario Socioemocional
5°C	75,86%	N°50: En el colegio se hacen votaciones para elegir representantes del curso (por ejemplo, presidente(a), tesorero(a), etc.
6°A	76,19%	N°47: En el colegio nos cuidamos entre los compañeros.
7°C	81,25%	N°53: En el colegio nos animan a conversar sobre nuestras ideas y opiniones.
8°B	66,67%	N°47: En el colegio nos cuidamos entre los compañeros.

En la tabla resumen N°6 correspondiente a la subdimensión gestión del establecimiento para aprendizaje socioemocional perteneciente a la dimensión ciudadano, se establece que el porcentaje más descendido corresponde al 66,67% en el reactivo N°47 del curso 8° B.

Sin embargo, este porcentaje se encuentra sobre el 50%, estableciendo que más de la mitad de los estudiantes que respondieron la encuesta lo hicieron de forma favorable a este reactivo.

En cuanto a los reactivos, existen concordancias en dos cursos 6°A y 8°B, en el reactivo N°47 (en el colegio nos cuidamos entre los compañeros).

De acuerdo a lo descrito anteriormente, se concluye que en general la apreciación que tienen los estudiantes con respecto a la gestión del establecimiento, descritas en las tablas N°2, N°4 y 6 es sobre del 50% de respuestas favorables. Sin embargo, en la dimensión personal, ya sea en las subdimensiones gestión del establecimiento y el desarrollo de los estudiantes, fue la que obtuvo una menor puntuación en los índices de respuestas favorables de los estudiantes.

En este sentido, la subdimensión, desarrollo de los estudiantes en su aprendizaje socioemocional personal fue aquella que resultó ser la más descendida entre los cuatro cursos estudiados, específicamente en el reactivo N°2, (es fácil para mí decirle a los demás qué emociones estoy sintiendo).

Por otro lado, el curso 6°A es aquel que presentó porcentajes más descendidos según las respuestas favorables que los estudiantes respondieron en la evaluación diagnóstica, en la mayoría de las subdimensiones.

4.5.2 Descripción Cualitativa

A partir del análisis cuantitativo surgieron algunas preguntas las cuales, a través de las entrevistas aplicadas a docentes y directivos se pudieron profundizar y responder.

Tras su aplicación, se codificaron y categorizaron cada una de las entrevistas aplicadas. Ante lo anterior, surgieron nuevos temas de análisis: **“Conceptualización del aprendizaje socioemocional”**, **“Condiciones escolares para el aprendizaje socioemocional”** y por último, **“Razones de la ausencia de las habilidades sociales.”** A continuación, se presenta la descripción de cada uno de estos temas y subtemas que surgieron ante este proceso.

4.5.2.1 Conceptualización del aprendizaje socioemocional

En cuanto a la conceptualización que los docentes tienen con respecto al aprendizaje socioemocional, se destacan dos áreas que se relacionan entre sí y que fueron compartidas por los docentes entrevistados. Por un lado, lo conceptualizan como la idea de aprender a relacionarse en sociedad, es decir, a convivir sin hacer daño a los demás incorporando ciertos valores en su día a día, como el de ser tolerante. Por otro lado, lo conceptualizan como la idea de autorregular y educar las emociones.

Con respecto al aprender a relacionarse en sociedad, algunos docentes consideran que el aprendizaje socioemocional es aprender a reconocer, a comprender las emociones propias y de los demás, implica a su vez el desarrollo de las “habilidades blandas” tal como se indica a continuación:

JUTP: *“[...] Para mi significa aprender a relacionarse o a vivir mejor con los demás a comunicar mis pensamientos, emociones, ideas, opiniones, divergencias de la mejor forma posible sin hacer daño a los demás y también aceptando, ser tolerante con las opiniones divergentes a las mías y cuando tú me hablas de aprendizaje claro tiene que ver con alguien que me lo enseña eso no se hace solo hay que intencionalarlo, planificarlo.”*

PI: *“[...] El aprendizaje socioemocional es aprender a reconocer, a comprender y a manejar las emociones las que en un futuro me van a ayudar a mejorar mis relaciones interpersonales.”*

PCN: *“[...] Creo que es al aprendizaje que tiene el estudiante sobre sí mismo sobre el*

autoconocimiento como esta persona se desarrolla con las demás personas las habilidades sociales que tiene esta persona que hoy en día llamamos tipo de habilidades blandas necesarias para la sociedad.”

La segunda idea o creencia que tienen algunos de los docentes entrevistados con respecto al aprendizaje socioemocional, corresponde a la de autorregular y educar las emociones. A su vez, una de las directivas menciona el clima de aula, pues creando una estabilidad emocional en los estudiantes, también se beneficiaría este clima. Los entrevistados mencionan lo siguiente:

PEF: *“[...]Sentirse bien emocionalmente, estable emocionalmente, que pueda a través de su estado anímico mejorar su rendimiento.”*

PCN: *“[...] Porque el estudiante tiene la necesidad de saber, qué acción conlleva a que se sienta así, debe haber una regulación de emociones que el estudiante la haga sentir bien y qué acciones lo hacen sentir bien.”*

ORIENT: *“[...] Es que el aprendizaje socioemocional, es educar las emociones. Mejorar el clima de convivencia del aula, el mejorar como me relaciono, la autoconciencia, el autocontrol.”*

4.5.2.2 Condiciones escolares para el aprendizaje socioemocional.

Con respecto a las condiciones escolares para el aprendizaje socioemocional se presentan las siguientes categorías analíticas: Condiciones organizacionales del establecimiento y Condiciones de los profesores, los entrevistados establecen ciertas condiciones mínimas que deben tener los profesores y la organización. Según sus apreciaciones, estas son necesarias para generar aprendizaje socioemocional en los niños y niñas.

En cuanto a las condiciones organizacionales, se desprenden los siguientes subtemas: necesidad de realizar un seguimiento e intervención en función del aprendizaje socioemocional, la condición que este aspecto sea abordado desde la edad temprana y necesidad de tener mayor tiempo para abordar el aprendizaje socioemocional.

En relación con la necesidad de realizar un seguimiento e intervención en función del aprendizaje socioemocional, los entrevistados señalan que no sólo se debe realizar en la asignatura de orientación sino, sistematizar en todas las asignaturas, generando, además, una planificación sencilla en la que se incorpore este aspecto. Ante ello, los docentes indican:

JUTP: *"[...]involucrarse o sistematizar en las clases no solo en las de orientación sino que también buscar temáticas en lenguaje, por ejemplo, si yo estoy leyendo o analizando un poema ¿Cómo se siente el hablante? Y así en todas las asignaturas puede intencionar las emociones."*

PCN: *"[...]yo cuando preparo la clase, el ppt o la guía ahí la hago, pero en la planificación la escuela no me la establece de forma sencilla, no es tan detallada la planificación que nos entrega el establecimiento."*

PM: *"[...]no veo lineamientos muy claros porque se nombra solamente, pero no hay estrategias, ni tampoco a nosotros se nos capacita."*

En cuanto a la idea de generar un trabajo desde la edad temprana, se observa que la mayoría de los docentes piensa que el proceso de enseñanza y aprendizaje del aspecto socioemocional, debe ser abordado desde la etapa pre escolar, considerando además, que la evaluación diagnóstica socioemocional aplicada por la Agencia de la Calidad, no considera este nivel para su evaluación. Algunos docentes indican lo siguiente:

PI: *"[...] se puede potenciar creando un plan de educación socioemocional desde el nivel prebásico, siempre se dice que el cerebro humano permanece flexible durante toda la vida, pero en este periodo de ser pequeñitos es más maleable en edad temprana, entonces aquí sería más fácil, llegando al segundo ciclo, serían hasta más capaces de tener más vocabulario para demostrar cómo se sienten."*

ORIENT: *"[...] ah y lo otro es que el día se aplica desde cuarto básico no más, entonces creo que falta trabajar esto desde pre básica."*

Como una de las condiciones escolares no menos importantes que se destacó en las entrevistas de los profesores jefes entrevistados, fue la necesidad de tener mayor tiempo para abordar el aprendizaje socioemocional, considerando, además, que ellos como docentes de segundo ciclo no tienen el mismo espacio de trabajar con sus alumnos como lo es en los niveles de edades tempranas. Algunos de ellos mencionan:

PI: *"[...] Siento que una como profesor jefe, falta espacio para conocer mejor a los estudiantes, considerando que en primer ciclo están casi todo el día con su profesor jefe, no así en el segundo ciclo."*

PEF: *"[...] yo los tomé justo este año así que relación no tengo, pero he tratado de tener esa relación con la mayor cantidad de alumnos, algunos son muy esquivos."*

PCN: *"[...] Lo otro es que nosotros los profesores jefes tenemos mucho tiempo a veces para poder atender estas situaciones, yo creo que nos falta tiempo y apoyo"*

En relación a las condiciones de los profesores, se establecen los siguientes subtemas: establecer un clima de aula de confianza y respeto, gestionar el vínculo pedagógico, concebir una estabilidad emocional, gestionar la metodología para la motivación de sus estudiantes e intencionar el aprendizaje socioemocional.

En relación a establecer un clima de aula de confianza y respeto, los profesores mencionan que esta condición favorece el aprendizaje, la convivencia y la vida del estudiante, generando una interacción favorable a través del vínculo creado entre docente-estudiante y estudiantes. Algunos de ellos mencionan:

PEF: *“[...] Tener una relación de confianza que pueda haber una interacción social mayor entre ellos, entre el grupo curso yo con ellos para favorecer el aprendizaje, la convivencia y todo lo que va relacionado a un curso y a un grupo humano.”*

PI: *“[...] El vínculo que llegamos a crear nosotros como profesores con nuestros alumnos, puede llegar a influir en la vida de los estudiantes, obviamente esto le va a generar interés por aprender y querer aprender y no rechazar las clases.”*

Con respecto a gestionar el vínculo pedagógico, algunos docentes mencionan lo fundamental que significa crear confianza, diálogo, conocer a sus estudiantes en todos sus ámbitos, puesto que mencionan que el vínculo entre docente-estudiante tiene un rol trascendental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos entrevistados mencionan:

PM: *“[...] El punto es que uno se da cuenta de que es súper importante la confianza, porque si uno genera ese vínculo, los niños no sienten vergüenza de preguntar aunque estén haciendo algo malo, están equivocados.”*

PI: *“[...] El vínculo que llegamos a crear nosotros como profesores con nuestros alumnos, puede llegar a influir en la vida de los estudiantes, obviamente esto le va a generar interés por aprender y querer aprender y no rechazar las clases, como nos pasaba a nosotros que nos marcó un profesor en nuestras vidas y después hizo que no nos gustara esa asignatura.”*

PEF: *“[...] Tenemos que saber lo que quieren, lo que les gusta, lo que no les gusta, favorecer el clima en el aula, favorecer el clima en sus hogares... Hay que tratar de tener esa confianza con los chicos y también que ellos se sientan a gusto en que yo esté aquí con ellos.”*

En relación a concebir una estabilidad emocional, docentes y directivos mencionan que es relevante que los profesores puedan aprender a regular sus emociones, ya que, si esto no es así, se refleja en los estudiantes. Se menciona a su vez, la necesidad de realizar terapias, como un recurso vital en la estabilidad emocional de los docentes. Algunos de ellos mencionan:

JUTP: *"[...]El profesor que ha logrado más emocionalmente logra mejores cosas con sus niños y el que está mal vulnerable también le enseña eso a sus niños o el que está más acelerado provoca eso porque nuestro cerebro tiene la facilidad de ser empático por la neurona."*

ORIENT: *"[...]Los profesores que tienen más conflictos que no logran controlar una clase es porque el profesor está mal yo lo veo desde afuera."*

JUTP: *"[...] Nosotros estamos trabajando con humanos, con personas y somos formadores de niños tenemos que estar bien y buscar una terapia una ayuda porque ya basta de creer que la gente que va a terapia está loca."*

PM: *"[...]Yo creo que ni nosotros como adultos o muchos quizás de los colegas no sabemos cómo reconocer y regular nuestras emociones."*

Gestionar la metodología para la motivación de sus estudiantes refiere a la idea de que los docentes deban utilizar recursos, actividades, métodos de enseñanzas motivadores y que respondan a las características de sus estudiantes, ya que se genera una especie de círculo vicioso, es decir, clases aburridas, niños aburridos o desordenados. Por otro lado, en las clases preparadas, diversificadas y motivadoras, los niños se muestran atentos, participativos y motivados.

JUTP: *"[...]Creo que ellos provocan más dificultades cuando el profesor no les gusta, su metodología creo que es importante. Porque cuando ellos lo pasan bien dentro una clase se portan super bien si el profesor les aburre los hace escribir ellos se aburren porque necesitan movimiento."*

JUTP: *"[...] Pero hay que crear estrategias porque los chicos se portan mejor cuando la clase es entretenida."*

PEF: *"[...]Que cada día sea una cosa distinta, que les vaya llamando la atención constantemente, para que así vayan mejorando con el respeto, el compañerismo, también mejorando su aprendizaje."*

PCN: *"[...]Le hacemos la guía a color y evitamos la frustración así se sienten más felices, todos tienen la posibilidad de terminar su actividad."*

Con respecto al subtema flexibilizar e intencionar el aprendizaje socioemocional, los docentes mencionan que es necesario fomentar, intencionar y flexibilizar las actividades pedagógicas para el desarrollo de esta área. También se observa en docentes, la idea de que los profesores en general, son autónomos, preocupados de trabajar el área socioemocional a pesar de que el ministerio o la institución no lo imponga o exija, ya que lo observan como una necesidad. Los profesores señalan lo siguiente:

PEF: “[...] Se debe fomentar el favorecer que los estudiantes reconozcan sus emociones y poder discernir cuál o en qué momento puedan expresarlo también.”

PM: “[...] Pero si se enseña no es porque el ministerio o alguien nos dio la herramienta, sino que porque el profe está interesado y el profe se preocupa de buscar actividad.”

PM: “[...] Creo que una de las cosas importante es ser flexible, apuntar al niño y que las actividades que hagan cierto no sean invasivas.”

4.5.2.3 Razones de la ausencia de las habilidades sociales

En relación con las razones de la ausencia de habilidades sociales en los estudiantes de segundo ciclo, los entrevistados mencionan ciertos aspectos que influyen de forma directa en la adquisición de estas habilidades, dentro de estos conceptos mencionan principalmente: la pandemia, uso excesivo de aparatos tecnológicos y escaso apoyo de padres y apoderados.

En relación a la pandemia como uno de los factores, los docentes en general señalan que luego de este periodo hubo un cambio en las relaciones interpersonales de los estudiantes, ya que se observaron conflictos entre ellos, cambios en la personalidad mencionando que ahora son mucho más retraídos y baja expresión de emociones como: frustración. Algunos entrevistados señalan:

JUTP: “[...] Lo hemos trabajado mucho a través de la pandemia ahí se retomó con más fuerza porque nos dimos cuenta de que veníamos dañados del confinamiento nos pasó a principio de año que los niños tenían muchos conflictos nos costó mucho controlarlos a nivel de directivos los profesores también.”

PM: “[...]Es muy importante porque eso llevó a que en niños que teníamos mucha personalidad fueran retraídos ¿qué pasó? ¿Qué sucedió con ese cambio que ocurrió en ellos? Tenemos que averiguarlo y tratar de conseguir rescatar que esos niños sigan con esa actitud. Ellos participaban, cooperaban y ahora se ven que son niños muy individualistas”

PI: “[...] A mi parecer, este resultado se debe a que este año recién se pudo trabajar de forma presencial con los estudiantes. No creo que esté alejado de nuestra realidad, debido a que al menos en los cursos que hago clases, en general les cuesta dar a conocer cuando se sienten frustrados o tienen algún problema, a menos que el profesor genere una confianza.”

En cuanto al uso excesivo de aparatos tecnológicos, los entrevistados mencionan que producto de esta condición comenzó el individualismo, se produjo una baja interacción con el otro y se generó un bajo desarrollo de habilidades sociales. Algunos entrevistados señalan:

PI: “[...] Con el uso de la tecnología comenzó el individualismo, los juegos en línea participan en conjunto pero aun así la relación persona a persona, contacto físico, visual, el tacto, tocarse, es más satisfactorio que el contacto virtual. Yo creo que por eso la dimensión puede ser un poco más bajo, por la falta de interrelación con los demás, con la demás gente, mismas personas, misma edad, estuvieron dos años encerrados en sus casas vieron todo el día a su mamá y su papá y a su hermano y no tuvieron mayor contacto.”

PM: “[...]Sí, sí, yo creo que es cercano, que pasa mucho más bien con el tema de la pandemia, donde su principal contacto o su relación mayor fuera con los dispositivos, no con personas. Entonces, quizás por eso la dimensión comunitaria ciudadana, puede estar más alta, porque se entiende que es la interacción con el otro.”

PCN: “[...] También debido a la tecnología que hoy nos aborda, a nosotros tanto como profesores y a ellos como estudiantes tener un celular un computador estar pasando el mayor porcentaje de tiempo en videojuegos te hace encerrarte en un entorno netamente tecnológico y no desarrollar habilidades con las personas que te rodean, no tener conocimiento de ellos.”

En cuanto al escaso apoyo de padres y apoderados los entrevistados plantean que los estudiantes no recibieron un respaldo de sus apoderados. En relación a casos de abandono en el establecimiento, mencionan que los profesionales pueden ayudar hasta cierto límite, por lo que queda en evidencia esta falta de apoyo familiar. Algunos entrevistados mencionan:

ORIENT: “[...] Primero considero que es un resultado esperado, porque nosotros al inicio del año, en estos cursos, venían bastante descendidos, hay que pensar que venían de una pandemia donde ellos estuvieron casi solitos, no hubo un respaldo de los apoderados ni nada [sic].”

PM: “[...] Yo creo que quizás tendría que ver con encontrar otro apoyo, porque hay cosas que no dependen de uno. Uno pudiera, quisiera llegar un poquito más allá, pero hay profesionales que quizás uno necesita que estén más atentos para prestar ayuda, por ejemplo, casos de abandono de hogar donde uno sabe que los niños lo están pasando mal, pero uno no puede ir más allá que en la entrevista... Entonces ahí quizás falta el apoyo de la familia. Sin embargo, no hay familia presente, ya sea un adulto responsable que uno pueda contar.”

4.5.2.4 Síntesis Análisis Cualitativo

De acuerdo al análisis cuantitativo realizado, se lograron identificar ciertos aspectos relevantes, como por ejemplo, la baja puntuación de respuestas favorables que los estudiantes tienen con respecto a su aprendizaje socioemocional, específicamente en las subdimensiones de la gestión del establecimiento y del desarrollo del área en la dimensión personal que mide el cuestionario DIA socioemocional de la Agencia de la Calidad de la Educación.

Ante ello, la investigación y el análisis cualitativo realizado, se enmarca en la aplicación y análisis de entrevistas a docentes e integrantes del equipo directivo que permitieron conocer en primer lugar las creencias en relación con el aprendizaje socioemocional en estudiantes de segundo ciclo y de este modo, lograr responder y complementar algunas de las preguntas que surgieron a un inicio de ésta investigación, así como también, se ha podido recabar información adicional, la cual ha de ser relevante para considerar en futuras propuestas de mejora.

En este sentido, se muestra que los docentes perciben el aprendizaje socioemocional como la idea de aprender a relacionarse en sociedad, autorregular y educar las emociones. Mientras que una de las directivas lo relaciona con el clima de aula, pues según su apreciación, creando una estabilidad emocional en los estudiantes, también se beneficiaría este clima.

Con respecto a las condiciones escolares para el aprendizaje socioemocional se desprenden dos categorías relevantes a mencionar. Por un lado, los docentes dan cuenta de las necesidades y aspectos que debería tener la institución para favorecer el aprendizaje, como el incorporar estrategias desde la edad temprana, cobertura y sistematización en todas las asignaturas y, por otro lado, conciben ciertos aspectos y características que el docente debe adoptar para el desarrollo del área, como el de establecer una estabilidad emocional, generar un clima de aula, intencionar y gestionar el aprendizaje socioemocional.

A su vez, consideran que el vínculo pedagógico es esencial en la práctica pedagógica y en el rol de profesor jefe, poseen la intención de crear una relación de confianza y respeto con sus estudiantes, argumentando en su mayoría la importancia de esto para el clima de aula, para ello argumentan que necesitan más tiempo y espacio.

Se establece así, una cultura de aprendizaje constante en los docentes basado en la autonomía, demuestran interés en aprender estrategias y metodologías diversificadas que permitan potenciar los aprendizajes de carácter socioemocional, recalcando que consideran que siempre deben estar acompañados de un especialista del área disciplinar como: psicólogo o encargado de convivencia escolar.

Por otra parte, los directivos entrevistados comparten la creencia de aplicar prácticas para potenciar el aprendizaje socioemocional, mencionan que han implementado estrategias para fortalecer este ámbito como: quiebres pedagógicos y caminatas de aula.

Se comprende que deben avanzar hacia la institucionalización de las prácticas, creando en conjunto, una visión de aprendizaje que incluya el aprendizaje socioemocional como un aspecto relevante en los procesos pedagógicos de los estudiantes, considerándolo como una necesidad, debido al extenso periodo vivido por pandemia y, por lo tanto, un nulo trabajo en esta área con los estudiantes.

4.5.3 Árbol de problemas

A continuación, se presenta el árbol de problemas (figura N° 1), en el que se observa, por una parte, los efectos establecidos en el análisis cuantitativo según respecta a los resultados de la evaluación diagnóstica integral de aprendizaje, área socioemocional. Por otro lado, se observan las causas, las cuales surgen desde el análisis cualitativo, a partir de las entrevistas realizadas a docentes y directivos.

En relación con los efectos y causas mencionadas, se determina el siguiente problema central: Bajo despliegue directivo para generar las condiciones del aprendizaje socioemocional en estudiantes de la Escuela Pablo Neruda.

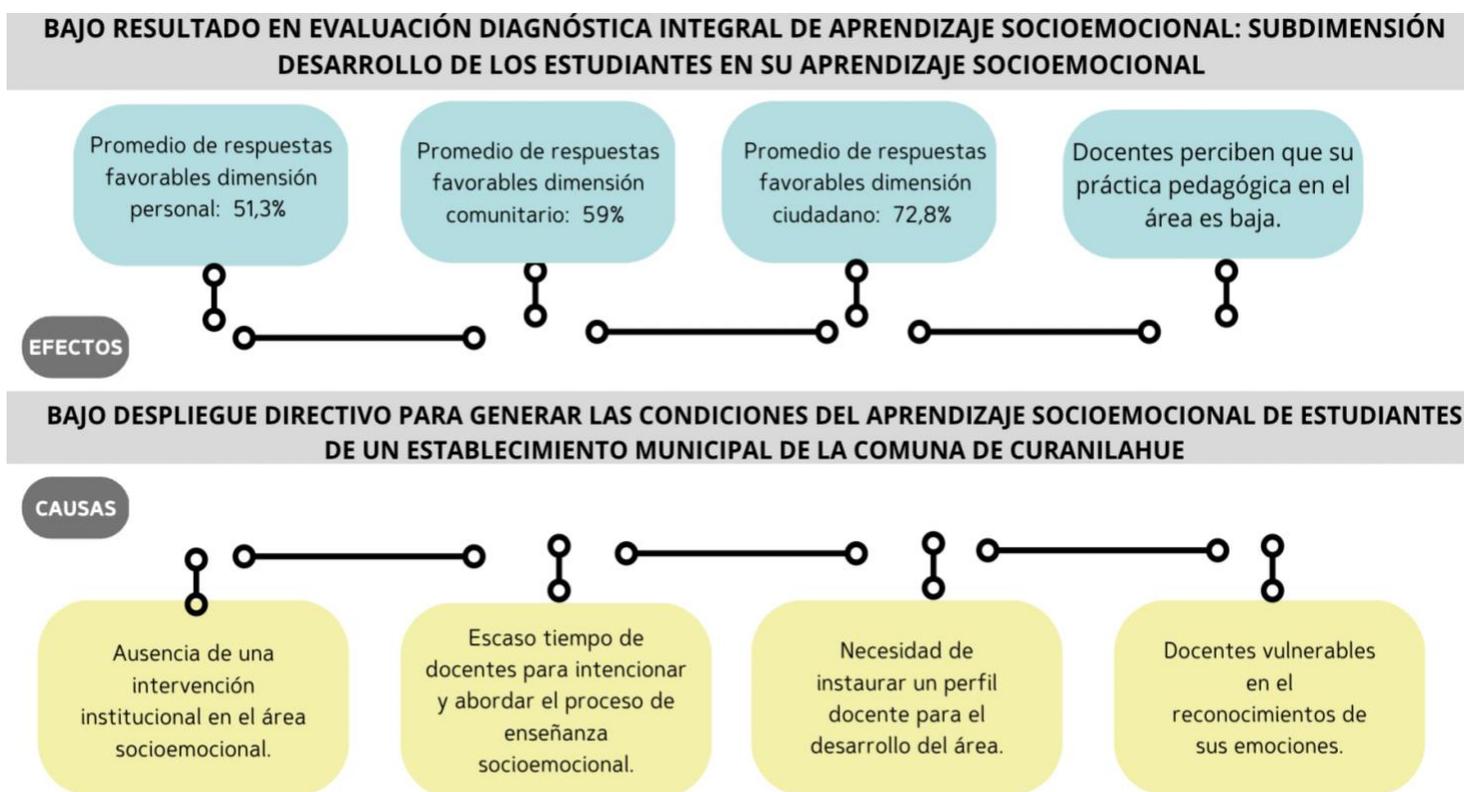


Figura N°1. Árbol de problemas. Confección propia.

5. PROPUESTA DE MEJORA.

5.1 Resumen

La gestión curricular describe “las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye las acciones tendientes a asegurar la cobertura curricular y mejorar la efectividad de la labor educativa” (Mineduc, 2014, p. 71).

Por otra parte, la gestión curricular se asocia a la definición de políticas y a su implementación, el establecimiento de procedimientos y el desarrollo de determinadas prácticas (Volante et al., 2015). Es por ello que, la propuesta de mejora tiene como foco principal desarrollar un plan en el área de la gestión curricular en los directivos, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área socioemocional de los estudiantes. Lo anterior, surge luego de que el contexto de estudio en cuestión presentó un bajo despliegue de parte de los directivos, en relación con las condiciones del establecimiento para generar un aprendizaje socioemocional en los estudiantes.

En este sentido, el aprendizaje socioemocional, es el proceso mediante el cual niños, niñas y adultos adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento, comprender y autorregular las emociones y su expresión, motivarse para establecer y alcanzar objetivos positivos, empatizar con los demás, construir y mantener relaciones positivas, tomar responsablemente sus decisiones y manejar de manera efectiva situaciones desafiantes (Goleman 1996, Bisquerra 2018; CASEL, 2019).

El siguiente plan de mejora, recoge ideas de dos propuestas. Por una parte, se considera la propuesta de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), en la que se conceptualizan seis acciones claves para ayudar a movilizar en los espacios educativos el aprendizaje socioemocional (CASEL, 2013). Además, se incluyen algunos de los aspectos que se proponen en el documento de la Agencia de la Calidad de la Educación, (Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional, 2022) en el cual presentan cuatro casos de establecimientos educacionales que fueron invitados a participar de un estudio, con el objetivo de describir y analizar su experiencia en la gestión de aprendizajes socioemocionales.

Los planes de mejoramiento se esperan que sean efectivos luego de cuatro años aproximadamente. Sin embargo, el presente proyecto a detallar incluye sólo la primera parte de iniciación al cambio, es decir, por el primer periodo de un año escolar, en la que se espera generar las condiciones desde el aspecto de la gestión curricular en los líderes educativos.

El plan se implementará en las siguientes cuatro etapas de manera progresiva:

- 1) Visión de aprendizaje compartido en el desarrollo del área socioemocional, en directivos y docentes.
- 2) Proceso de apoyo en directivos con respecto a la gestión curricular.
- 3) Proceso de la gestión curricular, a través de la implementación de acciones del plan.
- 4) Proceso de acompañamiento y evaluación de las acciones del plan.

El tiempo de transcurso de este proyecto, será de un año con un total de 9 actividades. Con él, se espera generar una visión compartida en directivos y docentes en relación al aprendizaje socioemocional y generar las condiciones ideales en relación al área de la gestión curricular. Lo anterior, para fortalecer el aprendizaje socioemocional en los estudiantes a un plazo mayor.

5.2 Objetivos

- **Objetivo general:**

Generar las condiciones para fortalecer el aprendizaje socioemocional desde el área de la gestión curricular, a través de una visión compartida en un establecimiento de dependencia municipal de la comuna de Curanilahue.

- **Objetivos específicos:**

- 1) Desarrollar una visión de aprendizaje compartida en el área socioemocional, en el equipo directivo y docentes.
- 2) Fortalecer la gestión curricular, a través de la adecuación del modelo de planificación con foco en el desarrollo de los aprendizajes socioemocionales.
- 3) Fortalecer los procesos de monitoreo sistemático y de evaluación en la construcción del modelo de planificación.

5.3 Metas de efectividad

- 1) El 80% del equipo directivo y docentes comparten una visión común con respecto al aprendizaje socioemocional.
- 2) El 90% del equipo directivo es fortalecido en los procesos de la gestión curricular para movilizar los aspectos del aprendizaje socioemocional.
- 3) El 80% del equipo directivo y docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática participan de los lineamientos para la construcción del modelo de planificación que incluye los aspectos socioemocionales.
- 4) El 90% del equipo directivo y docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática monitorean y evalúan la construcción del modelo de planificación para su aplicación.

5.4 Resultados a esperar del proyecto

A continuación, se exponen los resultados esperados de la propuesta de mejora según sus cuatro etapas:

Tabla 1 Resultados esperados para generar las condiciones para fortalecer el aprendizaje socioemocional desde la gestión curricular.

Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación
1) El equipo directivo y docentes comparten una visión común con respecto al aprendizaje socioemocional.	El 80% de los directivos y docentes participan de jornada de reflexión y formación con respecto al área socioemocional y las creencias con respecto al tema.	- Lista de asistencia. - Informe de sistematización. - Propuesta para mejora del PEI según cada grupo de trabajo.
	El 80% de los directivos y docentes participan de jornada de análisis y reflexión de resultados DIA socioemocional.	- Lista de asistencia. - Pauta de análisis de resultados DIA por grupo.
2) El equipo directivo es apoyado en los procesos de gestión curricular para movilizar los aspectos del aprendizaje socioemocional.	El 90% del equipo directivo participa en jornada de formación con respecto a la gestión curricular.	- Lista de asistencia. - Resultados DIA analizados de acuerdo a los aspectos de la gestión curricular. - Matriz FODA.

El 90% del equipo directivo participa de jornada sobre estrategias para la contención y el bienestar socioemocional. - Lista de asistencia.
- Informe de sistematización.

3) Los directivos y docentes de lenguaje y matemática construyen los lineamientos para el modelo de planificación con foco en el desarrollo de los aprendizajes socioemocionales. El 80% de los directivos y docentes de lenguaje y matemática participa de taller teórico-práctico para el desarrollo del aprendizaje socioemocional. - Lista de asistencia.
- Planilla de tabla resumen de cómo llevar a cabo el desarrollo de los OAT.

El 80% de los directivos y docentes de lenguaje y matemática crean los lineamientos para el modelo de planificación para la incorporación de los OAT. - Lista de asistencia.
- Matriz con los lineamientos establecidos por los docentes y el equipo directivo.

El 80% de los directivos y docentes de lenguaje y matemática construyen el modelo de planificación en la que incorporan los aspectos socioemocionales (OAT) que incorpora el aspecto socioemocional (OAT) - Lista de asistencia.
- Modelo de planificación en la que incorpora el aspecto socioemocional (OAT)

<p>4) Los directivos y docentes de lenguaje y matemática monitorean y evalúan el modelo de planificación.</p>	<p>El 90% del equipo directivo y docentes de lenguaje y matemática participan de proceso de acompañamiento en reuniones por departamento.</p>	<p>Lista de asistencia. - Revisión de los OAT en la planificación según la asignatura. - Creación pauta de observación de clase.</p>
	<p>El 90% del equipo directivo y docentes de lenguaje y matemática participan del proceso de acompañamiento en aula.</p>	<p>- Aplicación de pauta de observación.</p>
	<p>El 90% del equipo directivo y docente, evalúa el nuevo modelo de planificación propuesta.</p>	<p>- Lista de asistencia. - Pauta de evaluación del plan.</p>

5.5 Programa de actividades

A continuación, se presenta en detalle cada una de las actividades del plan. Esta propuesta de mejora contempla un total de 9 actividades, las que se despliegan a partir de las cuatro etapas señaladas.

- ◆ **Etapa n°1: Visión de aprendizaje compartido en el desarrollo del área socioemocional, en directivos y docentes.**

Resultados esperados: El equipo directivo y docentes comparten una visión con respecto al aprendizaje socioemocional.

◆ **Actividad n°1: “Compartiendo una visión y formación en el área socioemocional”**

Directivos y docentes participan de jornada reflexiva y de formación relacionado al área socioemocional, compartiendo además, las creencias que ellos tienen con respecto al tema. En esta jornada, se espera que tanto directivos y docentes compartan la definición que tienen con respecto al “Aprendizaje socioemocional”, necesidades que observan en la institución, e ideas que puedan surgir para el desarrollo de una contención efectiva entre toda la comunidad.

En primera instancia, directivos y docentes se reúnen en grupos de trabajo, instancia en la que, comparten y reflexionan en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué entendemos por aprendizaje socioemocional?, ¿Qué significa para mí la estabilidad emocional?, ¿Qué habilidades sociales he enseñado a mis estudiantes?. Una vez compartidas estas preguntas, en un papelógrafo escriben los conceptos claves que surgieron en relación a las preguntas compartidas, posteriormente se realiza un plenario, en el que cada grupo explica brevemente los conceptos e ideas que surgieron.

Posterior a esta etapa, un equipo externo compuesto por psicólogos y líderes educativos experto en la gestión curricular y en proyectos de mejora en el área socioemocional, comparten aspectos relevantes, como la importancia de reconocer las emociones en la persona, cómo desarrollar procesos de enseñanza en los estudiantes que se vinculen con el área, resolución de conflictos, creación de un ambiente propicio en el aula, entre otros. En esta instancia, se problematiza y se analiza en los mismos grupos de trabajo las siguientes preguntas: ¿cómo nos encontramos desde la perspectiva del área socioemocional en la institución?, ¿nuestro PEI enfoca el trabajo desde ésta área?, ¿cómo podemos crear instancias de trabajo a nivel de aula para fortalecer los aprendizajes socioemocionales en los estudiantes?. Se realiza un breve plenario entre los grupos de trabajo y se enfatiza en las fortalezas y necesidades que se tiene como institución.

Se finaliza la sesión evaluando el PEI actual de la institución, en la que se discuten aspectos que han de ser modificables, para ello cada grupo de trabajo analiza una parte del PEI y destaca aspectos que crean que pueden ser mejorados en una próxima actualización del PEI. Cada grupo hace entrega de su propuesta.

- Duración: Dos sesiones de 2 horas en el mes de marzo, antes de iniciar el año escolar.

- Responsables: Equipo directivo y equipo externo de expertos en el tema.

◆ **Actividad n°2: “Jornada de análisis y reflexión en resultados DIA socioemocional”**

Directivos y docentes participan de una jornada de análisis y reflexión de los resultados DIA socioemocional del año escolar anterior. En primer lugar, se retoman los aspectos que fueron abordados en la sesión anterior, se presentan los papelógrafos de cada equipo en la que destacaron sus conceptos claves del área y así tensionar sus creencias junto a los resultados DIA.

Luego, el equipo directivo presenta en tablas de datos y gráficos los resultados generales del establecimiento, los resultados por ciclo y por niveles. Para ello, se reúnen en grupos de trabajo, separados por niveles. A cada grupo de trabajo se le hace entrega de los resultados de su nivel en papel, luego analizan y discuten en profundidad los resultados establecidos, comparándolos de acuerdo a las tres dimensiones que la agencia de la calidad distribuye en los ítems de la evaluación; dimensión personal, dimensión comunitaria y dimensión ciudadana. Se invita a cada grupo a enfocar su análisis a partir de sus creencias, de sus apreciaciones personales y colectivas y cuánto falta como equipo para alcanzar resultados esperados, para ello completan pauta de análisis. Una vez finalizado, se presentan en plenario dos grupos del primer y segundo ciclo, compartiendo con el resto sus apreciaciones individuales y colectivas.

Posterior a esta etapa, un equipo externo compuesto por psicólogos y líderes educativos experto en la gestión curricular y en proyectos de mejora en el área socioemocional, median y guían a cada grupo con el propósito de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y el funcionamiento del área en la gestión curricular. Con el propósito de tomar consciencia en función de las prácticas que llevan a cabo dentro y fuera de aula, para crear aprendizajes significativos desde el área socioemocional. A su vez, reflexionan con respecto a la contención emocional vivida en el periodo de pandemia, el trabajo remoto y las necesidades que fueron surgiendo luego de retomar la presencialidad.

- Duración: Dos sesiones de 2 horas en el mes de marzo.

- Responsables: Equipo directivo y equipo externo de expertos en el tema.

◆ **Etapa n°2: Proceso de apoyo en directivos con respecto a la gestión curricular.**

Resultados esperados: El equipo directivo participa del proceso de formación con la ayuda de un grupo de expertos en los procesos de gestión curricular para movilizar los aspectos del aprendizaje socioemocional.

◆ ***Actividad n°3: “Proceso formativo del equipo directivo para la gestión curricular”***

El equipo directivo participa de jornadas de formación con respecto a las responsabilidades que deben adquirir para el desarrollo de la gestión curricular. Pues deben realizar algunas acciones, como la toma de decisiones, gestión los recursos materiales o recursos humanos, supervisión y acompañamiento al trabajo de los docentes para asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula (Carbone, Olguín, Ostoic, & Sepúlveda, 2008).

En este sentido, un equipo externo experto en el área, acompañará a los directivos, en la toda la segunda etapa del plan. En esta instancia no solo se abordarán temas ligados a la construcción e implementación del proyecto, sino que también, se trabajarán aspectos relevantes como la gestión de los recursos humanos, materiales, gestión del tiempo, entre otros. Así como también, se desarrollarán espacios reflexivos con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues, gestionar el currículum escolar requiere crear espacios sistemáticos de reflexión que permita a los actores educativos discutir las implicaciones entre el currículum prescrito y los procesos educativos que se implementan en las aulas (Marzano, Pickering & Heflebower, 2012).

Para reflexionar en cuánto a esta área, los directivos analizan en detalle los resultados DIA desde la gestión curricular en las tres dimensiones (personal, comunitaria y ciudadana), compartiendo ideas, fortalezas y debilidades que se aprecian en los resultados, como medio de verificación, completan entre el equipo directivo matriz FODA en la que identifican las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Ya finalizada esta actividad, se espera que los directivos puedan reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué oportunidades curriculares se podrían utilizar para fortalecer los aspectos socioemocionales en la comunidad educativa?, ¿Qué aspectos de la convivencia y salud mental son prioritarios de atender a través de la gestión del currículum y la planificación de la enseñanza?. En esta etapa son guiados por el experto en el área, en la que los directivos iniciarían la actividad n°4.

- Duración: Durante la segunda etapa del plan, entre los meses de marzo y abril.

- Responsables: Equipo directivo y equipo externo experto en el área.

◆ **Actividad n°4: “Jornada de estrategias para la contención y el bienestar socioemocional”**

El equipo directivo participa de jornada formativa en relación a estrategias para la contención y el bienestar socioemocional. En esta instancia, son apoyados por una agencia externa “SelChile”.

En primer lugar, los directivos reunidos, reflexionan en torno a las siguientes preguntas iniciales: ¿Poseo como líder educativo, bienestar socioemocional?, ¿Soy capaz de tomar consciencia en mis emociones?, ¿Considero el bienestar socioemocional de toda la comunidad educativa?, en un post it incorporan sus ideas principales para cada pregunta y las colocan en un papelógrafo, a medida que la incluyen, la van compartiendo con el resto del equipo.

Agencia externa, presenta y enseña estrategias para la contención socioemocional ya sea dentro y fuera de aula, para directivos y docentes. Con el propósito que ellos puedan ser consideradas en el trabajo futuro con docentes y posteriormente, en aula. Lo anterior, basado desde la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2019), donde se expresa que la calidad de la Convivencia Escolar es corresponsabilidad de todas y todos quienes conforman la comunidad educativa, promoviendo modos de convivir en los contextos educativos. Esto se refiere a desarrollar una sana convivencia basada en un trato respetuoso entre todos los actores de la comunidad, en donde se practique la participación democrática y la colaboración, incluyendo además, la resolución pacífica de conflictos.

La jornada finaliza con la presentación teórico y práctica de las cinco habilidades emocionales básicas que Daniel Goleman y la mayoría de expertos en educación emocional, como Rafael Bisquerra, han confirmado; las cuales deben ser abordadas en las comunidades educativas como trabajo interno, para luego, mejorar la relación con el mundo y los demás. Éstas son: la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidad social. Los directivos al finalizar la jornada formativa, desarrollan un informe de sistematización, en la que redactan la experiencia vivenciada en la jornada teórico-práctica, reflexionando y aplicando el proceso metacognitivo de lo aprendido a través de éste medio de verificación.

- Duración: Jornada teórico- práctica de 20 horas.

- Responsables: Equipo directivo y agencia externa “SelChile”

- ◆ **Etapa n°3: Proceso de la gestión curricular, a través de la implementación de acciones del plan.**

Resultados esperados: Los directivos y docentes de lenguaje y matemática participan de los lineamientos para la construcción del modelo de planificación.

- ◆ ***Actividad n°5: “Taller teórico-práctico para el aprendizaje socioemocional en las asignaturas de lenguaje y matemática”***

Los directivos aplican taller teórico-práctico a los docentes de lenguaje y matemática. En esta instancia, realizan una introducción y conceptualización al aprendizaje socioemocional, del impacto en el resultado académico, los espacios de implementación y la relevancia que implica abordar estos aprendizajes para el logro del autoconocimiento, comprensión y autorregulación de las emociones y su expresión, empatizar con los demás, construir y mantener relaciones positivas, tomar responsablemente decisiones y manejar de manera efectiva situaciones desafiantes (Goleman 1996, Bisquerra 2000; CASEL, 2019).

Posterior a esta etapa del taller, los docentes se reúnen por asignatura en el que participa al menos un directivo por grupo. En este momento, se presentan y se socializan los objetivos de aprendizajes transversales correspondiente a cada una de las asignaturas. Cada equipo de trabajo deberá discutir y reflexionar, cómo o de qué manera se abordan los OAT en su asignatura, comparten sus apreciaciones, luego, discuten de qué forma o proceso se pueden desarrollar los OAT de su asignatura, la idea es que lo discutan e incorporen sus ideas en una planilla tabla de resumen para proseguir con los lineamientos del plan.

Una vez finalizada esta parte, los equipos comparten sus respuestas a través de un plenario.

- Duración: Taller teórico-práctico de 2 horas.
- Responsable: Equipo directivo.

◆ **Actividad n°6: “Lineamientos y construcción del modelo de planificación”**

Directivos y docentes de lenguaje y matemática socializan y reflexionan a partir de los resultados DIA Socioemocional aplicados, en el que se identifica la dimensión personal y su subdimensión “desarrollo de los estudiantes en su aprendizaje socioemocional personal” como uno de los indicativos con menor puntuación. Relacionado a lo anterior, analizan las siguientes preguntas: ¿de qué manera podemos vincular los aspectos socioemocionales en el proyecto educativo?, ¿de qué manera podemos incluir en nuestro trabajo diario los OAT?, ¿de qué forma podemos revertir los resultados DIA, para promover el desarrollo del aprendizaje socioemocional en los aspectos personales?, de esta forma iniciarán en conjunto el modelo de planificación que incluya los objetivos de aprendizaje transversales en la asignatura de lenguaje y matemática.

Posterior a esta conversación de reflexión, realizan análisis de casos en la que se incluyen diversas situaciones que ocurren dentro del aula de forma habitual, posterior a ello, definen los lineamientos para el trabajo, en la que cada departamento y/o nivel se reunirá semanalmente en un horario estipulado no lectivo, para la preparación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su asignatura, que se enfoquen en el desarrollo OAT. Además, definen los lineamientos para realizar el monitoreo y evaluación del plan en cada departamento de forma semanal.

Posteriormente, analizan el modelo de planificación actual. La idea es incorporar el aspecto socioemocional a través de los OAT. Para ello, se socializan las ideas de todos los integrantes consensuando sus acuerdos, con el fin de crear un modelo que responda a las nuevas necesidades para desarrollar principalmente la “dimensión afectiva”, la cual apunta directamente al crecimiento y el desarrollo personal de los estudiantes. En esta instancia, acuerdan preguntas orientadoras que guiarán el proceso de planificación, ¿en qué momento de la clase vamos a incorporar el desarrollo del OAT?, ¿cómo podemos vincular los contenidos con el aspecto socioemocional?, ¿organizo mi tiempo en aula para promover la autoestima, autoconfianza en los estudiantes?. Estas preguntas se orientan principalmente a los Objetivos de Aprendizaje de la dimensión afectiva de los OAT los cuales son:

1.- Adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones.

2.- comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual.

3.- apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y de toda la sociedad.

Finaliza la jornada con un plenario, en la que se exponen ejemplos de actividades basados desde los OAT que se vinculan con la dimensión afectiva y personal que puedan ser abordados en aula (Bases curriculares, 2018).

- Duración: Jornada de 3 horas.

- Responsable: Equipo directivo.

◆ **Etapa n°4: Proceso de acompañamiento y evaluación de las acciones del plan.**

Resultados esperados: Los directivos y docentes de lenguaje y matemática participan del proceso de acompañamiento y evaluación del nuevo modelo de planificación.

◆ ***Actividad n°7: "Proceso de acompañamiento en reuniones por departamento"***

Para acompañar el trabajo, los directivos se distribuyen por asignatura en las que acompañan cada semana en la jornada de 2 horas a cada equipo. En estos momentos se van respondiendo dudas, se apoya con ideas de estrategias de acuerdo al área y se planifica en conjunto incorporando los objetivos de aprendizajes transversales según la asignatura (lenguaje y matemática).

En estas reuniones se comparten experiencias exitosas que se han llevado a cabo dentro del establecimiento, con el propósito de generar aprendizajes en comunidad.

Además, directivos y docentes toman acuerdos para agendar visitas de aula, para apoyar los procesos en la siguiente actividad. Se realiza en conjunto, una pauta breve para la observación y retroalimentación de la visita a aula.

La idea es, generar una retroalimentación posterior, en los espacios de trabajo semanal, con el propósito de construir comunidades de aprendizajes e ir aprendiendo entre departamentos pues, la gestión pedagógica- curricular, constituye el eje del quehacer de cada establecimiento. Para ello, es necesario que los profesores, el equipo técnico-pedagógico y el director trabajen de manera coordinada y colaborativa. Su principal función es asegurar la implementación curricular mediante la realización de tareas de programación, apoyo y seguimiento del proceso educativo (Mineduc, 2014).

- Duración: Cada semana a partir de mayo a noviembre, en horario no lectivo de 2 horas.

- Responsables: Equipo directivo y coordinadores de ciclo y/o departamento.

◆ **Actividad n°8: “Proceso de acompañamiento en aula”**

En estas instancias, los directivos realizan breves visitas a aula, con el propósito de monitorear el modelo de planificación y la incorporación de los OAT en las clases. Las visitas son agendadas en el trabajo por departamento, con tiempo y en común acuerdo, entre docente y directivo.

El objetivo de acompañar en el aula no es evaluar, sino formar a docentes, para que el aprendizaje de los estudiantes sea eficaz y significativo. Aquí, es clave que el docente sienta esta instancia como una oportunidad para su desarrollo profesional. El líder, por su parte, no debe tomar la observación como una instancia para la evaluar, sino como una oportunidad para acompañar y formar docentes alineados a su proyecto educativo (Mineduc, 2014).

Una vez que se realiza la visita y acompañamiento al aula, los directivos y docentes en cada semana en los espacios de trabajo, realizan la retroalimentación de forma grupal, de manera que se puedan socializar nuevas ideas, nuevos acuerdos, siempre en comunidad y no de forma individual.

Además, se espera que estas instancias de acompañamiento sean un puente para levantar necesidades, para reforzar conceptos claves, solicitar nuevos recursos materiales, socializar nuevas ideas y estrategias que puedan ser utilizadas dentro del departamento. Puesto que, la salud socioemocional es requisito para aprender, la cual se construye de manera colectiva (UNICEF, 2020; INEE, 2018). Ante ello, se requieren redes de cuidado, soporte y promoción de condiciones favorables para el bienestar, la salud mental y la construcción de resiliencia.

- Duración: A partir de mayo a noviembre.

- Responsables: Equipo directivo y coordinadores de ciclo y/o departamento.

◆ **Actividad n°9: “Evaluación del nuevo modelo de planificación propuesto”**

El proceso de evaluación del plan es relevante pues permite valorar el aporte de cada actividad implementada al bienestar de la comunidad, corregir el rumbo si es necesario y consignar los avances logrados (UNICEF, 2021).

Para esta etapa final, se reúne cada departamento con el fin de evaluar cada una de las acciones que se ejecutaron a lo largo del año. Socializando la apreciación individual y colectiva de acuerdo al trabajo con los estudiantes en aula, evaluando su funcionalidad o avances de ellos.

Posteriormente, se reúnen los docentes de lenguaje, matemática y directivos para realizar una evaluación colectiva en torno al nuevo modelo de planificación en la que se incorporó los OAT. Para ello, cada equipo de trabajo da a conocer su apreciación mediante la exposición del análisis FODA, en la que detectaron fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas durante el transcurso del plan. Además, en esta instancia final, hacen entrega de la pauta evaluativa correspondiente a cada equipo, con el propósito de tener un respaldo para los directivos y docentes para su posterior análisis y realizar mejoras de este plan piloto.

- Duración: Dos sesiones de 2 horas.

- Responsable: Equipo directivo.

◆ Organigrama.

	Actividades	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Preparación	<i>Compartiendo una visión y formación en el área socioemocional</i>																																								
	<i>Jornada de análisis y reflexión en resultados DIA socioemocional</i>																																								
	<i>Proceso formativo del equipo directivo para la gestión curricular</i>																																								
	<i>Jornada de estrategias para la contención y el bienestar socioemocional</i>																																								
Implementación	<i>Taller teórico-práctico para el aprendizaje socioemocional en las asignaturas de lenguaje y matemática</i>																																								
	<i>Lineamientos y construcción del modelo de planificación</i>																																								
	<i>Proceso de acompañamiento en reuniones por departamento</i>																																								
	<i>Proceso de acompañamiento en aula</i>																																								
Evaluación	<i>Evaluación del nuevo modelo de planificación propuesto</i>																																								

6. Fundamentación Teórica

Luego de haber realizado el proceso de levantamiento de información a través de los diversos instrumentos utilizados, se ha determinado que el problema central de esta investigación corresponde al bajo despliegue directivo para generar las condiciones del aprendizaje socioemocional de estudiantes de un establecimiento municipal de la comuna de Curanilahue. En este sentido, se creó una propuesta de mejora que espera “Fortalecer el aprendizaje socioemocional a través de la construcción de una visión compartida en directivos y docentes en el área de la gestión curricular”, dicha propuesta está basada en los siguientes sustentos teóricos, que han orientado la construcción de ésta.

6.1 Aprendizaje Socioemocional

En el contexto escolar, existen múltiples realidades que hacen de un establecimiento un lugar diverso e integrador, en donde cada educando debe recibir una educación de calidad, profunda e integral, que responda a sus necesidades y fortalezas. Si bien, desarrollar los aprendizajes académicos son relevantes, el desarrollo de las emociones en los procesos educativos y la labor docente también lo son, sobre todo en el actual siglo.

Los procesos formativos de los aprendizajes socioemocionales se centran principalmente en el desarrollo y la práctica de la inteligencia emocional y de las habilidades blandas o competencias emocionales que, si bien tradicionalmente han estado asociadas a los rasgos de personalidad de las personas, hoy se sabe que gracias a la neuro-plasticidad del cerebro, a los estímulos positivos, a estilos de crianza y ambientes protectores, éstas habilidades son educables las que pueden ser desarrolladas en diversos contextos escolares (García, 2018).

Asimismo, el trabajo docente ha sido descrito como un trabajo emocional y afectivo. No solo por las consecuencias emocionales de ésta labor, sino porque este proceso se articula a partir de intercambios emocionales (Cornejo, 2018). Lo anterior se refiere a que, la dimensión emocional es la base para desarrollar aspectos fundamentales de la integralidad humana, que permiten que el niño o niña se adapte de forma asertiva y significativa a la sociedad. Es por esto, que actualmente en los establecimientos educativos se comienza a potenciar la intervención y desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, elaborando los planes de trabajo en función del desarrollo del

autoconcepto, resolución de conflictos y gestión de las emociones. Los modelos educativos integrales, posibilitan que los alumnos lleguen a ser socialmente competentes, se comuniquen efectivamente, sean cooperativos, sepan resolver sus problemas con los demás, sepan decir que no, sepan cuándo y dónde buscar ayuda (Milicic & Marchant, 2020).

Ahora bien, el aprendizaje socioemocional no se trata solamente de generar oportunidades para enseñar y aprender sobre las emociones. Se trata de que los espacios educativos y la sociedad en general, se conviertan en lugares de aprendizaje y experiencias afectivas entre pares y, por tanto, que orienten todos sus procesos hacia esa dirección. En este sentido, se concibe la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitar para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Rafael Bisquerra, 2003).

El desarrollo socioemocional se refiere entonces, a las competencias sociales y emocionales, relacionadas con las habilidades para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva (Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. 2014).

Por tanto, el aprendizaje socioemocional se refiere a varias habilidades y atributos que se consideran fundamentales para el desarrollo de los estudiantes (Yorke, et al., 2021). Si bien, no existe un acuerdo en la literatura respecto de una definición única de educación socioemocional, una de las definiciones más influyentes es aquella propuesta por CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) quienes la definen como un proceso para ayudar a niños y adultos a desarrollar habilidades fundamentales para el éxito en la vida. Más específicamente, la educación socioemocional se relaciona con los procesos a través de los cuales niños, niñas y adultos entienden y manejan sus emociones, establecen y alcanzan objetivos, sienten y muestran empatía por los demás, establecen y mantienen relaciones positivas y toman decisiones (CASEL, 2020).

6.2 Políticas educativas vinculadas al aspecto Socioemocional

En Chile, se han creado políticas públicas asociadas al desarrollo de las habilidades socioemocionales. Uno de ellos, corresponde a los *Indicadores de Desarrollo Personal y Social* (Mineduc, 2013), son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de los establecimientos, enfocado en la evaluación del desempeño del establecimiento y posterior apoyo en el ámbito. Los indicadores medidos a través de cuestionarios son: *a)* autoestima académica y motivación escolar, *b)* clima de convivencia escolar, *c)* participación y formación ciudadana, y *d)* hábitos de vida saludable.

También se miden otros indicadores a través de los registros del MINEDUC: *a)* asistencia escolar, *b)* retención escolar, *c)* equidad de género en resultados, y *d)* titulación técnico profesional. Dentro de las características de los instrumentos, éstos se aplican censalmente junto al SIMCE, anualmente a estudiantes de 4º básico y II medio, y año por año 6º y 8º básico. Las fuentes de información son los estudiantes, apoderados y profesores. Luego, estos resultados son entregados en un informe con los promedios del establecimiento, variación respecto al año anterior y comparaciones con otros establecimientos de su mismo nivel socioeconómico.

Además de estos indicadores, surgen los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Estos derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de las y los estudiantes (Mineduc, 2015). Estos tienen un carácter más amplio y general; pues se consideran en toda la trayectoria educativa, su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto dentro y fuera del aula.

Recientemente, se han generado algunas propuestas con respecto al aspecto socioemocional. Los primeros antecedentes surgieron a partir del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de Unesco en el año 2002, donde se hizo referencia al clima emocional del aula. Ese mismo año se estableció la primera política de Convivencia Escolar de parte del Ministerio de Educación. Posteriormente, en el actual año 2023, se publican los cuatro dominios que contempla el Marco para la Buena Enseñanza, “donde es posible encontrar elementos relacionados a la generación de un ambiente emocional en el aula” (Cornejo, R., Vargas, S., Araya, R., & Parra, D. 2021).

Otro antecedente surgido en contexto de pandemia, elaborada por el Ministerio de Educación (2020), titulada “Claves para el bienestar: Bitácora del autocuidado docente”. Está basado en el concepto de la inteligencia emocional y en la psicología positiva; provee distintas orientaciones para la regulación emocional y el desarrollo de competencias emocionales por parte de los/as docentes. Por medio de una serie de técnicas de autoconocimiento e introspección, y consejos de autoayuda, se promete asegurar una correcta regulación de las emociones, con el fin de sobrellevar el trabajo docente en contexto de pandemia (Cornejo, R., Vargas, S., Araya, R., & Parra, D. 2021).

Durante este periodo de confinamiento, los estudiantes se encontraban asistiendo a clases en modalidad virtual, sin interacción permanente con profesores y pares producto de esto en el proceso de regreso a la presencialidad, se evidenciaron dificultades en la interacción social, resolución de conflictos, autoconocimiento, autoconcepto y autoestima, entre otras habilidades de carácter emocional (Ver anexo n°3). En consecuencia, se crearon instrumentos estandarizados que miden la dimensión socioemocional, para generar un panorama grupal que permita detectar fortalezas y debilidades en los estudiantes con el fin de crear planes de trabajo para potenciar esta área.

Uno de ellos es el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), ésta es una herramienta evaluativa de uso voluntaria, puesta a disposición de todos los establecimientos educacionales del país por la Agencia de Calidad de la Educación, mediante una plataforma web. El DIA está diseñado para el uso interno de los equipos directivos y docentes, mide aprendizajes y la dimensión socioemocional. A continuación, se describe su grupo etario de aplicación y las habilidades a evaluar.

Actividad Socioemocional de 1° a 3° básico: Es un espacio de expresión y diálogo que evalúa habilidades socioemocionales de niños/as según el nivel: Colaboración y comunicación, Conciencia de sí mismo, Conciencia de otros, Empatía y Compromiso democrático (Agencia de la Calidad, 2022).

Cuestionario Socioemocional de 4° básico a IV medio: Recoge información sobre la percepción que tienen los y las estudiantes con relación a algunos aspectos claves que influyen en su desarrollo socioemocional: Sentido de pertenencia, Involucramiento docente con el bienestar, Involucramiento del establecimiento con el aprendizaje, Clima de convivencia escolar, Gestión de la pandemia y Equidad de género (Agencia de la Calidad, 2022).

El DIA se organiza en tres periodos de aplicación durante el año escolar: Diagnóstico, Monitoreo Intermedio y Evaluación de Cierre, cada uno de los cuales tiene un propósito específico.

En relación a esto, resulta relevante que los equipos de gestión de los establecimientos realicen análisis de los datos entregados por la Agencia de Calidad, para poder guiar y establecer planes de trabajo que permitan responder a las fortalezas y debilidades detectadas y apoyar al equipo pedagógico en la redacción de dichos planes.

6.3 Liderazgo pedagógico

En términos generales el liderazgo pedagógico se puede señalar como un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005).

En Chile se encuentra el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) este documento constituye el marco orientador sobre el rol que deben desempeñar los directores en las instituciones. En él se determinan una serie de prácticas que debe desarrollar el director. Define los principales recursos personales con lo que este debe contar. Bajo este enfoque se entenderá como liderazgo “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y las metas compartidas” (Leithwood, 2009). Esta definición implica que el director de la escuela debe motivar a toda una comunidad educativa para trabajar en conjunto por objetivos comunes, es decir, la función del líder es amplia.

En una amplia investigación, en la que han participado reconocidos investigadores (Day, et al., 2009), sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos, entiende que los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), dependen, en primer lugar, como variable mediadora, de las condiciones del trabajo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se verá moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo.

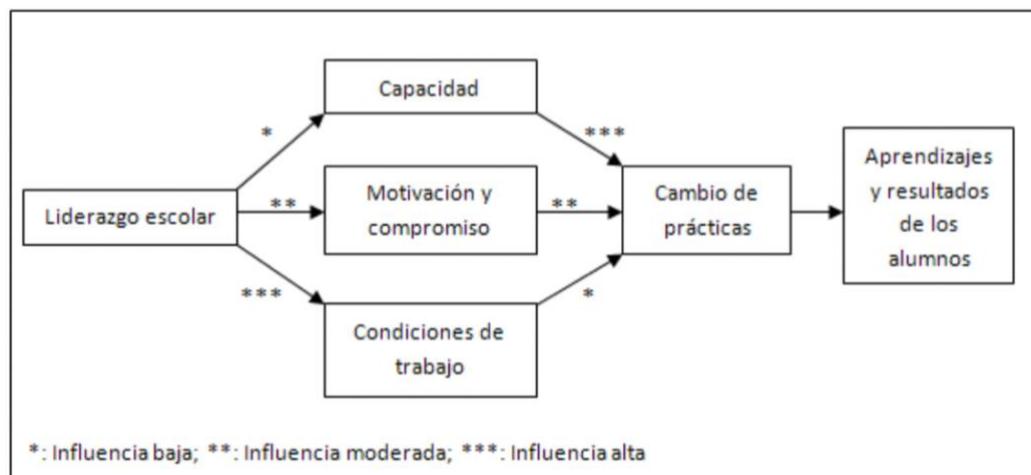


Figura N°1 Efecto indirecto del liderazgo educativo. Recuperado de: *Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela* (Anderson, 2010)

Como indica la Figura N°1, para mejorar el aprendizaje y resultados de los alumnos se debe mejorar el desempeño del profesorado. Dicho desempeño está en función de la motivación y el compromiso, la capacidad o competencia y las condiciones en que trabajan. Sin embargo pueden ejercer una fuerte influencia en las otras variables (motivaciones y compromisos, condiciones del trabajo docente).

En este sentido, el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dependerán de las prácticas desarrolladas, como la del liderazgo; si es que éste es distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela se debe dedicar atención.

Siguiendo con el tema anterior, en una investigación, (Leithwood, Day et al. 2006) han descrito grandes categorías de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los estudiantes:

- Primero “Establecer una dirección”, se refiere a que los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de estudiantes.

- Segundo “Desarrollar al personal”, consiste en la habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva, de acuerdo a ciertas metas.

- Tercero “Rediseñar la organización”, se refiere al establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal el desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyan

una cultura colaborativa, faciliten el trabajo en equipo, como por ejemplo, en las comunidades de aprendizajes.

- Cuarto “Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente”, se refiere a que, el liderazgo deberá promover las oportunidades, formales e informales, para el aprendizaje profesional. Además de promoverlas, debe participar directamente con los docentes en el desarrollo profesional.

- Quinto “Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo”, significa, el hecho de organizar y gestionar en las aulas un clima adecuado, de confianza y respeto, libres de interrupciones para proteger las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

En relación a lo anterior la práctica del liderazgo desempeña un papel clave en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los docentes, así como en el entorno en el cual se desenvuelven. Este aspecto se ve tensionado por la política pública y del sistema de rendición de cuentas exigente, sin embargo, se deben incorporar estas exigencias para la promoción de las buenas prácticas y del desarrollo de los procesos de cambios.

6.4 Visión Compartida

Una de las principales prácticas de liderazgo que se presentó recientemente, refiere al establecer una dirección, la que implica desarrollar una misión común de la organización, focalizada en el progreso de estudiantes. En este sentido, diversos estudios han confirmado que la visión es la herramienta más poderosa que los directores poseen para alcanzar la mejora escolar (Hallinger y Heck, 1998). Esta se entiende como una hoja de ruta requerida por cualquier organización para ser efectiva (Murphy y Torre, 2015). Desde este punto de vista, los líderes escolares deben mantener viva la visión, siendo coherentes con ésta en cuanto a lo que dicen y a lo que ellos hacen (Bryman, 2004).

Establecer un plan común hace que el proceso sea aún más significativo y satisfactorio, pues discutir o analizar de forma correcta sobre qué se quiere hacer, qué se quiere lograr y cómo se pretende lograr ayudará al equipo a cumplir sus objetivos (Gabriel y Farmer, 2009).

De este modo, cabe preguntarse dentro de las comunidades, cuál es la visión compartida en cierto aspecto, por ejemplo, en el aprendizaje, en el área socioemocional u otros. Ésta ampliaría a la

posibilidad de reflexionar sobre las propias ideas y concepciones, acerca de un tema en particular, sería una oportunidad para visibilizar cuáles son entonces los objetivos, metas y expectativas que la comunidad tiene. De este modo, los líderes escolares tienen la misión de generar una visión compartida dentro de sus espacios educativos, detenerse para confirmar las metas comunes entre todos, ayudará al equipo a cumplir sus objetivos (Gabriel y Farmer, 2009). Lo anterior nutre la cultura escolar, en la medida que, si el equipo tiene una cultura saludable, es probable que sus miembros den respuestas similares (Gajardo, 2019).

6.5 Gestión Curricular

La gestión, en general, se encarga de los procesos que debe llevar la organización, con el fin de articularlos y asegurar su institucionalización (Bolívar, 1997; Kotter, 2005; Uribe, 2005). Por otra parte, la Gestión Curricular se asocia a la definición de políticas y su implementación, el establecimiento de procedimientos y el desarrollo de determinadas prácticas. El propósito central de estos procesos es asegurar que el curricular prescrito se enseñe y aprenda adecuadamente (Volante et al., 2015). Las orientaciones generadas por el Ministerio de Educación, el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas y la Agencia de Calidad de la Educación en los distintos marcos de actuación ratifican la relevancia de este proceso. Existe convergencia en que este proceso de gestión se refleja en la sala de clases, donde, en definitiva, se juega la calidad de la educación (Marzano, 2003).

En la Gestión Curricular, el Director y el Equipo Técnico-Pedagógico son los responsables específicos y su enfoque principal es la enseñanza-aprendizaje. Es necesario coordinar, planificar, monitorear y evaluar este proceso, y se espera que el Director/a y el equipo establezcan directrices pedagógicas con los docentes, apoyen una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en la sala de clases, brinden apoyo a los docentes en el aula, coordinen sistemas efectivos de evaluación del aprendizaje, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y promuevan un clima de colaboración entre los docentes.

Así también la gestión pedagógica curricular se refiere a un conjunto de procedimientos que permiten llevar a cabo el currículum, considerando su adaptación a la realidad educativa y a lo que

sucede en la sala de clases. Según Zabalza, (2000), ésta gestión implica objetivar el currículum prescrito y adaptarlo al contexto educativo. Por lo general, en los establecimientos educativos, estas funciones son llevadas a cabo por el Jefe de UTP, quien tiene varias responsabilidades, como asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos del establecimiento, supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, y realizar seguimiento de los procesos curriculares (Carbone, Olgún, Ostoic, & Sepúlveda, 2008).

El Ministerio de Educación define la Gestión Curricular como la habilidad del director para garantizar el aprendizaje efectivo en el aula, teniendo en cuenta la cultura y el Proyecto Educativo del Establecimiento. Esta habilidad se manifiesta en la capacidad de diseñar, planificar, implementar y evaluar los procesos institucionales adecuados para la implementación curricular en el aula, asegurando la calidad de las estrategias de enseñanza y supervisando la implementación del currículum. Por otro lado también se asocia a la definición de políticas y su implementación, el establecimiento de procedimientos y el desarrollo de determinadas prácticas. El propósito central de estos procesos es asegurar que el currículum prescrito se enseñe y aprenda adecuadamente (Volante et al., 2015).

6.6 Propuestas y Modelos para guiar el Aprendizaje Socioemocional

Dada la literatura ya expuesta, existe un consenso respecto a que, el aprendizaje socioemocional debe ser cultivado en las interacciones a nivel de aula a través de prácticas formativas dentro de espacios educativos (CASEL, 2016). Lo anterior, se expresa en la incorporación del aprendizaje socioemocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las que deben ser integradas en algunas o todas las asignaturas de forma transversal, sean durante el horario escolar o después. En este sentido, y tras el desarrollo e implementación de importantes acciones en ésta área, se ha levantado suficiente evidencia para afirmar que el aprendizaje socioemocional no puede ser una mera actividad novedosa que se reproduce en el aula de modo convencional, sino, más bien, necesita de una pedagogía nueva que se enfoque netamente en el estudiante y su desarrollo integral (Mejía, 2011).

A continuación, se presentarán modelos y prácticas vinculadas al desarrollo del aprendizaje socioemocional, las que se fundamentan en su mayoría, por las teorías de la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2017; Jiménez y López-Zafra, 2009; Mayer y Salovey, 1997).

En primer lugar, se expone la teoría de acción que estudia y desarrolla la educación social y emocional en Estados Unidos, denominada como CASEL, (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). La teoría de acción de CASEL, (2013) resalta seis acciones claves para ayudar a movilizar los espacios educativos hacia el aprendizaje socioemocional: i) una visión del aprendizaje socioemocional que es compartida entre todos los actores; ii) se evalúan las necesidades y los recursos disponibles para una implementación en toda la escuela; iii) existe formación profesional permanente en el aprendizaje socioemocional de todos los equipos; iv) se incorporan lentamente acciones de transformación basadas en evidencias; v) el aprendizaje socioemocional es integrado en todas las prácticas diarias de la escuela; y vi) se impulsan espacios permanentes de revisión y evaluación colectiva de la acciones para una mejora continua (Meyers et al., 2015).

En segundo lugar, se presenta un modelo presentado por la UNESCO, en la que se indican cuatro elementos que deben tener las acciones en el ámbito, bajo el acrónimo de SAFE. Indica que éstas deben ser: i) secuenciadas: deben tener una progresión para construir competencias; ii) activas: deben contener elementos participativos que comprometan a los educandos; iii) focalizadas: debe haber una dedicación exclusiva a la acción; iv) explícitas: debe comunicarse a todos los actores participantes qué competencias están desarrollando (Durlak et al., 2011).

De forma complementaria, (Durlak et al., 2011) indica que, el enfoque del aprendizaje socioemocional requiere de acciones secuenciales y coordinadas; metodologías de aprendizaje activo, en las que los y las estudiantes protagonizan la adquisición de nuevas habilidades; focalización en el desarrollo de habilidades personales y sociales y apuntar explícitamente al trabajo de habilidades socioemocionales específicas.

Además, para llevar a cabo modelos o planes efectivos, es clave la formación continua de quienes educan en competencias socioemocionales, y que la escuela y la familia trabajen juntos para promover el éxito de las y los estudiantes en lo social, emocional y académico (Schonert-Reichl, 2020). En este mismo sentido, (Dobia et al., 2020) añaden a estas condiciones, la necesidad de una aproximación sistémica más allá de la escuela, es decir, por medio de una colaboración entre la

comunidad, organismos de salud, educación y la política pública. Pues, se requiere de una interrelación entre las directrices educativas nacionales, el currículum, los programas específicos para el desarrollo de competencias socioemocionales, la implementación por parte de las escuelas y las comunidades.

Por último, la División de Estudios de la Agencia de Calidad de la Educación en su documento “Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional” expone una descripción y análisis de la experiencia, a partir de cuatro comunidades educativas del país relacionadas con la gestión de los aprendizajes socioemocionales. Estos cuatro casos, puede inspirar y motivar a otras comunidades educativas a crear e implementar acciones que promuevan el bienestar y el aprendizaje socioemocional en el ejercicio de su propuesta educativa, y que sean pertinentes a sus necesidades y a su realidad particular (Agencia de la calidad de la Educación, 2022). Las cuatro instituciones: Colegio Zona Sur: Plan de Educación Emocional, Colegio Metropolitano Sur: Bloque Socioemocional, Colegio Zona Insular: Estrategia de enseñanza efectiva, Colegio Metropolitano Poniente: Mindfulness en el contexto escolar, entregan aspectos relevantes y que tienen en común. Las cuatro comunidades, previo al desarrollo de sus propuestas han de reflexionar en relación a los resultados DIA, pues creen que es una herramienta esencial que entrega información relevante de los estudiantes y de la comunidad. Además, dos de ellos proponen como parte de sus estrategias, el considerar los Objetivos de Aprendizajes Transversales dentro de sus planificaciones, así como también, aplican el acompañamiento y la observación de clases con el propósito de mejorar las propias prácticas.

7. CONCLUSIONES

En la actualidad, mejorar las escuelas para entregar una educación de calidad a todos los estudiantes constituye el foco central de la educación. Sin embargo, es importante destacar que los procesos de mejoramiento requieren tiempo, son desbalanceados, siguen distintas rutas y se desarrollan de manera gradual y acumulativa como resultado de la implementación de prácticas de liderazgo efectivo (Bellei et al., 2014). Es así, como el rol de los líderes educativos son claves en este proceso, pues, el liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en la sala de clases, que mayor contribución tienen en el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Anderson, 2010). En este mismo sentido, la política pública y el sistema de rendición de cuentas puede generar tensiones, pero es importante incorporar estas exigencias para promover buenas prácticas y el desarrollo de procesos de cambio.

Con respecto a estos aprendizajes, hay que considerar que no sólo se debe centrar la atención al desarrollo académico, sino también al desarrollo emocional de los estudiantes y en el trabajo docente. En este sentido, la educación emocional resulta ser un proceso educativo continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el fin de capacitar para la vida y aumentar el bienestar personal y social. Además, es importante que los espacios educativos y la sociedad en general se conviertan en lugares de aprendizaje y experiencias afectivas entre pares, para que todos los procesos se orienten hacia esa dirección.

Al realizar el levantamiento de la línea base del establecimiento en cuestión, se identificó como problema central “la ausencia de un liderazgo directivo, para establecer las condiciones adecuadas en el desarrollo de los aprendizajes socioemocionales en los estudiantes”. Lo anterior surge luego de haber realizado el análisis cuantitativo por medio de los resultados DIA Socioemocional en los ámbitos personal, ciudadano y comunitario de los estudiantes de segundo ciclo, en conjunto con el análisis de cualitativo de las entrevistas aplicadas a los cuatro docentes y dos directivos.

En cuanto a la etapa cuantitativa, se logró establecer que en general, la apreciación que tienen los estudiantes con respecto a la gestión del establecimiento, es sobre del 50% de respuestas favorables. Sin embargo, en la dimensión personal, en las subdimensiones de la gestión del establecimiento y el desarrollo de los estudiantes, fue la que obtuvo una menor puntuación en los índices de respuestas favorables.

En la etapa cualitativa se logró profundizar el tema en cuestión. En el proceso de codificación y categorización de cada entrevista, surgieron los siguientes temas principales de análisis: “Conceptualización del aprendizaje socioemocional”, “Condiciones escolares para el aprendizaje socioemocional” y por último, “Razones de la ausencia de las habilidades sociales.” Dentro de este proceso de análisis cualitativo, surge un tema relevante, donde docentes y directivos dan cuenta de las necesidades y aspectos que debería tener la institución para favorecer el aprendizaje socioemocional desde la dimensión personal; como el incorporar estrategias desde la edad temprana, adoptar una cobertura y sistematización en todas las asignaturas. Otro aspecto relevante a destacar relacionado con las condiciones escolares para el aprendizaje socioemocional, desde las características que el docente debe adoptar para el desarrollo del área, como el de establecer una estabilidad emocional, generar un clima de aula, intencionar y gestionar el aprendizaje socioemocional.

En este sentido, el análisis en general, da cuenta que es necesario mejorar las condiciones del establecimiento para promover el aprendizaje socioemocional, desde el área de la Gestión Curricular como principal aspecto a mejorar. Es por ello que, se crea un plan de mejora para favorecer el aprendizaje socioemocional a través de la construcción de una visión compartida en directivos y docentes en el área, puesto que la labor del líder es movilizar e influir en otros para articular y lograr objetivos y metas compartidas, lo que implica motivar a toda la comunidad educativa para trabajar juntos por objetivos comunes.

Con respecto al plan de mejora, es preciso destacar la propuesta de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), en la que se consideraron las seis acciones claves para ayudar a movilizar en los espacios educativos el aprendizaje socioemocional (CASEL, 2013), la cual guio y orientó el proyecto de mejora, así como también el documento de la Agencia de la Calidad, donde expone cuatro prácticas que favorecerían los aspectos socioemocionales. En ello se destaca el proceso de reflexión y análisis con respecto a los resultados DIA, el considerar los Objetivos de Aprendizajes Transversales dentro de sus planificaciones, así como también, el

desarrollo de prácticas de monitoreo, del acompañamiento al aula y a los procesos de enseñanza-aprendizaje en general. Estos cuatro casos que se expone en este documento orientó el trabajo pues son coherentes con lo que indica la literatura y congruentes con los aspectos que se deben desarrollar para el área socioemocional.

Otro aspecto relevante a destacar en el desarrollo del plan de mejora, es sin duda alguna el trabajo colaborativo que se describe, debido a que las experiencias de aula son complejas y están marcadas por contingencias que muchas veces los docentes intentan resolver de manera individual. Sin embargo, cuando estas situaciones son abordadas de forma colaborativa, aumentan las probabilidades de encontrar soluciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes (Valliant, 2016).

Desde los aprendizajes y proyecciones que se han podido desarrollar durante el transcurso de este trabajo final, ha sido entender que los procesos de mejoramiento son complejos, que incluyen generar una visión común, pues la labor del líder pedagógico desempeña un papel clave en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los docentes, así como en el entorno en el cual se desenvuelven. A su vez, es importante que el futuro líder y su equipo logren establecer directrices pedagógicas con los docentes, apoyando constantemente los procesos curriculares, brindando el apoyo en el aula, el acompañamiento y monitoreo en los aspectos de la gestión curricular y a la promoción de una cultura basada en colaboración y comunidad de aprendizaje entre los docentes.

Desde el punto de vista del desarrollo de las habilidades y aspectos socioemocionales que se presentaron en este proyecto, se debe considerar la promoción futura de estas, ya que como ya se dio cuenta, constituyen un aspecto central en la educación integral de las y los estudiantes, donde es responsabilidad de todos los actores del sistema educativo promoverlos, gestionarlos y favorecerlos, a partir del diseño planes de mejora que guíen el proceso, considerando los recursos y apoyos para liderar la construcción de una visión común enfocada al desarrollo de estos aprendizajes al interior de cada comunidad escolar, acompañando efectivamente a los docentes, entregando orientaciones, directrices y herramientas necesarias para que la educación socioemocional se convierta verdaderamente en un aspecto transversal.

Además, se cree necesario incorporar en los PME el aprendizaje socioemocional en la interacción de aula a través de prácticas formativas, en todas las asignaturas, de forma transversal, desde edad temprana, puesto que el presente trabajo final destaca la relevancia que significa el incorporar los aspectos socioemocionales como un componente esencial en el proceso educativo.

Finalmente, cabe tomar consciencia de la incertidumbre que se vive en el contexto mundial, a las dificultades socioeconómicas, y las grandes brechas que hoy se presentan, donde los docentes, estudiantes, apoderados y la sociedad en general han estado experimentando y que, evidentemente, han afectado a las comunidades educativas. Por lo tanto, la relevancia que resulta la educación emocional para enfrentar estos nuevos desafíos es clave, para la formación integral de todas las personas. De esta manera, la sociedad y particularmente, el modelo educativo, deberían tomar consciencia de la importancia de incluir dentro del proceso de formación de los estudiantes, la educación emocional. Educación que, debería implementarse de manera gradual debido a lo complejo de su estructura, ya que demanda un gran esfuerzo de comprensión por parte de los sujetos sobre sí mismos y sobre el entorno (Casassus, 2006).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la calidad de la Educación (2020). *Informe Resultados Educativos: Categoría de Desempeños Docentes E. Básica*.
- Agencia de la calidad de la Educación (2022). *Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional*. Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/12/Desafi%CC%81os-y-buenas-pra%CC%81cticas.pdf>
- Agencia de la calidad de la Educación (2021-2022). *Resultados de Evaluación Diagnóstica Integral de Aprendizaje*. <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/>
- Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela*. Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Arón, A.M., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar?*. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5171_d_Lo-aprendi--en-la-escuela.pdf
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (2014a). *Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional (BASE) en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto*. Revista Latinoamericana de Psicología, 46: 169-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533065004>.
- Bisquerra, R. (2018). *10 ideas clave de Educación emocional*. Barcelona: GRAÓ.
- Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bryman, A. (2004). *Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review*. Leadership Quarterly, 15(6), 729–769. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.007>

- Bryman, A. (2006). "Integrating Quantitative and Qualitative Research: How Is It Done?" *Qualitative Inquiry* 6 (1): 97–113.
- Carbone, R., Olgún, J. C., Ostoic, D., Ugalde, P., y Sepúlveda, L. (2008). *Situation del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago: MINEDUC - UAH.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013) CASEL GUIDE: *Effective Social and Emotional Learning programs. Preschool and Elementary School Edition*. Disponible en <https://on.unesco.org/3SK5EoX>.
- CASEL (2019). *What is SEL* Recuperado el 17 de noviembre de 2019, de: <http://www.casel.org/what-is-sel>.
- CASEL (2020). *Reunite, Renew and Thrive: SEL Roadmap for Reopening School*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Céspedes, A. (2008) *Educación de las emociones. Educar para la vida*. Santiago: Ediciones B.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2a. ed.). Upper Saddle River, NJ, EE. UU.: Prentice-Hall.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delgado, K., Walter, F & Sara, V. (2018). *En la investigación*. Ecuador: UTMACH.
- Dobia, B., Arthur, L., Jennings, P., Khlentzos, D., Parada, R., Roffey, S., Sheinman, N. (2020). *Implementation of Social and Emotional Learning en Chatterjee Singh, N. y Duraipappah, A. K. (Eds.). Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. UNESCO MGIEP. <https://mgiep.unesco.org/rethinking-learning>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. 2011. *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. Child Development, Vol. 82, Núm. 1, pp. 405-432.
- Evaluaciones SNED (2020). *Resultados del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados y de administración delegada*. <https://sned.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/123/2020/03/Listado-EE-seleccionados-SNED-Subvencionados.pdf> - <https://sned.mineduc.cl/>. Consultado el 27 de noviembre de 2021.
- Escuela Pablo Neruda (2018). *Proyecto Educativo Institucional año 2018 – 2022* <https://escuelapabloneruda.cl/wp-content/uploads/2022/11/PEI2022.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. 2017. *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 54, pp. 63-94
- Gabriel, J. y Farmer, P. (2009). *How to help your school thrive without breaking the bank*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Gajardo, J. (2019). *Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo*. Nota Técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hallinger, P. y Heck, R. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995*. School Effectiveness and School Improvement, 9(2), 157–191.
- Hallinger, P. (2005). *Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away*. Leadership and Policy in Schools, 4, 221–239
- Okuda, B. & Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Bogotá: Asociación Colombiana de Psiquiatría.

- Meyers, D. C., Gil, L., Cross, R., Keister, S., Domitrovich, C. E. y Weissberg, R. P. 2015. CASEL guide for schoolwide social and emotional learning. Chicago, IL: CASEL.
- Ministerio de Educación. (2020). *Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Beca (JUNAEB) <https://www.junaeb.cl/ive>. Consultado el 05 de diciembre de 2021.
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/587/MONO-501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murphy, J. & Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 177–197. <https://doi.org/10.1177/1741143214523017>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (2006): *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, California, Sage. (4ª Ed.).
- MINEDUC. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Milicic, N & Marchant, T., (2020). *Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente*. Santiago.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?. Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts & their leadership. A paper commissioned by the Council of Ontario Directors of Education and the Institute for Education Leadership*. Ontario: The Institute for Education Leadership.

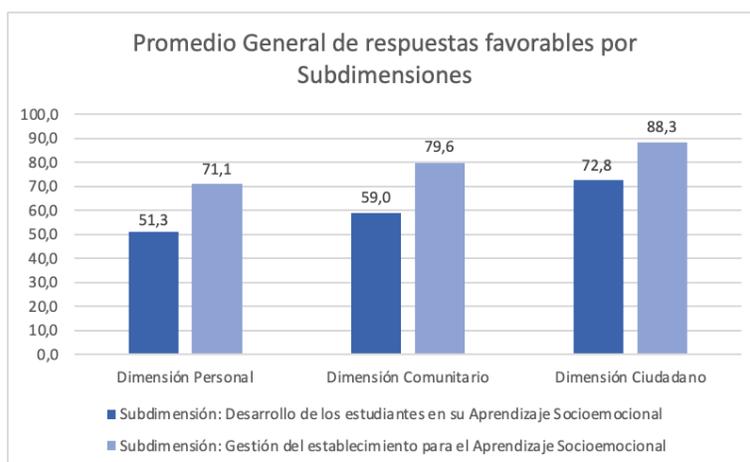
- Rodríguez, S. (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Bases y evidencias para su fortalecimiento en Chile*. En Ulloa J., Rodríguez S. (Ed.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Aportes para la mejora de la escuela*. (pp. 17-30). Santiago, Chile: RIL editores.
- Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata, S.L.
- Schonert-Reichl, K. (2020). *Social and Emotional Learning: definitions, frameworks, and evidence en Chatterjee Singh, N. y Duraiappah, A. K. (Eds.). Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. UNESCO MGIEP.
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). *Gestión de la implementación curricular*. Informe Técnico N°5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, Líderes educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- UNICEF (2021). *Sostener, Cuidar, Aprender: lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas*. Santiago de Chile.
- UNESCO (2022). *Transformar-nos: Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). *Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática*. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 14(2), 96–108. Recuperado desde <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULL-TEXT-445>

9. ANEXOS

9.1 Anexo n°1: Pautas de entrevistas.

Proyecto Aprendizaje Socioemocional. (Pauta pregunta para los docentes)

Para analizar en profundidad el aprendizaje socioemocional, se han considerado los resultados de cuatro cursos del 2° ciclo, los cuales presentaron porcentajes más descendidos de acuerdo al Diagnóstico Integral de Aprendizaje Socioemocional aplicado por la Agencia de la Calidad de la Educación en la etapa inicial del actual año, ante ello se desprende lo siguiente:



De acuerdo al gráfico se observa que la percepción que tienen los estudiantes con respecto a su desarrollo del aprendizaje socioemocional en la dimensión personal es la que presenta menor percepción. Los datos dan cuenta que a los estudiantes les cuesta expresar sus emociones, (es fácil para mí decirle a los demás qué emociones estoy sintiendo, por ejemplo digo que estoy sintiendo pena, rabia, alegría, miedo, etc).

- a) Usted, ¿Cómo observa este resultado?, ¿Por qué cree que los estudiantes consideran lo anterior?

Con respecto a la dimensión personal, el 63% de los estudiantes de los 4 cursos consideran que en el establecimiento les enseñan a expresar sus sentimientos y emociones, por ejemplo, alegría, enojo, pena.

- b) ¿A qué se deberá este resultado? (Según su apreciación).
c) En el 2° ciclo, ¿qué se puede generar para apoyar a los estudiantes en este sentido?

Ante ello y con el propósito de indagar en profundidad cómo se desarrollan éstos aspectos en su comunidad educativa, nos gustaría conversar sobre lo siguiente.

Se dialoga con los profesores, acerca del aprendizaje socioemocional, con el fin de abrir la conversación:

El Aprendizaje Socioemocional, es el proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento, comprender y autorregular las emociones y su expresión, motivarse para establecer y alcanzar objetivos positivos, empatizar con los demás, construir y mantener relaciones positivas, tomar responsablemente sus decisiones y manejar de manera efectiva situaciones desafiantes (Goleman, 1996; Bisquerra, 2000; CASEL, 2019).

El aprendizaje socioemocional es fundamentalmente experiencial, por lo que el ambiente y las relaciones cotidianas entre todos los miembros de la comunidad educativa son la principal herramienta para la formación y la enseñanza. Esto hace necesario propiciar y gestionar una cultura y una convivencia escolar, creando un contexto donde prime el respeto, el buen trato, los vínculos profundos, la participación de los estudiantes y demás miembros de la comunidad, y un clima seguro y nutritivo (Milicic y Arón, 2000).

Creencia Aprendizaje Socioemocional

1.- Hoy en día estamos hablando cada vez más sobre el aprendizaje socioemocional, qué le dice esto a usted?, ¿Qué es el aprendizaje socioemocional para usted?, ¿Por qué es relevante hablar de ello?

¿Qué significa para usted el aprendizaje socioemocional?

(Se escuchan los comentarios de los profesores y se comenta la importancia de las emociones primarias: tristeza, felicidad, miedo y secundarias (entre otras): frustración, excitación y vergüenza (entre otras) que se deben tener en consideración para potenciar el ámbito socioemocional).

Creencias ante las emociones

2.- Ante lo conversado anteriormente:

- a) ¿Considera relevante enseñar a conocer las emociones a sus estudiantes? ¿Por qué?
- b) ¿Cómo las ha desarrollado durante este periodo con sus estudiantes?

- c) ¿Cree usted que éstas son necesarias para ser abordadas en sus estudiantes?, ¿nos podría explicar el por qué?

Se debate en torno a esta temática y se explica que la siguiente conversación será basada específicamente en el rol que tiene el docente como profesor jefe y su relación con sus estudiantes de su curso.

Creencias sobre el vínculo pedagógico (Profesor jefe - estudiantes)

Teniendo en consideración la pandemia y el cambio a la presencialidad, es importante reflexionar en relación a los vínculos y lazos generados con los estudiantes, estableciendo los cambios que existieron y como estos subyacen a algunas expresiones emocionales de los estudiantes y su relación con otros.

3.- Ante las respuestas socializadas anteriormente:

- a) ¿Qué es para usted el vínculo pedagógico?
- b) ¿Usted considera que existe un vínculo pedagógico con sus estudiantes de curso? ¿Qué dificultades y fortalezas ha observado?
- c) Si existe un vínculo pedagógico ¿En qué situaciones o aspectos se refleja?

Clima de aula

Se dialoga con el docente acerca del clima de aula, su implicancia que tiene éste con el desarrollo del aprendizaje y cómo favorece el desarrollo personal en los/las estudiantes percibiendo apoyo, solidaridad y respeto de parte de sus pares y profesores/as, permitiendo el desarrollo del sentido de pertenencia.

- a) ¿Usted considera que ha podido construir durante su rol como profesor jefe, un clima de aula basado en la confianza y en el respeto? ¿En qué prácticas lo observa?
- b) ¿Cómo considera usted que influye el clima de aula en su práctica pedagógica?

Prácticas pedagógicas

Se abre la conversación en torno a las prácticas pedagógicas, entendiéndose que éstas son las acciones que el docente ejecuta para el desarrollo de la formación integral de sus estudiantes, lo cual implica en general, la acción de planificación, construcción de evaluaciones, retroalimentación, entre otras.

- a) Ante lo conversado anteriormente, ¿cuáles son las prácticas pedagógicas que suele realizar usted en función del desarrollo del aprendizaje socioemocional de sus estudiantes? ¿Estas prácticas se encuentran presentes de forma explícita en sus planificaciones? ¿Cómo lo evalúa?
- b) Dentro de su planificación ya sea individual y colaborativa que realiza con sus pares, ¿se intenciona o se considera el desarrollo del aprendizaje socioemocional en sus estudiantes?, ¿nos podría dar un ejemplo?
- c) Dentro de las diferentes instancias que usted tiene para trabajar colaborativamente en su equipo de asignatura, de ciclo, u otros, ¿ha podido compartir experiencias que favorezcan el desarrollo del aprendizaje socioemocional en sus estudiantes?, ¿nos podría dar un ejemplo?

Gestión para el aprendizaje socioemocional

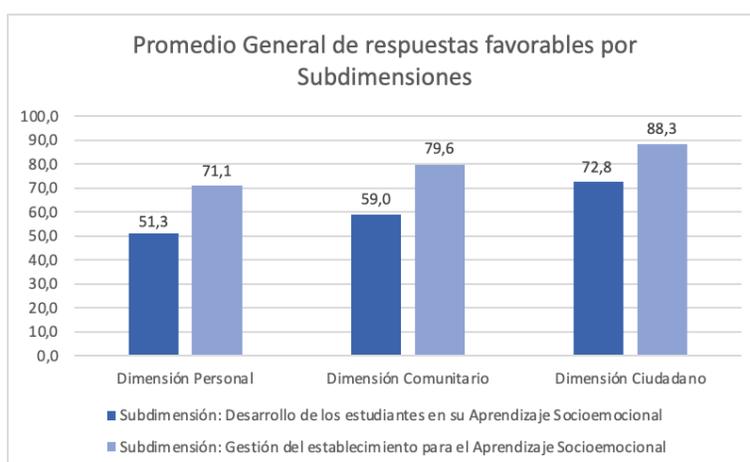
Sabemos que la gestión institucional es relevante al momento de implementar nuevas estrategias relacionadas a un ámbito específico, en relación a esto se reflexiona en torno a los espacios dispuestos, la mirada del equipo de gestión y su implicancia.

- a) El equipo directivo, ¿facilita estrategias para el desarrollo del aprendizaje socioemocional en sus estudiantes?, ¿cuáles?
- b) El equipo directivo, ¿le ha entregado espacios durante este periodo para reflexionar en torno a la importancia que éste tiene usted en su rol como profesor jefe?
- c) ¿Qué se puede potenciar, incorporar o dejar de realizar para el fortalecimiento del bienestar socioemocional de los estudiantes?, ¿Cómo el equipo directivo ha monitoreado este aspecto en los estudiantes?

- d) ¿En qué situaciones el equipo le ha brindado espacio para que usted pueda desarrollar éste vínculo pedagógico?

**Proyecto Aprendizaje Socioemocional.
(Pauta preguntas para los directivos)**

Para analizar en profundidad el aprendizaje socioemocional, se han considerado los resultados de cuatro cursos del 2° ciclo, los cuales presentaron porcentajes más descendidos de acuerdo al Diagnóstico Integral de Aprendizaje Socioemocional aplicado por la Agencia de la Calidad de la Educación en la etapa inicial del actual año, ante ello se desprende lo siguiente:



De acuerdo al gráfico se observa que la percepción que tienen los estudiantes con respecto a su desarrollo del aprendizaje socioemocional en la dimensión personal es la que presenta menor percepción. Los datos dan cuenta que a los estudiantes les cuesta expresar sus emociones, (es fácil para mí decirle a los demás qué emociones estoy sintiendo, por ejemplo digo que estoy sintiendo pena, rabia, alegría, miedo, etc.).

a) Usted, ¿Cómo observa este resultado?, ¿Por qué cree que los estudiantes consideran lo anterior?

En la dimensión personal, el 63% de los estudiantes de los 4 cursos consideran que en el establecimiento les enseña a expresar sus sentimientos y emociones, por ejemplo, alegría, enojo, pena.

- a) ¿A qué se deberá este resultado? Según su apreciación
b) En el 2° ciclo, ¿qué se puede generar para apoyar a los estudiantes en este sentido?

Ante ello y con el propósito de indagar en profundidad cómo se desarrollan éstos aspectos en su comunidad educativa, nos gustaría conversar sobre lo siguiente.

Creencia Aprendizaje Socioemocional

Se dialoga con los directivos, acerca del aprendizaje socioemocional, su importancia, con el fin de abrir la conversación.

1.- ¿Qué significa para usted el aprendizaje socioemocional?

(Se escuchan los comentarios de los directivos y se comenta la importancia de las emociones primarias y secundarias, que se deben tener en consideración para potenciar el ámbito socioemocional en la comunidad educativa).

Prácticas pedagógicas

Se abre la conversación de acuerdo a la importancia de las prácticas pedagógicas que tienen los docentes y la implementación de estrategias que favorezcan el desarrollo del ámbito socioemocional e integral en los estudiantes de la comunidad educativa.

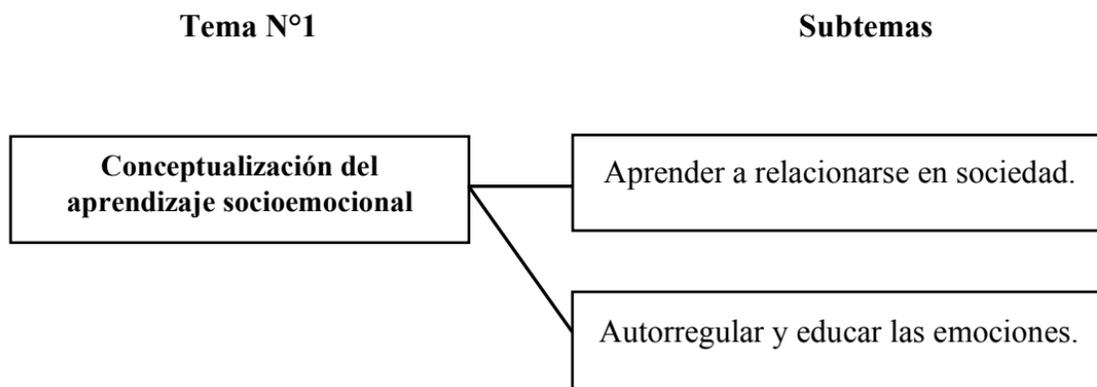
En éste apartado la idea es dialogar en función de las metas y objetivos que el equipo de gestión considera para el desarrollo del aprendizaje socioemocional.

- a) Como equipo directivo y su rol, ¿cómo se vincula usted ante las prácticas pedagógicas ejecutadas por los docentes? (docentes en general, sin distinción)
- b) Junto con su equipo de gestión, ¿han tenido instancias para reflexionar y analizar las prácticas pedagógicas y estrategias que los docentes implementan para el desarrollo del aspecto socioemocional en sus estudiantes?
- c) Con respecto a las evaluaciones diagnósticas socioemocionales que la Agencia de la Calidad ha aplicado durante este periodo, ¿se han realizado instancias de análisis y reflexión para visualizar las fortalezas y debilidades que tienen los cursos o ciclos?
- d) ¿Qué estrategias se han llevado a cabo en conjunto con los docentes para abordar los diversos resultados que se han obtenido en éstas evaluaciones diagnósticas socioemocionales?

Fuente: Elaboración propia.

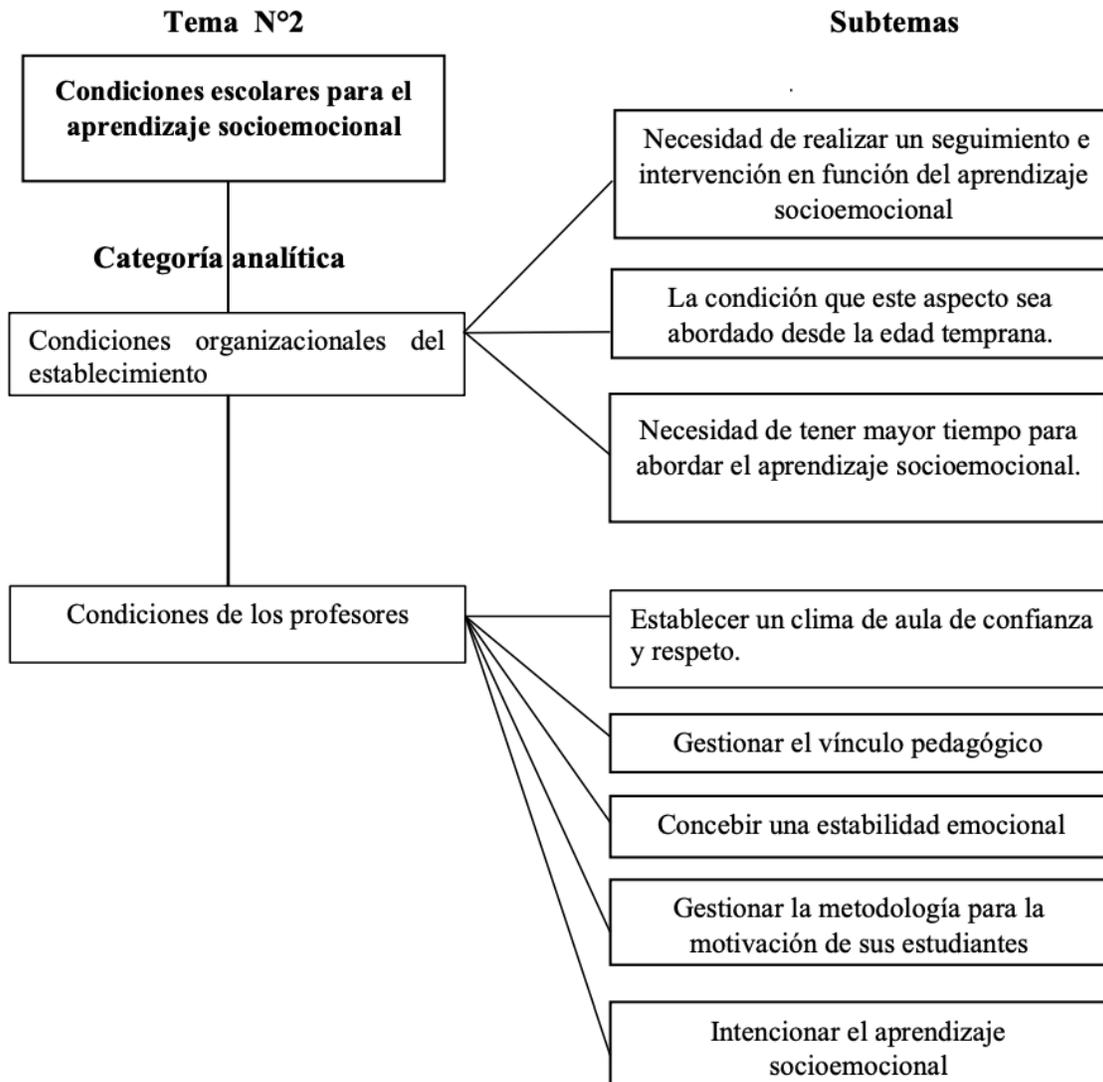
9.2 Anexo n°2: Parcelas categoriales.

Tema N°1 parcelada en subtemas A y B



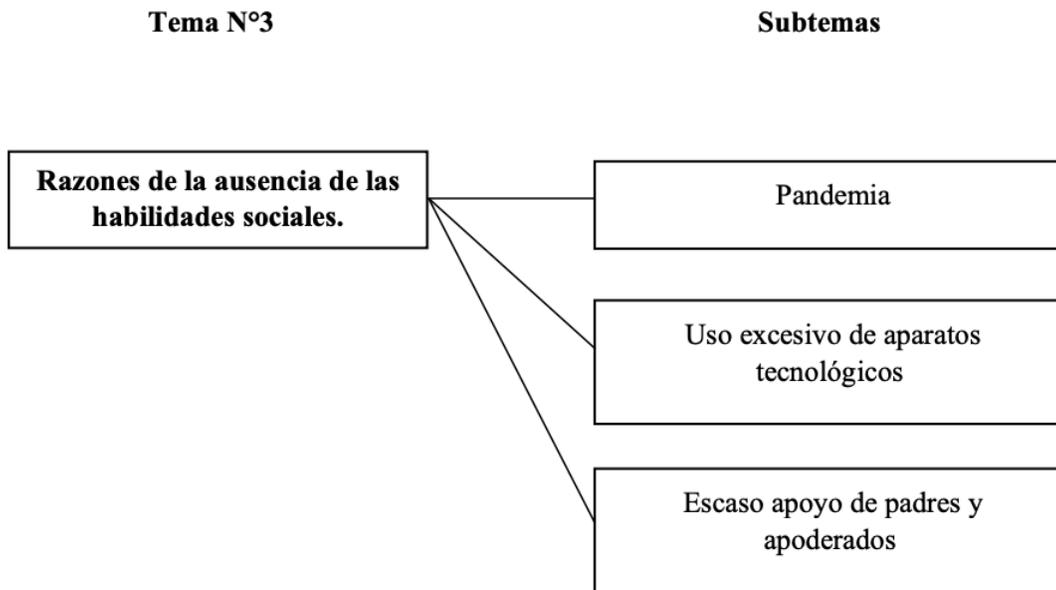
Fuente: Elaboración propia.

Tema N°2 parcelada en categoría analítica: Condiciones organizacionales del establecimiento y Condiciones de los profesores.



Fuente: Elaboración propia.

Tema N°3 parcelada en subtemas A, B y C



Fuente: Elaboración propia.

9.3 Anexo n°3: Habilidades Socioemocionales evaluadas en DIA.

Aprendizaje socioemocional					
<i>Personal</i>		<i>Comunitario</i>		<i>Ciudadano</i>	
Habilidades intrapersonales	Definición	Habilidades interpersonales	Definición	Habilidades colectivas	Definición
Conciencia de sí mismo	Capacidad de identificar, registrar y conocer los estados internos, emociones, recursos y valores, y cómo estos inciden en la propia conducta.	Conciencia de otros(as)	Capacidad de identificar, registrar y conocer las emociones y la perspectiva de otros(as), identificando diferencias y similitudes.	Inclusividad	Capacidad de identificar, respetar y valorar las diferencias y particularidades de cada persona, de manera individual o como parte de un grupo.
Autorregulación	Capacidad de gestionar la expresión de los propios estados internos, emociones, recursos y valores, a diferentes situaciones y contextos de manera respetuosa.	Empatía	Capacidad de comprender las emociones y los sentimientos de otros(as), actuando de manera complementaria con la experiencia del otro.	Prosocialidad	Capacidad de comprender los valores a la base de una convivencia ciudadana de respeto, solidaridad y buen trato, y actuar de manera coherente.
Toma responsable de decisiones	Capacidad de tomar decisiones en base a una reflexión organizada y coherente con un sistema de creencias.	Colaboración y comunicación	Capacidad de realizar acciones con otros(as) y a favor de otros(as), además de escuchar y expresarse de manera asertiva en un lenguaje verbal y no verbal.	Compromiso democrático	Capacidad de participar de manera activa de acuerdos para la convivencia y funcionamiento colectivos -considerando los derechos de todos(as)- y actuar de manera respetuosa y responsable con dichos acuerdos.

Fuente: https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Habilidades_Socioemocionales_evaluadas_2022.pdf

