

Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional



Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional

Agencia de Calidad de la Educación

www.agenciaeducacion.cl

contacto@agenciaeducacion.cl

Moneda 360, piso 10

Santiago de Chile

2022

Índice

Introducción	4
Marco de referencia	6
- Conceptualización de las habilidades socioemocionales	6
- Programas para el aprendizaje socioemocional en el contexto escolar	10
- Experiencias nacionales e internacionales	12
Metodología	19
Cuatro casos de observación	21
- Colegio Zona Sur: Plan de Educación Emocional	21
- Colegio Metropolitano Sur: Bloque Socioemocional	26
- Colegio Zona Insular: Estrategia de enseñanza efectiva	30
- Colegio Metropolitano Poniente: Mindfulness en el contexto escolar	33
Conclusiones	37
Referencias	43



Introducción

Los aprendizajes socioemocionales tienen una alta relevancia en la formación de niños, niñas y adolescentes, puesto que constituyen un conjunto de habilidades que permiten construir una mejor convivencia tanto a nivel escolar como a nivel social, desarrollar capacidades para resolver conflictos de manera pacífica y no violenta, colaborar con otras personas para el logro de objetivos comunes, trabajar en equipo, perseverar frente a las dificultades, gestionar las propias emociones y reconocer y responder asertivamente a las emociones de los demás, desarrollar empatía, una mejor autoestima, entre otras.

La promoción de estas habilidades constituye un aspecto central en la educación integral de las y los estudiantes. Es responsabilidad de todos los actores del sistema educativo promoverlos, gestionarlos y favorecerlos, a partir del diseño de políticas públicas que brinden el soporte estructural, entregando recursos y apoyos para que los equipos directivos puedan liderar la construcción de una cultura organizacional apropiada al desarrollo de estos aprendizajes al interior de cada comunidad escolar, acompañando y apoyando efectivamente a sus docentes, entregando orientaciones y herramientas necesarias para que puedan incorporar de manera transversal la educación socioemocional al interior de las aulas como parte de su práctica regular. También incluir y convocar a las familias de los y las estudiantes para que se hagan parte del compromiso de educar para el desarrollo de habilidades para la vida.

En la actualidad, existen variados marcos de referencia y modelos teóricos que proponen y fundamentan un conjunto de habilidades socioemocionales. A nivel internacional, son varias las organizaciones e instituciones que proveen de recursos para promover la educación socioemocional. Este documento presenta algunas de estas organizaciones y sus propuestas, que han sido utilizadas a nivel nacional.

A nivel mundial, las graves consecuencias en el bienestar de las personas ocasionadas por la masividad de los contagiados por el Covid-19, el cierre de establecimientos educacionales, el aislamiento social y confinamientos obligatorios como medidas sanitarias, han hecho que la educación socioemocional adquiera una urgencia sin precedentes. A raíz de esto, surge un interés por parte de la Agencia de Calidad de la Educación de conocer las experiencias y desafíos de algunos establecimientos educacionales ante las necesidades socioemocionales de sus comunidades. Este informe presenta cuatro casos de establecimientos del país, que han desarrollado diversas estrategias para promover el aprendizaje socioemocional en estudiantes.

Si bien tanto los sistemas educativos como las organizaciones nacionales e internacionales han avanzado en marcos de referencia, marcos conceptuales, definiciones, objetivos y metodologías de educación socioemocional, aún es un gran desafío diseñar e implementar acciones que respondan a las particulares necesidades de cada comunidad educativa, las que, además de enfrentar el retorno a las actividades presenciales luego de dos años de crisis sanitaria con efectos y consecuencias que aún estamos observando, presentan dificultades sociales, económicas y culturales que hacen aún más difícil esta compleja labor. Por este motivo, la División de Estudios de la Agencia de Calidad de la Educación se ha propuesto el objetivo de aportar con una descripción y análisis de la experiencia de cuatro comunidades educativas del país relacionadas con la gestión de los aprendizajes socioemocionales; identificar prácticas o acciones que promuevan estos aprendizajes, con el propósito de avanzar en la tarea de orientar; y generar recomendaciones al sistema educativo en la promoción del bienestar socioemocional de los y las estudiantes. A su vez, la observación y atención de 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.

Marco de referencia

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Durante la década de los noventa emergió con fuerza la teoría de la inteligencia emocional, a partir del trabajo desarrollado por los psicólogos Salovey & Mayer (1990), a quienes se les atribuye la utilización del concepto por primera vez, aunque fue posteriormente Daniel Goleman (1995) quien lo divulgó de manera masiva, en conjunto con el trabajo de Howard Gardner (1995), que planteó la existencia de inteligencias múltiples, dentro de las cuales identifica la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Por su parte, la UNESCO, a través del informe de su Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI (Delors, 1996), plantea cuatro pilares de la educación para la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, marcando una tendencia educativa que incluye una serie de habilidades o competencias personales y sociales que sobrepasan lo puramente cognitivo e intelectual y que son fundamentales en el desarrollo integral de las personas.

Esta tendencia a identificar una inteligencia más amplia, diferente a las habilidades intelectuales y cognitivas, propone la existencia de otras capacidades que también son necesarias para enfrentar adecuadamente los desafíos en la vida. A partir de entonces, distintos estudios evidencian que estas habilidades sociales y emocionales se asocian y predicen el bienestar psicológico, el desempeño académico y económico (Farrington et al., 2012; Yeager y Walton, 2011; OECD, 2017) y que en conjunto con las habilidades cognitivas, debieran tratarse como ámbitos complementarios y abordados integralmente (Milicic & Marchant, 2020), superando la educación centrada exclusivamente en lo cognitivo y académico (Berger et al., 2014), por medio de la construcción de espacios respetuosos, seguros y estableciendo vínculos positivos entre familiares, educadores y pares (Hoffman 2009; Durlak et al., 2015; CASEL, 2021).

En la actualidad, existe acumulada evidencia que sostiene la importancia de estas habilidades para desarrollar una vida próspera y nutritiva en diversos ámbitos. En el contexto escolar se ha encontrado que la perseverancia, la autorregulación, la estabilidad emocional y la responsabilidad están fuertemente relacionados con mayor participación y desempeño académico, y al contrario, estudiantes con dificultades para regular las emociones, menor resistencia al estrés y menos optimistas, tienden a tener un desempeño académico más bajo que sus pares. En el ámbito laboral, se ha encontrado que la autoeficacia, la autoestima y la autogestión, son incluso más importantes que las habilidades cognitivas en resultados como la empleabilidad, motivación al logro, tolerancia al estrés y autoeficacia, y están fuertemente asociada al desempeño laboral. A nivel social, estas habilidades se han relacionado con ciudadanos comprometidos y responsables y con menor probabilidad de comportamientos antisociales; a nivel individual, estas habilidades se asocian con mejor salud mental, hábitos saludables de estilo de vida y bienestar subjetivo, y además, que el razonamiento, la memoria y la percepción dependen fundamentalmente de estas habilidades (OCDE, 2017; OCDE, 2021; Duckworth y Yeager, 2015; Schonert-Reichl, 2020; INEED, 2019).

Aunque estas habilidades sean tan relevantes en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, no existe un acuerdo unánime entre los expertos acerca de la terminología adecuada para referirse a ellas y todavía es un tema de debate (Biscarra & Pérez, 2007). Algunas veces se les denomina cualidades o variables no cognitivas, otros autores se refieren a ellas como competencias para el siglo XXI, habilidades blandas, habilidades o aprendizajes socioemocionales, entre otras (Duckworth & Yeager, 2015). Basado en el conocimiento desarrollado sobre este conjunto de habilidades, es justamente el término “habilidad” el más aceptado en la actualidad (OCDE, 2021), el cual hace referencia a la posibilidad de que puedan ser adquiridas, entrenadas e influenciadas por prácticas de crianza, experiencias educativas o durante el transcurso de vida de las personas (García Cabrero, 2018), por lo que el hogar y la escuela, en cuanto a espacios significativos y seguros para niños, niñas y adolescentes, adquieren especial relevancia para promoverlas (Berger et al., 2014b; Durlak et al., 2017).

A pesar de estas diferencias, en la literatura especializada se identifican aspectos en común en este conjunto de habilidades; las que refieren a capacidades, conocimientos y actitudes que contribuyen al descubrimiento personal, a relacionarse con otros y la forma de interactuar con el entorno social, a entender, regular y expresar las emociones que permiten afrontar de mejor manera las dificultades en la vida social y laboral (OECD, 2017; Berger et al., 2014a; Bassi et al., 2012; Borghans et al., 2008).

La organización estadounidense **Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning** (CASEL, 2020) las define como el proceso mediante el cual jóvenes y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y afectuosas. En nuestro país, el programa Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (Berger et al., 2014a) utiliza la definición de Cohen (2006), refiriéndose a ellas como habilidades, conocimientos y valores que aumentan la capacidad de niños y niñas de conocerse tanto a sí mismos(as) como a los demás, con el fin de usar esa información para resolver problemas con flexibilidad y creatividad. Tras la revisión de diversas propuestas que han intentado describir este constructo, Bisquerra & Pérez (2007) las definen como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

La perspectiva del aprendizaje socioemocional ha sido impulsada en gran medida por la organización estadounidense CASEL, pioneros a partir de los años noventa (Pérez-González, 2012; Durlak et al., 2017). En sus fundamentos, la organización define cinco grandes áreas de competencias socioemocionales:

1. **Conciencia de sí mismo**, entendida como la capacidad de nombrar las propias emociones, y el modo en que influyen en las actitudes y comportamientos, con conciencia de los valores, fortalezas y debilidades personales (CASEL, 2021; Zins, et al., 2004).
2. **Autorregulación**, consiste en la capacidad de controlar las propias emociones y acciones de acuerdo al contexto que se afronte, así como también establecer metas y orientar la motivación y voluntad hacia su cumplimiento. Según CASEL (2021), la autorregulación o autocontrol involucra también el desarrollo de estrategias para manejar el estrés, auto-disciplinarse, organizarse y tomar la iniciativa.
3. **Toma responsable de decisiones**, refiere a la habilidad de evaluar una situación para resolver problemas y elegir el camino que traiga bienestar personal o colectivo (CASEL, 2021).
4. **Conciencia social**, como una forma de empatía, respeto y valoración de la diversidad. Esto implica tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender a los demás, y valorar las diferencias.
5. **Manejo de relaciones**, que se vincula con el trabajo colaborativo, la valoración de las habilidades del resto, pedir y entregar ayuda cuando sea requerido, practicar la escucha activa, y ser capaz de resolver problemas o conflictos en conjunto y de manera constructiva.

Según CASEL, estas competencias se pueden desarrollar en diversos entornos, entre los que menciona el aula, la escuela, la familia y las comunidades, y en donde un ambiente colaborativo y con equidad de oportunidades es clave para el desarrollo de jóvenes y adultos (CASEL, 2021; Center on the Developing Child at Harvard University, 2011).

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) también ha abordado la evaluación de las habilidades socioemocionales en el contexto educativo, por ejemplo, a través del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIACC) y el Estudio Internacional sobre Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS) (OCDE, 2021).

La OECD (2017) plantea que las habilidades socioemocionales son aquellas capacidades que permiten a las personas regular sus emociones, pensamientos y comportamiento, jugando un rol importante en cómo las personas se perciben a sí mismas y en el modo de relacionarse con los demás, las cuales son cruciales para que niños, niñas y adolescentes enfrenten con éxito los desafíos siglo XXI (Bassi et al., 2012; Center on the Developing Child, 2011; Diamond y Ling, 2016; García Cabrero, 2018; OECD, 2015, 2017; UNESCO- OREALC, 2017).

El *Estudio sobre las Habilidades Sociales y Emocionales* (SSES) de la OCDE, utiliza como base el marco de los “Cinco Grandes” (Big Five). Este marco define los siguientes conceptos:

- 1. Apertura a la experiencia o apertura de mente**, que se relaciona con las habilidades de la creatividad, tolerancia y curiosidad.
- 2. Rigurosidad u orientación a la tarea**, que apunta a la motivación por los logros, el sentido de responsabilidad, el autocontrol y la persistencia.
- 3. Extraversión o compromiso con otros**, que conlleva la capacidad de ser asertivo(a), la sociabilidad y la energía.
- 4. Agradabilidad o colaboración**, relacionada con la empatía, confianza y cooperación.
- 5. Estabilidad emocional o regulación emocional**, que apela al optimismo, a la habilidad de resistir el estrés y a controlar las emociones.

Los recientes resultados del *Estudio sobre las Habilidades Sociales y Emocionales* señalan que estas habilidades disminuyen en la adolescencia, mostrando que niños y niñas de 10 años en general, tienen mayores niveles de habilidades que adolescentes de 15 años, independientemente de su género o antecedentes socioeconómicos. Por su parte, los niños informaron niveles más altos de regulación emocional, sociabilidad y energía, mientras que las niñas informaron niveles más altos de responsabilidad, empatía y cooperación con los demás. Los y las estudiantes de los grupos socioeconómicos más altos reportan mayores niveles de habilidades sociales y emocionales que los y las estudiantes de grupos más bajos. No se muestran grandes diferencias en estudiantes migrantes y aquellos que asisten a establecimientos en su país de origen (OECD, 2021).

Según Schonert-Reichl (2020), y siguiendo a Berg et al. (2017), es importante que los diferentes marcos existentes definan con claridad las habilidades socioemocionales debido a que, en algunos modelos, los mismos términos refieren a competencias distintas, o las mismas habilidades son nombradas de diferente manera.

De todas formas, las definiciones de CASEL y de los Cinco Grandes, así como las propuestas de otros modelos nacionales e internacionales, cuentan con puntos comunes que refieren al autoconocimiento, al modo en que se establecen relaciones con otros(as), y a la capacidad de tomar decisiones o resolver problemas en un contexto en particular.

Finalmente, el Instituto de Ayrton Senna (2021a) señala que, si las competencias socioemocionales fueran una caja de herramientas, cuando más herramientas tenga la caja, se puede hacer frente a una diversidad mayor de dificultades.

PROGRAMAS PARA EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Junto con las habilidades cognitivas, las habilidades socioemocionales son esenciales para lograr una experiencia escolar satisfactoria y tener éxito fuera de ella. Siendo los establecimientos educativos instituciones significativas para el desarrollo y formación de niños, niñas y adolescentes, diversos autores plantean que el trabajo de las habilidades socioemocionales contribuye al bienestar y al desarrollo integral de los y las estudiantes. El contexto escolar es un espacio privilegiado de socialización para desarrollar y entrenar estas habilidades, en el cual se pueden construir vínculos significativos y relaciones interpersonales positivas con otros adultos y con un grupo más amplio de pares, favoreciendo de esta manera una sensación de bienestar, mejor desempeño académico, fortalecimiento de la imagen personal que son esenciales para el éxito en la escuela y la vida. Por el contrario, cuando se establecen vínculos

e interacciones negativas, la identidad se va moldeando a partir de sentimientos asociados al estrés, la incompreensión y el sufrimiento. Por este motivo, los contextos escolares son claves puesto que estas habilidades se adquieren en la medida que interactuamos con un grupo de personas, lo cual implica que pueden ser intencionadas, gestionadas y promovidas como parte de los objetivos educativos tanto de los establecimientos educacionales como de las políticas públicas.

El desarrollo de estas habilidades juega un rol muy importante en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes y, combinado con el desempeño académico y las habilidades cognitivas, conforman un conjunto de habilidades integrales esenciales para el éxito en la escuela y la vida. (Milicic et al., 2014; Hoffman, 2009; Berger et al., 2014; Taylor et al., 2018; OCDE, 2021, Milicic, Alcalay, Berger & Álamos, 2013).

Según Elias et al. (2015), la implementación de la perspectiva del aprendizaje socioemocional en las escuelas requiere del trabajo conjunto entre las familias y la comunidad educativa en general y de una comprensión común de las habilidades que se buscan desarrollar. Para ello, el autor menciona la importancia de un clima de respeto y responsabilidad, que motive a cada estudiante a asistir a clases cada día y a formar parte de su comunidad, la enseñanza práctica del valor de la participación, la promoción de la salud y de habilidades que permitan afrontar situaciones de conflicto personales o sociales y oportunidades para contribuir positivamente en la comunidad educativa.

De forma complementaria, Durlak et al. (2015) 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.

En la misma línea, Schonert-Reichl (2020) plantean que aplicar la perspectiva del aprendizaje socioemocional en la escuela requiere de tres aspectos que se interrelacionan: las habilidades socioemocionales de docentes y estudiantes y un contexto apropiado para este aprendizaje. Respecto al contexto, un ambiente participativo, afectuoso, con buen clima y con el involucramiento de los padres y madres, es relevante para promocionar las competencias socioemocionales. El otro aspecto mencionado refiere directamente al proceso en que los y las estudiantes adquieren y desarrollan estas competencias, por ejemplo, a través de la empatía, el logro de metas y la construcción de relaciones positivas con su entorno. Finalmente, el bienestar de los docentes y sus propias habilidades socioemocionales son consideradas relevantes para desarrollar procesos de aprendizaje exitosos en esta área.

De este modo, los autores coinciden en que el éxito de un programa para el aprendizaje socioemocional de los estudiantes radica en el logro de una coordinación entre los miembros de la comunidad y en la consistencia de la implementación desde la educación inicial a la educación media, así como también en la continuidad entre la escuela y las enseñanzas en el hogar (Schonert-Reichl, 2020; Durlak et al., 2015; Elias et al., 2015). Además, para un programa efectivo 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 materia social, emocional y académica (Schonert-Reichl, 2020).

Dobia et al. (2020) añaden a estas condiciones la necesidad de una aproximación sistémica más allá de la escuela, en una colaboración entre la comunidad, organismos de salud, educación y la política pública. De esta manera, se requiere de una interrelación entre las directrices educativas nacionales, el currículum, los programas específicos para el desarrollo de competencias socioemocionales, y la implementación por parte de las escuelas y las comunidades.

EXPERIENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES

INSTITUTO AYRTON SENNA, BRASIL

Nace en 1994 en Brasil como una organización sin fines de lucro con el objetivo de brindar a los niños, niñas y jóvenes conocimientos y experiencias educativas innovadoras para un desarrollo integral frente a los desafíos del siglo XXI (Instituto Ayrton Senna, 2021a). Para ello, el Instituto establece alianzas con secretarías de educación estatales y municipales y otras organizaciones, con el objetivo de formar actores públicos y educadores y contribuir a inspirar prácticas pedagógicas y políticas públicas innovadoras y eficaces, abarcando diferentes niveles de educación y territorios del país. En su reporte anual del año 2021, el Instituto cifra que sus acciones durante ese año impactaron a casi 4 millones de niños, niñas y jóvenes (Instituto Ayrton Senna, 2021b). A partir del año 2015 comienza a operar en el Instituto el laboratorio de Ciencias de la Educación, encargado de producir, sistematizar y compartir conocimientos a partir de estudios e investigaciones en temas relevantes con el desarrollo del potencial humano (Instituto Ayrton Senna, 2021b).

El Instituto actualmente adopta un modelo que define cinco macrocompetencias, desglosadas en 17 competencias:



Fuente: Instituto Ayrton Senna, (2021a).

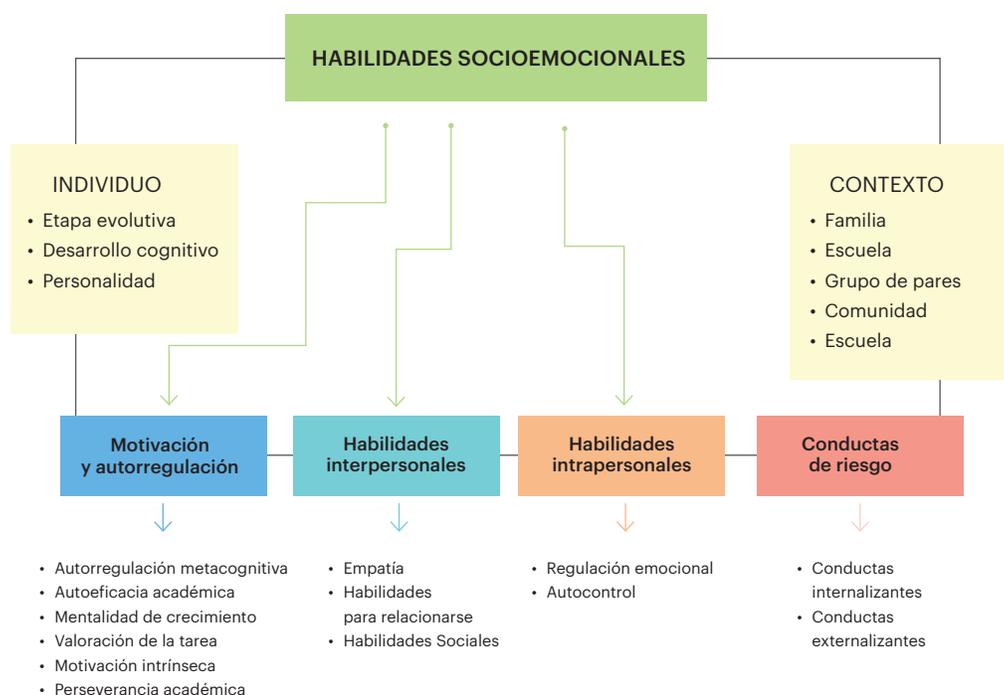
Estas competencias fueron seleccionadas porque la evidencia muestra una relación con el aprendizaje, el bienestar, la continuidad de estudios, la empleabilidad, entre otros factores relacionados con el contexto escolar (Instituto Ayrton Senna, 2021a). Son evaluadas por medio del Social and Emotional Nationwide Assessment inventory desarrollado por Primi, Santos, John, & De Fruyt (2016) el cual tiene evidencia satisfactoria para concluir la validez del instrumento (Pancorbo & Laros, 2017).

MODELO DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEED), URUGUAY

A partir del año 2014, el INEEd se propuso como meta la construcción de un instrumento propio de evaluación de habilidades socioemocionales que integre la evaluación nacional a gran escala en Uruguay. Esta tarea se llevó adelante con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), impulsando una línea de trabajo para desarrollar un marco conceptual que fundamente la evaluación. A partir de revisión de experiencias, investigación y programas, fueron seleccionadas ciertas habilidades a partir de los siguientes criterios (INEEd, 2019):

14 • Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional

- a. La capacidad de la habilidad para ser modificada a partir de intervenciones específicas en el ámbito escolar (criterio de maleabilidad)
- b. Su importancia para el aprendizaje y la vida escolar
- c. Su relevancia para el desarrollo y bienestar del (de la) estudiante



Fuente: INEEd, (2019).

Estas habilidades son utilizadas para la evaluación en tercer año de educación media básica.

La Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP), organismo público encargado del sistema educativo uruguayo, a través del establecimiento de un marco curricular común, propone considerar aspectos tales como la creatividad, la comprensión de los otros, la resolución de problemas, la participación activa, la socialización y el trabajo colaborativo (ANEP, 2014a).

PROGRAMA CONSTRUYE T, MÉXICO

A partir de la información presentada en su sitio web (<https://construye-t.org.mx/>), es posible establecer que el objetivo del programa Construye T es mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes entre los 15 y 18 años aproximadamente, para que logren elevar su bienestar presente y futuro, y así enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales. Es un programa diseñado e implementado a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), dirigido a directores(as), docentes y estudiantes de establecimientos públicos del nivel medio superior. Sus tres estrategias de acción son:

- Capacitación de docentes y directivos para que desarrollen en ellos y en sus estudiantes las habilidades socioemocionales, fortaleciendo el vínculo entre los distintos miembros de la comunidad escolar, particularmente entre docentes y estudiantes.
- Desarrollo y difusión de herramientas y materiales tales como guías o videos que permitan fortalecer la labor docente y directiva y la toma de decisiones.
- Realización de un diagnóstico y un plan de trabajo en materia de habilidades socioemocionales y ambiente escolar, que tomen en cuenta el enfoque de las capacitaciones y los materiales disponibles y promuevan la participación estudiantil en distintas actividades.

El programa Construye T es parte del currículum ampliado del sistema educativo en México, que conduce a la formación socioemocional, proceso que desarrolla conocimientos, habilidades y capacidades con el propósito de construir un sentido de responsabilidad social, cuidado físico y corporal y bienestar emocional-afectivo.

En el sitio del PNUD (<https://www.undp.org/es/mexico/projects/construyet>), Construye T ha seleccionado seis habilidades socioemocionales sobre las que existe evidencia que son maleables y que están relacionadas con resultados de éxito para las personas:

Cada una de las habilidades socioemocionales antecede y acompaña a la siguiente, en la búsqueda de acciones y decisiones que promueven el bienestar personal y de su entorno. Se complementan entre sí, de manera que todas se construirán y fortalecerán simultáneamente. El programa utiliza la definición de aprendizaje socioemocional de CASEL.



Fuente: <https://www.undp.org/es/mexico/projects/construyet>

PROGRAMA BIENESTAR Y APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL (BASE), CHILE

El programa fue diseñado por Berger, Milicic, Alcalay & Torretti (2014a) de la Universidad Católica de Chile, para incluirlo en el currículo escolar nacional en tercero y cuarto año de la Enseñanza General Básica. Contempla diez unidades con dos actividades cada una, que son realizadas por las y los docentes de cada establecimiento durante el año escolar. Fue desarrollado sobre los postulados teóricos del aprendizaje socioemocional y la evidencia acumulada sobre la efectividad de intervenciones tanto en Chile como en el mundo.

Sus pilares conceptuales son:

- Una perspectiva integral del desarrollo que considera como indisolubles lo cognitivo, lo afectivo, y lo ético.
- Un enfoque sistémico-interaccional en que los vínculos docente-estudiante, entre estudiantes, y de cada estudiante consigo mismo(a), son considerados un aspecto central.
- La consideración de los procesos evolutivos de las y los estudiantes y la necesidad de que el contexto escolar favorezca la construcción de una narrativa positiva de sí mismo(a).
- La importancia de la formación profesional docente que les permita atender las necesidades socioemocionales de las y los estudiantes.

Las áreas del programa se orientan a favorecer el conocimiento de sí mismos(as), la valoración de las competencias personales, la comprensión acerca del efecto de las emociones en los propios comportamientos y los de los demás y la autorregulación. También se consideran como aspectos significativos la toma de perspectiva de los otros(as), las habilidades de comunicación, la relación con el mundo externo, la visión positiva del mundo y el afrontamiento pacífico de conflictos (Berger, et al., 2014).

DIAGNÓSTICO INTEGRAL DE APRENDIZAJES (DIA), CHILE

El Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) es una herramienta de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación pone a disposición de todos los establecimientos educacionales de Chile. Es de carácter voluntario y tiene como objetivo monitorear los aprendizajes, tanto del área académica como del área socioemocional, y que esta información sea utilizada por los equipos directivos y docentes. La evaluación se organiza en tres periodos de aplicación durante el año escolar, con objetivos específicos: al principio del año escolar una evaluación que entrega un diagnóstico inicial de los aprendizajes, a la mitad del año escolar una evaluación para monitorear los aprendizajes y al finalizar el año una evaluación de cierre.

El área socioemocional del DIA considera la aplicación de cuestionarios en papel o digitales que contestan estudiantes de 4.º básico a IV medio, habilitando una plataforma web para recopilar la información, entregar resultados y orientaciones. Además, pone a disposición guías, recursos y materiales para que docentes realicen una actividad con estudiantes de 1.º, 2.º y 3.º básico relacionado con las habilidades sociales y la educación emocional, a partir de la lectura de un cuento y el juego y la reflexión.

El área socioemocional está organizada en nueve habilidades que se agrupan en tres dimensiones:

Aprendizaje socioemocional					
Personal		Comunitario		Ciudadano	
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

Esta matriz de habilidades fue propuesta por la Agencia de Calidad de la Educación el año 2020 a partir de la revisión de investigaciones, modelos, programas y experiencias nacionales e internacionales en relación a las habilidades socioemocionales. La propuesta inicial fue sometida a consultas de expertos y entrevistas cognitivas dirigidas a actores relevantes del sistema escolar chileno, y finalmente ajustada con el objetivo de contar con un marco de referencia que sea pertinente al contexto escolar chileno. A partir de esta definición, se construye y valida un instrumento de medición con satisfactoria estructura factorial e índices de confiabilidad.

Metodología

Los casos que se presentan a continuación corresponden a establecimientos educacionales que fueron invitados a participar en este estudio con el objetivo de describir y analizar su experiencia en la gestión de aprendizajes socioemocionales. Los establecimientos se denominan según su ubicación geográfica y constituyen una muestra intencionada que podría servir de inspiración y motivación a otros establecimientos a crear o fortalecer sus acciones para promover estos aprendizajes y el bienestar socioemocional en su comunidad educativa. A su vez, sirven como insumo para que la Agencia de Calidad de la Educación pueda, a partir de estas cuatro experiencias, generar recomendaciones y avanzar en la promoción de estos aprendizajes tan relevantes en la educación integral de niños, niñas y jóvenes.

Establecimiento	Región	Dependencia
Zona Sur	Araucanía	Particular subvencionado
Metropolitano Sur	Metropolitana	Municipal
Zona Insular	Los Lagos	Municipal
Metropolitano Poniente	Metropolitana	Particular subvencionado

Los establecimientos seleccionados participaron en Agencia Conecta durante el año 2022, actividad realizada por la Agencia de Calidad de la Educación y cuyo objetivo es orientar a establecimientos que tienen desafíos e intereses comunes en algún ámbito de la gestión escolar específico y contingente, a partir de experiencias concretas y destacadas de comunidades educativas en contexto de pandemia, y en este caso en particular, en el ámbito de la gestión de aprendizaje socioemocionales. El caso del colegio Metropolitana poniente, es el único que no formó parte de esta actividad y fue contactado directamente por la Agencia de Calidad de la Educación.

Para conocer y profundizar en sus prácticas de gestión de aprendizaje socioemocional, se diseñó una entrevista semiestructurada, realizada el segundo semestre del año 2022, por medio de una videollamada de aproximadamente 90 minutos, en la cual participaron informantes claves de cada establecimiento como directoras, jefes de unidad técnica, orientadores, psicólogos y docentes. Complementariamente, fueron revisadas las presentaciones y recursos de aquellos establecimientos que participaron de Agencia Conecta.

Posteriormente, profesionales de la Agencia de Calidad de la Educación analizaron el contenido de las experiencias observadas y la información cualitativa fue sistematizada y organizada en la descripción de los casos a continuación. En las conclusiones se presentan categorías de análisis que han sido construidas con el objetivo de generar recomendaciones e identificar desafíos para seguir avanzando en la promoción de los aprendizajes socioemocionales.

Cuatro casos de observación

COLEGIO ZONA SUR: PLAN DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

“No se puede enseñar lo que no se tiene” (Coordinador académico)

El colegio Zona Sur es un establecimiento particular subvencionado del sur del país, fundado en 1995. En la actualidad cuenta con educación parvularia, básica y media Humanista Científica y Técnico Profesional, con una matrícula aproximada total de 1.100 estudiantes. El establecimiento cuenta con gratuidad, no se exige cobro de matrícula ni mensualidad.

De acuerdo a la clasificación socioeconómica realizada por el Simce, está en el grupo socioeconómico (GSE) medio bajo a medio. Adicionalmente, entre 2016 y 2019 obtuvo Categoría de Desempeño Medio, a excepción de 2018, en que fue Alto. Cuenta con Proyecto de Integración, Jornada Escolar Completa, con cuatro horas de talleres de libre elección.

Desde el año 2000, aproximadamente, incorporan una metodología de círculo, cuyo objetivo consiste en fortalecer los aprendizajes transversales de alumnos y alumnas a través de la socialización. Por otra parte, desde el 2018, se integra a la subvención escolar preferencial, en coherencia con los orígenes de su creación destinada a colaborar con el estado en la equidad de acceso a la educación. De acuerdo a la cuenta pública 2019, los recursos humanos incluyen 76 docentes y 57 asistentes de la educación, con un total de 133 funcionarios en el establecimiento.

A partir del año 2019 comienza a priorizar la educación socioemocional como un pilar fundamental de su proyecto educativo. Cuatro fueron los factores que confluyeron y que llevaron al equipo directivo y la comunidad educativa a desarrollar el Plan de Educación Emocional.

Como primer elemento, a partir del 18 de octubre del año 2019, en el colegio se presentaron diversas situaciones y tensiones con los y las estudiantes, que obligaron al equipo directivo a reflexionar sobre cómo enfrentar el escenario: “¿Cómo canalizamos esa efervescencia?”, señala el coordinador académico ¹ que se preguntaron en aquella ocasión, iniciando un proceso para conocer y escuchar los intereses y demandas de sus estudiantes. Por otro lado, en noviembre del mismo año, la corporación sostenedora les solicitó pensar “La Nueva Escuela”, una iniciativa cuyo propósito fue replantear los objetivos institucionales, la misión del establecimiento y la definición de sus prioridades. Ambas situaciones además coincidieron con el cierre del ciclo del Plan de Mejoramiento Escolar (PME), con su respectiva evaluación y definición de un nuevo ciclo para los próximos cuatro años. Finalmente, en marzo de 2020, se inicia la crisis sanitaria y los confinamientos con las graves consecuencias socioemocionales tanto en estudiantes como docentes, aumentando la necesidad de contención, conflictos personales y familiares, deterioro de la salud mental, entre otras necesidades frente a las cuales se vieron desafiados tanto en las competencias de los y las docentes y la propia institución, como en términos de recursos.

En este contexto, con la necesidad de abordar los aprendizajes socioemocionales en el colegio, una de las primeras acciones fue establecer un equipo de trabajo, liderado por el coordinador académico y el encargado de convivencia escolar, que apoyados por una asesoría psicológica externa, comenzaron un trabajo de revisión de programas de educación emocional que pudieran servir como referentes conceptuales y teóricos para implementar el Plan de Educación Emocional, el cual iba a ser parte importante de la mirada estratégica del PME, estableciendo 4 ejes centrales en el Plan:

- Abarcar el ciclo escolar completo desde la educación básica hasta la educación media, identificando que alrededor del 56 % de sus estudiantes realiza su trayectoria escolar completa en este colegio: “Son nuestros estudiantes”, expresa con compromiso el coordinador académico.
- Mirada de largo plazo, reconociendo que el Plan de Educación Emocional involucra cambios en la cultura escolar, en la forma de establecer vínculos e interactuar entre sí.
- Mirada organizacional, considerando el Plan de Educación Emocional transversalmente en todas las instancias del colegio, desde el equipo directivo, apoderados, estudiantes, docentes y asistentes de la educación, y cubriendo todos los niveles y asignaturas.
- Basado en datos, utilizando la información del área socioemocional del Diagnóstico Integral de Aprendizajes y la contratación de una organización externa y privada que también aplica una encuesta de aprendizaje socioemocional.

¹ En la práctica, esta persona ejerce el rol de subdirector, por lo que sus funciones no son asociadas a UTP

En conjunto con la asesoría psicológica externa, se identificó la necesidad de comenzar el trabajo del Plan de Educación Emocional primero con los funcionarios, reconociendo que, en palabras del coordinador académico, “no se puede enseñar lo que no se tiene”. Así comienza un proceso de entrenamiento y capacitación para identificar, reconocer y gestionar las emociones con los y las profesores jefes de cada curso, identificados como “la primera línea”, y entregar herramientas y comprensión sobre cómo educar las emociones en las y los estudiantes. Luego continuó este entrenamiento con los inspectores del colegio, para seguir con el resto de docentes, familias y finalmente con alumnos y alumnas. Cabe relevar que, aunque la asesoría externa fue un apoyo importante, los esfuerzos de capacitación y desarrollo de habilidades para aproximarse a lo socioemocional fueron abordados desde la convicción de que la formación en servicio y con los propios recursos disponibles, era una opción que les daba más seguridad de continuidad, pertinencia y sustentabilidad que la intervención de un externo.

Según el coordinador académico del colegio, una de las principales dificultades identificadas en la implementación del plan fue la compleja situación del retorno a clases presencial, tras un largo periodo de confinamiento y educación a distancia. Según indica, “sobrestimamos nuestras capacidades y subestimamos las necesidades de los estudiantes”, reconociendo que esperaban que en marzo del 2022 sus estudiantes regresarían más parecidos a la imagen que guardaban de ellos y ellas cuando empezaron las actividades remotas el año 2020, pero se vieron enfrentados a diversas dificultades, tales como la falta de socialización, la apatía, el excesivo uso de los teléfonos celulares, la ausencia de juegos en sus interacciones y aumento de conductas agresivas.

Comenzaron entonces a hacer un listado de acciones que deberían implementar para responder adecuadamente a las necesidades socioafectivas que se presentaban, no obstante, al poco tiempo, cayeron en cuenta que la estrategia no es hacer más cosas ni rellenar el colegio con actividades como si fuera, en palabras del coordinador académico “un árbol de pascua de cosas”, sino que comenzaron a resignificar las actividades y las instancias que ya existían en el colegio. Dado que los tiempos eran acotados y no se puede recargar de acciones, deciden entonces incorporar el enfoque socioemocional en actividades que ya eran parte de la cultura institucional, como la licenciatura, los consejos de curso, la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos y las Comunidades de Aprendizajes, en las reuniones técnicas de departamento y consejo de profesores, en la planificación y evaluación al interior del aula, utilizando los lineamientos curriculares que ya establecen los objetivos transversales y en asignaturas como Orientación.

Según se pudo observar, en lugar de generar más planes, el establecimiento identificó acciones que ya venían realizando y les dieron un nuevo significado en el PME. En ese aspecto, el DIA ha servido como un elemento que permite generar indicadores de mejoramiento: “Ha sido una poderosa herramienta de gestión para nosotros, lo consideramos fundamental y esperábamos que reemplazara al Simce”, señala el coordinador académico. Esta evaluación, junto a una encuesta externa contratada, reúnen un conjunto de competencias socioemocionales más amplio. Para implementar estos cambios se reconoció la necesidad de abordar el proceso de manera muy participativa, con todos los actores: “Es una vuelta más larga para llegar donde mismo, pero te garantiza que todos somos parte, y para la construcción y fortalecimiento de una comunidad de aprendizaje”, señala el coordinador académico, utilizando para ellos las reuniones de apoderados, los consejos de curso, el centro general de padres, el de estudiantes, el propio Consejo Escolar, entre otros.

Todo esto se realiza con la convicción que esta tarea no es ajena al proceso de formación académica integral de los y las estudiantes, sino que es una base que posibilita el aprendizaje académico, una condición necesaria para asegurar que esos aprendizajes se puedan efectivamente llevar adelante, de manera efectiva, además que está explícitamente considerado en el currículum nacional. Por lo tanto, también implicó analizar el currículum, seleccionar elementos, planificar, llevar a la práctica y evaluar lo abordado a través de las estrategias. Esto considera que el perfil del o la docente debe incorporar el dominio técnico de la asignatura, que de todas maneras va a ser evaluado por el (la) sostenedor(a), la comunidad y las instituciones del sistema educativo y el PEI se caracteriza por promover el vínculo socioemocional con los y las estudiantes.

Esto implicó el desafío de un cambio cultural en los equipos docentes, en el que se deben involucrar como educadores socioemocionales y trabajar en conjunto con especialistas como los profesionales de la psicología o equipos psicosociales, incorporando la integralidad del currículum en el aula, lo que implicó modificar prácticas de gestión pedagógica, incluyendo la gestión de emociones en aula ².

El mayor aprendizaje que reconocen fue asumir la complejidad de abordar los aprendizajes socioemocionales desde la gestión escolar: “Si lo quieres tomar en serio, es un proceso complejo. No admite ninguna simplificación”, reconoce el director académico, aceptando que muchas cosas no van a funcionar. También aprendieron a diferenciar que, por un lado, la educación socioemocional no puede responder exclusivamente a la contención inmediata ni la respuesta a la crisis, activando los mecanismos de derivación y de apoyo psicosocial en el colegio, sino que es importante generar procesos de enseñanza y aprendizaje sobre las habilidades para reconocer las emociones, para resolver adecuadamente los conflictos, para colaborar y dialogar, ser empático, cultivar la autoestima, etc.

²Modelo basado en “Las Palancas del Liderazgo Escolar”, de Paul Bambrick Santoyo.

Desde la planificación y el acompañamiento, se ha intencionado dar cuenta y evidenciar en aula el Objetivo de Aprendizaje Transversal, lo que ha significado un proceso colectivo de aprendizaje y crecimiento profesional.

A nivel de gestión directiva y estructura del establecimiento, la organización formal resulta similar a la de cualquier establecimiento, con la particularidad de que existen dos coordinadores de ciclo para educación media, uno en TP y otro en HC; y dos coordinadores de ciclo en educación parvularia y básica, uno para los niveles de prekínder a 2,° y otro de 3° a 6° básico. No obstante, desde el punto de vista de la coordinación, lineamiento de actores y decisiones, además de las reuniones semanales del equipo directivo, se agrega el espacio “Técnico Curricular” que integra a las jefaturas de departamentos de asignaturas al equipo anterior; además se suma una tercera instancia denominada “Equipo de Gestión”, que integra a los participantes de los espacios ya mencionados, a apoderados(a) y estudiantes, haciendo hincapié en el carácter decisonal de estos espacios.

Finalmente, uno de los desafíos que fueron identificados es documentar y sistematizar la experiencia del colegio en el diseño e implementación del PME, con la descripción de las acciones orientadas a la Educación Emocional, con el objetivo de compartir su experiencia a cualquier establecimiento educacional interesado en tomar referencias y aprendizajes de la trayectoria realizada hasta la fecha por este establecimiento.

COLEGIO METROPOLITANO SUR: BLOQUE SOCIOEMOCIONAL

“Es como una asignatura más” (Encargado de convivencia escolar)

Es un establecimiento educacional dependiente de una corporación municipal de la Zona Sur metropolitana, nace en 1987 ante la necesidad de la comunidad del sector de contar con una escuela cercana a sus hogares y que pudiera atender sus demandas y expectativas educacionales. En 1988, y también como una solicitud expresada por la comunidad, se autoriza a la escuela impartir Educación Básica de Adultos en horario vespertino y al finalizar el mismo año se autoriza el funcionamiento al 2.º Nivel de Transición de Educación Parvularia. En 2013 se produce la fusión entre dos establecimientos, proceso de transición que duró aproximadamente cuatro años, tiempo en el cual se construyó un nuevo edificio. Actualmente, el establecimiento se ubica en un sector residencial de la comuna, cercano a transporte público, servicios y organizaciones sociales, como juntas de vecinos, clubes deportivos, un policlínico y un centro cultural.

De acuerdo a los datos de Simce, su población escolar corresponde mayoritariamente a GSE medio bajo. Su Categoría de Desempeño entre 2016 y 2019 fue Insuficiente, pero con tendencias fluctuantes y un puntaje anual cercano al punto de corte para cambio de categoría. Cuenta con Programa de Integración Escolar, apoyo al aprendizaje y ayudante en sala en 1.º y 2.º básico, salud escolar JUNAEB, Recreo Entretenido, Habilidades Para la Vida y Salud Mental Escolar, entre otras.

Su Proyecto Educativo Institucional define entre sus sellos ser una institución educativa inclusiva, valórica e integradora, declarando en su misión la creencia de que la escuela es el mejor lugar para promover la integralidad y la buena convivencia. Además del equipo directivo, cuenta con aproximadamente 25 docentes y 30 asistentes de la educación, para una matrícula sobre los 500 estudiantes.

La directora actual inicia su período el año 2017, identificando como uno de sus principales desafíos mejorar la convivencia escolar, dada la hostilidad y agresividad que caracterizaba el ambiente escolar, tanto entre estudiantes como entre adultos(as): “Era una escuela bien complicada”, señala, con varias denuncias en la Superintendencia incluidas, explicando que esta tensión en la convivencia se creó a partir de la fusión de ambos establecimientos. Dentro de sus facultades, dado que fue electa por Alta Dirección Pública (ADP), conforma su propio equipo integrado por un encargado de convivencia escolar y una encargada de Orientación.

Esto implicó dos grandes focos de trabajo: en primer lugar, instalar y normalizar procesos pedagógicos en el establecimiento, y en segundo lugar, abordar el grave problema de convivencia escolar en la comunidad escolar.

De esta forma, se impulsan transformaciones bajo la convicción de que “la convivencia tenía que entrar al aula” a través de la organización de los espacios y la rutina escolar, la coordinación y articulación de los equipos de trabajo de Orientación y convivencia escolar ³, la planificación y evaluación sistemática de los objetivos y ejes curriculares de la asignatura de Orientación, pero principalmente, a través del fortalecimiento de las instancias de participación con consejos escolares ampliados, en los cuales todas las voces fueron escuchadas, propiciando el respeto, el diálogo y la confianza, transformando gradualmente la cultura escolar hacia el logro de objetivos comunes y mejor convivencia.

Resulta relevante que la concepción de convivencia se funde en lo curricular, es decir, la convivencia como parte del currículum, no solo como una herramienta para avanzar en objetivos de aprendizaje de asignaturas. Por ello, la acción inicial se basa y se funda en el currículum, en este caso de Orientación, que entrega un soporte para generar acciones para mejorar la convivencia, lo cual no se estaba haciendo en la escuela. Se trató de fortalecer la política nacional de convivencia en la escuela en conjunto con la promoción de los ejes curriculares de Orientación, para llegar efectivamente a la sala de clases y a todos los actores y espacios de la escuela.

Esto implicó un gran cambio cultural en el establecimiento, en primer lugar, involucrar a todos los actores para avanzar en los dos objetivos estratégicos relevantes: “Instalar una cultura de la mejora”, en palabras de la directora. En este punto, desde la gestión escolar, la participación tuvo un rol muy relevante, que permitió convocar a toda la comunidad a los Consejos de Profesores, apoderados(as), estudiantes, asistentes, para hacerlos parte de la construcción de una cultura inclusiva y del respeto, donde todos los actores tienen voz y participación. De cada cuatro consejos de profesores al mes, tres de ellos son consejos ampliados con todos los actores de la comunidad escolar y solo uno con docentes exclusivamente.

Se comenzó a dar un carácter formativo al rol de inspectoría, orientación y convivencia. Esto demandó un esfuerzo importante de coordinación entre los equipos, que implicó la construcción de canales de comunicación, instancias formales de reunión, planteamientos de objetivos comunes y articulación de acciones coherentes entre sí. Junto a lo anterior, inició un proceso autogestionado o autoagenciado de formación y capacitación a docentes y asistentes de la educación, convencidos de que esto permite dar sustentabilidad a las iniciativas de formación y transformación real de las prácticas y cultura escolar, lo cual implicó la instalación del Consejo Escolar, que antes no funcionaba; y la creación del Centro de Madres, padres y apoderados, denominado así por la mayoritaria presencia de mujeres. Esto abrió la posibilidad de trabajar con las familias, que son un soporte fundamental del trabajo en la escuela. La directora cuenta que esto permitió crear un “tejido” de elementos que ha entregado solidez y sustento para reparar y mejorar la forma de vincularse y relacionarse en el colegio.

³ Compuesto por la orientadora, encargado de convivencia, psicóloga y trabajador social.

En este proceso se encontraba el colegio cuando tuvieron que cerrar sus puertas producto de la pandemia. El colegio responde ante esta emergencia recogiendo las orientaciones de la OMS, entregando primeros auxilios psicológicos; y a las recomendaciones del Ministerio de Educación y de la Agencia de Calidad de la Educación, brindando los apoyos necesarios para afrontar lo mejor posible la catástrofe. Esto incluyó considerar la priorización de objetivos curriculares, otorgando cierta flexibilidad y el mandato u orientación de hacerse cargo de lo socioemocional, lo que les permitió dar sustento a las decisiones y acciones emprendidas.

Una de las acciones impulsadas frente la emergencia fue la Revista Holística, la cual correspondía a un conjunto de material impreso que las familias recogían mensualmente con una programación de objetivos, actividades y recursos que integraban asignaturas como Arte, Música, Educación Física, Religión, Orientación y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, la cual era devuelta al mes siguiente y posteriormente revisada por los equipos profesionales. Esta iniciativa fue positivamente evaluada por la comunidad educativa, puesto que permitió mantener una vinculación con las familias, levantar información relevante sobre la situación que vivían los y las estudiantes, conocer su estado socioemocional y brindar respuestas y apoyos pertinentes frente a sus necesidades.

Luego de proveer dispositivos electrónicos con acceso a internet a las familias, mediante recursos autogestionados, se implementaron las clases en línea. En ese contexto y el posterior retorno gradual a las clases presenciales, la Revista Holística fue siendo progresivamente reemplazada por El Bloque Socioemocional, un dispositivo pedagógico elaborado y planificado por el equipo de orientación y convivencia, aplicado en aula por los y las docentes los primeros 15 minutos de la jornada escolar, tres días a la semana, siendo el viernes el día en el que se profundiza más el tema de la semana. “Es como una asignatura más”, señala el encargado de convivencia, que incorpora la educación socioemocional, el currículum de la asignatura de Orientación y los IDPS con una estructura metodológica que fomenta la reflexión y el pensamiento crítico. Semanalmente se elige un eje de Orientación y lo vinculan con uno de los IDPS y con un indicador de evaluación del currículum de Orientación, se elaboran actividades, se preparan recursos con imágenes y videos y una ruta de trabajo, articulado en subciclos entre prekínder a 2.º básico, 3.º a 5.º básico y 6.º a 8.º básico.

Aunque los equipos docentes han sido parte de las instancias de decisión, ha habido dudas e inseguridades sobre cómo implementar este espacio en el aula, que se han ido diluyendo en la medida en que han sido acompañados, orientados y capacitados en el diseño y la metodología propuesta por el equipo de convivencia y orientación, desarrollando las competencias para adaptar e implementar esta estrategia. Con ello, el Bloque Socioemocional ha tenido un importante avance en cantidad y frecuencia en que es realizado por los y las docentes en forma autónoma.

Por otro lado, reconocen que este bloque ha permitido fortalecer el vínculo con sus estudiantes, puesto que las temáticas que son trabajadas favorecen y promueven el respeto, la confianza, la seguridad, la escucha y la contención, entregando información valiosa sobre cómo son, qué sienten y qué piensan. Reconocen que también ha permitido mejorar el clima afectivo al interior del aula, aumentando la participación y el involucramiento en las actividades pedagógicas y del colegio, mejorando el sentido de pertenencia. Además, indican que los y las estudiantes logran reconocer sus emociones, necesidad de regularse, de contención, pedir ayuda, entre otros; y que ese ha sido un indicador muy relevante de su desarrollo integral. Este proceso a su vez estuvo vinculado al Plan de Desarrollo Profesional Docente, que incluye acciones de autocuidado emocional docente, desarrollo profesional y apropiación curricular.

En cuanto a los aprendizajes, señalan que han desarrollado la capacidad de auto-gestionar sus propias iniciativas, innovaciones generadas por la misma escuela, tomando muy en serio la necesidad de incorporar la educación emocional y comprendiendo que esta y la convivencia son una parte indisoluble de los aprendizajes. Además se logró utilizar recursos para su gestión a través de la inclusión formal de estas acciones en su PME.

Por otro lado, la escuela se ha convertido en un Centro de Práctica Profesional, acogiendo a estudiantes de Trabajo Social y Pedagogía, lo que les ha permitido desarrollar iniciativas específicas como una radio, salidas pedagógicas y actividades lúdicas transformándose en un apoyo relevante e innovador que ha fortalecido la gestión pedagógica y de convivencia.

Reconocen que aún tienen como desafío poder evaluar el aprendizaje socioemocional, ante lo cual, toman como referencia el Cuestionario Socioemocional del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), con jornadas de análisis de datos y decisión de acciones a futuro, para intervenir en los aspectos prioritarios de estas materias, junto con las y los profesores. No obstante, está pendiente evaluar el impacto en el desarrollo formativo del estudiantado.

Pese a ello, la red comunal de orientadores ha avanzado en la elaboración de un instrumento común y colectivo de evaluación de cobertura de Objetivos de Aprendizaje en Orientación 7.º básico, lo que constituye un avance muy relevante, además de la propia existencia y funcionamiento de la red, en la que el colegio Metropolitano Sur, tiene un liderazgo destacado.

También reconocen como un desafío, mejorar y profundizar la participación, involucrando la voz de más estudiantes y más apoderados(as) para que se hagan parte de su proyecto educativo.

COLEGIO ZONA INSULAR: ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EFECTIVA

“Hoy día, yo hace 4 años no habría dicho esto, es fundamental, quizás el factor más importante para la creación de aprendizajes” (Jefa Unidad Técnico Pedagógica)

Este establecimiento insular de dependencia municipal, rural, de difícil acceso y poca conectividad, adquirió la actual denominación de “liceo” en 2021, pues antes se trataba de una escuela básica rural, que tuvo que integrar a su matrícula estudiantes de la educación media técnico profesional de un establecimiento particular subvencionado de la zona que dejó de funcionar. Su matrícula también aumentó porque recibe estudiantes de otra comuna y dependencia, que por vía marítima tienen mayor cercanía, aún en el contexto de alejamiento en que se encuentra. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) plantea que el establecimiento nace con el objetivo de entregar una oportunidad de educación de calidad a niños, niñas y jóvenes de sectores con escasa o nula conectividad hacia zonas urbanas, por lo que desde sus inicios ofrece educación básica completa e internado, para facilitar la permanencia en el sistema escolar a estudiantes de la península y el sector costa de la comuna. A partir de 2011, amplía su cobertura a educación media y desde 2014 a educación parvularia, con una matrícula cercana a los 200 estudiantes. De acuerdo al Simce, su población escolar corresponde mayoritariamente a GSE medio bajo. Durante 2016 y 2017, mantuvo Categoría de Desempeño Medio, bajando a Insuficiente en 2018 y subiendo a Medio-Bajo en 2019.

Los aprendizajes socioemocionales comenzaron a tomar fuerza y mayor relevancia en el liceo a partir de las consecuencias del confinamiento de la pandemia por Covid-19. Durante este periodo y dadas la compleja situación de la emergencia sanitaria, el 2020 hubo mucho acompañamiento y acercamiento de funcionarios del colegio a las familias. Semanalmente llegaban a entregar y recoger material a las casas de los y las estudiantes, manteniendo el contacto y la comunicación, complementada con un programa de radio que transmitía una hora todos los días de la semana para compartir información sobre asuntos pedagógicos. Por su parte, a través de encuestas vía Whatsapp, elaboradas por el propio equipo de convivencia, identificaron que los mismos estudiantes reconocían la necesidad de más apoyo, mayor regulación y una valoración de las actividades presenciales. En tanto, una gran mayoría de las madres, padres o apoderadas consideraban en estas mismas encuestas que sus hijos(as) necesitaban apoyo psicológico. Muy importante también fue el apoyo recibido por profesionales del Centro Comunitario de Salud Familiar, quienes realizaron charlas y atenciones a estudiantes y familiares del colegio durante el retorno gradual a la presencialidad.

Sobre este contexto, la directora indica que: “Los resultados de las encuestas nos estaban indicando que la gente nos estaba diciendo claramente: necesitamos a la escuela, necesitamos que los profesores colaboren en la formación de nuestros hijos”.

Durante el retorno gradual a las clases presenciales, se presentaron situaciones de malos tratos y conflictos al interior de las salas de clases; se observó una pérdida de rutinas y hábitos de aprendizaje que generaron dificultades a la labor docente, estudiantes con poca autorregulación, pérdida de habilidades sociales y problemas de comportamiento; que no permitían generar los espacios adecuados de aprendizaje, especialmente en quienes llegaron a enseñanza media, sin haber cursado 7.º y 8.º básico de manera presencial en el establecimiento. “Todos fuimos haciendo este descubrimiento que lo socioemocional es muy relevante para crear un clima de aprendizaje óptimo y adecuado, y que ellos también se sientan protegidos, seguros y en confianza”, indica la Jefa de UTP al respecto.

Según indica el encargado de convivencia escolar, surge entonces la necesidad de hacer algo y “entre todas estas conversaciones, en algún momento, se empezaron a tirar ideas, y empezamos a hablar de la actitud y cómo podríamos empezar a trabajarlas en el aula para generar un mejor ambiente de aprendizaje”. Desde entonces se establece un acuerdo de explicitar de manera escrita las actitudes en las planificaciones y al inicio de cada clase, porque si bien están definidas y dadas por las bases curriculares para cada asignatura, faltaba saber cómo llevarlo a la práctica. Esto fue evolucionando gradualmente, incorporando progresivamente la participación de las y los estudiantes para que dieran ejemplos sobre cómo se puede trabajar la actitud y se comprometieran a entrenarla y practicarla durante la clase y a buscar maneras de evaluarla.

Esta idea creció tanto que se incluyó como una Estrategia de Enseñanza Efectiva en el PME en abril del 2021. Actualmente la Unidad Técnica del Liceo monitorea en forma trimestral que el planteamiento de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) en la planificación indique claramente la habilidad, el contenido, la estrategia pedagógica y la actitud esperada en todas las asignaturas y en todos los cursos, junto con acompañar y orientar al equipo docentes.

Al inicio de cada clase se pide a las y los docentes declarar el OAT que se va a trabajar y a través de un diálogo pedagógico con sus estudiantes promover la comprensión de la actitud, por ejemplo, a través de preguntas como ¿Por qué es importante abordar de manera flexible y creativa un problema matemático? O ¿Cómo trabajamos de manera rigurosa la escritura?, abriendo una conversación que es retomada regularmente durante el desarrollo de la clase, y que finaliza con actividades de metacognición para que las y los mismos estudiantes expongan cómo han utilizado estas actitudes y reflexionen cómo les ha servido para el cumplimiento de los objetivos. Así, el docente de Matemáticas, por ejemplo, puede preguntar al finalizar su clase: ¿En qué momento de la clase ustedes creen que utilizaron estas actitudes”. Este proceso ha ido extendiéndose como una práctica y actualmente la mayoría de las y los docentes la implementan en sus clases.

Inicialmente hubo dudas por parte de algunos docentes sobre cómo implementar esta acción, quienes se preguntaban cuánto tiempo les tomaría aplicarla o cómo hacerla, sin saber con claridad cómo implementar y llevar al aula las actitudes definidas en los programas. Frente a estas inquietudes, se inician jornadas de formación interna, que incluían modelaje con algunos(as) docentes, en instancias en que compartían con otros(as) grabaciones de sus clases, generando reflexiones y conversaciones pedagógicas que incentivaron a probar y a experimentar: “Porque todos vamos evolucionando en este camino de implementación”, según señala la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, realizando también acompañamientos, observaciones y apoyos en aula. A juicio de los entrevistados, aún identifican mayor resistencia en docentes de enseñanza media, dada la propia estructura de asignaturas y especialidades; y también por parte de algunos adolescentes que adoptan una actitud más bien opositora e indiferente frente a esta iniciativa.

Estos esfuerzos por implementar la enseñanza efectiva muy pronto fueron valorados por docentes y apoderados(as), puesto que se dan cuenta que promueve la alfabetización emocional, la identificación de actitudes como la perseverancia, la creatividad, el respeto, entre otras. El equipo además reconoce una mejora en el clima del aula que ayuda a generar condiciones favorables para el aprendizaje. Reconocen que sus estudiantes, al comprometerse con estas actitudes, se autorregulan y han aumentado sus periodos de concentración y haciendo más efectivos los tiempos de trabajo. Se ha observado también una mayor apropiación curricular en cuanto a implementación y evaluación de lo actitudinal por parte de las y los docentes.

La jefa de UTP sintetiza esta experiencia: “Tengo yo al menos la absoluta certeza de que trabajar lo socioemocional es una inversión para llegar a aprendizajes que en algún momento sí van a ser premiados. Porque generamos un ambiente bueno en la sala, con estudiantes que pueden autorregular sus actitudes, claramente van a tener mejores aprendizajes donde no ocurra eso”.

Los elevados porcentajes de respuestas favorables en el foco de gestión de los aprendizajes socioemocionales del DIA fueron leídos por el equipo directivo y docente como una confirmación y reconocimiento del esfuerzo realizado por desarrollar estas habilidades socioemocionales, en contraste con los menores porcentajes del foco desarrollado, a partir del cual interpretan como un desconocimiento por parte de los y las estudiantes sobre cómo cumplir con estas actitudes y con lo que se espera de ellos.

El gran desafío que reconocen por delante es cómo avanzar hacia la evaluación de la actitud. Se reconoce la necesidad de trascender las evaluaciones que conducen a una nota o un puntaje hacia una evaluación formativa y cualitativa y de largo plazo, que reporten cambios en las actitudes de alumnos y alumnas, lo que implica modificar ciertas tradiciones y paradigmas referidos a la evaluación.

El equipo directivo, las y los docentes y quienes se encargan de la convivencia escolar del liceo, a partir de una actitud creativa, reflexiva y colaborativa para evaluar y revisar continuamente sus propias prácticas; explorando y atreviéndose a probar acciones para responder de la mejor manera; y gestionando y aprovechando los recursos que tienen a su disposición, ahora se enfrentan con mejores herramientas al gran desafío que tienen de educar a los niños, niñas y adolescentes para crear mejores ciudadanos y mejores personas.

COLEGIO METROPOLITANO PONIENTE: MINDFULNESS EN EL CON- TEXTO ESCOLAR

“Meditar hace bien a mi cerebro y me hace bien a mí” (Orientadora primer ciclo educación básica)

Es un establecimiento particular subvencionado de la zona poniente metropolitana, con participación de la comunidad cristiana asociada a una parroquia de espiritualidad jesuita, fundado en el sector para dar educación de calidad a población con mayores necesidades socioeconómicas. En 1993, comienzan las clases en dos cursos y en 1994, abren sus puertas y matrícula a 1.º básico en su actual ubicación. Desde 2011, cuentan además con educación de adultos Científico Humanista, educación media Técnico Profesional y Científico Humanista y educación básica y prebásica, alcanzando una matrícula superior a los 1.000 estudiantes. El mismo año se incorpora al Proyecto de Integración Educativa (PIE) del Mineduc. Según el Simce, su población escolar corresponde mayoritariamente al GSE medio. Entre 2016 y 2019, obtuvo Categoría de Desempeño Medio.

Su Proyecto Educativo Institucional señala que buscan formar niños y niñas conscientes, capaces de trascender, agentes de cambio y protagonistas de sus circunstancias. Centrado en el espíritu jesuita promueve un currículum enfocado en el ser humano en sus dimensiones afectiva, social, espiritual, moral, ética y física.

En cuanto a la organización del establecimiento, existen equipos en cada ciclo de la educación básica, integrados por una coordinadora de ciclo, una coordinadora académica, una orientadora, un equipo de bienestar escolar, compuesto por una psicóloga y un profesional de formación pastoral, y el equipo del Proyecto Integración Escolar.

El año 2017 llegaron varias personas nuevas, incluidos varios miembros del equipo directivo y la entrevistada, psicóloga y orientadora del primer ciclo de educación básica, que en conjunto con la jefa del equipo de orientación de tal ciclo, quien también es parte del equipo directivo, comparten el interés de integrar la educación emocional y espiritual para el desarrollo personal de los y las estudiantes y no reducirla

a los aprendizajes puramente académicos. Reconociendo que no contaban con las herramientas y conocimientos para apoyar adecuadamente a los y las docentes en el aula, de modo de aportar con un buen programa de orientación, comienzan a buscar apoyos externos consultando varios servicios de organizaciones externas. Una de las profesoras del colegio propuso a una ONG cuyo servicio consiste en implementar técnicas de mindfulness en la sala de clases.

La idea no convencía a todos los miembros del equipo directivo ni tampoco a algunos(as) docentes, puesto que ya habían intentado implementar la meditación en iniciativas anteriores con resultados desalentadores, ante lo cual hubo quienes adoptaron una actitud incrédula frente a este nuevo intento, planteando dudas acerca de la conveniencia de la iniciativa. La evidencia neurocientífica que acompaña y fundamenta la propuesta de esta ONG, respecto a los efectos de la meditación en el cerebro y el comportamiento humano, fue un elemento clave para justificar y apoyar la apuesta. Por otro lado, se argumentó la relación que tiene la meditación con el cultivo de la espiritualidad, elemento con importante presencia en el PEI del establecimiento, lo que contribuyó a que finalmente se aprobara esta iniciativa.

El proceso se inició durante el segundo semestre del año 2018 con 6 sesiones de meditación con estudiantes de 2.º básico con tres respiraciones, las cuales van aumentando en tres respiraciones más cada semana. La orientadora del primer ciclo de educación básica entrega más contexto: “Es impresionante como los niños al principio no son capaces de mantenerse tranquilos, juegan y molestan y hacen sonidos burlescos cuando respiran y luego las 19 respiraciones se hacen fáciles”.

El proceso continuó el 2019, incluyendo también los cursos de 3.º básico, que pudieron terminar el proceso completo de 12 semanas, el cual consiste en establecer una rutina de meditación tres veces a la semana con su profesor jefe, en sesiones a.m. de 20 estudiantes. Estas sesiones también incluyen educación socioemocional, regulación de emociones, se educa sobre el funcionamiento de la mente, se promueve la bondad y la compasión, llegando a realizar 19 y hasta 21 respiraciones seguidas, con estudiantes con diversas dificultades como problemas de comportamiento, necesidades educativas especiales y trastornos del espectro autista. También se hizo un esfuerzo por vincular las sesiones con los objetivos de aprendizaje de Orientación.

Para incluir las sesiones de meditación tuvieron que realizar cambios en la rutina y el calendario escolar en las mañanas, cambiando algunos horarios, interrumpir el currículum regular y contar con el apoyo del o la docente asignada en el horario de la meditación, lo cual dificultó la implementación. En la actualidad aún encuentran dificultades y, de hecho, se reconoce que no funciona en todo el colegio.

Pero como conclusión general sobre la recepción del trabajo, la orientadora dice: “No todos los estudiantes engancharon al tiro. No todos los profesores engancharon al tiro, pero de a poco se fueron sumando y fue un trabajo súper bonito”.

Con la pandemia y la interrupción de las clases presenciales se intentó continuar y adaptar las prácticas de meditación, enviando videos y guías, las cuales no fueron suficientes para mantener y continuar la rutina que es parte fundamental del proceso para la obtención de los resultados esperados. El año 2021 se implementaron clases virtuales de Orientación con algunos profesores y profesoras que ya sabían y habían recibido la capacitación e incluían las respiraciones al inicio de sus clases.

Las actividades remotas y virtuales a partir de la pandemia contribuyeron a dar la posibilidad de capacitar a una mayor cantidad de docentes, posibilitando expandir el conocimiento y la metodología de trabajo, proporcionando un entendimiento y lenguaje en común de las técnicas de meditación. Por otro lado, la crisis sanitaria permitió priorizar y dar mayor espacio y flexibilidad a la educación socioemocional, y a juicio de la entrevistada, mayor aceptación de estas acciones por parte del equipo directivo.

El trabajo con la ONG se retoma el segundo semestre del año 2021 con niños y niñas de tercero básico, pero bajo condiciones de aforo reducido y turnos, lo cual complicó la implementación y se trabajó solo con algunos profesores en las horas de Orientación, que ya habían recibido capacitación. Con respecto a las y los estudiantes que habían sido entrenados en la meditación el año 2018 y que retornaron a la escuela el 2021 luego de la pandemia, se observó que recordaban conceptos y ejercicios, incluso hubo quienes reconocieron seguir meditando en este periodo de interrupción, despertando el interés y la curiosidad de los docentes del segundo ciclo sobre la efectividad de esta estrategia.

Este año 2022 las meditaciones se implementan solamente en la educación básica, puesto que han observado que funciona mejor en el primer ciclo, siendo un aparente elemento favorecedor el hecho de que los niños y las niñas de este nivel se relacionan predominantemente con un(a) mismo(a) docente, con quien comparten varias horas pedagógicas al día en diversas asignaturas. Pareciera ser también que, para que funcionen las sesiones de meditación, debe haber una relación de confianza y seguridad entre el o la docente y sus estudiantes. Además, han observado una respuesta positiva por parte de estudiantes más pequeños, especialmente en 2.º y 3.º básico, quienes ven estas actividades como un juego, no les da vergüenza y lo pasan bien, en comparación con los y las adolescentes, más resistentes a cerrar los ojos y comentar un poco sobre su mundo interno. Por otro lado, no ha sido permanente el equipo de Orientación en los demás ciclos, lo cual ha dificultado la continuidad del proceso.

Una de las dificultades que se han observado en la implementación de esta iniciativa, se debe justamente a la rotación de docentes y profesionales del establecimiento, en especial en los ciclos mayores, perdiendo las competencias y conocimientos recibidos durante las jornadas de capacitación, lo cual amenaza la continuidad necesaria para obtener buenos resultados. Por lo tanto, resulta necesario cuidar a los equipos profesionales capacitados y generar las condiciones suficientes para ser cada vez más independientes de la presencia de la ONG, posibilitando que el establecimiento pueda llevar adelante la iniciativa, con sus propios recursos y de forma autónoma.

Una segunda dificultad observada refiere a la actitud distante por parte de varios docentes, que argumentan que los aprendizajes socioemocionales son un asunto que deben recaer en profesionales encargados de convivencia, de Orientación y de los equipos psicosociales. Han aprendido que para obtener buenos resultados las y los profesores deben estar involucrados, convencidos y motivados de implementar esta estrategia en sus clases. Finalmente, también se han observado resistencias por parte de algunas familias, que perciben en estas meditaciones una contradicción a sus creencias religiosas.

No obstante estas dificultades, se han identificado beneficios en los estudiantes, quienes ya están entrenados en prestar atención a la respiración y es utilizada como una estrategia para regular emociones intensas. Hay quienes son capaces de reconocer sus emociones, algunos(as) acompañan y ayudan a otros(as) a respirar juntos frente a una situación difícil, por ejemplo. Además, hay docentes que incluyen estas prácticas en sus clases y también antes de las pruebas, por iniciativa propia, puesto que observan que tras la meditación los y las estudiantes logran una mejor concentración.

En cuanto al uso del Diagnóstico Integral de Aprendizaje, la orientadora del primer ciclo reconoce que no fue utilizada la Actividad Socioemocional correspondiente al nivel, debido a que el establecimiento viene implementando hace varios años en el nivel parvulario y en 1.º y 2.º básico actividades para educar las emociones. Por ejemplo, están muy presentes herramientas como “el monstruo de los colores”; “el diario emocional”, en el que trabajan con sus familias semanalmente; un “emocionario”, que permite identificar las emociones en distintos momentos del día; un “alfabeto de la respiración”, entre otras. Con todo, el establecimiento participó en el DIA en otros niveles, aportando con información novedosa que permitió realizar un diagnóstico general de los aprendizajes socioemocionales de los y las estudiantes.

Conclusiones

La importancia de una educación integral

Según la revisión y el análisis realizado, la educación centrada exclusivamente en los aprendizajes académicos y en el desarrollo de habilidades cognitivas, no necesariamente permitirá enfrentar los grandes desafíos que se presentan diariamente en la trayectoria de vida de las personas. Una educación integral es imprescindible para desenvolverse adecuadamente tanto en nuestra vida privada como en el espacio escolar y laboral.

Aprender a colaborar, trabajar en equipo, resolver adecuadamente los conflictos, construir acuerdos, reconocer y gestionar las propias emociones, ser empáticos con los y las demás, perseverantes en las tareas y actividades, y contar con una adecuada autoestima, son aprendizajes clave en la educación de niños, niñas y jóvenes. Para ello, se requiere de un contexto social y emocional adecuado, basado en la confianza, el respeto y la buena convivencia. Es decir, para que la educación sea efectiva y cumpla con sus objetivos, requiere que sea integral y aborde un campo amplio de áreas del ser humano, incluidas las habilidades socioemocionales

La convicción de los equipos de trabajo liderados por el equipo directivo

Los casos observados en esta presentación, inician su trayectoria en el desarrollo de acciones para promover los aprendizajes socioemocionales, a partir de la conformación de un equipo de trabajo que comparte la convicción acerca de la necesidad y la importancia de ofrecer a sus estudiantes una educación integral, para abordar no solo aprendizajes del área académica e intelectual, sino también aprendizajes para mejorar la convivencia escolar, para desarrollar habilidades sociales y actitudes necesarias para formar personas con más y mejores herramientas para enfrentar los desafíos presentes y futuros. Pudimos observar en los cuatro casos que esta convicción y motivación por invertir esfuerzos y recursos para ofrecer una educación más integral, fue conducida y liderada por algún miembro del equipo directivo, confirmando una vez más la importancia del liderazgo escolar en la efectividad de los aprendizajes y en el mejoramiento escolar, que ha sido ampliamente documentado en la literatura especializada a nivel nacional e internacional (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2008; Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014; Weinstein & Muñoz, 2017).

Acciones organizadas y coordinadas

A partir de los casos observados, se constata que el equipo de profesionales con este interés en común de ofrecer una educación integral es muy diverso, incluyendo a miembros del equipo directivo, jefes(as) de unidad técnico pedagógica, encargados(as) de la unidad de Orientación, psicólogos(as), docentes, etc., y muy probablemente cada comunidad educativa conforme un equipo específico para responder a sus necesidades particulares.

En cuanto a los casos observados, han sabido estructurar y organizar sus acciones para promover el aprendizaje socioemocional a partir de la identificación clara de necesidades, definición de objetivos comunes, asignación de roles y responsabilidades, distribución de tareas, etc. A partir de un proceso de ensayo y error, y de experimentación, se han consolidado estrategias en el tiempo que actualmente funcionan de manera coherente y articulada entre sí, lo cual ha permitido construir una orgánica institucional que les ha proporcionado sustentabilidad con el pasar de los años. No obstante, es importante destacar que, las mismas comunidades educativas observadas mencionan que es un proceso que les ha tomado tiempo, que requiere de una mirada de largo plazo, con dificultades que han permitido aprender y generar capacidades para que las acciones se vayan desarrollando, madurando y estabilizando.

Procesos participativos y democráticos de toma de decisiones

Un elemento en común en los cuatro casos observados, que los actores educativos identifican como un aspecto determinante en la instalación y consolidación de las acciones para promover aprendizajes socioemocionales, fue el proceso participativo a partir del cual se fueron gestando, definiendo y acordando las acciones. Se observó un proceso a partir del cual se llega a un acuerdo transversal acerca de la necesidad de avanzar hacia una educación más integral, utilizando diversas instancias de participación operativas y en funcionamiento en cada comunidad escolar, tales como los Consejos de Profesores, Consejo Escolar, reuniones de trabajo, entre otras, convocando a toda la comunidad escolar a hacerse parte de una transformación en la cultura organizacional y en la forma de establecer las relaciones interpersonales en todos los espacios del establecimiento.

Aunque este proceso participativo y democrático fue determinante para consolidar el acuerdo de abordar los aprendizajes socioemocionales, hubo resistencias, dudas e inseguridades por parte de algunas personas al interior de cada establecimiento, acerca de cómo implementar las acciones; y sobre las capacidades, conocimientos y recursos necesarios para llevarlas a cabo, ante lo cual, surgieron propuestas desde las mismas comunidades educativas en un proceso de empoderamiento y autogestión.

Acciones autogestionadas

Otro elemento determinante en el proceso de consolidación de estas acciones, es que surgen a partir de la convicción de hacer más integral la educación. Las comunidades educativas despliegan sus propios recursos para entrenar y capacitar al equipo docente y a los asistentes de la educación en cómo implementar pedagógicamente estas acciones. Se observa entonces un proceso que surge de una motivación intrínseca de cada establecimiento educacional por autogestionar sus propias acciones, sin la cual hubiese sido mucho más difícil materializarlas y consolidarlas. Es decir que, a partir de la convicción y motivación de las mismas comunidades educativas de gestionar sus propios recursos, fueron impulsadas y desarrolladas estas acciones. Sin embargo, los cuatro casos observados reconocieron sus limitaciones e identificaron la necesidad de contar con apoyos de profesionales e instituciones externas, recurriendo a contratar servicios de capacitación y entrenamiento que permitieron fortalecer, y en algunos casos consolidar las acciones, otorgando fundamentos técnicos y metodológicos a las iniciativas.

Frente a este escenario, se concluye entonces que las acciones presentadas en este documento se consolidaron principalmente a partir de la motivación y convicción que surge desde las propias comunidades escolares, perfeccionadas con el apoyo de profesionales o instituciones externas, cuya ayuda hubiera sido insuficiente sin la determinación de las propias comunidades escolares de sacar adelante cada iniciativa.

Los efectos de la pandemia

Otro elemento relevante para la consolidación de estas acciones en las comunidades educativas observadas, fue el contexto que surge de la crisis sanitaria generada por la pandemia del Covid-19. Si bien es importante señalar que los cuatro casos observados venían impulsando desde antes acciones para entregar una educación más integral, la urgente necesidad de cuidar y proteger el bienestar de sus estudiantes durante la catástrofe, los confinamientos y el cierre de establecimientos demandaron que la comunidad escolar, en congruencia con las recomendaciones y orientaciones del Mineduc, la Agencia de Calidad y organismos internacionales, respondiera priorizando el bienestar socioemocional de todas las personas, incluyendo estudiantes y sus familias, docentes y asistentes de la educación. Concluimos entonces que, en este contexto de urgencia y crisis sanitaria, las orientaciones ministeriales en conjunto con la flexibilización y priorización curricular, fueron favorecedores para desplegar creativamente acciones y responder a la necesidad de cuidado y contención de las personas. También podemos concluir que, a partir de la pandemia, hubo un incremento y celeridad en el rol de los establecimientos educacionales observados de sostener socioemocionalmente a su comunidad educativa.

Revalorización de los OAT y la asignatura de Orientación

En la búsqueda de dar sustento y fundamento a las acciones impulsadas en los casos observados, resultó evidente en los cuatro casos el uso de los lineamientos curriculares dados y establecidos por el Ministerio de Educación tiempo atrás, especialmente los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y los objetivos y ejes contenidos en la asignatura de Orientación. También aparecen, aunque en menor medida, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) como marcos de referencia para el diseño de las estrategias. Se observó una reutilización y una revalorización de estos elementos ya establecidos de la política educativa nacional que las comunidades educativas conocían pero que no utilizaban como herramientas pedagógicas, alcanzando un nuevo valor a partir de la urgente necesidad de abordar los aprendizajes socioemocionales.

En este contexto, los cuatro casos observados recurrieron a estos lineamientos curriculares para diseñar, planificar y otorgar un marco de referencia que fundamente sus acciones de gestión socioemocional, siendo revalorizados y ubicados en un lugar central dentro de las acciones pedagógicas, en contraste con la irrelevancia y desuso en años anteriores. De forma creativa y pertinente a las necesidades y características de cada establecimiento educacional, junto con la apropiación curricular y el profesionalismo de los equipos de trabajo, hicieron un uso innovador de los OAT, la asignatura de Orientación y los IDPS, redescubriendo en ellos un recurso pedagógico útil a partir del cual diseñar e implementar sus acciones de gestión socioemocional. Por lo tanto, podemos concluir que estos lineamientos curriculares cumplen un rol central en la gestión de los aprendizajes socioemocionales, proporcionando un marco de referencia útil para el diseño y planificación de acciones. El desafío entonces es fortalecer las orientaciones desde las políticas educativas para un uso efectivo de estos recursos, los cuales, en conjunto con otras políticas como la Evaluación Socioemocional del DIA y los IDPS, se articulen en un sistema de herramientas para apoyar la gestión de los aprendizajes socioemocionales en cada establecimiento educacional.

El desafío de la evaluación

Según mencionan los actores educativos de los cuatro casos observados, uno de los grandes desafíos es la necesidad de evaluar el progreso en los aprendizajes socioemocionales. En este sentido, el área socioemocional del DIA marcó un precedente aportando valiosa información sobre un conjunto de habilidades socioemocionales y la importancia de abordarlas en el proceso educativo, confirmando y complementando las decisiones tomadas por las comunidades educativas en esta materia, aportando con datos que no contaban con anterioridad y proporcionando un marco de evaluación de habilidades que favoreció un lenguaje común a partir de la definición entregada por la Agencia de Calidad de la Educación. De esta forma, el área socioemocional del DIA fue utilizada por los equipos de gestión para evaluar los aprendizajes de las y los estudiantes y sus resultados fueron revisados y reflexionados por las comunidades educativas, de manera complementaria a las acciones que los establecimientos ya venían desarrollando; aportando con información útil para realizar un diagnóstico general sobre estos aprendizajes, tanto en sus focos de gestión como desarrollo, analizando y reflexionando conjuntamente los resultados, aunque no hubo una asociación clara entre los resultados del DIA con las acciones que ellos han impulsado. Es decir, observamos que, si bien los resultados del DIA son útiles para hacer una evaluación general del área socioemocional del establecimiento educacional, estos cuatro casos observados reconocieron la necesidad de evaluar de manera específica los resultados de sus acciones de gestión socioemocional.

El desafío entonces es doble en cuanto a la evaluación. Por una parte, la Agencia de Calidad de la Educación, a partir de un proceso de análisis y reflexión, tiene el desafío de encontrar mecanismos a partir de los cuales la evaluación del área socioemocional del DIA sea lo suficientemente flexible para adaptarse a las realidades de cada establecimiento educacional, desafío en extremo difícil tomando en consideración que el DIA sigue siendo una evaluación estandarizada y que, por esta misma condición, es imposible diseñarla para cada caso. Y por otra parte, se reconoce la necesidad de avanzar en fórmulas que le permitan a cada comunidad educativa, de manera autónoma e informada, diseñar evaluaciones que puedan ser pertinentes a sus iniciativas. Las cuatro comunidades educativas mencionaron el desafío de evaluar y retroalimentar sus propias acciones y tomar decisiones a partir de la evidencia generada. En este sentido, observamos que tales comunidades reconocían que las estrategias de evaluación de los aprendizajes socioemocionales no necesariamente deben ser réplicas de las evaluaciones de aprendizajes académicos, es decir, abriendo la posibilidad de experimentar con evaluaciones formativas y cualitativas que permitan medir aspectos que no necesariamente deben ser cuantificables a través de un puntaje o una nota.

La necesidad de seguir aprendiendo

Finalmente, tanto las instituciones responsables de las políticas educativas como las propias comunidades educativas, deben seguir estudiando y aprendiendo para garantizar que las y los estudiantes desarrollen las habilidades socioemocionales necesarias para enfrentar con éxito los desafíos de la vida contemporánea. Si bien los lineamientos curriculares como los OAT y los objetivos de la asignatura de Orientación, junto con la evaluación del área socioemocional del DIA son avances importantes que son utilizados en los casos observados para gestionar los aprendizajes socioemocionales, se debe seguir desarrollando políticas educativas que orienten y apoyen a las comunidades educativas en esta compleja labor. Por su parte, si bien se observó en estos cuatro casos que las propias comunidades educativas están creativamente desarrollando acciones para promover estos aprendizajes, aún queda el desafío de convocar a más actores a ser parte de estas transformaciones y generar las capacidades para perfeccionar y mejorar estas prácticas.

Referencias

Bassi, M., Busso, M., Vargas, J. y Urzúa, S. (2012). *Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/desconectados-habilidades-educacion-y-empleo-en-america-latina>

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, J., Contretas, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Editorial UNICEF.

Berg, J., Osher, D., Same, M., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. American Institutes for Research. <https://www.air.org/resource/identifying-defining-and-measuring-social-and-emotional-competencies>

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>

Berger, C., Alamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. (2014b). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2): 627-638. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a19.pdf>

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp- 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>

Borghans, L., Duckworth, A., Heckman, J. y Weel, B. (2008). The Economics and Psychology of Personal Traits. *The Journal of Human Resources*. 43. 10.1353/jhr.2008.0017.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function. *Working Paper No. 11*. www.developingchild.harvard.edu.
Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2021). 2011 – 2021: 10 Years of Social and Emotional Learning in U.S. School Districts. *Elements for Long-Term Sustainability of SEL*. Disponible en: <https://casel.org/cdi-ten-year-report/>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187502>.

Diamond, A. y Ling, D.S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929315300517?via%3Dihub>

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 Duraiappah, A. K. (Eds.). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. UNESCO MGIEP. <https://mgiep.unesco.org/rethinking-learning>

Duckworth, A.L. y Yeager, D.S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, Vol. 44(4): 237-251. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4849415/pdf/nihms766959.pdf>

Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., Gullotta, T. (2017). *Handbook of Social and Emotional Learning*. Guilford.

Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C., y Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 33–49). The Guilford Press.

- Farrington, C., Melissa, R., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca, T., Johnson, D., Beechum, N. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research. https://www.kipp.org/wp-content/uploads/2016/11/Teaching_Adolescents_to_Become_Learners.pdf
- García Cabrero, B. (2018). Las HSE, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6): 1-17. <https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Editorial Paidós.
- Goleman, D (1995). *La Inteligencia Emocional. Porqué es más importante que el cociente intelectual*. Editorial Kairós.
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: a critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*. 79(2): 533-566. <https://psycnet.apa.org/record/2010-07712-001>
- INEEd. (2019). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de Educación media*. Montevideo: INEEEd.
- Instituto Ayrton Senna (2021a). *Competências socioemocionais. A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>
- Instituto Ayrton Senna (2021b). *Repór 2021*. https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/IAS_001_Relato%CC%81rio-Anual-2021_VersaoFinal.pdf
- Leithwood, K., Day, A., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, Vol. 28, N° 1. Routledge.
- Milicic, N. Alcalay, L., Berger, C., & Alamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliacao e Politicas Publicas en Educacao*, 21(81), 645-666. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/hrH46QbCGY6zjz4XPhWVBtv/?lang=es&format=pdf>

Milicic, N., y Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En BCN (2020) *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZO.pdf

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development, 2017). *Social and Emotional Skills: Wellbeing, connectedness and success*. OECD Publishing.

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development, 2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.

Pancorbo, G., Laros, J. (2017) Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) Inventory. *Paidéia* 27 (68), pp. 339-347. <https://www.redalyc.org/journal/3054/305454949008/html/>

Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). *Esplugues de Llobregat*. Hospital Sant Joan de Déu.

Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. doi:10.1027/1015-5759/a000343

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

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.

Taylor, J., Buckley, K., Hamilton, L., Stecher, B., Read, L., Schweig, J. (2018). Choosing and Using SEL Competency Assessments: What Schools and Districts Need to Know. CASEL.

UNESCO-OREALC. (2017). Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education. *Review of Educational Research*, 81(2). <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>

Weinstein, J., Muñoz, G. (ed) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., Walberg, H. (Eds). (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press, Columbia University.



Agencia de
Calidad de la
Educación

Gobierno de Chile



twitter.com/agenciaeduca
facebook.com/Agenciaeducacion
instagram.com/agenciaeducacion
agenciaeducacion.cl

