

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Plan de apoyo al aprendizaje socioemocional en una escuela de lenguaje chilena

Pedro Sotomayor Soloaga<sup>a</sup> y Daniela Leiva Largo<sup>b</sup>

Universidad de Atacama, Copiapó<sup>a</sup>. Universidad Santo Tomás, La Serena<sup>b</sup>, Chile

*Recibido: 03 de marzo 2023 - Revisado: 24 de octubre 2022 - Aceptado: 23 de marzo 2023*

---

### RESUMEN

---

El cambio paradigmático de una educación academicista a una holística ha instalado importantes temáticas dentro de los establecimientos educacionales, impulsando la necesidad y responsabilidad que estos tienen respecto a la formación de un ser humano integral, autónomo y empático. El objetivo de la educación hoy más que nunca está puesto en potenciar aprendizajes para la vida, más allá de contenidos netamente curriculares, rompiendo con la dicotomía existente en la cual se tiende a separar lo emocional de lo académico. En este contexto, se presenta la experiencia de implementación de un Programa de Apoyo al Aprendizaje Socioemocional (ASE), en el marco del Plan de Gestión de Convivencia Escolar (PGCE) de una escuela especial de lenguaje chilena, llevado a cabo durante los meses de marzo a septiembre del año 2021. Por medio de un conjunto de acciones sensibilización, capacitación y acompañamiento para promover el trabajo colaborativo de las profesionales y los equipos de aula se favoreció el desarrollo del ASE en estudiantes de formación inicial potenciando las competencias docentes en esta materia e impactando el contexto escolar relevando su rol como garante del aprendizaje y resguardo socioemocional. La reflexión final da cuenta de la necesidad de contar con planes contextualizados e inclusivos en el sentido de incorporar desde etapas iniciales a los diversos grupos implicados en la formación del estudiante.

*Palabras claves:* Centro de educación especial; emoción; proyecto educativo; personal docente; trabajo en equipo.

---

\*Correspondencia: Pedro Sotomayor Soloaga (P. Sotomayor Soloaga).

<sup>a</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-9143-8280> (pedro.sotomayor@uda.cl).

<sup>b</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9432-3641> (daniela.leivalargo@gmail.com).

## Socio-emotional learning support plan in a Chilean language school

---

### ABSTRACT

---

The paradigmatic change from an academic to a holistic education has installed important issues within educational establishments, promoting their need and responsibility in the education of an integral, autonomous, and empathetic human being. The objective of education today, more than ever, is to promote learning for life, beyond purely curricular content, breaking with the existing dichotomy in which there is a tendency to separate the emotional from the academic. In this context, the experience of implementing a Support Program for Socio-Emotional Learning (ASE) is presented, within the framework of the School Coexistence Management Plan (PGCE) of a Language Special School in Chile, carried out during the period March-September 2021. Through a set of actions to raise awareness, training, and support to promote collaborative work between professionals and classroom teams, the development of ASE was favored with initial teaching training students, enhancing teaching skills and impacting the school context, emphasizing their role as guarantors of learning and socio-emotional protection. The final reflection accounts for the need of contextualized and inclusive plans which incorporate the various groups involved in students' teaching training from the initial stages.

*Keywords:* Special school; emotion; educational projects; Teaching Staff; Team Work.

---

### 1. Introducción

El cambio paradigmático desde una educación academicista a una de carácter holístico ha instalado importantes temáticas al interior de los centros educativos y del sistema en su conjunto. Hoy más que nunca el objetivo de la educación está puesto en potenciar aprendizajes para la vida, en formar un ser humano autónomo, empático y que se sepa vivir en sociedad, más allá de contenidos netamente curriculares, incorporando de esta forma, paralelamente, el aprendizaje socioemocional (ASE).

Al respecto, [Mora \(2019\)](#) plantea que la educación es un proceso de formación cultural, social, cognitiva y sobre todo emocional, ya que el cerebro solo aprende si hay emoción. Por ende, el desarrollo de la educación se debe cimentar en una concepción integral del ser humano, donde toda propuesta educativa se construya a partir de las diferencias y particularidades de cada estudiante, formando comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, favoreciendo que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad.

No obstante, es posible visualizar una importante dicotomía en los procesos formativos, donde se sigue separando lo emocional de lo cognitivo, como si ambas no fueran constructos de un mismo ser humano ([García, 2012](#)). Esta dicotomía se ha intensificado aún más en tiempos de pandemia, donde el foco en educación estuvo en la flexibilización del currículum priorizando las asignaturas troncales por sobre las no troncales, lo cual transmite implícitamente un mensaje erróneo respecto del concepto de integralidad en la formación.

Tal y como lo plantean [Sandoval y Sandoval \(2020\)](#), frente a eventos de gran magnitud, donde existe caos e incertidumbre, es esperable un incremento de la incidencia de manifestaciones emocionales, requiriendo las personas de un alto apoyo social y de la resiliencia existente al interior de una comunidad, factores especialmente relevantes para la comprensión y abordaje de una emergencia, siendo necesario el desarrollo de vínculos sociales significativos entre los implicados.

Por otro lado, desde la implementación de la Ley de Convivencia Escolar en el año 2015 ([Ministerio de Educación de Chile \[MINEDUC\], 2015](#)), se comienza a dar un giro en el abordaje de la convivencia para adoptar un enfoque formativo que incorpora el ASE -implícita o explícitamente- y demanda su consideración para la elaboración e implementación de los distintos instrumentos normativos institucionales.

La transferencia y la instrumentalización de aquellos aspectos relacionados con el ASE implican un gran desafío no solo para los equipos directivos o de convivencia escolar, sino principalmente para los docentes, quienes finalmente deben lograr articular esta dimensión con el currículum clase a clase. Tal y como lo plantea [Moraga \(2015\)](#), el espacio educativo y con ello los aprendizajes de los educandos, se relacionan directamente con los factores de clima emocional, por lo cual, la preparación del profesor en esta área resulta crucial.

Es en este contexto donde surge la necesidad de proponer el presente proyecto para el desarrollo de un Programa de Apoyo al ASE dentro de la dimensión de convivencia escolar, ámbito que se encuentra descendido en el establecimiento educacional principalmente por la priorización de los contenidos netamente curriculares, sin lograr articular el área social y emocional de los niños y niñas. Junto con ello, el escaso trabajo colaborativo ha devenido en lineamientos difusos respecto a la metodología de trabajo relacionada al área socioemocional, observándose discrepancias en lo que declara la misión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en relación con el objetivo de educación integral.

Por lo tanto, este proyecto busca instalar una metodología de trabajo que fortalezca la labor docente en el área de ASE, potenciando las competencias necesarias para lograr articular los aspectos pedagógicos y el desarrollo social y emocional de cada estudiante, como también fortalecer la cultura inclusiva del establecimiento que permita transmitir a toda la comunidad educativa las creencias y valores inclusivos, ya que en sí el aprendizaje socioemocional direcciona al centro hacia una sana convivencia escolar, la cual se centra precisamente en la construcción de espacios educativos inclusivos, considerando la convivencia escolar como un espacio de encuentro, en el cual toda la comunidad educativa es participe.

Tal y como lo plantea [MINEDUC \(2020\)](#) en los Fundamentos para el ASE, cuando se logra incorporar competencias que permitan potenciar el autoconocimiento, la autorregulación, la toma responsable de decisiones, la resolución de conflictos, la conciencia del otro y las habilidades sociales, se tributa a un mejor convivir con el otro, siendo por ende capaces de incluir a todos y todas, valorando la diversidad, potenciando prácticas inclusivas y una cultura institucional en donde el centro dé garantía del establecimiento de valores inclusivos.

Al respecto, son diversas las investigaciones que apoyan la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas. Incluso, si bien se asume que el ASE debería ser una temática transversal en las distintas etapas formativas del estudiante, iniciativas de corta duración han demostrado ser eficaces en este propósito ([Díaz-Villabella y Gilar-Corbí, 2020](#); [Green et al., 2019](#); [Salgado-Pereira y Marques-Pinto, 2018](#)).

De igual forma, si bien un número importante de programas para el ASE que han sido prediseñados muestran una alta efectividad en su implementación ([Aidman y Price, 2018](#); [Capp et al., 2018](#); [Fox et al., 2021](#); [Granger et al., 2020](#); [Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2020](#); [Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2021](#); [Ohrt et al., 2020](#); [Usakli, 2018](#)), [Valarezo et al. \(2022\)](#) destacan la

importancia de que estos programas se hayan diseñado para el contexto específico donde se han de implementar, con base en un diagnóstico previo de necesidades y con la implicación de toda la comunidad educativa.

En este contexto, se presenta a continuación la experiencia desarrollada en una escuela especial de lenguaje ubicada en la ciudad de La Serena, Chile, específicamente la implementación de un Programa de Apoyo al ASE enmarcado en el Plan de Gestión de Convivencia Escolar (PGCE) del establecimiento escolar, durante los meses de marzo a septiembre del año 2021. Esta experiencia se sustenta en un diagnóstico previo de necesidades lo cual permite sustentar la relevancia y pertinencia de esta iniciativa. Finalmente, es relevante mencionar que este centro atiende a 150 estudiantes de educación parvularia y está conformado por una plana docente de 6 educadoras diferenciales.

## 2. Antecedentes teóricos

La educación debe ser considerada como un sistema amplio en donde convergen distintas miradas y que, por tanto, busca desarrollar personas integrales, conscientes de sí mismas y de su entorno, integrándose a la sociedad como ciudadanos con valores, capaces de aportar al desarrollo de su entorno y ser felices. Desde esta arista, y en consonancia con los planteamientos del conocido informe de la UNESCO (Delors, 1996), el logro de una educación con calidad y equidad se encuentra sustentada en cuatro pilares fundamentales que deben estar presentes en todo programa escolar, política o proyecto educativo como requisito indispensable para dar garantías de una formación integral de todos los niños, niñas y jóvenes.

En esta línea, la formación de este ciudadano integral dotado de competencias socioemocionales y para la vida, estaría cimentada en estos cuatro pilares. En primer lugar, el *Aprender a Conocer* hace referencia a que cada persona aprende a comprender el mundo que le rodea para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. En segundo lugar, el *Aprender a Hacer* tendría como fin último la adquisición de competencias que le permitan a las personas afrontar distintas situaciones a lo largo de su vida y trabajar en equipo. Un tercer pilar de la educación corresponde a *Aprender a Vivir Juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Por último, *Aprender a ser* tiene como objetivo el fortalecimiento de la propia personalidad, habilitando al sujeto para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal (Delors, 1996).

### 2.1 Educación Emocional y Aprendizaje Socioemocional

La educación emocional corresponde a un proceso educativo, continuo y permanente, que permea el desarrollo de vida de cualquier persona y que está presente en todas las etapas evolutivas, siendo un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo un elemento esencial para el desarrollo de la personalidad integral. Desde esta mirada, la educación emocional corresponde a una innovación educativa que se fundamenta en las necesidades sociales, cuya finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social (Bisquerra, 2006). Por consiguiente, y siguiendo Valarezo (2022), menester brindar un ambiente de confianza en la primera infancia, en el que se despierte la curiosidad por explorar y conocer el entorno sin temor a cometer errores, sino propiciando la autonomía y evitando la sobreprotección de la familia.

Es en este contexto que uno de los principales objetivos de la educación es “lograr que los niños aprendan, que sean las mejores personas posibles y que desarrollen narrativas de vida que les permitan, junto con una sensación de bienestar emocional, ser un aporte significativo para la sociedad” (Milicic y Marchant, 2020, p. 53). Coherente con este planteamiento,

se entiende que el aprendizaje socioemocional es un proceso mediante el cual las personas adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento, comprender y autorregular las emociones y su expresión, motivándose para establecer y alcanzar objetivos positivos, empatizando con su entorno, construyendo y manteniendo relaciones positivas, tomando a la vez responsablemente sus decisiones y manejando de manera efectiva situaciones desafiantes (Bisquerra, 2000; CASEL, 2019 citado en MINEDUC, 2020; Goleman, 1996).

El aprendizaje socioemocional se vivencia fundamentalmente desde lo experiencial, por lo que el ambiente y las relaciones cotidianas entre todos los miembros de la comunidad educativa son la principal herramienta para la formación y la enseñanza. Se hace necesario, por tanto, propiciar y gestionar una cultura inclusiva y una sana convivencia escolar, creando un contexto donde prime el respeto, el buen trato, los vínculos profundos, la participación de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, en un clima seguro y nutritivo (Milicic y Arón, 2000 citado en MINEDUC, 2020).

Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2020) no existe una manera única de intencionar el aprendizaje socioemocional en el contexto educativo, sino que existe una gran diversidad de estrategias para este propósito. Es aquí donde la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015) impulsa una mirada integrada al considerar que los seres humanos aprenden y se desarrollan en las distintas instancias y experiencias que viven en el contexto cultural, y no solo cuando participan de actividades de enseñanza en el aula.

## 2.2 Cognición, emoción y aprendizaje

De acuerdo con lo planteado por Bruner (2004), el aprendizaje involucra tres procesos casi simultáneos -la adquisición, la transformación, y la evaluación- que implican una acumulación de experiencias que son interpretadas y comprendidas, las cuales están inseparablemente unidas a lo que las personas son y sienten. En este tenor, es imperativo que todo proceso formativo considere la predisposición del individuo hacia el aprendizaje, lo que de una u otra manera devela el carácter emocional con que se asume el aprendizaje en sí mismo (García, 2012).

El aprendizaje, por tanto, solo es posible en un entorno social, en el que se construyen las estructuras de conocimiento. Tal como lo enfatiza el mismo García (2012), el aprendizaje constituye un constructo individual y social que se ve afectado por las apreciaciones y valores que, individual y socialmente, se les atribuyen a las emociones al ser estas construidas en términos culturales y contextuales. Estos aspectos determinan y regulan cuáles emociones son las apropiadas o aceptadas debido a la interacción entre el sujeto y su ambiente (Bisquerra, 2006), de manera tal que no puede haber aprendizajes fuera del espacio emocional (Pekrum, 2000, citado en Casassus, 2006), al punto que las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar dichos aprendizajes.

En este punto, es relevante considerar lo planteado por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (s.f).

“[El ASE corresponde a un proceso en donde las personas] adquieren y aplican conocimiento, 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 afectivas” (p. 1).

De esta manera, debe considerarse que el aprendizaje es el producto cultural de dos vertientes que interactúan entre sí de manera dinámica, la racional, ligada a la cognición y, la emocional, ligada a los sentimientos, de forma tal que es difícil, sino imposible, separar lo que corresponde a uno u otro dominio. El pensamiento, aunque parezca ser racional, está cargado de aspectos emocionales, de hecho, no existe pensamiento puro, ni racional ni emocional (Casassus, 2006), ya que los pensamientos dependen de los intereses o necesidades de las personas, y estos aspectos están mediados con el entorno por las emociones.

Esta nueva concepción del aprendizaje, tal como lo sugiere Timoneda (2012), implica un cambio de mirada, un nuevo paradigma que revoluciona el mundo educativo en cuanto a ubicar lo aprendido no en el exterior, como resultado, sino más bien en el interior, como un proceso mental. Por tanto, cognición, emoción y aprendizaje están íntimamente relacionados entre sí, siendo imposible separarlos o priorizar uno por sobre el otro, pues finalmente el cerebro solo aprende si hay emoción (Mora, 2019).

### 2.3 El Rol del docente en el Aprendizaje Socioemocional

Las relaciones intrapersonales son un factor de gran impacto en la cultura escolar y en el aprendizaje de todo estudiante. Si se considera que la figura adulta con quien más horas comparten los estudiantes es la del docente, resulta evidente la necesidad de favorecer su desarrollo y bienestar socioemocional, junto con su capacidad para establecer vínculos pedagógicos y afectivos con los estudiantes, favorecidos por una cultura y un clima acogedor, seguro y nutritivo.

Los docentes son modelos de comportamiento social y emocional y ejercen su rol e influencia principalmente a través de la relación y del vínculo que establecen con sus estudiantes. Por ende, tal como lo menciona el MINEDUC (2020) en los fundamentos de trabajo para el ASE, los docentes están llamados a fortalecer su comprensión del rol insustituible que juegan al establecer el vínculo pedagógico y afectivo con los estudiantes, siendo este el principal medio a través del cual enseñan y acompañan a los niños, niñas y jóvenes en su proceso de crecimiento a lo largo de la etapa escolar.

Asimismo, de acuerdo con las Bases curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018), el rol docente contempla la generación de interacciones respetuosas y desafiantes dentro de ambientes enriquecidos y seguros, en los que niños y niñas se sientan considerados, confiados y protagonistas de su propio aprendizaje. Por ende, se hace trascendental la construcción de un lenguaje apreciativo, además de un refuerzo positivo constante, relevando sus capacidades, intereses y habilidades, colaborando y apoyando desde sus fortalezas aquellas necesidades que presentan para su desarrollo y aprendizaje. Esto conlleva un gran desafío para profesores y profesoras, pues requiere del establecimiento de prácticas de reconocimiento que favorecen la autoestima, la seguridad y confianza de todos los niños, niñas y jóvenes.

La interacción de los párvulos con un medio ambiente enriquecido y bien tratante favorece el desarrollo cerebral, y, en el largo plazo, las experiencias tempranas van modelando un sistema nervioso altamente receptivo y con gran plasticidad. Por ende, una respuesta empática y oportuna impacta de manera positiva en el aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos y promueve la generación de relaciones afectivas y seguras, estableciéndose así un círculo virtuoso de relaciones bien tratantes (MINEDUC, 2018).

Es así como la práctica pedagógica se constituye en el escenario perfecto para la vivencia de una educación en el buen trato, donde la calidad de las interacciones se define como el eje central que modela e intenciona una relación y vinculación desde el respeto, la consideración y la valoración por el otro. Para ello resulta un imperativo la reflexión crítica del adulto junto

con la observación constante del quehacer pedagógico para mejorar cada experiencia e instancia educativa que se diseña e implementa (MINEDUC, s/f).

Finalmente, más allá de que estudios recientes relevan la importancia de la preparación de los y las docentes en torno al ASE (Aidman y Price, 2018; Fox et al., 2021; Granger et al., 2020; Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2021; Rutherford et al., 2020), dicha preparación no debería estar centrada solo en la adquisición de la bases teóricas y prácticas del programa a implementar sino que implica, sobre todo, que el profesorado sea capaz de desarrollar habilidades socio-emocionales impactando en su propia persona (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020), lo cual conlleva una importante desafío para las comunidades educativas.

Esta idea es apoyada recientemente por Ordoñez-Rodríguez (2023), quien concluye en su investigación acerca de la percepción de los docentes respecto de las competencias emocionales en su labor, que estos consideran necesario el desarrollo de dichas competencias como base para alcanzar interacciones positivas con el estudiantado, reconociendo la necesidad de una mayor preparación que les permita actuar asertivamente en diversas situaciones.

### 3. Descripción de la experiencia

#### I. Primera Fase: Diagnóstico

En primera instancia se realizó un análisis de contenido documental, técnica cuyo objetivo es describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática para facilitar su posterior recuperación (Dulzaides y Molina, 2004). Para ello, se seleccionaron distintos documentos que pudieran proporcionar información relevante para ajustar la experiencia a desarrollar al contexto y a las necesidades del centro (Véase Tabla 1).

**Tabla 1**

*Matriz de Análisis documental.*

Documento analizado / Temas de relevantes	Información recabada	Análisis u observaciones
Proyecto Educativo Institucional (PEI): caracterización del establecimiento.	Escuela de lenguaje con 13 años de trayectoria donde su prioridad se encuentra en la entrega de una educación de calidad, equidad y pertinente a las necesidades e intereses de sus estudiantes a través de aprendizajes significativos y relevantes para superar sus TEL. Para ello, la escuela valora la importante del vínculo colegio familia, creando vínculos colaborativos entre ambos, ampliando la gama de oportunidades y experiencias, respetando por sobre todo las individualidades y ritmos de aprendizaje de cada niño y niña.	Respecto a su proyecto educativo el establecimiento declara la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela. Al mismo tiempo en su PEI se declara la valoración por la diversidad de los niños y niñas que son parte de la escuela.
Proyecto Educativo Institucional (PEI): Visión	“Ser una Organización Educacional de calidad, que más allá de entregar una educación especializada a nuestros alumnos, eduque integralmente a niños y niñas entre las edades de 3 a 5 años 11 meses, que presentan (NEE) derivadas de Trastornos de la Comunicación y Lenguaje”.	La visión de la escuela se enfoca en la formación integral de sus estudiantes.

Proyecto Educativo Institucional (PEI): Visión	“Pretende educar, habilitar y/o rehabilitar a niños y niñas con TEL; desarrollando competencias y habilidades a través de estrategias y metodologías específicas e innovadoras, para así lograr su normal inserción en la educación formal, utilizando una modalidad curricular integral, ya que esta considera el desarrollo armónico del niño y niña con el propósito de que sean capaces de adaptarse y desenvolverse adecuadamente.	La misión institucional va dirigida a formar y potenciar a sus estudiantes para que puedan incorporarse a la educación regular con las herramientas necesarias para ello.
PEI y documentos de uso interno: Contexto del establecimiento y dotación funcionaria.	Esta escuela especial de lenguaje se encuentra ubicada en la ciudad de La Serena y tiene un 80% de índice de vulnerabilidad. Cuenta con una matrícula total de 150 estudiantes, divididos en 10 cursos de educación parvularia, desde el nivel medio mayor a segundo nivel de transición. La planta funcionaria está compuesta por 16 personas: Directora, 5 educadoras diferenciales, Fonoaudióloga, Psicóloga, 4 asistentes de aula, Personal administrativo, Auxiliar de aseo y Chofer del furgón.	Escuela cuenta con un número alto de vulnerabilidad. El sector donde se encuentra ubicado el establecimiento es un barrio tranquilo, sin embargo, se encuentra aledaño a sectores caracterizados por la delincuencia y drogadicción. Las familias en su mayoría están muy presentes en el proceso educativo de sus hijos e hijas. La escuela Mi Castillo es un Establecimiento educacional con gran posicionamiento local en el sector de las compañías en la ciudad de La Serena, debido principalmente a su trayectoria, los buenos resultados académicos, así como también reconocido por la dedicación y compromiso de las funcionarias con los estudiantes.
Plan de Gestión de Convivencia Escolar (PGCE).	Los objetivos del PGCE son promover y fortalecer un buen clima de convivencia entre todos los actores de la comunidad educativa, a través del desarrollo de acciones que permitan garantizar un ambiente basado en el respeto, el diálogo, el compromiso común de logro de los aprendizajes y la sana convivencia, y sobre todo del bienestar y resguardo socioemocional de los estudiantes.	Para dar mayor sustento al PGCE se requiere trabajo colaborativo por parte de todos los funcionarios del establecimiento, así como también incorporar a toda la comunidad educativa a los objetivos del plan de gestión de Convivencia escolar.

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuras a dos educadoras diferenciales y a la directora del establecimiento, con el objetivo de obtener datos relevantes respecto a la temática del aprendizaje socioemocional. Estas entrevistas se realizaron mediante un diálogo coloquial y ameno para facilitar la obtención de respuestas verbales a las preguntas planteadas.

Previo a la realización de las entrevistas, se elaboró un guion de preguntas sobre la base de 3 dimensiones teóricas de especial relevancia para el proyecto. Estas dimensiones son las siguientes: Aprendizaje Socioemocional (ASE), Competencias Docentes y Currículum.

Finalmente, para favorecer la triangulación de técnicas, se realizó un grupo focal en el cual participaron las educadoras diferenciales a cargo de cada nivel educativo. Esta actividad además de profundizar en temáticas especialmente relevantes que emergieron durante las entrevistas individuales, tuvo como objetivo conocer la visión de las profesionales respecto al aprendizaje socioemocional en el marco del PGCE, como también recabar información referida al trabajo colaborativo que se desarrolla en el establecimiento y su relación con el apoyo a las necesidades educativas del alumnado. Al igual que en las entrevistas individuales, se elaboró previamente un guion de preguntas sobre la base de las 3 dimensiones teóricas planteadas previamente.

Para el análisis de las entrevistas y Focus Group se realizó un análisis manual de la información recabada, siendo necesario transcribir y ordenar la información de los datos, lo que permitió establecer subdimensiones y focos de intervención para el Proyecto, tal como se puede observar en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Matriz de análisis de entrevistas.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Subdimensiones (Categorías emergentes)</b>	<b>Foco de Intervención Proyectado</b>
<b>Competencias docentes para el ASE</b>	Aprendizaje y formación docente	Acciones destinadas a fortalecer la formación docente: -Sensibilización sobre el ASE -Comunidad profesional de aprendizaje. -Capacitaciones normativa convivencia escolar.
	Capacitaciones: lineamientos respecto al abordaje del ASE	
	Trabajo colaborativo	
	Capacitación: enfoque formativo de la convivencia escolar.	
<b>Educación emocional</b>	Estado emocional de los estudiantes	Aplicación y desarrollo de estrategias y acciones con los estudiantes para abordar el ASE: -Alfabetización emocional de los estudiantes. -Autoconocimiento Docente. - <i>Emocionómetro</i> .
	Consideración del estado de ánimo del estudiante para darle curso de la clase	
	Sin emoción no hay aprendizaje	
	ASE: aprendizaje primordial	
<b>Currículum</b>	Educación integral	Planificación por medio de trabajo colaborativo: -Acompañamiento planificación docente. -Articulación ASE-Currículum como práctica docente y plan específico fonológico.
	Articulación Currículum-ASE	
	Objetivos transversales educación parvularia	
	Educación inclusiva	

Fuente: Elaboración propia.

II. Segunda Fase: levantamiento de problemas y objetivos

Posterior al proceso de diagnóstico, se decide junto con la dirección del establecimiento que el programa sea incorporado al PGCE del año 2021, principalmente debido a la necesidad visualizada en relación con la crisis social y emocional que ha conllevado la pandemia por covid-19. En este sentido, se entiende que el contexto actual demanda con urgencia que el aprendizaje sea integral, abarcando todas las dimensiones del ser humano: niños y niñas no son solo cognición y contenidos, sino que necesitan ser educados y formados desde las habilidades personales y sociales que les permita ir creciendo y formándose como seres integrales con el fin último de lograr constituir una sociedad más inclusiva, participativa y respetuosa.

Bajo esta premisa es que el diagnóstico previo permite levantar un conjunto de problemas (Véase Figura 1.) que constituyen la base para el planteamiento de objetivos de este Proyecto, que se indican a continuación.

Objetivo general

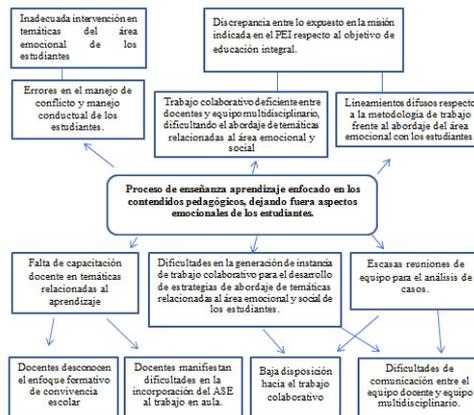
Potenciar el Plan de gestión de convivencia escolar mediante el desarrollo de un programa de apoyo al aprendizaje socioemocional para los estudiantes de una escuela especial de lenguaje de la ciudad de la Serena durante los meses de marzo a septiembre del año 2021.

Objetivos específicos

- a) Implementar un programa de apoyo a la convivencia escolar basado en el aprendizaje socioemocional.
- b) Evaluar el impacto del programa de apoyo al aprendizaje socioemocional en el marco del plan de gestión de convivencia escolar.

Figura 1

Árbol de problemas.



Fuente: Elaboración propia.

III. Implementación de la Iniciativa

La claridad en el diagnóstico y el consecuente planteamiento de objetivos permitió la elaboración de una propuesta concreta y debidamente consensuada, apuntando a las reales necesidades del centro en torno a la formación para el ASE. Las acciones se describen a continuación en función de cada uno de los objetivos planteados, tal y como se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Actividades realizadas en función de los objetivos planteados.*

Objetivo específico	Objetivo estratégico	Actividades	Medios de verificación	Recursos
Implementar un programa de apoyo a la convivencia escolar basado en el aprendizaje socio-emocional	Desarrollar un Plan de Apoyo al Aprendizaje Socioemocional	Fortalecimiento de las competencias docentes para la educación emocional	-Informe de Planificación de la Jornada -Presentaciones de talleres realizados - Plan de Apoyo ASE elaborado en conjunto con las educadoras. -Actas de Talleres -Grabaciones de las jornadas.	-Preparación de material. -Plataforma Zoom
		Incorporación de la educación emocional en las actividades de aula.	-Imágenes de actividades de alfabetización emocional en aula -Planificación mensual -Emocionómetro.	-Material concreto: láminas, chapitas. -Monstruo de los colores. -Panel <i>Emocionómetro</i> .
		Fortalecimiento del currículum por medio de la planificación colaborativa de la incorporación del ASE.	-Acta de planificaciones colaborativas mensuales.	-Laptop -Sala para trabajo colaborativo.
Evaluar el impacto del programa de apoyo al aprendizaje socioemocional en el marco del plan de gestión de convivencia escolar.	Sistematizar hallazgos que permitan evidenciar el impacto positivo del Programa.	Realización de grupo focal para evaluar el impacto del plan.	-Grabación de Focus Group -Transcripción de relatos	-Plataforma Aporados -Laptop
		Evaluación del impacto del plan en los estudiantes mediante encuesta aplicada a la familia.	-Resultados encuesta.	-Laptop -Google Forms
		Evaluación del impacto del plan respecto la identificación emocional de los estudiantes, observado por las educadoras.	- Grabación de Focus Group -Transcripción de relatos	-Plataforma Aporados -Laptop

Fuente: Elaboración Propia.

Esta iniciativa se desarrolló en fases asociadas a acciones que fueron planificadas en funciones de los objetivos planteados inicialmente, tal como se observa en la figura 2.

**Figura 2**  
*Planificación de la iniciativa.*

Fase	Acción	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Preparación	Validación y realización de entrevistas y focus group.																																
Diagnóstico	Codificación, elaboración de matriz de análisis e intervención.																																
Planificación	Elaboración de cronograma del plan																																
Implementación	Planificación colaborativa, capacitación competencias docentes, educación emocional																																
Monitoreo y Seguimiento	Evaluación intermedia																																
Evaluación: Reflexión y análisis de resultados	Evaluación final de impacto del plan																																

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 3**  
*Registro fotográfico de actividades realizadas.*



*IV. Evaluación del Programa*

La evaluación del programa de apoyo al aprendizaje socioemocional se realizó en dos momentos durante su implementación: en el mes de julio una evaluación intermedia y en el mes de octubre la evaluación final.

*Evaluación intermedia*

La evaluación intermedia se llevó a cabo en el mes de julio, luego de dos meses de implementación del programa de apoyo al ASE, por medio de la realización de un Focus Group en donde participaron 5 educadoras diferenciales junto a la fonoaudióloga del establecimiento. El objetivo de esta actividad fue obtener información proveniente del equipo multidisciplinario de la escuela para evaluar el impacto de la implementación del programa. Asimismo, se indaga acerca de las debilidades y posibilidades de mejora que observan las profesionales.

La evaluación al Programa en general es positiva, destacando el avance de los estudiantes en su capacidad para conocer y entender las emociones y expresar cómo se sienten, favoreciendo la autorregulación.

“Los niños han entendido las emociones y cómo se sienten, pudiendo regularlas”. (Educatora Diferencial 1).

“Los estudiantes han logrado identificar sus emociones y sobre todo validarlas, comprendiendo que no hay emociones buenas o malas, sino que todas son importantes”. (Educatora diferencial 2).

En relación con la dimensión de competencias docentes para el ASE, el programa ha permitido una mejora en las herramientas personales y profesionales de las docentes para enfrentar el desafío que implica la educación emocional. Estas señalan que el Programa les ha permitido comprender que el ASE es transversal, que se debe trabajar cada día, y concuerdan en que los estudiantes han mejorado su conducta en tanto que han fortalecido las competencias para manejar de forma asertiva la desregulación emocional.

“Han mejorado nuestras herramientas, nuestra sensibilidad y entender que el aprendizaje socioemocional es transversal. Además, ha mejorado la conducta, han bajado los conflictos escolares, nos hemos hecho cargo y no solo se externaliza como lo hacíamos antes, llamando a la psicóloga o al apoderado” (Educatora diferencial 2).

“De igual manera hoy junto con la implementación del programa somos más conscientes de que estamos formando niños y niñas para la vida y no solo para aprender contenidos. Lo que además se está irradiando a nuestra vida personal y en la relación con nuestra familia e hijos” (Educatora diferencial 3).

Respecto a la implementación del trabajo colaborativo para el ASE, para las profesionales el programa les ha resultado ser una herramienta positiva y útil para mejorar las prácticas institucionales.

“El plan de aprendizaje socioemocional ha potenciado el trabajo colaborativo, lo cual no se había realizado antes, ahora podemos coordinar de mejor manera los contenidos, a tratar casos especiales, conocer mejor el contexto de los estudiantes y poder entregar un apoyo más integral” (Fonoaudióloga).

### *Evaluación final*

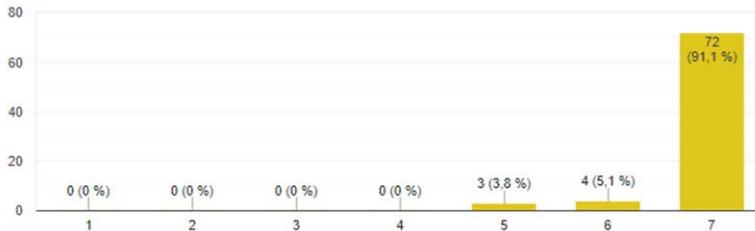
La segunda evaluación se realizó en el mes de octubre, luego de cuatro meses de implementación del programa de apoyo al Aprendizaje Socioemocional. Esta evaluación estuvo centrada en evaluar los tres focos del Plan: Educación emocional, Competencias Docentes y Currículum.

Con el objetivo de conocer el impacto de las familias y apoderados respecto a la implementación del programa de apoyo al aprendizaje socioemocional, se realizó un cuestionario breve por medio de un Formulario de Google, donde se obtuvieron 79 respuestas, en las cuales un 91.1% considera que el aprendizaje socioemocional es muy importante para el desarrollo integral de sus hijos e hijas (Véase Figura 4).

**Figura 4**

*Importancia del ASE para los apoderados.*

Del 1 al 7 (siendo 1 el mas bajo y 7 más alto) que tan importante considera el aprendizaje socioemocional en la formación integral de su hijo o hija.  
79 respuestas



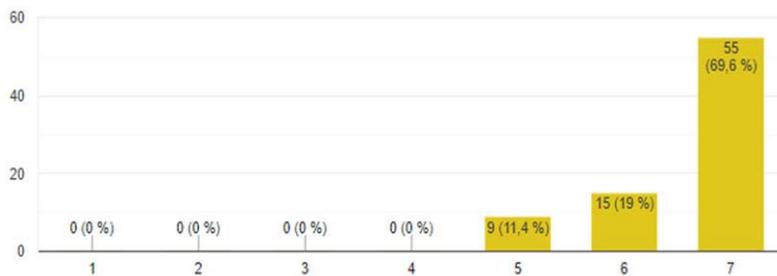
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, un número importante de padres y apoderados han logrado visualizar la incorporación de las emociones en la rutina escolar de sus hijos o hijas (Véase Figura 5).

**Figura 5**

*Incorporación de emociones en la rutina según apoderados.*

Como apoderado ¿ha logrado visualizar la incorporación de las emociones en la rutina escolar de sus hijos o hijas?  
79 respuestas

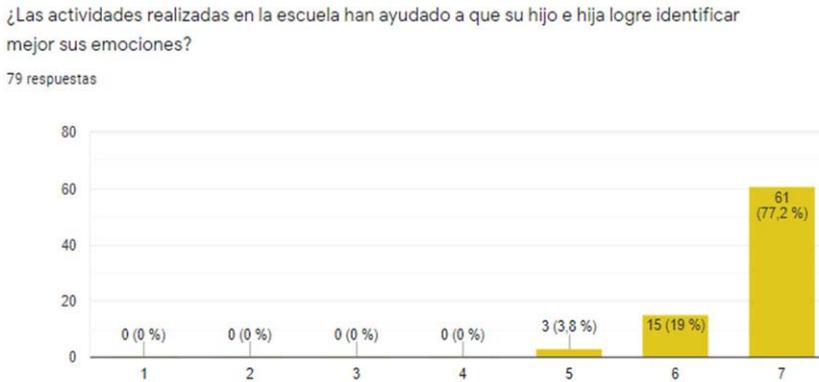


Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la opinión de padres y apoderados en relación con las actividades que se llevaron a cabo en el marco del Programa, consideran que éstas han contribuido a que sus hijos identifiquen de una mejor manera sus emociones (Véase Figura 6).

**Figura 6**

*Contribución del Programa para identificar emociones.*



Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto importante evaluado por los padres y apoderados es la autorregulación de las emociones de los estudiantes, aspecto en donde la mayoría ha visualizado avances (Véase Figura 7).

**Figura 7**

*Impacto del ASE en la autorregulación.*



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, dentro de esta fase de evaluación final se realizó un Focus Group dirigido a las docentes y fonoaudióloga del establecimiento, con el objetivo de evaluar la implementación del Programa y el impacto que ha tenido en los estudiantes respecto a la alfabetización emocional, conciencia de sí mismo, conciencia del otro y la adquisición de habilidades sociales.

Al respecto, se deja en evidencia que el ASE se ha incorporado dentro del discurso y las prácticas al interior del establecimiento, dotando de nuevas herramientas a los equipos de aula y principalmente a los estudiantes en torno a su proceso de autoconocimiento y alfabetización emocional.

“Se ha incorporado el aprendizaje socioemocional, lo cual ha permitido a los niños y niñas autoconocerse, además se ha logrado aprender a llegar de una mejor manera a ellos, apoyando en el proceso que ha implicado que reconozcan e identifiquen su estado emocional” (Educatra Diferencial 4).

De igual forma, al interior del aula las docentes han incorporado un mayor bagaje de vocabulario emocional junto con un permanente refuerzo positivo hacia el alumnado, lo cual ha ido en beneficio del desarrollo de la autoestima y motivación escolar.

“El programa nos ha permitido ampliar nuestro vocabulario en torno a las emociones, hoy en día se conversa de las emociones, de cómo nos sentimos, como parte de las conversaciones del día a día” (Educatra Diferencial 4).

Para las docentes, el Programa ha significado un gran desafío y compromiso, siendo ellas protagonistas en la gestión de la educación emocional en aula.

“El programa es un plus que nuestra generación no tuvo, para nosotras como docentes ha sido un gran desafío y el programa nos ha ayudado a enfrentar un montón de situaciones, sobre todo en contexto de pandemia y tener así las herramientas para enfrentar el aprendizaje socioemocional de forma transversal al currículo” (Educatra diferencial 5).

Junto con la implementación del Programa de Apoyo al ASE, se ha logrado fortalecer el vínculo docente-estudiantes, contribuyendo a un conocimiento más profundo de niños y niñas.

“El programa ha ayudado a conocer a los niños de una manera afectiva y acercarnos a ellos de otra forma, al saber qué y cómo se sienten” (Educatra diferencial 3).

“El programa ha ayudado a que los niños y niñas conozcan las emociones, pero también a que identifiquen las emociones del otro, de sus pares y también de los adultos” (Educatra diferencial 2).

“Al mismo tiempo el programa nos abrió una gama de cosas que no trabajábamos antes de su implementación y nos hizo modificar la estructura que teníamos anteriormente” (Educatra Diferencial 4).

Las docentes han evidenciado cambios significativos en los niños durante la implementación del programa, pues estos además de reconocer las emociones, tienen curiosidad por alfabetizarse emocionalmente.

“Los estudiantes se han interesado mucho con las emociones, buscando e identificando más emociones que las seis que hemos trabajado” (Educatra diferencial 3).

“Los estudiantes ahora logran identificar las emociones y también las autorregulan, entendiendo que las emociones son variables a lo largo del día, lo que ha generado un aprendizaje significativo en lo que respecta al autoconocimiento pese a su corta edad.” (Educatra Diferencial 5).

Respecto a las competencias profesionales para el ASE, las docentes plantean que cuentan con mayores herramientas para trabajar el aprendizaje socioemocional.

“Antes si un niño tenía pena, lo tomaba en brazos y podía estar toda la jornada así, sin solucionar nada. Como docente, ahora sé cómo puedo apoyar y fortalecer al estudiante para que sea más autónomo de su estado emocional y acompañarlo de una mejor manera, no desde la dependencia.” (Educatra diferencial 1).

En esta misma línea, las propias docentes señalan que el Programa ha tenido impacto positivo para el desarrollo de la empatía, el fortalecimiento del trabajo en equipo. Además, les ha facilitado el logro de un equipo de aula coordinado, a conocerse más como personas, siendo más conscientes de qué decisiones tomar y cómo quieren impactar en la vida de sus estudiantes.

“Es fuerte ser conscientes de que somos nosotras las que podemos elegir como queremos y podemos impactar en la vida de nuestros estudiantes. (Educadora Diferencial 2).

Finalmente, la articulación entre los aspectos pedagógico-curricular y lo socioemocional expuesto en la planificación y acción docente, ha generado un trabajo colaborativo pertinente y significativo.

“En todos los años que he trabajado en la escuela, siempre tuve un trabajo muy individual, nunca habíamos coordinado los contenidos y muchas veces paso que yo trabajaba con los niños las mismas temáticas, pero en distintos tiempos y unidades que las profesoras y eso es confuso para los niños y sus papas” (Fonoaudióloga).

#### *V. Resultados*

El Programa de Apoyo al ASE ha logrado impactar favorablemente en la comunidad educativa. En torno a los objetivos planteados inicialmente, por medio del diagnóstico inicial se pudo identificar los nudos críticos del PGCE, así como también describir los significados que las docentes han construido respecto del ASE. A partir de allí, se propuso un Programa de Apoyo al ASE que, mediante la implementación de acciones colaborativas, significó un cambio significativo respecto de la forma cotidiana de planificar existente en el establecimiento en sus trece años de vida.

Previo al desarrollo del Programa, cada educadora planificaba de forma individual en base a una unidad temática predeterminada, sin existir coordinación entre ellas ni con la fonoaudióloga y resto del equipo multidisciplinario, lo que implicaba dificultades constantes de comunicación y eventualmente conflictos.

Con la implementación del Programa, se logró establecer tiempos de trabajo colaborativo con el equipo de aula, donde mensualmente desde su implementación se reúnen para generar actividades comunes, donde además se incorporan las acciones propias del programa de apoyo al aprendizaje socioemocional. En estas instancias de planificación mancomunada se gestaron además actividades que se realizaron para los estudiantes en la dimensión de educación emocional (Véase Figura 8).

**Figura 8**

*Ejemplo de Planificación colaborativa.*

PLANIFICACIÓN MES DE JUNIO-JULIO 2021				
UNIDAD: "Conociendo mi comunidad"				
NIVEL: Medio Mayor "D" PROFESORA: Mónica Hernández Aravena				
Período de realización: jueves 01 de junio al lunes 30 de Julio.      Período de evaluación: lunes 26 al viernes 30 de Julio.				
OBJETIVO GENERAL: Descubrir y conocer distintos Medios de Transportes y Profesiones-oficios, adquiriendo habilidades que permitan ampliar su conocimiento y comprensión acerca de las funciones y utilidades que nos brindan por medio de distintas actividades pictóricas, simbólicas y concretas.				
ÁMBITO DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	APRENDIZAJES ESPERADOS	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Núcleo: Identidad y autonomía.	1) Manifestar progresiva independencia en sus prácticas de alimentación, vigilia y sueño, vestimenta, higiene corporal, bucal y evacuación.  2) Manifestar disposición para regular sus emociones y sentimientos, en función de las necesidades propias, de los demás y de algunos acuerdos para el funcionamiento grupal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mantiene ordenadas sus pertenencias personales</li> <li>Jugar a entregar correspondencia desde la casa.</li> <li>Jugar a reconocer prendas propias y de su familia.</li> <li>Escuchar y observar cuento el monstruo de las emociones.</li> <li>Identificar emociones de acuerdo con los colores ya trabajadas.</li> </ul>	Mochila Prendas personales Cuadernos Agendas  Celular Lápices de colores Pegamento Tijeras	Observación Directa Escala de Apreciación L / ML/ PL - Ordena y guarda sus pertenencias - Reconoce sus prendas y objetos personales - Reconoce prendas y objetos personales de su familia.  - Identifica emociones básicas asociando al monstruo correcto. - Identifica emociones propias. - Identificar emoción alegría - Identificar emoción calma - Identificar emoción rabia.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la evaluación del impacto del programa, se realizó en una primera instancia una evaluación de monitoreo por medio de un Focus Group con educadoras diferenciales y fonoaudióloga, lo cual permitió realizar ajustes tendientes a mejorar la efectividad del Programa de Apoyo al ASE. Al respecto, se evidencia como principal fortaleza el empoderamiento de las educadoras diferenciales con el programa, apropiándose de las actividades y de los espacios de reflexión, impactando en la ejecución de su trabajo y en el fortalecimiento de sus competencias profesionales para el trabajo con los estudiantes en aula. Por su parte, el estudiantado pese al corto tiempo de implementación del programa ha logrado conocer y reconocer sus emociones, por medio de la alfabetización emocional, así como también comenzar a regular sus emociones, iniciándose un proceso de autoconocimiento, lo cual es muy significativo respecto a la etapa del desarrollo que viven.

Respecto de los obstáculos observados durante la evaluación de monitoreo, se observa la necesidad de incorporar en el Programa al equipo multidisciplinario del establecimiento, fonoaudióloga y asistentes de la educación. Por ende, como acción remedial al obstáculo surgido en la evaluación de monitoreo, es que se incorporó a todo el personal del establecimiento a los talleres e instancias de sensibilización correspondientes a la dimensión de competencias profesionales para el ASE.

Por su parte, en lo que respecta a la evaluación final, esta se llevó a cabo la primera semana de octubre considerando que el 30 de septiembre se da cierre al Programa de Apoyo al ASE. Sin embargo, el equipo directivo del establecimiento valoró tan positivamente el Programa, que decidió extenderlo hasta finalizar el año escolar 2021. En esta misma evaluación, se ha podido constatar el impacto positivo en lo que respecta al empoderamiento del equipo multidisciplinario, quienes se han apropiado de las acciones, generando un involucramiento genuino con el programa. Queda en evidencia además una mejora en las relaciones interpersonales, destacando acciones como la planificación colaborativa, los talleres, el acompañamiento y preparación para la educación emocional. Al mismo tiempo, las docentes autoperiben una mayor consciencia de su rol como mediadoras del aprendizaje desde una mirada integral y formativa, tal como lo plantea el PEI.

Uno de los elementos a mejorar en futuras versiones del Programa, es la incorporación de las familias en su diseño y ejecución, ya que, si bien se observa mayoritariamente su apoyo y compromiso con las actividades realizadas por sus hijos e hijas, no manejan en profundidad los temas y, por tanto, no siempre se refuerza en casa los aprendizajes logrados en aula. Se proyecta para el 2022 incorporar a la familia al Programa fortaleciendo la tríada escuela-estudiante-familia.

#### 4. Discusión

El Plan de Apoyo al ASE representó un desafío importante para la escuela de lenguaje, no solo porque le llevó a replantearse su modelo formativo actual sino principalmente les invitó a revisar sus propias creencias respecto del ASE y su impacto en la formación de sus estudiantes. Asimismo, al ser un establecimiento caracterizado por el orden y la organización como parte de su cultura escolar, la introducción de cambios resultó ser compleja o al menos desafiante.

En este sentido, el centro requería de la actualización de sus prácticas educativas, incorporando a su cultura institucional el ASE de manera transversal al currículum, no solo por el beneficio que esto implica en la formación de los estudiantes, sino además porque en tiempos de pandemia se hace muy necesario el cuidado y resguardo socioemocional de toda la comunidad educativa.

Previo a la implementación de este programa, se pudo realizar un diagnóstico institucional desde la mirada de las mismas protagonistas del establecimiento, las docentes, y desde ahí crear un espacio del cual el equipo logró empoderarse, logrando construir un Plan de Apoyo sólido, fundado en las necesidades realmente sentidas y co-creado por un equipo que cree en una educación formativa, integral e inclusiva. Es así como este programa de apoyo al ASE ha establecido cambios profundos e inimaginables, incorporando prácticas que en los trece años de existencia de la escuela no se habían realizado, visualizándose la relevancia que tiene el trabajo colaborativo como potenciador de la labor docente.

En este mismo tenor, gracias a la planificación del equipo de aula, se logró establecer una conexión entre el plan específico fonoaudiológico, el currículum y el ASE, lo que benefició ampliamente a los estudiantes, quienes han incorporado los conocimientos respecto a la alfabetización emocional, permitiendo iniciar un proceso de autoconocimiento, que les facilita la autorregulación emocional al ser más conscientes de sí mismos y de los demás.

De igual forma, las competencias profesionales de las docentes se han visto potenciadas, quedando en evidencia la importancia que tiene el formar y actualizar al equipo de trabajo respecto a temáticas como la inclusión y sus normativas, el enfoque formativo de convivencia escolar y la relevancia de esta dimensión en los establecimientos educacionales, la comunicación asertiva, la resolución dialógica de conflictos, entre otros.

A partir de esta experiencia y más allá de los aprendizajes que ésta ha dejado en el equipo docente participante, se hace visible la necesidad de formación permanente del profesorado en educación emocional pues, trabajar el ASE en el aula implica un proceso de autoconocimiento previo y de trabajo. Desde una mirada más amplia, esta temática debiera ser incorporada en la formación inicial docente otorgando, como mínimo, las bases conceptuales y teóricas que facilite posteriormente la implementación de planes de intervención en esta línea. Y si bien esta base teórica resulta relevante, es tanto o más importante la mirada del contexto en donde se ha de desarrollar el programa, pues las diversas acciones a contemplar deberán dar respuesta a una realidad específica, con alumnado y familias diversos, con culturas escolares complejas y un entorno sociocultural desafiante, lo cual deviene en la necesidad de que el profesorado cuente con competencias para observar el entorno de una manera crítica y propositiva.

Finalmente, como aspectos a mejorar e incluir en futuras implementaciones de este plan, se requiere de la incorporación de toda la comunidad educativa desde el diagnóstico hasta la evaluación final, pues se evaluó como una de las debilidades del Programa la escasa participación de las familias. Por ello, es deseable el fortalecimiento de las competencias para el ASE de todo el equipo de trabajo y las familias, en tanto el aprendizaje integral conlleva los distintos espacios y personas que forman parte del círculo social del estudiantado.

### Referencias bibliográficas

- Aidman, B., y Price, P. (2018). Social and emotional learning at the middle level: One school's journey. *Middle School Journal*, 49(3), 26-35. <https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1439665>.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Morata
- Capp, G., Benbenishty, R., Astor, R. A., y Pineda, D. (2018). Learning together: Implementation of a peer-tutoring intervention targeting academic and social-emotional needs. *Children and Schools*, 40(3), 173-183. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy009>.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. Ediciones Castillo.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (s.f.). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana-Unesco.
- Díaz-Villabella, S. L., y Gilar-Corbí, R. (2020). Design, implementation, and evaluation of an emotional education programme in primary education. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2241-2252. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1567505>.
- Dulzaides, M.E., y Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es).
- Fox, L., Strain, P. S., y Dunlap, G. (2021). Preventing the Use of Preschool Suspension and Expulsion: Implementing the Pyramid Model. *Preventing School Failure*, 65(4), 312-322. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1937026>.
- García, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>.
- Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Hetrick, A. A., y Parnell, E. (2020). Barriers and facilitators to implementation of BEST in CLASS. *Exceptionality*, 28(2), 209-221. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727335>.
- Green, J. H., Passarelli, R. E., Smith-Millman, M. K., Wagers, K., Kalomiris, A. E., y Scott, M. N. (2019). A study of an adapted social-emotional learning: Small group curriculum in a school setting. *Psychology in the Schools*, 56(1), 109-125. <https://doi.org/10.1002/pits.22180>.
- MINEDUC (2015). *Política nacional de convivencia escolar*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>.
- MINEDUC (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia*. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/04/Bases-curriculares\\_Educ-Parv\\_IMPRENTA-v3.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/04/Bases-curriculares_Educ-Parv_IMPRENTA-v3.pdf).

- MINEDUC (2020). *Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo*. División de Educación General. Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14520>.
- MINEDUC (s/f). *División Educación General. ¿Cómo trabajar la convivencia escolar desde educación parvularia?* [http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/cartilla\\_06.pdf](http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/cartilla_06.pdf).
- Milicic, N., y Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En M. Corvera y G. Muñoz, *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, (pp. 53-62). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Colección Senado.
- Mira-Galvañ, M., y Gilar-Cobi, R. (2021). Okapi, an emotional education and classroom climate improvement program based on cooperative learning: Design, implementation, and evaluation. *Sustainability*, 13(22), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su132212559>.
- Mira-Galvañ, M., y Gilar-Corbi, R. (2020). Design, implementation and evaluation of an emotional education program: Effects on academic performance. *Frontiers in Psychology*, 11, 213-221. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01100>.
- Mora, F. (2019). *El cerebro solo aprende si hay emoción*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francisco-mora-el-cerebro-solo-aprende-si-hay-emocion/>.
- Moraga, M. (2015). *Las competencias relacionales del docente: su rol transformador*. (Tesis de pregrado). Facultad de Ciencias Sociales, departamento de Psicología. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142118/Macarena%20%2017-11-15.pdf?sequence=1;LAS>.
- Ohrt, J., Wymer, B., Guest, J., Hipp, C., Wallace, D., y Deaton, J. (2020). A Pilot Feasibility Study of an Adapted Social and Emotional Learning Intervention in an Alternative School. *Preventing School Failure*, 65(1), 48-57. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1818179>.
- Ordoñez-Rodríguez, V. Y. (2023). El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (35), 80–101. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724>.
- Rodríguez-Rey, R., y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista Padres y Maestros*, (384), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>.
- Rutherford, K., Britton, A., McCalman, J., Adams, C., Wenitong, M., y Stewart, R. (2020). A STEP-UP Resilience Intervention for Supporting Indigenous Students Attending Boarding Schools: Its Development and Implementation. *Australian and International Journal of Rural Education*, 30(2), 44-66. <https://doi.org/10.47381/aijre.v30i2.254>.
- Sandoval, E., y Sandoval, J. (2020). Psicología de la emergencia en contexto de pandemia: aportes y herramientas para la intervención psicológica. *Revista Tesis Psicológica*, 15(2), 254-279. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a14>.
- Salgado- Pereira, N., y Marques-Pinto, A. (2018). Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 52-57. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.03.003>.
- Timoneda, C. (2012). Cognición, emoción y aprendizaje. *Padres y maestros*, 347. 5-9. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8696/Cognicion-emocion-aprendizaje.pdf?sequence=1>.

Usakli, H. (2018). Drama Based Social Emotional Learning. Online Submission. *Global Research in Higher Education*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.22158/grhe.v1n1p1>.

Valarezo, E. (2022). *El desarrollo de la inteligencia emocional como factor determinante para la construcción de relaciones psico afectivas saludables en niños de 9 a 11 años*. Bachelor's thesis. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22058>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).