



Estudio sobre la promoción de las Habilidades Socioemocionales en las escuelas chilenas



> **Estudio sobre la promoción
de las Habilidades
Socioemocionales en las
escuelas chilenas**



Agencia de Calidad de la Educación
agenciaeducacion.cl/contacto
agenciaeducacion.cl

CONTENIDO

1. Antecedentes	4
2. Objetivos del estudio	6
-Objetivo general	7
-Objetivos específicos	7
3. Metodología y definición de la muestra de establecimientos	8
4. Principales resultados	13
4.1.Perfiles de trayectorias en la integración del Aprendizaje Socioemocional	15
4.2.Acciones relevantes que favorecen el Aprendizaje Socioemocional: tipología	19
Dimensión 1.	
Cultura y sello de los establecimientos: ambientes que promueven el Aprendizaje Socioemocional	19
Dimensión 2.	
Gestión institucional para la promoción de Habilidades Socioemocionales	21
Dimensión 3.	
Gestión técnico-pedagógica para el Aprendizaje Socioemocional	24
4.3.Aprendizaje Socioemocional en el colegio: la mirada de las y los estudiantes	27
4.4.Facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo de acciones que favorecen el Aprendizaje Socioemocional y la promoción de las Habilidades Socioemocionales	31
Facilitadores	31
Obstaculizadores	32
5. Conclusiones:	
las dimensiones y habilidades del DIA en el quehacer de los establecimientos estudiados y la preeminencia de lo individual	33
6. Recomendaciones	36
6.1.Recomendaciones de política pública para potenciar las oportunidades de Aprendizaje Socioemocional de las y los estudiantes	37
6.2.Recomendaciones prácticas para los establecimientos educativos	38
Referencias	42

> 1. Antecedentes

El Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) es una herramienta evaluativa disponibilizada por la Agencia de Calidad de la Educación desde el año 2019 para todos los establecimientos del país. Esta herramienta es de uso voluntario e interno de los equipos directivos y docentes, y permite monitorear el aprendizaje de las y los estudiantes en el Área Socioemocional y el Área Académica; en tres diferentes momentos del año escolar: Diagnóstico, Monitoreo Intermedio y Evaluación de Cierre.

En particular, el **DIA Socioemocional** aborda el Aprendizaje Socioemocional distinguiendo tres dimensiones: Intrapersonal (Personal), Interpersonal (Comunitaria) y Colectivas (Ciudadana)¹. Cada una de estas dimensiones, mide tres Habilidades Socioemocionales (HSE) específicas:

- **Aprendizaje Socioemocional Personal:** Conciencia de sí mismo(a), Autorregulación y Toma responsable de decisiones.
- **Aprendizaje Socioemocional Comunitario:** Conciencia de otros(as), Empatía y Colaboración y comunicación.
- **Aprendizaje Socioemocional Ciudadano:** Inclusividad, Prosocialidad y Compromiso democrático.

A su vez, para cada habilidad, la medición pone foco en dos aspectos: el **Desarrollo personal de los y las estudiantes**, y la **Gestión del establecimiento**. Ambos son medidos a partir de la percepción de las y los estudiantes, a través de cuestionarios de autorreporte.

Los cuestionarios del DIA Socioemocional cuentan con una serie de ítems que se organizan en torno a **Focos** (Desarrollo y Gestión), **Dimensiones** (Intrapersonal, Interpersonal y Colectiva) y **Habilidades** que se anidan en las Dimensiones. De este modo, se identifican seis Dimensiones-Foco, esto es, combinaciones de cada Aprendizaje Socioemocional con sus dos Focos:

- Intrapersonal-Desarrollo
- Intrapersonal-Gestión
- Interpersonal-Desarrollo
- Interpersonal-Gestión
- Colectivo-Desarrollo
- Colectivo-Gestión

Considerando la finalidad y la trayectoria de información disponible de esta herramienta, la Agencia de Calidad de la Educación indagó acerca de la manera en que los establecimientos educacionales del país promueven el aprendizaje de las Habilidades Socioemocionales en sus estudiantes.

En este informe se presentan los principales hallazgos obtenidos de un estudio de casos realizado el año 2024 en 12 establecimientos educacionales del país².

En la primera parte de este informe, se presentan los objetivos generales y específicos de estudio. En la siguiente sección, se detalla la metodología utilizada para definir la muestra de establecimientos que participaron del estudio. Luego, se presentan los principales resultados y finalmente, se detallan algunas recomendaciones para la política pública y para los establecimientos.

1 Entre paréntesis va el nombre de las dimensiones del Aprendizaje Socioemocional que se emplea en la documentación dirigida a las comunidades educativas.

2 Este informe está basado en el estudio desarrollado por el Instituto de Educación de la Universidad de Chile para la Agencia de Calidad de la Educación entre octubre de 2023 y agosto de 2024.

> 2. Objetivos del estudio

OBJETIVO GENERAL

Describir y caracterizar la manera en que los establecimientos educacionales chilenos promueven el aprendizaje de las Habilidades Socioemocionales (HSE) en sus estudiantes, a partir del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), para levantar acciones destacadas que favorecen el Aprendizaje Socioemocional y la promoción de las Habilidades Socioemocionales evaluadas en el DIA Socioemocional en estudiantes y, por extensión, en la comunidad escolar. Se espera que estas acciones puedan ser comunicadas al sistema escolar y transferidas a otros establecimientos, eventualmente, generando una cultura de mejora continua respecto del Aprendizaje Socioemocional en las y los estudiantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Identificar acciones destacadas que favorecen el Aprendizaje Socioemocional y la promoción de las Habilidades Socioemocionales evaluadas en el DIA Socioemocional (Actividad Socioemocional Evaluativa y Cuestionarios).
- b. Diseñar y aplicar técnicas de recolección de información no convencionales para estudiantes de enseñanza básica y enseñanza media (metodologías participativas).
- c. Proponer una tipología de acciones destacadas, tales como: acciones destacadas según nivel de intervención, trabajo con estudiantes en aula, trabajo con estudiantes fuera del aula, gestión directiva, trabajo con familias.
- d. Proponer perfiles de trayectorias que llevan a los establecimientos a desarrollar prácticas pedagógicas relevantes para la promoción de las HSE.
- e. Identificar facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de acciones destacadas que favorezcan el Aprendizaje Socioemocional y la promoción de las HSE evaluadas en las y los estudiantes, y, por extensión, en la comunidad escolar.
- f. Generar recomendaciones para la mejora de la información sobre los resultados DIA y las orientaciones asociadas a dicha información entregadas por la Agencia.

> 3. Metodología y definición de la muestra de establecimientos

Para el desarrollo de este estudio se definió una metodología cualitativa de estudio de casos múltiples, que consideró a doce establecimientos del país.

Los establecimientos participantes fueron escogidos considerando los 4.134 que aplicaron el Cuestionario DIA del periodo Diagnóstico de los años 2022 y 2023, distribuidos en las Macrozonas definidas específicamente para este estudio.

En la Tabla 1, se detalla la distribución de los establecimientos según Macrozona³.

Tabla 1. Distribución de establecimientos según Macrozonas

Macrozona	N establecimientos	%
Norte	569	13,76%
Centro	2840	68,70%
Sur	725	17,54%

Fuente: Elaboración propia. Agencia de Calidad de la Educación.

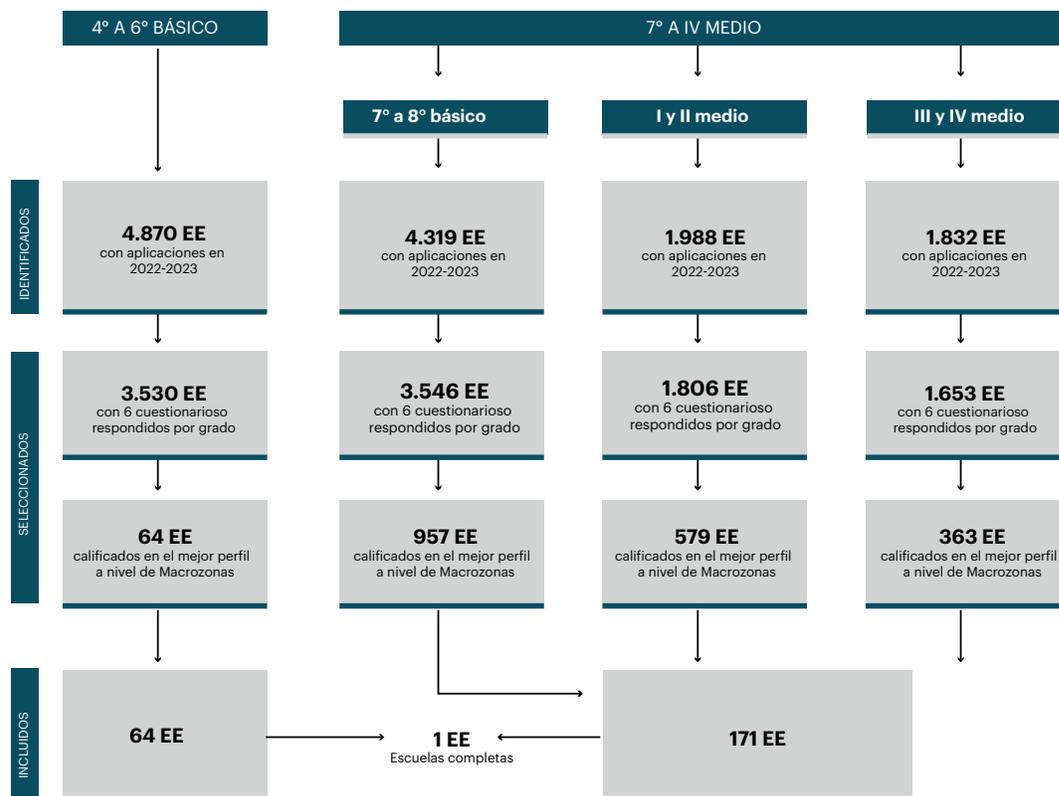
A partir de este universo se tomaron las siguientes definiciones muestrales:

- a. Se agruparon los grados: 4° a 6°; 7° y 8°; I y II medio; y III y IV medio.
- b. Se generaron perfiles de establecimientos a partir del promedio de respuestas favorables en cada Dimensión-Foco en los cuestionarios de Diagnóstico 2022 y 2023.
- c. Fueron incluidos solo aquellos establecimientos con más de seis cuestionarios aplicados por grado⁴ en Diagnóstico 2022 y 2023.
- d. Se trabajaron los cuestionarios de 4° a 6° básico y de 7° básico a IV medio de forma diferenciada, a fin de identificar establecimientos con buenas prácticas en ambos ciclos.
- e. Además, se identificaron establecimientos completos (de 1° básico a IV medio) y liceos de media (de 7° básico a IV o de I a IV medio) con buenos resultados en la promoción de las Habilidades Socioemocionales

3 Macrozona Norte: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Coquimbo. Macrozona Centro: Valparaíso, Metropolitana, O'Higgins, Maule, Ñuble, Biobío. Macrozona Sur: La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, Aysén y Magallanes.

4 Con base en los criterios utilizados por la prueba Simce para incluir resultados del establecimiento en el panorama nacional.

Figura 1. Resumen del proceso de selección de establecimientos



Fuente: Elaboración propia. Agencia de Calidad de la Educación.

Nota: EE significa establecimientos.

De esta manera, la muestra quedó compuesta por 64 establecimientos de enseñanza básica y 171 de educación media, 235 en total, con 1 caso que aparece duplicado.

Para definir los 12 establecimientos que formarían parte del estudio de casos se consideró un criterio teórico, orientado a abordar la mayor parte de las características presentes en los establecimientos de la muestra, considerando principalmente el nivel de enseñanza, la zona en que se ubican, su condición de ruralidad o no, su dependencia, y matrícula.

Por otro lado, se buscó que la distribución del número de casos en función de cada uno de estos criterios se homologara a la distribución de la muestra. Los criterios de selección en función de las principales características y la dispersión de los casos.

Adicionalmente, se intencionó la presencia de dos casos dependientes de Servicios locales, de un liceo de gran tamaño, de un establecimiento que apareció tanto en la muestra de establecimientos de enseñanza básica como de enseñanza media y la selección fueron definidos un caso de la muestra y que es considerado relevante por la Agencia a partir de la información que posee de las visitas a establecimientos.

A partir de esto, la propuesta de casos quedó conformada de la siguiente manera:

Tabla 2. Muestra de establecimientos del estudio

Región	Comuna	Macrozona	Dependencia	Ruralidad	Vulnerabilidad	Tipo establecimiento	Matrícula	Foco estudiantil
Atacama	Vallenar	Norte	Servicio Local de Educación	Urbano	Media Alta	Escuela Básica	337	Básica
Atacama	Copiapó	Norte	Particular Subvencionado	Urbano	Alta	Liceo Media (7° a IV)	879	Media
Coquimbo	Monte Patria	Centro Norte	Municipal DAEM	Urbano	Alta	Liceo Media (I a IV)	583	Media
Arica Parinacota	Arica	Norte	Servicio Local de Educación	Urbano	Alta	Liceo Media (I a IV)	670	Media
Maule	Hualañé	Centro Sur	Municipal DAEM	Rural	Media Alta	Escuela Básica	2	Básica
Valparaíso	Llaillay	Centro Norte	Particular Subvencionado	Urbano	Media Alta	Escuela Básica	184	Básica
Valparaíso	Valparaíso	Centro Norte	Servicio Local de Educación	Urbano	Alta	Liceo Media	1079	Media
Metropolitana de Santiago	Puente Alto	Centro Norte	Corporación Municipal	Urbano	Media	Liceo Media (7° a IV)	536	Media
Libertador Bernardo OHiggins	Machalí	Centro Norte	Particular Subvencionado	Urbano	Media	Escuela Completa	905	Media
La Araucanía	Villarrica	Centro Sur	Particular Subvencionado	Urbano	Media Alta	Escuela Completa	1336	Básica & Media
La Araucanía	Angol	Centro Sur	Municipal DAEM	Urbano	Alta	Escuela Básica	255	Básica
Los Ríos	La Unión	Sur	Particular Subvencionado	Rural	Alta	Liceo Media (7° a IV)	521	Media

Fuente: Elaboración propia. Agencia de Calidad de la Educación.

En síntesis, la muestra de establecimientos buscó incluir lo más ampliamente posible las diversas características de los establecimientos que componían el universo del estudio. Como lo señala la Tabla 2, el estudio abordó establecimientos de financiamiento público —municipales, dependientes de SLEP y particulares subvencionados— en nueve regiones del país, de diverso tamaño, principalmente urbanos, pero también rurales (dos casos), en que la composición del estudiantado presenta grados de vulnerabilidad alta, media-alta y media. Todos salvo uno de los estudios de caso se focalizaron en el trabajo de los establecimientos en torno a un nivel de enseñanza: siete casos se focalizaron en enseñanza media y cinco en enseñanza básica. En el único establecimiento del país que apareció en el universo del estudio como un caso relevante tanto en enseñanza básica como media, se desarrollaron dos estudios de caso, uno por nivel. Se completan así 13 estudios de caso en 12 establecimientos.

Por otro lado, se definieron perfiles de trayectorias de los establecimientos en la promoción de las Habilidades Socioemocionales. A partir de este análisis se definió una tipología de acciones destacadas de los establecimientos del estudio, que se abordan a partir de tres dimensiones: 1) cultura escolar y sello de los establecimientos; 2) gestión institucional, y 3) trabajo técnico-pedagógico.

> 4. Principales resultados

Esta sección del informe aborda los resultados del estudio, orientado al trabajo en terreno y el análisis cualitativo en torno a un estudio de casos múltiples, que incluyó a **12 establecimientos educacionales del país**.

En la realización de los estudios de caso, cada establecimiento fue visitado durante tres días. El diseño de los instrumentos del trabajo de campo se orientó a comprender la visión, acciones y trayectorias en torno al Aprendizaje Socioemocional en los establecimientos, a partir de entrevistas individuales y grupales, semiestructuradas, a diversos actores de la comunidad escolar (equipo directivo, docentes, profesionales no docentes y estudiantes), y de la revisión y análisis de documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento y Plan de Gestión de la Convivencia Escolar).

Los materiales levantados en cada visita fueron luego codificados, analizados y sistematizados en un reporte de caso individual. Luego de esto, los 13 casos se analizaron de manera transversal, en función de un análisis temático, luego de los cuales los hallazgos fueron contrastados y enriquecidos a través de talleres de discusión al interior del equipo de investigación.

Los resultados de esta sección dan cuenta de los hallazgos del resultado del análisis integrado de los estudios de caso, y abordan dos grandes focos del estudio: por una parte, las trayectorias de trabajo y aprendizajes que recorren los establecimientos en su quehacer en torno a las Habilidades Socioemocionales; por otra, las principales acciones que han llevado a cabo en este ámbito, que se presentan organizadas en función de una tipología que aborda dimensiones relevantes en el mejoramiento escolar.

4.1. PERFILES DE TRAYECTORIAS EN LA INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL

El primer hallazgo del análisis integrado de los casos estudiados, nos da cuenta de la incorporación de la promoción de Habilidades Socioemocionales (HSE) como una tarea transversal y prioritaria del trabajo institucional cotidiano.

Sin embargo, el segundo hallazgo del análisis, señala que los establecimientos no presentan trayectorias comunes en los procesos que los llevan a abordar los Aprendizajes Socioemocionales (ASE) en el día a día.

En ausencia de patrones, esta sección recoge tres elementos que dan cuenta del modo en que se va incorporando la promoción de las habilidades y aprendizajes socioemocionales al núcleo del quehacer institucional en los casos estudiados. En primer lugar, se describió el lugar que ocupa este ámbito de trabajo entre los focos y prioridades globales de los establecimientos, para caracterizar cómo se transforma en prioridad. Luego, se abordan vectores que han catalizado el énfasis en Habilidades Socioemocionales en los casos de estudio: la pandemia por COVID-19 y la presencia en los establecimientos de los equipos de convivencia escolar.

El primer hito, de carácter contextual, fue la pandemia por COVID-19 y el modo en que los desafíos impuestos a partir del 2020 a los establecimientos fueron procesados en su interior. El segundo, vinculado al contexto de políticas educativas, es la consolidación, a partir de 2017, de los Equipos de Convivencia Escolar en los establecimientos. Además de esto, destaca un tercer impulso, donde las trayectorias se inician a partir de experiencias de inclusión de grupos específicos de estudiantes, cuando los aprendizajes generados se extienden al conjunto.

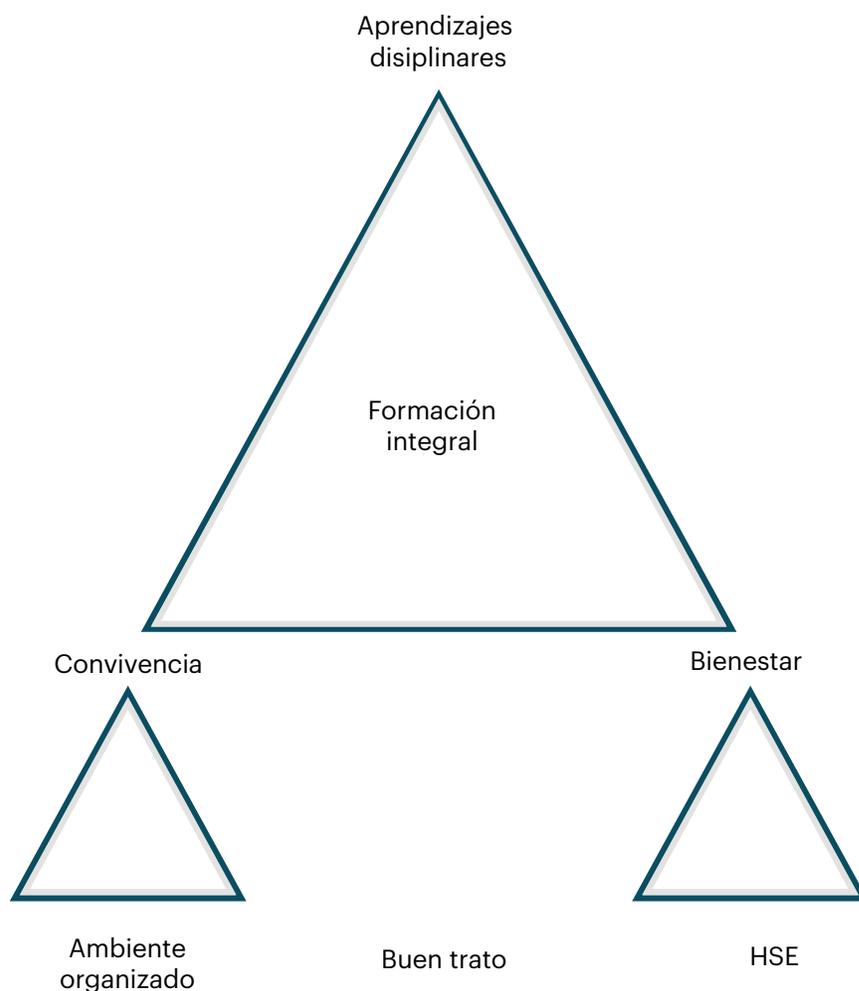
a. Convivencia escolar, bienestar personal y aprendizajes curriculares: fundamentos de las trayectorias hacia la promoción de las Habilidades Socioemocionales

En los casos estudiados, las prioridades institucionales de los establecimientos se concentran en torno a tres ámbitos: la enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares, la gestión de la convivencia escolar y el bienestar de los y las estudiantes. Es a partir de estos tres focos que se gesta el trabajo en torno a la promoción de las Habilidades Socioemocionales, como un elemento que permite fortalecerlos. Revisamos acá los vínculos entre estas esferas.

En particular, la convivencia escolar normalizada y el bienestar personal de los y las estudiantes aparecen como prerrequisitos del aprendizaje de contenidos curriculares y, por lo tanto, son áreas que se priorizan y en torno a las cuales se trabaja intensiva y transversalmente, e involucrando a todos los actores de la comunidad escolar.

Los estudios de caso realizados señalan que, en estos colegios, la convivencia escolar normalizada y el bienestar personal de los y las estudiantes son resultado del trabajo en torno a tres focos: primero, la gestión de ambientes organizados en todos los niveles y espacios, desde las aulas hasta las reuniones de equipos directivos, pasando por los recreos. Luego, la promoción del buen trato como lógica fundante de las relaciones entre todos los integrantes de la comunidad escolar. Finalmente, la promoción de las Habilidades Socioemocionales de los y las estudiantes, a través de estrategias de enseñanza implícitas y explícitas, que se despliegan tanto en el aula como fuera de ella.

Figura 2. Esquema de la promoción de Habilidades Socioemocionales en el quehacer de los establecimientos



Fuente: Elaboración propia. Agencia de Calidad de la Educación.

b. La impronta del COVID-19 y el bienestar personal de los y las estudiantes

A pesar de la ausencia de patrones de trayectorias, es posible reconocer elementos contextuales comunes en los establecimientos.

El primero es la pandemia del COVID-19 y sus efectos en términos personales y grupales, que aparecen en los casos estudiados como un importante detonador de acciones en torno al ámbito socioemocional.

Al regreso de la pandemia, los colegios del estudio constatan —junto con el importante efecto del confinamiento en los aprendizajes— un malestar de las y los estudiantes a nivel personal, que resulta en dificultades de socialización, integración y convivencia. A partir de eso, el bienestar personal estudiantil y la calidad de la convivencia se constituyen en focos centrales. En este sentido, muchas de las acciones que promueven e implementan los establecimientos en relación con los aprendizajes socioemocionales tienen por objetivo principal propiciar habilidades que contribuyan a estos objetivos en estas dos áreas.

En los establecimientos del estudio se observan equipos de convivencia consolidados, cuya presencia se potencia, y ha dotado de capacidades institucionales que permiten trabajar sistemática y transversalmente, a partir del foco en la convivencia escolar, también en torno al ámbito socioemocional. Esta presencia ha cumplido un doble rol. Por una parte, ha sido un vector que destaca la importancia de estas áreas; por otro, ha permitido a los establecimientos canalizar y generar estrategias para abordar nuevas necesidades y prioridades de manera rápida y con soporte institucional.

Un elemento clave de la impronta que tienen los equipos de Convivencia en estos establecimientos es el modo en que han gestionado su presencia. Por ejemplo, en muchos casos estudiados han sido integrados a los equipos directivos. De esta manera, en algunos casos la lógica parece invertirse, y en lugar de que los equipos de convivencia refuercen un ámbito específico del quehacer de los establecimientos, son los equipos completos de los establecimientos estudiados los que, de manera transversal, asumen como propias las tareas de convivencia y bienestar. En el mismo sentido, la presencia de los equipos de convivencia en los establecimientos los ha dotado de un vocabulario a través del cual han podido abordar los temas vinculados al bienestar y desarrollo personal, tanto de estudiantes como de docentes; estos son elementos que se van comprendiendo como prerequisites de una convivencia sana.

Del mismo modo, se observa que los equipos de convivencia colaboran y participan con otros equipos en los colegios. Así, participan del trabajo de las y los docentes, por ejemplo, acompañándolos en la planificación de los contenidos de la asignatura de Orientación. También, en muchos casos las estrategias y acciones que implementan los equipos de convivencia escolar son apoyadas y reforzadas por la visión y conocimientos de quienes integran los equipos del PIE. De este modo, en varios de estos establecimientos se generan sinergias que contribuyen a la promoción de las habilidades y aprendizajes socioemocionales.

Junto con las oportunidades de colaboración, destaca el trabajo que han realizado en varios establecimientos para definir con claridad roles y funciones dentro de los equipos. Así, la persona encargada de Convivencia cumple un rol netamente formativo, dejando lo normativo en manos de las personas encargadas de la Inspectoría general del establecimiento.

La centralidad del trabajo de los equipos de convivencia en el quehacer en torno al bienestar, se expresa también en un elemento que constatan varios de los estudios de caso: la escasa distinción, conceptual o analítica, en los colegios, respecto de los ámbitos de la convivencia y el aprendizaje y/o desarrollo socioemocional de las y los estudiantes. En los estudios de caso, la distinción respecto a cuál de estos ámbitos tributan las distintas acciones implementadas, proviene del análisis de esta investigación, y no se expresa en la planificación u objetivos de aquellas.

c. Experiencias de inclusión como vectores del foco en aprendizajes socioemocionales

Otro elemento que ha impulsado el foco en la promoción de Habilidades Socioemocionales en los establecimientos estudiados ha venido de la mano de experiencias de inclusión con grupos específicos de estudiantes. Dos ejemplos entre los casos del estudio destacan en este sentido:

- El primero es un establecimiento de enseñanza básica en la zona norte del país, que recibe un grupo de niñas y niños gitanos a los que debe apoyar en su inserción en el establecimiento y en el sistema escolar en general, acompañando también en el desarrollo de habilidades transversales.
- El segundo es el caso de un liceo público urbano, técnico-profesional, que recibe un número importante de estudiantes trans que han tenido dificultades de inserción en otros espacios educativos.

En ambos casos, a partir de los esfuerzos de inclusión y acompañamiento a grupos específicos, se generan aprendizajes que los establecimientos definen relevantes de desplegar respecto del conjunto de la comunidad escolar, especialmente en el acompañamiento del desarrollo socioemocional.

A partir de estos y otros impulsos, más específicos, los establecimientos del estudio han implementado numerosas acciones de promoción de las Habilidades Socioemocionales, abarcando distintas estrategias, actores y grados. Sin embargo, es importante señalar que estas no se desarrollan necesariamente de manera programática, coherente o incremental.

El estudio señala que las oportunidades de aprendizaje en este ámbito no son necesariamente el resultado de un trabajo organizado o estructurado en función de un marco teórico o de un programa comprensivo cuyo diseño se implemente. Por el contrario, se trata de iniciativas de origen heterogéneo, que se suman unas a otras, configurando un todo que no es necesariamente coherente, y que se distribuye entre diversos ámbitos del quehacer de los establecimientos sin seguir una secuencia predeterminada.

4.2. ACCIONES RELEVANTES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL: TIPOLOGÍA

Se han sistematizado aquí todas aquellas acciones que aparecen replicables en otros contextos escolares, o aportan elementos que permiten problematizar o fortalecer el trabajo con las y los estudiantes en esta área en contextos diversos.

En términos generales, la tipología de acciones se ha elaborado en función de las dimensiones relevantes del mejoramiento escolar (Bellei et al., 2014): cultura escolar, de gestión, y técnico-pedagógica, distinguiendo entre los niveles del contexto, el establecimiento como un todo, y el aula. Esta perspectiva se ha complementado con la propuesta analítica respecto de la enseñanza de Habilidades Socioemocionales en la escuela propuesta en una publicación reciente (UNESCO, 2024), que enfatiza en la distinción entre enseñanza y aprendizaje explícito e implícito de las Habilidades Socioemocionales.

Dimensión 1. Cultura y sello de los establecimientos: ambientes que promueven el Aprendizaje Socioemocional

La cultura escolar es el conjunto de modos de hacer, comprender y relacionarse que configura la dimensión identitaria del quehacer de los establecimientos. La cultura escolar modela el modo en que se definen las prioridades entre las demandas constantes que enfrentan los establecimientos, se procesan políticas y programas escolares, se recibe a los nuevos integrantes de la comunidad escolar, y, principalmente, señala aquello que se entiende como el o los deberes fundamentales del establecimiento, la misión: para qué estamos aquí (Bellei et al., 2015).

El principal elemento en común que aparece en los casos estudiados respecto de las Habilidades Socioemocionales es la **comprensión del bienestar personal de las y los estudiantes como una tarea principal de los centros educativos; como parte de su misión**. Es a partir de allí que se generan iniciativas en materia de aprendizajes socioemocionales. Con el tiempo, este foco de trabajo pasa a institucionalizarse, en la medida en que se va cristalizando en el repertorio identitario de los establecimientos. Así, en algunos establecimientos la priorización de los aprendizajes socioemocionales se integra al sello institucional, declarándose en el PEI.

Varios elementos de la cultura e identidad de los establecimientos han promovido el aprendizaje y desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Entre ellos aparecen la priorización del bienestar personal de todos quienes integran la comunidad escolar; el buen trato como sello de las relaciones interpersonales; y la disposición a revisar y ajustar las prioridades institucionales. A continuación, profundizaremos en estos elementos, que se apuntalan mutuamente.

- Bienestar personal como condición de los aprendizajes

Como ya hemos señalado en este informe, el elemento que más fuertemente salta a la vista en los establecimientos del estudio es que prima en ellos el acento en el bienestar personal de las y los estudiantes. A partir de la comprensión de que para aprender las y los estudiantes tienen que estar bien en el día a día, los establecimientos del estudio han ido generando acciones puntuales, pero también modos de hacer y lógicas de relacionarse que promueven el bienestar cotidiano.

- Atención permanente: dentro y fuera del aula

Una estrategia concreta que contribuye al bienestar de las y los estudiantes es la permanente atención de cada uno de ellos. Desde el saludo matutino en la puerta de los colegios hasta lo que ocurre en la sala de clases, pasando por los recreos, la observación y cercanía aparecen en buena parte de los casos del estudio.

En la medida en que la preocupación por el bienestar se hace transversal, y toda la comunidad participa de ella, los y las estudiantes reconocen en sus colegios múltiples adultos de referencia a quienes pueden acudir cuando necesitan apoyo.

- Bienestar como tarea colectiva

Los establecimientos del estudio han conseguido convocar al conjunto de quienes allí se desempeñan a participar del foco en el bienestar de las y los estudiantes. Esta prioridad se ha integrado sin ser vista como una imposición o exceso. Así, aparecen prácticas como una cultura de puertas abiertas, o el reconocimiento de las y los paradocentes como figuras de referencia para los estudiantes, que se traducen en estudiantes que señalan que, cuando tienen un problema, cuentan con numerosas personas a las que acudir.

- Las y los docentes también son sujetos de bienestar

Aparece la noción del bienestar como un asunto sistémico, donde la experiencia de unos afecta a la de otros. En este sentido, se observa preocupación en los equipos por cuidar la colegialidad y la convivencia, relaciones en que se enfatiza el respeto entre pares y entre equipos directivos y docentes, y aparecen espacios destinados al autocuidado y la recreación.

De este modo, las y los docentes destacan que las y los estudiantes también se preocupan por el bienestar de sus profesores, se les acercan si los ven tristes o cansados, les preguntan cómo están. Se generan, así, relaciones de reciprocidad se valoran transversalmente en las comunidades escolares. Por ejemplo, en uno de los casos de estudio se desarrollan Jornadas de autocuidado dos o tres veces por semestre.

- Disposición a revisar prioridades

En varios de los establecimientos, el énfasis en el bienestar personal de las y los estudiantes ha implicado una revisión de las prioridades institucionales; esta disposición hace parte de las culturas escolares que promueven las Habilidades Socioemocionales, y se manifiesta, por ejemplo, en la posibilidad de detener una clase cuando se manifiestan conflictos, ya sea entre grupos de estudiantes o a nivel individual.

- **La impronta de los colegios confesionales**

Tres de los colegios estudiados son establecimientos confesionales. Los estudios desarrollados en estos establecimientos señalan que en ellos la religión provee de un marco amplio de significados respecto del cual se inscribe el trabajo en torno a las Habilidades Socioemocionales. Así, estas se conciben como tareas orientadas a acompañar el desarrollo espiritual de las y los estudiantes, y el énfasis en el buen trato, como parte del *ethos* cristiano.

- **Cultura de buen trato**

En los colegios estudiados priman relaciones de buen trato y responsabilización por el otro, que permean y modelan los vínculos; la idea de que las y los estudiantes deben ser observados y atendidos; y subyace la concepción de que las y los docentes modelan permanentemente la conducta de sus estudiantes.

Dimensión 2. Gestión institucional para la promoción de Habilidades Socioemocionales

La gestión institucional es la segunda dimensión de análisis en la construcción de la tipología de acciones destacadas, y refiere al ámbito en que se definen y organizan las prioridades institucionales, y se definen cursos de acción a partir de ellas; abordando, por lo tanto, también los estilos de gestión y liderazgo en el establecimiento.

En el ámbito interno, esta gestión refiere principalmente a la estructuración de los establecimientos en tanto organizaciones, señalando la articulación en equipos de trabajo, sus integrantes y tareas. La dimensión aborda también las decisiones que refieren a los equipos humanos al interior del establecimiento, especialmente a las y los docentes: políticas de contratación, inducción y formación en servicio, y a la vez, la gestión del clima laboral.

Al mismo tiempo, esta dimensión tiene un aspecto externo, pues es desde donde se gestionan los vínculos con el contexto de políticas educativas: las relaciones con las entidades sostenedoras y —en lo que compete a la gestión escolar— la selección y recontextualización de programas a implementar; y también los vínculos con el contexto local, con las familias y el entorno de los establecimientos.

- **Liderazgo presente y horizontal**

En todos los casos, el foco en HSE respecto de los y las estudiantes aparece de la mano de una preocupación por el bienestar al interior de los equipos de los establecimientos, así como por la calidad del clima laboral. En los casos de estudio, se constatan relaciones laborales de confianza y colegialidad, sin que existan conflictos que impidan potenciar el trabajo conjunto. Esta colegialidad también se señala como relevante en la literatura (Bellei et al., 2015), pues modela estilos relacionales que incorporan los y las estudiantes.

Correlato de esto es que en los establecimientos estudiados los y las docentes señalan sentirse partícipes de la toma de decisiones: encuentran líderes dispuestos a escuchar observaciones y propuestas, y detentan espacios de autonomía profesional, por ejemplo, cuando se les pide implementar una actividad de Aprendizaje Socioemocional y se les deja en libertad de elegir sus contenidos y formas.

- Equipos amplios, trabajo colaborativo y roles claros

En relación con lo anterior, en los establecimientos del estudio no aparecen directivos que carguen solos con el peso de la gestión, o que están encerrados para llevarla a cabo. Por el contrario, se trata de estilos de liderazgo de puertas abiertas, incluyentes, a los que se integran todos quienes pueden representar un aporte, a nivel de equipos y de individuos.

Así, en varios de los establecimientos, se han integrado los equipos de convivencia a los equipos directivos, como una forma de dar un lugar central a este ámbito del quehacer, y aprovechar las contribuciones que sus integrantes pueden hacer en la gestión global de los establecimientos.

Asimismo, buscando potenciar el trabajo en torno al bienestar de las y los estudiantes a partir de los recursos disponibles, en varios de los establecimientos aparece que los equipos del Programa de Integración Escolar (PIE) apoyan el trabajo de promoción de las Habilidades Socioemocionales.

Otros equipos que contribuyen al trabajo de ASE son los profesionales de Orientación general y Orientación vocacional de los establecimientos, y también psicólogos clínicos, que se desempeñan en algunos establecimientos ofreciendo contención de estudiantes y profesionales.

Otro rasgo de la gestión institucional en los establecimientos del estudio que se vincula a la promoción de HSE es la importancia que se otorga al rol de los profesores(as) jefes (o profesores tutores, como se les llama en uno de los casos para relevar su rol de acompañamiento por sobre el de jefatura). Se reconoce a los profesores jefes un rol clave en la observación, acompañamiento y orientación de sus estudiantes, pues son quienes más cerca están de ellos en lo cotidiano.

Para potenciar el vínculo entre profesores jefes y sus cursos, algunos establecimientos han implementado espacios diarios de encuentro, de 15 minutos en unos establecimientos y 20 en otros, al inicio de la jornada. En otros establecimientos, el vínculo se potencia a través de jefaturas que se extienden por ciclos de cuatro años. A la vez, este protagonismo no implica que se los haga responsables. Existen diseños que implican que, en caso de que ocurran conflictos al interior de sus cursos que requieran de mayor apoyo, los profesores jefes cuenten con el apoyo de los equipos especializados (Convivencia, Orientación, PIE), que los acompañan en el diseño e implementación de intervenciones.

- **Gestión del establecimiento para la promoción de Habilidades Socioemocionales**

El diseño y estructuración que hemos caracterizado en los casos de estudio, se traduce en la existencia de mecanismos que permiten la intervención temprana ante conflictos o situaciones que afecten a las y los estudiantes a nivel personal. Esta lógica de intervención oportuna impide que las situaciones escalen o bien, se minimicen, reafirmando la lógica de que las y los estudiantes se sientan vistos y acompañados.

Una instancia a través de la cual se materializan estos esfuerzos son los espacios que en varios de los establecimientos se denominan de estudios de casos. se trata de reuniones periódicas, normalmente semanales, en las que participan los profesores(as) jefe junto a los equipos de Convivencia de apoyo, donde se van revisando situaciones emergentes y se diseñan estrategias de intervención; otra modalidad de lo mismo son reuniones que se llevan a cabo cuando se presentan dificultades principalmente relacionales en un curso.

- **Instituciones, programas y apoyos externos: redes consolidadas y apertura al ensayo**

Los estudios acerca de las escuelas que mejoran (Bellei et al., 2014; 2015), señalan que estas son selectivas respecto de los programas de apoyo que implementan. Esto quiere decir que son receptivas, pero a la vez críticas respecto de las oportunidades que les ofrece el entorno (de políticas, desde sus sostenedores, desde las entidades de asistencia técnica), e implementan aquello que consideran relevante y pertinente.

A diferencia de esta aproximación selectiva, y probablemente porque se trata de un área en que el trabajo es más incipiente y los aprendizajes están menos consolidados, en los colegios del estudio aparece una amplia disposición a recibir y ensayar las oportunidades que se ofrecen. Esto no quiere decir que todas estas iniciativas se instalen como prácticas regulares; al cabo de un plazo de su implementación son evaluadas y se replica solo aquello que funciona, manteniéndose una aproximación inicial de apertura al ensayo.

El nivel más cercano de apoyo que reciben los establecimientos es el de sus sostenedores (el DAEM en los municipios, los SLEP y sostenedores particulares). El segundo nivel de apoyo es el del Ministerio de Educación. De este, en los casos de estudio se rescata el aporte de programas como "A Convivir se Aprende". En otros establecimientos se han implementado programas e instituciones externas que apoyan su gestión.

Entre los programas externos que aparecen en los relatos, encontramos establecimientos que han implementado la iniciativa *Convivir*, de editorial SM y la Universidad Católica, que provee una planificación de actividades anual (entre 24 y 22 actividades según el curso), y también se mencionó el programa Emotiva, y las oportunidades formativas que ofrece el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA).

Por otro lado, los establecimientos señalan instituciones que apoyan su gestión cuando necesitan redes para acompañar casos individuales. Entre estas destacan las coordinaciones con CESFAM locales, Carabineros e incluso a Bomberos.

Dimensión 3. Gestión técnico–pedagógica para el Aprendizaje Socioemocional

La gestión pedagógica y curricular, el trabajo de aula, y la forma en que se atiende a la diversidad de las y los estudiantes en la escuela son elementos centrales en los aprendizajes, y constituyen aquello que se ha denominado el núcleo pedagógico del trabajo de enseñanza (Elmore, 2010).

Los hallazgos de los estudios de caso señalan que, así como estos elementos son clave en el aprendizaje académico, lo son también respecto del Aprendizaje Socioemocional: se trata de asuntos centrales, respecto de los cuales se despliegan acciones significativas.

Ahora bien, es interesante constatar que, en el ámbito de las oportunidades de Aprendizaje Socioemocional, el espacio del trabajo de aula y en torno al currículo prescrito van a ser complementados con estrategias u oportunidades de aprendizaje implícito, que ocurren en espacios fuera de aula (como recreos y talleres) y a través de experiencias de aprendizaje que se nutren de fuentes complementarias a los programas nacionales de aprendizaje.

Hemos organizado las acciones de promoción de Habilidades Socioemocionales en dos grandes ámbitos: oportunidades de aprendizaje implícitas y explícitas. En ambos ámbitos documentamos tanto instancias que tienen lugar dentro del aula como otras que ocurren fuera de esta.

Oportunidades de aprendizaje explícitas de Habilidades Socioemocionales

Las oportunidades explícitas de Aprendizaje Socioemocional tienen lugar cuando se generan actividades orientadas a abordar específicamente las Habilidades o el Aprendizaje Socioemocional. Es más, en muchos casos estas instancias apuntan a habilidades específicas, tanto intra como interpersonales.

En los establecimientos educacionales del estudio, el desarrollo de oportunidades de Aprendizaje Socioemocional constituye un segundo momento, que surge a partir de los focos en la convivencia y el bienestar personal de las y los estudiantes que ya hemos destacado, pero que, de a poco, en la medida en que se ensayan, replican y evalúan iniciativas, comienza a institucionalizarse.

1. Acciones de Aprendizaje Socioemocional en el aula

En los establecimientos del estudio se abordan numerosas actividades de Aprendizaje Socioemocional en las aulas. El grupo más nítido de actividades en este ámbito son aquellas que tienen lugar en espacios con horarios resguardados, como cuando se han destinado las horas de Orientación, Consejo de curso o Formación valórica a la implementación de programas o actividades de Aprendizaje Socioemocional. En algunos casos, incluso, se ha implementado la asignatura de Habilidades Socioemocionales, usando horas de libre disposición de la jornada escolar completa.

En estos casos, se cuenta con un espacio resguardado, considerado en la planificación, y se desarrolla un trabajo sistemático, generalmente una vez a la semana, o de manera quincenal (en algunos casos, por ejemplo, se trabaja una semana en la implementación de este foco y la semana siguiente se da espacio a temas propios de las y los estudiantes).

En general, en los colegios, el diseño de estas actividades cuenta con una planificación anual o semestral, de manera que se abordan distintas habilidades en el tiempo.

Otra estrategia de enseñanza explícita de Habilidades Socioemocionales está dada por aquellas iniciativas que se articulan a contenidos curriculares; por ejemplo, cuando se combinan los Objetivos de Aprendizaje (OA) con Aprendizajes Socioemocionales.

En los casos en que se ha encargado a las y los docentes generar actividades de Aprendizaje Socioemocional, estos valoran que se les entreguen grados de autonomía y confianza. Es importante destacar que, para que estas iniciativas se asienten, se requieren esfuerzos de planificación comprensivos. Así, en uno de los casos estudiados el equipo directivo definió disminuir la cantidad de notas a poner por asignatura, para que los docentes tuvieran tiempo real de trabajar las Habilidades Socioemocionales con sus estudiantes.

Otro tipo de estrategias que se han implementado en los colegios del estudio se orientan a favorecer la autorregulación de los niños en el aula. Estas estrategias comprenden realizar pausas activas, ejercicios de respiración consciente, ejercicios de yoga o hacer pausas para permitir que los estudiantes compartan sus emociones (especialmente en enseñanza básica).

2. El Aprendizaje Socioemocional de acuerdo con las etapas del desarrollo

En un colegio que lleva años trabajando en torno a las HSE, tanto en enseñanza básica como media, los equipos pedagógicos han generado una comprensión sobre cómo van cambiando las necesidades de los estudiantes en este ámbito a lo largo del ciclo escolar.

Así, los profesores(as) jefes refieren que, en el primer ciclo básico, tienen el desafío de conocer la realidad de todos los estudiantes e inculcar hábitos referidos a la conducta en aula. En el segundo ciclo, su tarea es continuar reforzando los hábitos en niños y niñas, y profundizando en los desafíos Interpersonales (límites y relaciones sociales) e Intrapersonales (aceptación de sí mismos y de sus realidades).

A la vez, consideran que los niveles entre 3° y 6° básico son privilegiados para las acciones de Aprendizaje Socioemocional, ya que son receptivos, comparten sus emociones y se construyen las bases para trabajar después.

3. La ventaja de los liceos técnico-profesionales

Los establecimientos técnico-profesionales de la muestra parecen tener una ventaja por sobre las escuelas básicas, o científico-humanista, en el trabajo en torno de las HSE, en la medida en que, a partir de los objetivos de aprendizaje genéricos (OAG), trabajan con contenidos curriculares explícitos. Estos proveen de un marco claro, que se aborda en las actividades cotidianas, y que tributa a la formación socioemocional de las y los estudiantes, y que se aborda tanto en la formación en especialidades como en la general.

En el caso de un liceo TP de la muestra (SLEP, urbano), el área de Orientación ha desarrollado un plan de formación que se inicia cuando las y los estudiantes ingresan a I medio, orientado a familiarizarlos con la formación técnica-profesional, fortaleciendo sus competencias genéricas. En el plan —que se implementa en las horas de Orientación— se abordan en semanas alternadas actividades de aproximación a las especialidades que ofrece el liceo, mediante pasantías y talleres experienciales, que buscan que los estudiantes se familiaricen con ellas; y actividades de ASE en que se trabajan OAG específicos. Del mismo modo, en este liceo en todas las clases de la formación general se especifica, al inicio, tanto el objetivo de aprendizaje a abordar como el OAG al que tributan los contenidos y actividades.

Por otro lado, en otro caso de un liceo TP, también dependiente de un SLEP, los OAG se enfatizan en la formación en especialidades. Allí, se enfatizan habilidades de autorregulación, empatía y trabajo en equipo, que se relevan en función de la inserción laboral futura. El trabajo en torno de estas habilidades está mediado por conocimiento profundo de cada estudiante (tanto de sus contextos personales como académicos), lo que permite un enfoque individualizado en la aproximación.

4. Oportunidades explícitas de Aprendizaje Socioemocional fuera del aula

Otro grupo de actividades que propician el Aprendizaje Socioemocional de manera explícita tienen lugar fuera de las salas de clase, por ejemplo a través de ferias y semanas dedicadas a temáticas como la diversidad (que promueve empatía y apertura al otro).

También existen establecimientos (especialmente los confesionales) en los que durante el mes se promueve un valor determinado. En la misma línea, pero desde una aproximación experiencial, aparecen en los estudios ejemplos de aprendizaje en servicio y actividades de voluntariado, que contribuyen al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y actitudes prosociales.

Oportunidades de aprendizaje implícitas de Habilidades Socioemocionales

En las aulas y fuera de ellas se producen también, en el contexto de actividades estructuradas, oportunidades de aprendizaje implícito de Habilidades Socioemocionales.

1. Oportunidades de aprendizaje en las aulas

Un claro ejemplo de esto está dado por las instancias de participación y diálogo que se provee a las y los estudiante, a través de la promoción de la participación en las directivas de curso y los Centros de Estudiantes, la apertura de espacios de diálogo a través de mecanismos de escucha, la implementación de votaciones respecto de temas que los pueden convocar, o las adecuaciones de normas que favorecen la expresión personal de las y los estudiantes (por ejemplo, cuando se implementa un *jeans day*).

Las asambleas o reuniones de curso que se realizan al inicio de la jornada escolar, ocupando los primeros 15 o 20 minutos, también son un ejemplo de aprendizaje implícito de HSE, especialmente de habilidades interpersonales, a través del fomento de la participación y expresión.

Otro tipo de oportunidades de ASE implícito, que ya hemos reseñado, tienen que ver con el ejercicio de detener la clase o actividad para apoyar a un estudiante o grupo de estudiantes que necesita atención o contención.

2. Oportunidades de aprendizaje fuera de las aulas

En general, estas van de la mano con un rasgo que ya hemos apuntado, que tiene que ver con el desarrollo de ambientes de aprendizaje organizados y estructurados. Un ejemplo claro de este tipo de actividades se manifiesta en los recreos. Varios de los colegios del estudio han implementado recreos entretenidos, donde se generan actividades deportivas y recreativas participativas. Los talleres extraprogramáticos. En los colegios del estudio se promueven talleres tanto extraprogramáticos como en horas de libre disposición, cuya oferta en varios casos excede las actividades deportivas, y comprende áreas como yoga, robótica, o folclore.

3. Contención emocional y atención de casos individuales

Se trata de un saber hacer adquirido en la práctica, a partir de las necesidades de las y los estudiantes. En estos casos, un elemento que relevan los colegios es la detección temprana, a través de entrevistas individuales y también a las familias de los estudiantes afectados.

Entre los recursos con que cuentan en los colegios para apoyar a los estudiantes que requieren apoyo especializado destacan las salas de contención. Estos espacios cuentan con una camilla, una manta sensorial, algunos mobiliarios y recursos didácticos, y están especialmente destinados para que puedan acudir las y los estudiantes que presentan episodios de desregulación.

4.3. APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN EL COLEGIO: LA MIRADA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

a. Visiones acerca de sus experiencias de Aprendizaje Socioemocional

Entre las experiencias que destacan los estudiantes de enseñanza media, aparecen las siguientes:

- **Talleres y actividades extracurriculares.** Muchos estudiantes valoran los talleres deportivos y artísticos, así como los recreos entretenidos, como formas de desestresarse y fomentar la interacción entre estudiantes de diferentes cursos.
- **Talleres de Habilidades Socioemocionales.** En segundo lugar, con menos énfasis, las y los estudiantes mencionan que las clases de orientación y talleres sobre emociones les han enseñado a “reflexionar antes de actuar” y a “resolver conflictos de manera pacífica.
- **Retiros espirituales y programas de apoyo emocional.** En los colegios confesionales, se valoró los retiros espirituales, que les ayudan a fortalecer lazos y comprender mejor sus emociones.

Por su parte, entre los estudiantes de enseñanza básica, las actividades más valoradas enfatizan el aspecto recreativo y concreto de la oferta programática, destacando por ejemplo:

- **Programas como sesiones con psicólogos(as).** Estas actividades les ofrecen una oportunidad de “conocerse mejor”, trabajar sus emociones y mejorar sus relaciones interpersonales, y las asocian al Aprendizaje Socioemocional.
- **Talleres de Habilidades Socioemocionales.** Destacan los talleres donde aprenden a identificar y gestionar sus emociones, especialmente los relacionados con la regulación emocional a través de técnicas de respiración y yoga. Estas actividades les permiten relajarse y manejar emociones como la rabia y la tristeza.
- **Patios y recreos entretenidos.** Actividades al aire libre como los campeonatos de fútbol, vóleibol y taca-taca en los recreos son mencionadas como momentos de colaboración y diversión. Estas actividades fomentan el trabajo en equipo y permiten que estudiantes de diferentes cursos interactúen.
- **Talleres artísticos y creativos.** También asocian este ámbito al ASE. Los estudiantes valoran los talleres de manualidades, ajedrez, y dibujo en la biblioteca, donde pueden relajarse y disfrutar de un ambiente más tranquilo.
- **Campeonatos y ferias.** Finalmente, actividades como los campeonatos de fútbol y las ferias temáticas también se asociaron al ASE. Son muy valoradas, ya que permiten a los estudiantes colaborar y crear proyectos en equipo.

b. Visiones acerca del rol de sus profesores en el Aprendizaje Socioemocional

La relación de las y los estudiantes con sus profesores(as) aparece como un tema central en varias entrevistas. Hay menciones repetidas a cómo los profesores juegan un rol crucial no solo en lo académico, sino también en su desarrollo socioemocional.

Algunos puntos claves de las entrevistas efectuadas en enseñanza media son:

- **Apoyo emocional y comprensión.** Las y los estudiantes valoran mucho cuando sus profesores(as) son comprensivos y les ayudan a gestionar sus emociones. Por ejemplo, uno de los entrevistados menciona que, si un estudiante está muy enojado, algunos profesores lo invitan a salir de la clase para que pueda calmarse, lo que demuestra una actitud de empatía y apoyo; también aprecian cuando las y los docentes se preocupan por su estado emocional y les ofrecen ayuda directa, derivándolos a la psicóloga si es necesario.
- **Dinamismo y flexibilidad.** Algunos estudiantes valoran que ciertos profesores sean más dinámicos y flexibles en sus clases. Por ejemplo, en una entrevista, mencionan que un profesor permite recesos durante las clases para que las y los estudiantes puedan relajarse, son comprensivos y les ayudan a gestionar sus emociones.

- **Promoción de un ambiente de respeto y empatía.** Las y los estudiantes también hablan de cómo los sus profesores(as) promueven un ambiente de respeto dentro del aula. Por ejemplo, mencionan que los guían para resolver conflictos y trabajar en equipo.

Aunque, en general, las y los estudiantes expresan aprecio por sus profesores, algunos también mencionan que **no siempre es fácil establecer relaciones cercanas o que no todos los profesores(as) manejan los conflictos de la misma manera.**

En la enseñanza básica, los estudiantes también valoran en sus docentes el apoyo emocional y la capacidad para promover un ambiente positivo:

- **Apoyo emocional.** Las y los profesores(as) jefes aparecen como un apoyo constante para gestionar situaciones emocionales complicadas.
- **Promoción de la empatía y respeto.** Las y los estudiantes destacan que los sus profesores(as) promueven un ambiente de respeto y empatía, especialmente en momentos de conflicto.

En síntesis, los sus profesores(as) aparecen cumpliendo no solo su rol académico, sino que también son vistos como figuras de apoyo emocional, reforzando un discurso que valora la empatía, el respeto y la gestión emocional como parte del aprendizaje cotidiano.

c. Las y los estudiantes del análisis ante las emociones en el contexto escolar

Discursos que se institucionalizan

Las y los estudiantes parecen estar internalizando discursos institucionales de sus colegios, que enfatizan la autorregulación emocional. Nociones como la de que es necesario “reflexionar” antes de actuar en momentos de tensión emocional, “reflexionar antes de hacer algo precipitado” o “expresarnos de manera adecuada” evidencian la adopción de un discurso educativo sobre la gestión emocional.

La palabra “reflexionar” aparece cuando las y los estudiantes se refieren al control de la rabia, la frustración y otros momentos críticos, dando cuenta de cómo el discurso institucional se traduce en prácticas personales.

Así, las y los estudiantes no solo relatan sus experiencias, sino que lo hacen incorporando enseñanzas formales sobre la regulación emocional, lo que puede reflejar el impacto de las prácticas educativas en este ámbito en su vida cotidiana.

El Aprendizaje Socioemocional Interpersonal (Comunitario)

Otro tema relevante es cómo se enfrentan problemas emocionales en el contexto de la comunidad escolar. Frases como “nos apoyamos entre nosotros” o “los profesores nos enseñan a comunicarnos mejor” sugieren que la interacción entre pares y entre ellos y sus docentes es crucial en las experiencias en los colegios.

El discurso comunitario refuerza la idea de que las emociones no se gestionan solo a nivel individual, sino dentro de una red de relaciones interpersonales. Así, revela la centralidad de habilidades como empatía y comunicación en la formación que están recibiendo. En este ámbito destaca también el rol de las y los docentes como guías en la resolución de conflictos y expresión de emociones, respecto de los cuales se valora la colaboración y el diálogo.

Un aspecto interesante del discurso acerca de las emociones presente en las y los estudiantes de ambos ciclos de enseñanza, está relacionado con las diferencias entre expresar sus emociones en público (frente a compañeros o en clase) y de manera privada (un profesor o profesora, por ejemplo). Algunos estudiantes mencionan que prefieren hablar con personas de confianza o en contextos más íntimos cuando se trata de emociones complejas.

En cuanto a la autorregulación, de manera similar en enseñanza básica y media, el discurso sobre la regulación emocional se centra en la reflexión y el autocontrol, sugiriendo que los colegios inculcan una visión de las emociones como algo que debe ser gestionado conscientemente para evitar conflictos y promover la convivencia pacífica.

Finalmente, en todas las entrevistas de enseñanza básica y media los estudiantes muestran haber internalizado un discurso normativo sobre lo que está bien y mal en términos de expresión emocional. Así, las y los estudiantes mencionan repetidamente que deben controlar la rabia y otras emociones intensas para evitar conflictos.

En síntesis, el análisis de las entrevistas a estudiantes revela una coherencia en la forma en que describen y manejan sus emociones. Las y los estudiantes han interiorizado un discurso institucional que enfatiza la regulación emocional y el autocontrol, y donde sus profesores(as) juegan un papel crucial como guías y mediadores en este proceso, ayudando a los estudiantes a navegar sus emociones y conflictos interpersonales de manera constructiva.

A la vez, aunque existe un esfuerzo por promover la apertura emocional, algunos(as) estudiantes aún prefieren gestionar ciertas emociones en privado, lo que refleja la complejidad de la experiencia emocional en un entorno social.

4.4. FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES EN EL DESARROLLO DE ACCIONES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL Y LA PROMOCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Del estudio de casos desarrollado se desprenden tanto elementos que facilitan como otros que obstaculizan el trabajo de promoción y aprendizaje de las Habilidades Socioemocionales, y que se han ido apuntando en las secciones ya abordadas.

Facilitadores

A continuación, se mencionan los elementos que facilitan el trabajo en este ámbito en los establecimientos del estudio en torno a las mismas dimensiones utilizadas en el análisis de las actividades relevantes: cultura escolar, gestión institucional y trabajo técnico-pedagógico.

a) Cultura escolar

El énfasis en el buen trato al interior de las comunidades y en el bienestar personal de las y los estudiantes como preocupaciones que cimientan el trabajo en torno a los Aprendizajes Socioemocionales.

b) Gestión escolar

La disposición a revisar y reorganizar las prioridades de los establecimientos, complementado el foco en los aprendizajes de contenidos disciplinares con contenidos de ASE.

- La articulación de equipos directivos integrados, que desarrollan estilos horizontales de liderazgo.
- La presencia de equipos de gestión de la convivencia escolar consolidados e integrados al quehacer transversal de los establecimientos.
- La presencia de equipos que desarrollan trabajo colaborativo, integrando a los especialistas de distintas áreas en torno al ASE.
- El desarrollo de ambientes de aprendizaje organizados y estructurados.
- El monitoreo y acompañamiento cotidiano, dentro y fuera del aula, de las y los estudiantes.

c) Trabajo técnico-pedagógico

- El trabajo de promoción de ASE en áreas curriculares como Orientación y Consejo de curso, a través del desarrollo de propuestas de contenidos planificadas.
- El trabajo integrado, en el desarrollo de estas planificaciones, entre docentes, orientadores, y especialistas de los equipos de convivencia e incluso PIE.

- La validación de las emociones en el aula, donde existe la disposición a detener las clases si un(a) estudiante requiere apoyo, o se desarrollan actividades colectivas de autorregulación.
- La estructuración también de los espacios recreativos, a través de actividades lúdicas y recreos entretenidos.

Obstaculizadores

- Sobrecarga de trabajo de las y los docentes y de los equipos profesionales en general. Más allá de la disposición que pueda existir para abordar la enseñanza y promoción de Habilidades Socioemocionales, esta sigue siendo una tarea que se agrega a todos los otros focos que se deben cumplir, tanto en el trabajo de enseñanza-aprendizaje y de convivencia escolar, como en el ámbito burocrático.
- La ausencia de tiempos resguardados determina que los distintos objetivos y prioridades de los establecimientos entren en tensión, determinando la necesidad de postergar tareas relevantes.
- La ausencia de programas o políticas comprensivos de Aprendizaje Socioemocional de conocimiento y uso cotidiano en las escuelas, que proveen de contenidos y estrategias para trabajar en este ámbito sin tener que diseñar y planificar cada acción desde cero.

A continuación se presenta una síntesis de los facilitadores y obstaculizadores identificados en el estudio.

Dimensiones	Facilitadores	Obstaculizadores
Cultura escolar	Énfasis en buen trato y bienestar	
Gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición a revisar y ajustar prioridades - Liderazgo horizontal - Equipos de convivencia consolidados - Equipos integrados y trabajo colaborativo - Ambientes organizados - Prácticas de evaluación y monitoreo 	<p>Ausencia de marcos amplios de trabajo (programas comprensivos)</p> <p>Sobrecarga laboral de docentes y equipos de apoyo</p>
Trabajo técnico-pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo técnico-pedagógico - Trabajo colaborativo - Horarios protegidos - Integración de las emociones en el trabajo de aula - Espacios recreativos estructurados y con foco 	Prioridades que compiten en espacios temporales acotados

- 5. Conclusiones: las dimensiones y habilidades del DIA en el quehacer de los establecimientos estudiados y la preeminencia de lo individual
-

En este estudio, la dimensión más ampliamente abordada es el **Aprendizaje Socioemocional Personal** que considera las habilidades de Conciencia de sí mismo(a), Autorregulación y Toma responsable de decisiones.

La Autorregulación se promueve ampliamente entre las y los estudiantes de los colegios abordados, tanto a partir de la necesidad de abordar estudiantes desregulados como porque se la considera una necesidad transversal, y se recoge tanto mediante estrategias preventivas como de desarrollo.

Aunque de manera menos explícita, la conciencia de sí mismos también se aborda en los colegios del estudio; especialmente en la medida en que se legitima e integra la expresión de emociones en el aula.

Finalmente, la Toma responsable de decisiones es una habilidad menos promovida, aunque identificamos, en los liceos que ofrecen especialidades técnico-profesionales, estrategias formativas que la promueven, lo mismo en el caso de estudio que enfatiza la elaboración de proyectos de vida de estudiantes en III y IV medio.

Por su parte, la dimensión **Aprendizaje Socioemocional Comunitario** aborda las habilidades de Conciencia de otros(as), Empatía, y Colaboración y comunicación.

En los establecimientos del estudio, la Empatía se trabaja especialmente a partir de iniciativas de inclusión que promueven los profesionales del PIE en los establecimientos; y también a raíz de experiencias de inclusión de grupos específicos que se han desarrollado a nivel institucional.

En cuanto a la Colaboración y comunicación, encontramos dos ámbitos de acciones que la promueven. Por una parte, destaca el trabajo colaborativo que caracteriza las dinámicas al interior de los equipos de los establecimientos, y que impregna la lógica de relaciones en los establecimientos del estudio. Así, se trata de ambientes relacionales que modelan dinámicas de trabajo integradas, horizontales y participativas, donde prima una legitimación del otro.

Por otro lado, a partir del marco de los OAG, la Colaboración y Comunicación se enfatiza en el trabajo de enseñanza de los liceos TP del estudio. Finalmente, la promoción de la habilidad de comunicación efectiva es una habilidad respecto de la cual encontramos menos menciones en los estudios de caso. De manera explícita, esta se promueve mediante estrategias pedagógicas descritas en el reporte, que promueven la participación y legitiman la expresión de emociones.

Por último, la dimensión de **Aprendizaje Socioemocional Ciudadano**, que comprende las habilidades de Inclusividad, Prosocialidad y Compromiso democrático, es la menos abordada en los establecimientos considerados en los estudios de caso.

Estos señalan que, a partir de los problemas que enfrentan sus estudiantes, los establecimientos han desarrollado un enfoque de bienestar que privilegia una concepción de este como resultado de esfuerzos centrados en el individuo y no lo social, colectivo o político.

Así, en los casos de estudio encontramos que, si bien se promueve ampliamente la empatía, especialmente a partir de los procesos y proyectos de integración que desarrollan los colegios, esta se aborda desde una lógica individual más que colectiva, como la que implicaría el desarrollo de respeto por la diversidad como un elemento constitutivo de las sociedades.

En el mismo sentido, la solidaridad entendida en su dimensión colectiva, vinculada a cuestiones como la fraternidad, al encuentro entre iguales, o a esfuerzos de construcción de igualdad social, aparece ausente en el trabajo que los establecimientos asocian a los aprendizajes socioemocionales.

Finalmente, en los establecimientos estudiados tampoco se concibe el Compromiso democrático como un ámbito del trabajo en torno a las Habilidades Socioemocionales. En términos generales, las iniciativas que se asocian al desarrollo de la ciudadanía, tanto en su dimensión cívica como ciudadana, muy probablemente presentes en el trabajo formativo que llevan a cabo, aparecen ausentes en los relatos de los establecimientos, cuando dan cuenta de su quehacer respecto del desarrollo socioemocional de sus estudiantes, salvo por aquellas instancias vinculadas al fomento de la participación en centros de estudiantes o en otros cargos de representación estudiantil.

Los establecimientos del estudio han desarrollado múltiples **estrategias para favorecer el bienestar de sus estudiantes y propiciar el desarrollo de culturas de buen trato** entre los integrantes de sus comunidades.

Estas iniciativas se desarrollan generalmente a partir del foco en la contención y prevención (de las crisis emocionales, de la desregulación, o del conflicto personal), y en el desarrollo de habilidades que permiten elaborar o lidiar con los conflictos intrapersonales, como la Autorregulación y la Conciencia de sí mismo(a), o interpersonales, mediante la Empatía.

Esta aproximación, que en buena parte responde a las necesidades emergentes que enfrentan los establecimientos y sus estudiantes a partir de la pandemia, pero también de otros procesos globales, resulta en un énfasis en las dimensiones individual e interpersonal de las Habilidades Socioemocionales (se concibe al bienestar —y por lo tanto el también el malestar— como un asunto individual), por sobre su dimensión colectiva (y por lo tanto política).

Así, quizás el desafío más trascendente de la política educativa en este ámbito radique en la capacidad de **relevar la dimensión colectiva del desarrollo socioemocional y el bienestar humano**. Para ello, como lo señala el ejemplo de los colegios confesionales, parece ser necesario generar un marco amplio de significados compartidos, cuyos referentes hasta ahora no aparecen claros.

> 6. Recomendaciones

6.1. RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA PARA POTENCIAR LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

A continuación, se señalan algunas recomendaciones de política pública, a partir del análisis de los casos estudiados.

a) Proponer un horizonte de significados compartidos respecto del rol de las escuelas en el Aprendizaje Socioemocional

Contar con un relato común y colectivo que potencie el trabajo en torno a las habilidades en la dimensión colectiva, que otorgue coherencia a las muchas acciones e iniciativas puntuales, y no necesariamente articuladas, que caracterizan hasta ahora el quehacer de los establecimientos en el ámbito socioemocional.

Potenciar los espacios de participación estudiantil y juvenil como instancias que promueven aprendizajes socioemocionales en la dimensión colectiva, enfatizando la importancia de implementar los que ya existen, promoviendo nuevas oportunidades en este ámbito, y explicitando aquellas habilidades a las que estas experiencias tributan, constituiría un aporte en este ámbito.

Por otro lado, existen numerosas oportunidades de aprendizaje en este ámbito que ofrecen los establecimientos y promueven habilidades, por ejemplo, a través de espacios de participación y compromiso. Sin embargo, los colegios destacan la contribución de estas experiencias a los ámbitos intrapersonal e interpersonal, sin tener claridad de cómo tributan a la dimensión colectiva. Se recomienda elaborar materiales que permitan hacer más visibles estas conexiones.

b) Sistematizar y potenciar el trabajo de los equipos de convivencia

La segunda propuesta de política apunta a sistematizar y potenciar el trabajo y contribuciones de los equipos de convivencia escolar al interior de los establecimientos. Como hemos visto en este informe, la presencia consolidada de estos equipos en los casos estudiados ha dotado de capacidades institucionales para abordar la promoción de las Habilidades Socioemocionales, ha contribuido a su transversalización en el trabajo de las escuelas, y ha promovido la instalación de culturas de buen trato.

En esta línea, resulta relevante:

- **Fortalecer a los equipos de convivencia** dotando de más profesionales que puedan apoyar el trabajo de los establecimientos.
- **Desarrollar estudios específicos** sobre el desarrollo de esta área y equipos en los establecimientos, que permitan comprender mejor las claves de su efectividad.
- **Favorecer en los equipos la presencia de los profesionales PIE**, con el propósito de fortalecer las capacidades instaladas en los establecimientos para abordar las HSE, especialmente a partir de su capacidad de desarrollar adecuaciones y propuestas didácticas.

c) Formación y acompañamiento al trabajo de las y los docentes

El trabajo de los equipos docentes en torno al Aprendizaje Socioemocional también requiere fortalecimiento. Un elemento que explica la relevancia que han adquirido los equipos de convivencia es que cuentan con capacidades profesionales para abordar esta dimensión, cuyo desarrollo hasta ahora ha estado ausente en la formación docente tanto inicial como en servicio.

En esta línea, se recomienda:

- **Desarrollar y difundir instancias de capacitación profesional para docentes en el ámbito socioemocional.** De manera complementaria, se recomienda desarrollar y difundir guías para la enseñanza de Habilidades Socioemocionales que las aborden específicamente desde la perspectiva pedagógica (como distinta de la psicológica). Es relevante, en este sentido, proponer y difundir estrategias de planificación, didáctica y evaluación significativas para programas de trabajo y actividades específicas.
- **Generación de programas de trabajo, planificaciones, y especialmente actividades,** que favorezcan el aprendizaje explícito de Habilidades Socioemocionales en las aulas en las tres dimensiones relevadas por el DIA (repositorio o banco de actividades).
- **Generar instrumentos que sistematicen y visibilicen los contenidos y objetivos curriculares disciplinares (no OAT),** que contribuyen al desarrollo de Habilidades Socioemocionales.

6.2. RECOMENDACIONES PRÁCTICAS PARA LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

Un elemento clave es que la gran mayoría de estas acciones son susceptibles de replicar en otros contextos y en diversas realidades sociales. Se trata de acciones que no requieren, necesariamente, de mayores recursos económicos, sino que, principalmente, de esfuerzos de coordinación y promoción de una cultura escolar determinada.

a) Promover el compromiso de los equipos escolares con el Aprendizaje Socioemocional de las y los estudiantes

Gestionar el Aprendizaje Socioemocional en el contexto escolar requiere de un fuerte compromiso de los equipos de gestión, así como de las y los docentes y otros funcionarios del establecimiento.

Algunas recomendaciones en este ámbito:

- **Presencia de equipos directivos cercanos y con foco en el bienestar de las y los estudiantes.** Quienes dirigen la escuela mantienen una actitud cercana y accesible hacia las y los estudiantes.
- **Promoción del bienestar de docentes y funcionarios.** En todos los establecimientos participantes del estudio, el buen clima laboral y la preocupación por el bienestar docente aparecen como un aspecto relevante de la gestión escolar.
- **Evaluación, monitoreo y reflexión sobre los resultados obtenidos.** Los equipos escolares incluyen la evaluación del ámbito socioemocional como un aspecto de la gestión educativa. La principal herramienta hasta ahora es el componente socioemocional del Diagnóstico Integral de Aprendizajes, pero también se utilizan encuestas y otras formas de monitoreo de la percepción de las y los estudiantes.
- **Cultura de buen trato, respeto y cuidado por las relaciones interpersonales.** A través de diversas prácticas cotidianas que promueven la conexión emocional entre los miembros de la comunidad.
- **Relevancia del ámbito socioemocional como clave para la formación integral,** tan relevante como los objetivos de aprendizaje académico.

b) Fortalecer los equipos de apoyo para la gestión de la convivencia escolar y bienestar emocional de las y los estudiantes

Los establecimientos educacionales del estudio han avanzado en esta materia aumentando la dotación de profesionales que forman parte de los equipos de apoyo y promoviendo una cultura de colaboración.

Algunas recomendaciones en esta línea:

- **Existencia de distintos profesionales que apoyan la labor docente en el ámbito de la gestión de la convivencia entre estudiantes y contención emocional.** Esto funciona de manera organizada y permite descomprimir la labor de las y los docentes. Usualmente, se trata de la dupla psicosocial (psicólogo(a) y asistente social), encargado de convivencia, orientadores e inspectores.
- **Trabajo colaborativo entre los equipos de Convivencia Escolar y equipos del Programa de Integración Escolar (PIE).** La mayoría de las veces se estructuran como equipos independientes, pero trabajan de manera coordinada para diseñar e implementar acciones dentro y fuera del aula. En esta línea, los profesionales de los Equipos PIE aportan metodologías que pueden utilizar las y los docentes, así como estrategias e instancias que ellos mismos implementan.
- **Equipos de gestión ampliados,** en los que participan los encargados de convivencia, coordinadores del PIE y otros profesionales involucrados con la formación integral de las y los estudiantes.

c) Establecer redes de derivación para la atención oportuna

Un elemento importante observado en los establecimientos del estudio es la consolidación de redes de derivación con instituciones locales, tanto públicas como privadas. Esto responde a la necesidad de descomprimir la demanda interna de apoyo a las y los estudiantes y funcionarios, especialmente en el ámbito de la salud mental.

d) Validar las necesidades y experiencias de las y los estudiantes

Un hallazgo transversal en todos los casos estudiados es la percepción de las y los estudiantes de estar en un espacio protector donde son “vistos”, escuchados y cuidados por las personas adultas de la institución. La sensación de contar con adultos disponibles para conversar y expresar tanto ideas como necesidades.

En particular se recomienda:

- **Instancias cotidianas y formales de interacción entre estudiantes y sus profesores(as) jefe o tutores.** Dentro de la jornada escolar, generalmente al inicio del día, se destinan 10 a 15 minutos para comentar elementos relevantes que afectan al curso. En este espacio se pueden recordar evaluaciones programadas, tomar acuerdos y también conversar de temas del curso y de las y los estudiantes. Es una instancia clave para que el o la profesora jefe identifique necesidades del grupo completo o bien señale individuales de estudiantes que pueden requerir un mayor acercamiento o apoyo. En algunos establecimientos, esto ocurre diariamente, mientras que en otros algunas veces durante la semana.
- **Priorización de necesidades emocionales de las y los estudiantes,** entregando respaldo institucional a las y los docentes para detener el curso de las actividades si consideran apropiado abordar un tema de curso o una situación emocional, postergando la actividad central que estaba planificada.
- **Monitoreo constante de recreos y espacios fuera del aula.** Existen funcionarios y turnos asignados de manera sistemática y estructurada para la supervisión y acompañamiento de actividades fuera del aula, tales como recreos y otras actividades recreativas (detección temprana y ambiente protegido).
- **Legitimación de las y los estudiantes,** con ideas, necesidades, expectativas y capacidades que merecen ser escuchadas y atendidas con la misma importancia y rigurosidad que las expresiones de los adultos, sin por ello descuidar las jerarquías institucionales de las personas adultas responsables de lo que ocurre en el espacio escolar. Es decir, no necesariamente se incluyen todas las demandas estudiantiles, pero si son todas escuchadas y analizadas.

e) Resguardar espacios curriculares para la enseñanza explícita de Habilidades Socioemocionales o aspectos asociados al desarrollo socioemocional

En todos los establecimientos del estudio, se resguardan espacios curriculares para la enseñanza explícita de Habilidades Socioemocionales o que promueven el desarrollo socioemocional en general. De este modo, por una parte, se aprovechan las instancias existentes en el currículum tales como la asignatura de Orientación y Consejo de curso y, por otra, se ofrecen otras oportunidades de Aprendizaje Socioemocional. Todas estas instancias cuentan con una planificación, tienen objetivos de aprendizaje claros y actividades especialmente diseñadas.

Algunas recomendaciones:

- **Asignaturas de orientación y consejo de curso.** Ambas asignaturas se utilizan para trabajar elementos asociados al desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, incluyendo la dimensión de participación ciudadana. Cuentan con una planificación anual, la que puede ser diseñada internamente por el equipo del establecimiento o bien, complementarse con programas y actividades de iniciativas diseñadas por instituciones o profesionales externos.
- **Talleres de la Jornada Escolar Completa,** con foco en el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, especialmente en aspectos relacionados a la autorregulación emocional.
- **Talleres extraprogramáticos,** especialmente deportivos, artísticos y recreativos.
- **Realizar un ejercicio de reflexión e identificación de las iniciativas existentes que tributan a la dimensión del Aprendizaje Socioemocional Colectivo (Ciudadano)** en general, así como las habilidades específicas que esta dimensión focaliza: Inclusividad, Prosocialidad y Compromiso democrático. Esta sugerencia surge de la constatación en los estudios de caso de un bajo reconocimiento de esta dimensión, a pesar de existir iniciativas vinculadas que se podrían potenciar a través de una mayor visibilización.

> Referencias

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, J. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM Ediciones.

Bellei Carvacho, C. I., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después.* LOM ediciones.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases.* Fundación Chile.

Harman, H. H., & Jones, W. H. (1966). *Factor analysis by minimizing residuals (minres).* Psychometrika, 31(3), 351–368. <https://doi.org/10.1007/BF02289468>

Harman, H. H. (1967). *Modern factor analysis* (2nd ed.) University of Chicago Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement.* Routledge.

Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). *Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review.* *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–338. <https://doi.org/10.3200/joer.99.6.323-338>

Seawright, J., & Gerring, J. (2008). *Case Selection Techniques in Case Study Research: A Menu of Qualitative and Quantitative Options.* *Political Research Quarterly*, 61(2), 294–308. <https://doi.org/10.1177/1065912907313077>

UNESCO. (2024). *Aportes a la enseñanza de Habilidades Socioemocionales.* UNESCO.



> **Estudio sobre la promoción
de las Habilidades
Socioemocionales
en las escuelas
chilenas**



[agenciaeducacion.cl](https://www.agenciaeducacion.cl)