



Nota técnica

# Desarrollo socioemocional: Elementos básicos para su entendimiento desde la perspectiva del nivel intermedio

Olga Cuadros

Académica e Investigadora CITSE – Centro de Investigación para la Transformación Socio-Educativa.  
Escuela de Posgrado, Facultad de Educación Universidad Católica Silva Henríquez

# C Líder

Una alianza de:



PUCV  
LIDERES  
EDUCATIVOS

CIAE  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN  
AVANZADA EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE CHILE



SABERES  
DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

arauco

Fundación  
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO udp  
FACULTAD DE EDUCACIÓN





## **Desarrollo socioemocional: Elementos básicos para su entendimiento desde la perspectiva del nivel intermedio**

Olga Cuadros

Nota Técnica  
Octubre 2021

### **Para citar este documento:**

Cuadros, O. (2021). Desarrollo socioemocional: Elementos básicos para su entendimiento desde la perspectiva del nivel intermedio. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

### **Diseño gráfico editorial:**

Matias Mancilla

*En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.*

# ÍNDICE

La necesidad urgente de acercarnos al aprendizaje socioemocional	4
Desarrollo socioemocional: Conceptualización y relevancia	6
Desarrollo socioemocional en el contexto escolar: Intencionando el aprendizaje socioemocional	7
Enfoques exitosos a nivel internacional para el aprendizaje socioemocional en contexto escolar	8
Prácticas de gestión y políticas educativas del nivel intermedio que influyen en el aprendizaje socioemocional	10
Orientaciones y prácticas exitosas del nivel intermedio para favorecer el desarrollo de capacidades en las escuelas para la promoción de las CSE	12
Desafíos para el desarrollo socioemocional desde el nivel intermedio nacional	16
Referencias	18

# La necesidad urgente de acercarnos al aprendizaje socioemocional

En los últimos años, se ha incrementado el interés y la necesidad de contar con recursos socioemocionales para hacer frente a las situaciones inciertas y estresantes que el mundo contemporáneo nos propone.

A partir del denominado “estallido social” y, posterior, crisis sanitaria, generada por la pandemia COVID-19, la ciudadanía ha tenido que enfrentar situaciones tremendamente estresantes que han desafiado la posibilidad de sostener la cotidianidad, como la conocíamos. Lo anterior, ha implicado una adaptación a nuevas formas de ser, hacer y estar.

Los establecimientos educacionales han sido una de las instituciones mayormente tensionadas para sostener el quehacer pedagógico, resolviendo aspectos logísticos referidos a cómo continuar el proceso instruccional. A nivel socioemocional, la incertidumbre del retorno y la forma de adaptación a las nuevas realidades, generó en las comunidades, especialmente en sus estudiantes, nuevas demandas para enfrentar los efectos de la crisis.

La Agencia de la Calidad de la Educación, desde el año 2020, ha aplicado el Diagnóstico Integral de los Aprendizajes (DIA), para que las comunidades educativas puedan acceder a datos de los aprendizajes socioemocionales de sus estudiantes. De acuerdo con la información aportada por la Agencia de la Calidad (2021, pp.10), “sobre el 55% de los estudiantes de educación media declaró sentirse “aburrido”, más del 40% declaró sentirse “mal genio o “enojado”; y sobre un 54% se declaró “con menos ganas de hacer cosas”.

Según Ponce, Bellei y Vielma (2020), la mitad de las madres, padres y apoderados están de acuerdo, o totalmente de acuerdo, en que durante el confinamiento han aumentado las situaciones de tensión y estrés. Esto, evidencia problemáticas socioemocionales de niñas y niños confinados por la pandemia. Por ende, pensar en cómo abordar y propender al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes, resulta imperativo.

Para avanzar en el abordaje de este tema, el sistema necesita preguntarse cómo entender el aprendizaje socioemocional. Además de cuáles son las necesidades de desarrollo y formación, tanto en estudiantes como en los adultos.

El aprendizaje socioemocional es una parte integral de la educación y el desarrollo humano (CASEL, 2021). A través de él, las personas adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades requeridas para gestionar sus emociones, alcanzar metas personales, mantener relaciones positivas y vincularse empáticamente con los demás (Herman y Collins, 2018). Por ello, resguardar la plena comprensión de sus implicancias y la generación de acciones de fortalecimiento y desarrollo en esta área, es clave.

El desarrollo socioemocional requiere ser abordado en todos los niveles del sistema educativo. Por lo tanto, el nivel intermedio tiene un rol fundamental y urgente en, al menos, tres aspectos: **movilizar la construcción de visiones compartidas de desarrollo socioemocional en el territorio, entregar los recursos para favorecerlo a través del aprendizaje socioemocional y monitorear su implementación y desarrollo.**

Esta nota técnica ofrece un encuadre sobre qué es el desarrollo y aprendizaje socioemocional, identificar sus implicancias para el sistema educativo e invitar a reflexionar en torno a los desafíos que se abren para su abordaje desde el nivel intermedio.

# 2.

## Desarrollo socioemocional: Conceptualización y relevancia

El desarrollo socioemocional se refiere aquella parte que permite a los seres humanos comprender quiénes son, qué sienten, qué quieren y qué esperan cuando interactúan con los demás, en determinados contextos sociales (Tarasova, 2016). Este conocimiento de sí mismos permitiría establecer y mantener relaciones sociales positivas (CASEL, 2020).

El estudio del desarrollo socioemocional abarca dimensiones amplias. Las cuales van, desde las formas en que se reconocen y regulan las emociones en diferentes contextos sociales, hasta el reconocimiento de los estímulos sociales que promueven la emergencia de diferentes expresiones emocionales. Además, incluye las experiencias y construcciones sociales que moderan la comprensión de las diferentes reacciones emocionales.

Sobre esta base, comprendemos cómo las emociones dan forma a las diferentes expresiones morales que regulan el comportamiento social (Mygind et al., 2021). Estos distintos aspectos son los que proporcionarán las condiciones para que se formen y mantengan relaciones positivas, significativas y duraderas. También, para que se explore e interactúe, de manera positiva, con el medio ambiente y las demás personas. De esta forma, se da importancia y valor a todo lo está en el entorno cercano y, de manera sana, se puede experimentar, gestionar y expresar todo tipo de emociones.

Lo anterior, retroalimentará aspectos esenciales en otras áreas del desarrollo como: el fortalecimiento de la confianza en sí mismo, la empatía y la resolución adecuada de problemas (Chen, 2012).

Este desarrollo no es innato, depende de procesos dinámicos que resultan de interacciones complejas entre la persona y el entorno de cuidado donde se desenvuelve (Sameroff, 2010). Por esta razón, desde el ámbito educativo, su promoción, gestión e intervención implica facilitar diferentes espacios y estrategias. Éstas deben buscar integrar aspectos psicológicos, sociales, afectivos y ambientales, para generar espacios de aprendizaje seguro. Desde esta perspectiva, la gestión del desarrollo socioemocional en el sistema educacional, se convierte en una pieza clave para la formación personal y social. En nuestra calidad de ciudadanos, todos debemos contribuir a la sociedad como miembros de comunidades, cuyos objetivos se extienden no sólo desde la sustentabilidad ecológica y económica, sino moral y emocional.

# 3.

## Desarrollo socioemocional en el contexto escolar: Intencionando el aprendizaje socioemocional

El desarrollo socioemocional, como proceso de desarrollo humano, no sólo responde a componentes biológicos y neurológicos, sino también sociales. Los cuales se favorecen a través de procesos de **aprendizaje socioemocional (ASE)**. Esto, se trata de un proceso intencionado de adquirir habilidades para reconocer y manejar las emociones, desarrollar el cuidado y preocupación por los otros, tomar decisiones en forma responsable, establecer relaciones positivas y manejar situaciones desafiantes de manera efectiva (CASEL, 2017).

El aprendizaje socioemocional se promueve a través del desarrollo de **competencias socioemocionales (CSE)** operacionalizables, observables, enseñables y educables. Estas, pueden y deben ser promovidas como parte de la educación integral en las escuelas, a través de las acciones de distintos equipos de gestión escolar. A través del ASE, niños, niñas, jóvenes y adultos adquieren y aplican, efectivamente, las CSE. Lo anterior, se traduce en poner en práctica, dentro de lo cotidiano, los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para (Weissberg et al., 2015):

- **Dar cuenta de quiénes son, cuáles son sus gustos, preferencias y focos identitarios.**
- **Comprender y manejar las emociones.**
- **Ajustar y lograr metas positivas.**
- **Sentir y mostrar empatía por otros.**
- **Establecer relaciones positivas que se mantengan en el tiempo, tomando decisiones responsables y buenas para sí mismos, y para otros.**

## Enfoques exitosos a nivel internacional para el aprendizaje socioemocional en contexto escolar

Algunos estudios meta-analíticos, sobre el desarrollo de CSE, han recopilado evidencia respecto a las características y condiciones que proporcionan la mayor efectividad en su aplicación y el sostenimiento de sus efectos a lo largo del tiempo (Domitrovich et al., 2017; Mertens et al., 2020). Estos, han sido el resultado de más de dos décadas de implementación, investigación y evaluación de diversos programas de aprendizaje socioemocional.

En estas revisiones, destacan procesos de ASE, tales como:

- **Intervenciones a nivel de escuela completa y/o de grupo-curso.**
- **Enfoques de intervención individual o focalizada** para cierto grupo de estudiantes e intervenciones universales (para todos los estudiantes por igual).
- **Acciones focalizadas en el dominio intrapersonal de las y los estudiantes.** Los cuales apuntan a promover el bienestar de la comunidad, auto-regulación emocional, autoestima, prevención de conductas internalizantes y externalizantes, resiliencia, habilidades de comunicación, estrategias adaptativas, mentalidad positiva, entre otras.
- **Acciones focalizadas en el dominio interpersonal.** Las que apuntan a promover la salud sexual, convivencia escolar, clima escolar, prevención del bullying, regulación de la competencia entre pares, apoyo social, escucha activa, comunicación, toma de perspectiva, negociación y resolución de problemas.
- **Aplicaciones de foco directo (trabajo directo con estudiantes) o indirecto** (trabajo con profesores y enriquecimiento del ambiente para mejorar las condiciones. Promoviendo el despliegue de las CSE de manera mediada).

Las propuestas con **foco directo** sobre las y los estudiantes, se basan principalmente en el diseño de propuestas pedagógicas para la enseñanza de competencias socioemocionales, con especial énfasis en el entrenamiento de habilidades sociales. Estas propuestas, suelen incluir instrucciones detalladas y explícitas de cómo llevar a cabo las intervenciones. Por medio de secuencias de lecciones a individuos o grupos completos que se centran en el desarrollo de una o más competencias. Estas lecciones

pueden ser planificadas como independientes o estar integradas al currículo, siendo más consistentes y efectivas cuando se acoplan dentro del currículo (CASEL, 2017).

Las propuestas con **foco indirecto**, proponen el diseño y refuerzo de entornos y ambientes de aprendizaje positivo. Estos, se perciben a través de prácticas de buen trato y calidez emocional entre estudiantes y adultos, mostrando que pueden disponer y desplegar determinadas CSE. Estas propuestas, según Thapa et al. (2013), están diseñadas para crear entornos de aprendizaje (sala de clase o escuela), para modelar y así mejorar algún indicador del clima escolar como:

- a** La calidad de relaciones y apoyo entre profesores, estudiantes, asistentes de la educación y otro tipo de personal vinculado a la escuela.
- b** La seguridad escolar.
- c** Las normas relacionadas con el respeto, la diversidad o los valores cívicos positivos.

Una de las estrategias más comunes en este enfoque, es capacitar a los docentes en técnicas de instrucción apropiadas para el desarrollo de las CSE. Por ejemplo, a través de la aplicación de actividades para el aprendizaje y juego colaborativo, gestión del aula, y prácticas de enseñanza de apoyo emocional (Dusenbury et al., 2015).

El sentido de estas estrategias indirectas, es fomentar el sentido de identificación hacia ambientes positivos con actitudes prosociales, reforzando el sentido de comunidad y pertenencia. Instalando la idea de que los esfuerzos colectivos y las interacciones interpersonales positivas, aportan un insumo social y afectivo importante, inclusive mayor que cualquier esfuerzo de mejora individual.

A su vez, contar con un ambiente de bienestar emocional y el desarrollar las competencias socioemocionales de los docentes, incide en mejoras en la gestión de la disciplina en el aula y las capacidades para enseñar estas competencias a los estudiantes (Jennings y Greenberg, 2009).

Es importante destacar que la vinculación del individuo con el entorno es permanente. Por lo tanto, toda acción que promueva mejoras y cambios en el ambiente, y en las personas, debe ser sistemática. Lo anterior, no significa que un evento único no tenga peso, pero cuando las propuestas de intervención son sostenidas en el tiempo y ejecutadas, de manera sistemática, tienen más probabilidades de impactar positivamente en las personas. Por ende, dejar una huella duradera en su proceso de desarrollo.

La manera en que cambian las acciones de una persona, y cómo ésta reacciona a un ambiente, dependen también del hecho de que el ambiente mismo está en constante cambio.

## Prácticas de gestión y políticas educativas del nivel intermedio que influyen en el aprendizaje socioemocional

La gestión a nivel local juega un rol clave en propiciar las condiciones materiales, sociales y pedagógicas en la promoción del desarrollo de CSE. Éste, requiere ser apoyado mediante acciones y estrategias que integren a los diferentes actores de las comunidades educativas.

De esta manera, el nivel intermedio o sostenedor de la educación pública en Chile, tiene un rol muy importante a la hora de facilitar condiciones. Las cuales deben permitir la generación de culturas colaborativas y promoción de prácticas pedagógicas pertinentes con el desarrollo socioemocional de todas y todos los estudiantes.

Este nivel, cuenta con una serie de condiciones, características y facilidades, clasificadas en distintos ámbitos: dirección focalizada, generación de culturas colaborativas, delimitación de pedagogías y prácticas pedagógicas pertinentes, y rendición de cuentas. Ámbitos que, según la investigación en gestión y liderazgo educativo, han mostrado ser un factor clave para el éxito de la generación de marcos coherentes para la gestión educativa (Fullan y Quinn, 2016). Esto último, puede ser un aporte para la promoción de enfoques de desarrollo de CSE.

La omisión de prácticas de gestión para promover el desarrollo socioemocional infanto-juvenil, deja sin atención una serie de problemas afectivos y de interacción social. Estos pueden, en el corto, mediano y largo plazo, representar altos costos personales, psicológicos y económicos para las personas y las instituciones, que van en desmedro de la calidad educativa (Sameroff, 2010).

En el contexto chileno, no hay menciones claras y directas al rol del nivel intermedio en relación al aprendizaje socioemocional. Sin embargo, podemos encontrar algunas luces en la Política Nacional de Convivencia Escolar y sus orientaciones específicas (Mineduc, 2019). Aquí, se han planteado ciertas acciones para que el nivel intermedio asegure condiciones y procesos que permitan comprender, planificar y gestionar ambientes positivos de convivencia escolar. Que tiendan al desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, poniendo especial énfasis en la tarea de coordinar las redes territoriales y en favorecer la participación ciudadana de los diversos actores. Para construir el ambiente de respeto, que busca la Política de Convivencia Escolar, se hace necesario desarrollar habilidades socioemocionales en pro de fortalecer las relaciones interpersonales en los estudiantes y adultos (Marchant, Milicic y Álamos, 2013).

A partir del 2020, han aparecido algunas breves menciones al nivel intermedio en algunos documentos. Nombrándolo como una pieza clave para acompañar el liderazgo de

los procesos de desarrollo de bienestar socioemocional en las comunidades educativas (Mineduc, 2020a). A su vez, se destaca su rol como generador de condiciones. Señalando su poder de decisión para otorgar recursos, destinar tiempos profesionales y ofrecer orientación y oportunidades de desarrollo profesional a los equipos educativos, que propendan a fortalecer el bienestar y el aprendizaje socioemocional (Unicef, 2021). La claridad, en cuanto a las funciones del nivel intermedio y las estrategias más efectivas para promover la mejora de la calidad educativa, las competencias socioemocionales y el bienestar de sus comunidades, debiera ser una meta del sistema educativo en sí misma (Leal-Soto y Cuadros, 2021).

Las realidades escolares requieren la promoción inmediata y constante de las competencias socioemocionales, confrontando a las comunidades educativas y a sus equipos con el requerimiento de una gestión integral. Esto, con el objetivo de no sólo promover el desarrollo de competencias socioemocionales de las y los estudiantes en el nivel escolar, sino también, para promoverlo en toda la comunidad educativa en extenso. Esto incluye a las familias, a los equipos directivos, a los docentes y a todos los profesionales de asistencia de las escuelas.

## Orientaciones y prácticas exitosas del nivel intermedio para favorecer el desarrollo de capacidades en las escuelas para la promoción de las CSE

El rol del nivel intermedio, para lograr buenas prácticas para la promoción de las CSE, no está nítidamente presentado en la literatura. La descripción de evidencia y sistematización de experiencias se ha focalizado más en el aula, en los docentes y en los equipos de gestión.

Sin embargo, la literatura internacional muestra algunas prácticas y acciones comunes sugeridas para la exitosa implementación de programas y estrategias que promuevan el desarrollo de las CSE dentro de los distritos<sup>1</sup>. En este sentido, una experiencia innovadora, es la iniciativa Collaborating Districts Initiative (CDI). La cual consiste en la asociación de 8 distritos urbanos de Estados Unidos y CASEL, entre el 2010 y 2014, para la instalación de un plan piloto (CASEL, 2015).

En estos distritos, se enfatizó la necesidad de capacitación de su personal interno y de las escuelas. También, se trabajó el diseño de un marco referencial claro, visión compartida y uso de un lenguaje común sobre desarrollo socioemocional, basado en la justicia social. A nivel distrital, se enfatizó en generar una articulación política entre diversos programas, que se estuvieran implementando en los distritos o fueran implementados a futuro, los que debían estar alineados con el marco referencial sobre el desarrollo de competencias socioemocionales. Se destacó la importancia de establecer una planificación, a largo plazo, con énfasis en la promoción del desarrollo de las CSE, estandarizando y validando herramientas e instrumentos de implementación.

En los documentos que recogen la evaluación de estas intervenciones, se destaca la incorporación de una visión clara y sostenida de lo que significa aprendizaje socioemocional y el desarrollo de estas competencias en estudiantes, equipos de establecimientos y nivel intermedio. Se menciona que este último debe mostrar interés por la creación de acciones específicas. Además, debe realizar un monitoreo sistemático del diseño de las acciones pedagógicas y didácticas. Con el fin de ayudar a los líderes escolares a crear un clima positivo que mantenga a los estudiantes seguros y que posibilite el aprendizaje socioemocional.

De esta manera, se busca que las acciones que promuevan las CSE complementen la instrucción en el aula y fortalezcan las relaciones entre maestros, estudiantes, familias y lo que denominan socios comunitarios. Estos últimos son aquellos actores con quienes

<sup>1</sup> Divisiones políticas de áreas geográficas con fines políticos de administración, que en Chile se podrían homologar al nivel comunal o territorial de los Servicios Locales de Educación Pública.

se vinculan en redes de apoyo y de quienes reciben aportes de diferente naturaleza (Kendziora y Yoder, 2016).

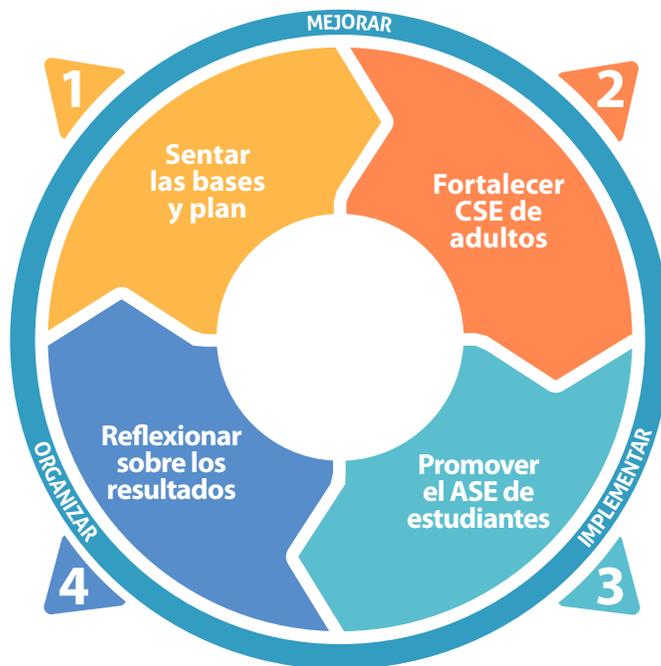
En este sentido, la iniciativa Collaborating Districts Initiative (CDI) de CASEL, permitió elaborar un marco de liderazgo para el aprendizaje socioemocional, para el nivel intermedio. El cual reporta, de manera sintética, los siguientes aspectos (Kendziora y Yoder, 2016; Lee, 2019):

#### Crear una visión de aprendizaje socioemocional desde el nivel intermedio.

El objetivo es alinear recursos, establecer comunicaciones, fortalecer el compromiso y las competencias de adultas/os en contacto con estudiantes. Desde la premisa de que el propio cuidado personal es la base para construir el autocuidado de los estudiantes.

#### Establecer e implementar sistemas de mejora continua.

Estos deben producir datos de proceso y resultado sobre el progreso en las metas que el distrito se ha planteado para el desarrollo de las CSE. A partir de los datos, es importante generar instancias de reflexión para mejorar los planes de acción.



#### Evaluar las necesidades y los recursos.

Se requiere identificar necesidades de fortalecimiento de CSE del distrito y determinar los recursos para apoyar su desarrollo. Todo lo anterior, con base a reconocer las fortalezas y logros, tanto o más que los déficits. Incluyendo focos identitarios de las comunidades, especialmente, cuando acogen a estudiantes con orígenes étnicos diversos y con prácticas multiculturales.

#### Desarrollar acciones específicas de gestión.

Tales como, proporcionar desarrollo profesional, establecer estándares para evaluar las competencias socioemocionales e integrar los programas de enseñanza con el aprendizaje socioemocional.

Fuente: CASEL, 2019.

Otro factor concreto que se destaca en los informes CASEL, y de otras revisiones meta-analíticas para fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales, hace referencia al monitoreo del componente instruccional en la labor docente. De acuerdo con Mertens et al. (2020), hay tres **componentes descritos en la literatura que deben ser abordados, acordados y monitoreados por una instancia central a nivel distrital**. Con el fin de garantizar un buen proceso de enseñanza, en cuanto a las competencias socioemocionales:

- 1 Componentes de contenido:** Aquellos elementos que son susceptibles de ser aprendidos por las y los estudiantes y aportan así al desarrollo de habilidades específicas.

- 2 Componentes de instrucción:** Se refieren a técnicas y estrategias para ofrecer la información a aprender, que responden a consideraciones coherentes con el modelo pedagógico de la escuela. Se trata del “cómo se quiere que aprendan los estudiantes”.
- 3 Componente estructural:** Aspectos técnicos que podrían afectar a los resultados de las estrategias, como el número de sesiones, quiénes son los actores incluidos en la intervención, entre otros aspectos. Es decir, el “cómo se configura la intervención”.

De acuerdo con la evidencia del trabajo de promoción del aprendizaje socioemocional en California (Hambrick, Coby y Meyers, 2019), las escuelas deben desarrollar la capacidad de los docentes para transformar significativamente la práctica de instrucción. Para esto, es necesario “desprivatizar” las prácticas docentes, con el objetivo de crear una cultura de responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes a nivel socioemocional. De manera que si hay algún docente que tiene dificultades para enseñar ciertos conceptos, asociados a las CSE, puedan examinar, colaborativamente, los datos de sus compañeros. Además, se puede favorecer este desarrollo de capacidades identificando a colegas más preparados o exitosos en ciertas temáticas o áreas, los que puedan servir como modelo o mentor para quienes lo requieran (Hambrick et al., 2019).

De esta manera, se sugiere que el rol del liderazgo intermedio sea el de apoyar la enseñanza. Considerando el rediseño del aprendizaje y repensar cómo facilitar colaborativa y sistemáticamente la mejora de la instrucción. Esto requiere involucrar a los docentes, directivos y al propio nivel intermedio a pensar sobre el aprendizaje socioemocional, haciendo de lo técnico-pedagógico un foco de reflexión constante, libre, aportante y no coercitivo.

Lo anterior, requiere de tiempo para promover y lograr estas reflexiones. A nivel distrital, se deben generar lineamientos que garanticen el diseño e implementación efectiva de calendarios escolares. Los cuales deben incluir tiempo para que los docentes colaboren y planifiquen conjuntamente estas actividades. Los docentes necesitan tiempo programado, regularmente, para trabajar en colaboración para alinear la instrucción con los estándares mejorados del plan de estudios. También, para determinar cómo volver a enseñar o ajustar, de otra manera, la instrucción. Sin ese tiempo, estructurado dentro de la jornada escolar regular, es poco probable que ocurra un cambio real en el componente instruccional. No importando lo bueno que sea el trabajo de diagnóstico de los docentes.

Además del tiempo, los docentes también pueden necesitar ayuda, en forma de recursos y experiencia. En cuanto a contenido, a medida que analizan y desarrollan sus nuevos planes de instrucción para el aprendizaje socioemocional.

Es crucial que se desarrollen, de manera conjunta, con los equipos directivos y docentes escolares, sistemas para diagnosticar y responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. De la mano de esto, viene el diagnosticar y responder a las necesidades

de desarrollo profesional de los docentes. De esta forma, se busca garantizar una instrucción rigurosa y basada en estándares, eliminar barreras y brindar oportunidades para mejorar el aprendizaje. Lo que implica cambios que permiten la transformación instructiva profunda y sostenida en el tiempo (Hambrick et al., 2019).

# 7. Desafíos para el desarrollo socioemocional desde el nivel intermedio nacional

Los últimos meses, se han generado orientaciones a nivel ministerial, para motivar a los establecimientos a diseñar e implementar estrategias de gestión de una cultura comprometida y facilitadora del aprendizaje socioemocional. Se espera que esta labor fortalezca el vínculo entre docentes y estudiantes, y que se asuma de manera colaborativa e integrada con el currículum, especialmente, en la asignatura de orientación (Mineduc, 2020b).

Esta directriz, intenciona que cada establecimiento implemente un plan de trabajo para el aprendizaje socioemocional. En sintonía y coherencia con su trayectoria, contexto y PEI.

En este sentido, es necesario aclarar el rol del nivel intermedio para apoyar estos esfuerzos y para, en términos generales, fortalecer el aprendizaje socioemocional en el territorio. Para ello, identificamos los siguientes **desafíos**:

- Tener un profundo sentido de compromiso y responsabilidad con el desarrollo de las competencias socioemocionales a nivel territorial. Asegurando espacio para reflexionar sobre su importancia.
- Favorecer espacios donde los diversos actores de las comunidades educativas puedan discutir sobre sus creencias sobre el desarrollo socioemocional. Además de construir comprensiones compartidas, así como una visión de hacia dónde se quiere llegar como territorio.
- Apoyar a los equipos para conocer el grado de desarrollo de los aprendizajes socioemocionales actuales de los estudiantes y adultos de cada comunidad educativa. A partir de ello, se pueden identificar aquellas necesidades de desarrollo profesional de los diversos actores del sistema, para apoyar a los estudiantes y cómo gestionarlas.
- Asegurar el desarrollo de capacidades para favorecer el aprendizaje socioemocional en los profesionales que acompañan a equipos directivos y profesores del territorio. Vincularse con organizaciones que puedan aportar al desarrollo profesional necesario para el aprendizaje socioemocional, en caso de no contar con las capacidades internas para apoyar al territorio.

- Modelar un acompañamiento donde se ponga el bienestar socioemocional de las personas en el centro. De esta forma, se aporta a construir entornos de cuidado emocional entre los adultos.
- Gestionar la existencia de tiempos y espacios para el aprendizaje socioemocional de estudiantes y adultos en las diversas comunidades educativas.
- Mediante estrategias de investigación-acción locales, favorecer la emergencia de planes de aprendizaje socioemocional contextualizados a cada comunidad y vinculantes a las otras comunidades del territorio. Esto, se puede facilitar desde el trabajo en redes entre establecimientos.
- Abordar interdisciplinariamente las necesidades de formación para el aprendizaje socioemocional. De esta forma, se logrará brindar a los diversos actores del sistema la oportunidad de arribar a comprensiones compartidas, que permitan una aproximación que supere los silos de “lo académico” y “la convivencia escolar”. Con el objetivo de trabajar el aprendizaje socioemocional de manera integrada en el currículum y en la interacción pedagógica en aula, en todos los sectores y niveles de enseñanza.

# Referencias

Agencia de la Calidad de la Educación. (2021). Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021. Disponibles en: [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA\\_26mayo.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA_26mayo.pdf)

Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K. y García-Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 19(1), 60–72. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue1-fulltext-1827>

Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. y Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508–544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266–288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>

CASEL. (2020). *Reunite, renew and thrive: social and emotional learning (SEL) road map for reopening school*. Disponible en: <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/07/SEL-ROADMAP.pdf>

CASEL. (2021). *SEL: What are the core competence areas and where are they promoted?* Disponible en: <https://casel.org/sel-framework>

CASEL. (2017). *Key Implementation Insights from the Collaborating Districts Initiative*. Recuperado de: <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/06/CDI-Insights-Report-May.pdf>

CASEL. (2019). *Our Work. En Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*. Recuperado de <http://bit.ly/2K0a5fZ>

Chen, X. (2012). Culture, Peer Interaction, and Socioemotional Development. *Child Development Perspectives*, 6(1), 27–34. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00187.x>

Collaborative for Social and Emotional Learning. (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—middle and high school edition*. Chicago, IL: Author. Disponible en: <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide>

De la Barrera, U., Schoeps, K., Gil-Gómez, J.-A., y Montoya-Castilla, I. (2019). Predicting Adolescent Adjustment and Well-Being: The Interplay between Socio-Emotional and Personal Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4650. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234650>

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. y Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C. y Weissberg, R. P. (2015). *What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A Brief on Findings from CASEL's Program Reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 815 West Van Buren Street Suite 210, Chicago, IL 60607. Tel: 312-784-3880; Fax: 312-784-3885; e-mail: [info@casel.org](mailto:info@casel.org); Web site: <http://www.casel.org>. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574862.pdf>

Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherence Making* (School Administrator). Retrieved from [http://jeromedelisle.org/yahoo\\_site\\_admin/assets/docs/Fullan\\_Quinn.341102634.pdf](http://jeromedelisle.org/yahoo_site_admin/assets/docs/Fullan_Quinn.341102634.pdf)

Hambrick, D., Coby, H. y Meyers, V. (2019). *How districts and states can support instructional transformation in the turnaround context*. Retrieved from <http://centeronschoolturnaround.org>

Herman, B. y Collins. (2018). *Competencias del aprendizaje social y emocional*. Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin. Disponible en: [https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sspw/social\\_emotional\\_learning\\_competencies\\_print\\_ES.pdf](https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sspw/social_emotional_learning_competencies_print_ES.pdf)

Horne, A. M., Stoddard, J. L. y Bell, C. D. (2007). Group Approaches to Reducing Aggression and Bullying in School. *Group Dynamics*, 11(4), 262–271. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.11.4.262>

Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Kendziora, K. y Yoder, N. (2016). *When Districts Support and Integrate Social and Emotional Learning (SEL) Findings From an Ongoing Evaluation of Districtwide Implementation of SEL and Emotional Learning (CASEL)*. Retrieved from [www.edupolicycenter.org](http://www.edupolicycenter.org)

Leal-Soto, F. y Cuadros, O. (2021). Revisión del concepto de calidad educativa y modelos de bienestar desde una perspectiva psicológica. *Pensamiento Psicológico*, 19(1), 1-28. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI19.rcce>

Lee, L. (2019). *Leadership: Implementing SEL at the District Level*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/article/leadership-implementing-sel-district-level>

Marchant, T., Milicic, N., y Alamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.

Mertens, E., Deković, M., Leijten, P., Van Londen, M. y Reitz, E. (2020). Components of School-Based Interventions Stimulating Students' Intrapersonal and Interpersonal Domains: A Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(4), 605-631. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00328-y>

Mineduc. (2020a). *Lo socioemocional desde el enfoque inclusivo e intercultural*. Disponible en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/02/Lo-Socioemocional-desde-el-Enfoque-Inclusivo-e-Intercultural.pdf>

Mineduc. (2020b). *Aprendizaje Socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo*. Disponible en: <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/FUNDAMENTACION-PLAN-DE-TRABAJO.pdf>

Mineduc. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Disponible en: <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Morales, M. y López, V. (2019). Convivencia escolar policies in latin america: Four perspectives for comprehension and action. *Education Policy Analysis Archives*, 27(0), 5. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>

Mygind, L., Kurtzhals, M., Nowell, C., Melby, P. S., Stevenson, M. P., Nieuwenhuijsen, M. y Enticott, P. G. (2021). Landscapes of becoming social: A systematic review of evidence for associations and pathways between interactions with nature and socioemotional development in children. *Environment International*, 146, 106238. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2020.106238>

Ponce, T., Bellei, C. y Vielma, C. (2020) Encuesta "Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia covid-19". CIAE y Agencia de la Calidad en Educación.

Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>

Savina, E. y Wan, K. P. (2017). Cultural Pathways to Socio-Emotional Development and Learning. *Journal of Relationships Research*, 8(9), 1–9. <https://doi.org/10.1017/jrr.2017.19>

Tarasova, K. S. (2016). Development of Socio-emotional Competence in Primary School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 128–132. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.166>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Unicef. (2021). *Sostener, Cuidar, Aprender. Lineamientos para el apoyo Socioemocional en las Comunidades educativas*. Disponible en: <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press



Una alianza de:



**SABERES  
DOCENTES** CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

**arauco**

Fundación  
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



[www.celider.cl](http://www.celider.cl)