



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROPUESTA DE GESTIÓN DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DOCENTE,
COMO BASE PARA MEDIAR APRENDIZAJES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES

TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN ESPECIAL

AUTORA Constanza Celery Berardi

PROFESOR TUTOR Marco Antonio Alarcón Silva

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DE 2024

Resumen

Esta propuesta de innovación educativa, aborda el ámbito del desarrollo socioemocional docente por medio de un caso de estudio, relevando la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales que se exigen en la actualidad a los docentes en el contexto de una educación inclusiva.

La incidencia del bienestar socioemocional en el clima y la convivencia escolar exige ser abordado de manera conjunta por las comunidades educativas. En este sentido, la gestión pedagógica para el desarrollo de aprendizajes socioemocionales de los estudiantes requiere que los docentes cuenten con las herramientas que esta tarea demanda.

El planteamiento innovador de la propuesta integra un enfoque sistémico, cultural e inclusivo, que articula la mediación pedagógica, la estética, los imaginarios, el arte, la creatividad y el juego, para desarrollar una propuesta de gestión que impacte sobre el desarrollo socioemocional docente como base para la mediación pedagógica de los aprendizajes socioemocionales estudiantiles, desde el fortalecimiento de la comunidad educativa en su conjunto.

Esta propuesta visibilizó la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales docentes, con la finalidad de constituirse en un enfoque innovador para atender su desarrollo, además, permitir el levantamiento de líneas de acción similares en otras comunidades educativas, ya que mediatiza una transformación cultural, y puede ser utilizada en otros contextos educativos.

Dentro de los resultados se identifica cómo una comunidad educativa reconoce y aborda el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Además, esta investigación se proyecta a modo de antecedente para promover este tipo de desarrollo como modelo en otras comunidades.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, innovación educativa, convivencia escolar, inclusión, transformación cultural.

Abstract

This educational innovation proposal addresses the field of socioemotional teacher development through a case study, highlighting the need to strengthen the socioemotional skills currently required of teachers in the context of inclusive education.

The impact of socioemotional well-being on school climate and school coexistence needs to be addressed jointly by educational communities. In this sense, pedagogical management for the development of socioemotional learning of students requires that teachers must have the tools that this task demands.

The innovative approach of the proposal integrates a systemic, cultural and inclusive approach that articulates pedagogical mediation, aesthetics, imaginaries, art, creativity and play, to develop a management proposal that impacts on the socioemotional development of teachers as a basis for the pedagogical mediation of socioemotional student learning, from the strengthening of the educational community.

This proposal made visible the need to strengthen teachers' socioemotional skills, with the aim of constituting an innovative approach to address their development, and to enable the development of similar lines of action in other educational communities, since it mediates a cultural transformation, and can be used in other educational contexts.

The results include identifying how an educational community recognizes and addresses the strengthening of socio-emotional skills. In addition, this research is intended as a precedent to promote this type of development as a model in other communities.

Keywords: socio-emotional skills, educational innovation, school coexistence, inclusion, cultural transformation.

Índice

Resumen	1
Abstract	1
I.INTRODUCCIÓN.....	4
II. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN DE LAS NECESIDADES LEVANTADAS	6
2.1. Contexto – diagnóstico de situación a investigar o de la institución donde se levanta la necesidad.....	6
2.1.2. Estudio de Caso Escuela Región de Los Lagos Chile.....	8
Dimensiones de Autoevaluación Escuela	9
2.2 Revisión bibliográfica vinculada al fenómeno a estudiar	12
2.2.1. Bienestar Socioemocional Docente	12
2.2.2. Relación entre bienestar socioemocional docente, inclusión socioeducativa y calidad.	13
2.2.3. Relación entre bienestar socioemocional docente y convivencia educativa	14
2.2.4. Marcos de Evaluación del bienestar socioemocional docente, y la gestión escolar para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de estudiantes	15
2.2.5. Estrategias de gestión y el liderazgo escolar para el bienestar socioemocional docente	17
2.2.6. Competencias Socioemocionales de los docentes	18
2.2.7. Estrategias y componentes para el aprendizaje socioemocional desde la neurociencia educativa.....	19
2.3 Definición de la necesidad / preguntas (pregunta eje y secundarias)	21
2.4. Justificación de la necesidad que se aborda.	22
III. FINES Y PROPÓSITOS DEL PROYECTO	25
3.1. Objetivo general:.....	25
3.2. Objetivos específicos:	25
3.3. Metas o resultados esperados	25
IV. FASE: MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL.....	26
4.1. Desarrollo de tema central	26
Dimensión Socioemocional del rol docente desde un enfoque Cultural e Inclusivo.....	26
4.2. Mediación Pedagógica y habilidades socioemocionales en estudiantes	30
4.3. Imaginación, imaginario, creatividad, arte y poesía como herramientas de transformación educativa.	31
V. FASE: CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN: ESTRATEGIAS Y ACCIONES.....	35
5.1. Definición del campo de acción con la comunidad	36
5.2. Descripción de los participantes o grupos	36
5.3. Formulación de plan de acción con: Estrategias- actividades-acciones- instrumentos	37

5.4. Recursos que se disponen y aquellos que se requieren (humanos y materiales)	39
5.5. Cronograma de actividades	40
Cronograma de actividades	40
VI. FASE: DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN	41
6.1. Descripción del proceso de implementación de las actividades.....	41
6.2. Evaluación de las actividades y resultados	42
6.3. Instrumentos Utilizados:.....	42
6.4. Métodos de Evaluación:	42
6.5. Indicadores de logro:	42
VII. FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA.....	43
7.1 Reflexión del aprendizaje profesional	43
7.2 Proyecciones y Limitaciones de la Propuesta	44
Proyecciones:	44
Limitantes de la Propuesta	45
Comentarios finales	46
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
IX. ANEXOS.....	51
9.1 Resultados Diagnóstico Escuela	51
9.2 Pautas de Entrevista	70
Pauta de Entrevista Semiestructurada para Docentes Escuela	73
9.3 Autorizaciones y Consentimientos	77
Tipo empleados para el levantamiento de la propuesta en la Escuela	77

Índice de tabla

Tabla 1. Dimensiones de Autoevaluación Escuela	9
Tabla 2. Cronograma de Actividades	40

I. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de innovación educativa constituye un desafío profesional, ya que busca generar un cambio cultural en una escuela de Chile, considerada como caso de estudio. Específicamente, apunta a mostrar un ejemplo, acerca de la problemática que viven los docentes respecto a las exigencias que implica el desempeño de su rol en un contexto en que las demandas han ido aumentando, con relación a los aprendizajes integrales que requieren los estudiantes en la actualidad, junto a la implementación de una educación inclusiva, entre otros factores.

Los docentes han debido enfrentar las consecuencias de la modernidad respecto a la pobreza, la creciente inequidad y exclusión social que afecta a muchísimos estudiantes sobre el acceso a las oportunidades de una educación de calidad. Los docentes se encuentran expuestos y desafiados a desarrollar las habilidades socioemocionales de sus estudiantes, además de responder a los procesos de inclusión socioeducativa, requieren contar con herramientas y habilidades socioemocionales que no han sido contempladas de forma explícita en su formación profesional. Además, su propio bienestar socioemocional y salud, inciden en el desarrollo de estas habilidades para con sus estudiantes, así como también, el bienestar socioemocional de las comunidades educativas, la convivencia y el clima escolar, y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta, busca visibilizar la urgente necesidad de avanzar en el desarrollo de habilidades socioemocionales desde el rol docente, y fortalecer sus herramientas para llevar a la práctica una mediación pedagógica de las mismas habilidades que se espera desarrollen con sus estudiantes. Se observaron los marcos de referencia de evaluación, tanto respecto al bienestar socioemocional docente, como también del desarrollo de habilidades en estudiantes según las orientaciones de la política pública actual en Chile, lo que permite demostrar con evidencia, la necesidad a la que apunta la propuesta.

Finalmente, la resignificación de espacios en la escuela a través de una innovación multidimensional que integra diversos enfoques y estrategias, tales como la teoría de sistemas, el enfoque cultural y redes semánticas, la inclusión socioeducativa, la mediación pedagógica, la estética, los imaginarios, el arte, el juego y la poesía, permiten levantar una propuesta experiencial para fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes, estudiantes, familias y colaborar en el bienestar socioemocional de la comunidad educativa.

El presente trabajo se organiza en ocho apartados, el primero correspondiente a los antecedentes y fundamentación de las necesidades levantadas, lo cual considera el diagnóstico de la situación actual en cuanto al contexto, revisión bibliográfica y diagnóstico de la escuela seleccionada como caso de estudio.

El segundo apartado, explicita los fines y propósitos del proyecto, definiendo sus objetivos. El tercer apartado corresponde al marco teórico, que organiza los contenidos teóricos que inciden en el levantamiento de

la propuesta. El cuarto apartado, establece el plan de acción correspondiente. El quinto apartado describe el plan de acción asociado y el sexto apartado una sistematización reflexiva, con las principales reflexiones y aprendizajes.

II. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN DE LAS NECESIDADES LEVANTADAS

2.1. Contexto – diagnóstico de situación a investigar o de la institución donde se levanta la necesidad

En los últimos años, el bienestar socioemocional de los profesores y profesoras, ha sido un tema desafiante y contingente, tanto en el contexto internacional, nacional y local. Se ha evidenciado un creciente aumento de las demandas desde el sistema educativo y exigencias hacia los docentes por mayores resultados académicos, mejores resultados en las evaluaciones e indicadores asociados a su gestión, mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mayor atención y formación integral de los estudiantes y mayor inclusión, sumado a la carga administrativa que conlleva su rol. Situación que muchas veces sucede en desmedro de su salud y bienestar, debiendo encontrarse en la primera línea respecto de las consecuencias adversas que ha implicado la complejidad social en la actualidad, principalmente en cuanto a la inequidad, la exclusión y desigualdad social. Esta situación, se acrecentó aún más con la crisis COVID, ya que aumentaron los niveles de estrés y agotamiento en los docentes.

En el contexto internacional, Unesco (2022), evidencia la necesidad de considerar el bienestar socioemocional de los profesores como una prioridad, para el desarrollo de los sistemas educativos, ello implica asegurar las condiciones de apoyo institucional adecuadas. El rol de los profesores durante la pandemia fue crítico, según Hopman y Clark (2023), los profesores fueron trabajadores en la primera línea, en cuanto a mantener funcionando la escuela en medio de la crisis, lo cual no significaba, que ellos mismos no estuvieran viviendo los efectos del contexto, debiendo gestionar no sólo su propio bienestar emocional, sino también, el de estudiantes, familias y el sistema educativo en general.

Esta situación no deja fuera lo ocurrido en Chile, donde las condiciones laborales, la sobrecarga de trabajo administrativo y las exigencias sobre los resultados académicos e integrales, indicaban deterioro en la salud mental de los docentes. Ya desde el año 2003 se reportaban altos niveles de agotamiento y problemas de salud mental (Ministerio de Educación y Pontificia Universidad Católica de Chile, 2003). Y en un reciente estudio de la agencia de Calidad (2022), sobre bienestar socioemocional docente, se evidenció que aproximadamente 6 de cada 10 profesores sentían que su bienestar había empeorado.

También, la pandemia empeoró esta situación, ya que la virtualidad de los procesos generó mayores exigencias y tensiones para los docentes, lo que afectó su bienestar en cuanto al estrés, según lo señalado por Elige Educar (2020). El año 2023 Mineduc, entregó orientaciones institucionales a través de un manual para el bienestar y salud laboral de equipos educativos, evidenciando que esta situación había afectado el desempeño profesional de los docentes y que se requería de manera urgente la implementación de estrategias de autocuidado y prevención.

Una de las políticas más relevantes ha sido la recientemente creada Política de Convivencia Educativa 2024, en la cual se explica y reconoce la necesidad de promover entornos saludables de bienestar socioemocional, para todos los miembros de las comunidades educativas, sobre la base del diálogo, la inclusión y la colaboración. Junto a estas directrices, se han difundido manuales a modo de talleres, con actividades para realizar diagnósticos acerca del clima y la convivencia con el fin de desarrollar acciones colaborativas, pudiendo mapear riesgos e instalar una cultura de prevención y cuidado, con la idea de adaptar e implementar dichas acciones en cada contexto.

La Ley de Desarrollo Profesional Docente, ha sido un intento por mejorar las condiciones laborales, sin embargo, aún se observan desafíos en este ámbito, relacionadas al malestar emocional de los profesores, la sobrecarga de trabajo y las expectativas (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

En otro estudio recientes de Elige Educar (2023) sobre formación inicial docente, se señala que entre las competencias menos desarrolladas en los programas de formación se encuentra la inteligencia emocional, se indica que solo el 30% de dichos programas explícita en sus módulos esta competencia, lo cual afecta finalmente a todo el entorno educativo.

El Marco de Evaluación Socioemocional del Diagnóstico Integral de Aprendizajes implementado por la Agencia de Calidad de la Educación (2023), es un avance importante, tanto en las formas de observar el bienestar socioemocional de estudiantes, como también, respecto a las dimensiones de gestión institucional y gestión docente, además de evaluar dimensiones concretas en cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Sin embargo, esta evaluación, que además mide otras dimensiones académicas, pero que presenta un carácter formativo y de monitoreo, aún no es lo suficientemente utilizada y conocida por las escuelas, ya que aún su aplicación es voluntaria para los establecimientos educativos.

De este modo, se identifica un ambiente en el sistema educativo de agotamiento y sobrecarga de parte de los docentes, quienes se ven afectados en su bienestar y salud, debido a la falta de recursos y apoyo, así como también, en la conciliación de las diversas expectativas profesionales y sociales que recaen sobre ellos. En este contexto, los desafíos comentados, requieren un esfuerzo integral y sistémico, que aborde estas problemáticas desde un enfoque preventivo, generando las transformaciones necesarias en las escuelas, o fortaleciendo el desarrollo profesional docente en estas habilidades socioemocionales, y que al mismo tiempo se exige que ellos sean capaces de desarrollar tales habilidades desde su rol profesional con sus estudiantes.

En las escuelas, la implementación de acciones que vayan en esa dirección, son necesarias, sin embargo, soluciones globales a problemas locales, muchas veces carecen de una mirada cultural, que propicie una transformación cultural en dichos actores, respecto a la necesidad de explicitar como prioridad la relevancia del

desarrollo y bienestar socioemocional docente dentro de la comunidad educativa. El desarrollo de competencias socioemocionales, es de suma relevancia junto al ofrecimiento de capacitaciones en esta línea, para acercar conocimientos y herramientas que permitan cuidar las dinámicas emocionales en el aula a cargo de los profesores.

A partir de los estudios revisados, políticas y orientaciones ministeriales, se demuestra un avance en el área, sin embargo, aún su forma es mediante indicaciones o recetas generales, que carecen de un enfoque cultural, lo que limita su impacto, efectividad y pertinencia, ya que no consideran las características propias de los contextos en que se desenvuelve la vida en las escuelas, su identidad e imaginarios que modelan la experiencia docente. Muchas veces se exigen resultados en cuanto al desarrollo de estas habilidades en estudiantes, sin considerar la preparación o condiciones que requieren los propios docentes para cumplir con dicha misión.

Las realidades educativas dependen en gran medida del contexto, su cultura y territorio, en ese sentido atender las necesidades propias de una Escuela en Chile como caso de estudio, permitirá colaborar, desde un enfoque sociocultural, con el levantamiento de una propuesta para la gestión del desarrollo socioemocional docente, que impacte no solo a los docentes, sino que también sirva al trabajo con estudiantes y con la comunidad educativa en general.

2.1.2. Estudio de Caso Escuela Región de Los Lagos Chile

La presente propuesta se realiza en una escuela particular subvencionada, gratuita, dependiente de una institución de la sociedad civil sin fines de lucro, inserta en la X Región que tiene como objetivo principal contribuir al desarrollo socio-comunitario de personas, organizaciones e instituciones de la Región de los Lagos mediante procesos de enriquecimiento y reparación socio afectiva, procesos educativos, investigación, formación y fortalecimiento de la organización ciudadana como mecanismos que orienten la construcción de proyectos de vida personal, familiares y sociales orientados al reconocimiento de derechos sociales, políticos, económicos y culturales básicos en las personas, que se fundamenten en una democracia social, participativa y autogestionaria.

La Escuela cuenta con un equipo de 25 personas, atiende aproximadamente a 110 niños de primero a sexto año básico, y ofrece jornada escolar completa. La zona en que se ubica, cuenta con una población aproximada de 168.185 habitantes. Aún mantiene un porcentaje de población rural superior a la media del país y las actividades socio productivas de carácter campesina y familiar tienen una importante presencia.

La Escuela implementa un proceso de autoevaluación que considera un cuestionario aplicado a todo el equipo, en el cual se evalúan las siguientes dimensiones:

Dimensiones de Autoevaluación Escuela

Dimensiones	Sub-dimensiones
→ Práctica pedagógica equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Planificación docente ◆ Metodología de enseñanza aprendizaje ◆ Evaluación de aprendizajes ◆ Atención a la diversidad, intereses y motivaciones de los y las estudiantes
→ Desempeño técnico – profesional equipo no docente	No Aplica
→ Desempeño técnico – profesional equipo directivo	No Aplica
→ Clima escolar	No Aplica
→ Convivencia	No Aplica
→ Relación escuela / comunidad	No Aplica

Tabla 1. Dimensiones de Autoevaluación Escuela

Con el fin de complementar la información del cuestionario y con el objetivo de asegurar el levantamiento de la información que no estuviera cubierta por el instrumento de la Escuela y poder focalizar aspectos clave en relación con la vinculación entre el bienestar socioemocional docente y el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes. Todo lo anterior, en consideración de los marcos de referencia de la política pública, articulación con la evaluación del desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes y gestión escolar. Para alcanzar estos propósitos, se consideró el Marco de Evaluación del Diagnóstico Integral de Aprendizajes respecto al ámbito socioemocional, y la operacionalización utilizada para el estudio de bienestar socioemocional docente, ambos instrumentos creados por la Agencia de Calidad de la Educación, para elaborar una pauta de entrevista semiestructurada para actores clave.

Las entrevistas se realizaron, a través del muestreo cualitativo del tipo bola de nieve, consistente en detectar informantes clave, a través de entrevistas exploratorias y de su relación con las dimensiones identificadas en el diagnóstico de la Escuela. Se entrevistó a la directora, Profesional PIE, Encargada de Convivencia y Docentes. Las entrevistas permitieron recoger información sobre las dimensiones particularmente relacionadas al bienestar socioemocional docente, como clima, convivencia, habilidades socioemocionales, bienestar / malestar subjetivo, satisfacción laboral, fatiga y estrés, apoyos, confianza relacional, apoyo social del equipo directivo y liderazgo de este. Es importante señalar que toda información recopilada se basó en el uso de los resguardos éticos correspondientes, incluyendo el anonimato y resguardo de identidad de los participantes y de la propia escuela.

Las entrevistas se analizaron siguiendo el enfoque propio del método comparativo constante (Straus y Corbin, 2002) lo que permitió generar categorías emergentes a partir de los datos obtenidos. Esto se realizó siguiendo principios de investigación evaluativa, que busca describir, interpretar y contextualizar los resultados dentro de un marco teórico y práctico (Bisquerra, 2009).

Las principales conclusiones del diagnóstico de la escuela dan cuenta de sus fortalezas en las áreas de planificación, metodologías y evaluación de aprendizajes y en cuanto a áreas de mejora, se requiere optimizar la secuencia de objetivos en la planificación y mejorar la coordinación con los participantes ABP. Respecto a las metodologías, es posible fortalecer estrategias de enseñanza activas y participativas. En evaluación, es de relevancia mejorar el seguimiento individual del progreso estudiantil. Para el rol UTP, se han comprometido a mejorar la coherencia técnica en la implementación del proyecto educativo. En Inspectoría, se observó la oportunidad de mejorar la consistencia en supervisión, como el uso de libros de control y la coordinación con otros actores para diversificar los canales de atención a las necesidades de los estudiantes. En el área de convivencia, es necesario mejorar la consistencia en el contacto y diálogo con estudiantes, así como en la planificación y monitoreo de actividades para fomentar un ambiente escolar más cohesionado y participativo.

Respecto a la atención a la diversidad y clima escolar, los docentes se muestran comprometidos en atender la diversidad, y se valora el apoyo pedagógico del equipo no docente y el PIE, donde la intervención y material diversificado son bien evaluados. En cuanto al clima escolar, este es favorable. Como área de mejora, es de relevancia adaptar el ritmo de enseñanza a las necesidades individuales y proponer actividades diferenciadas. Para el equipo no docente y PIE, se requiere mejorar la coordinación con docentes y proponer iniciativas a nivel escolar. En el clima, es de relevancia profundizar en la atmósfera de respeto entre estudiantes y profesores, promoviendo relaciones abiertas y respetuosas, evitando actitudes descalificadoras.

Con respecto a la relación escuela-comunidad, se observa una fortaleza en la comunicación con familias y redes institucionales. Como mejora, es importante flexibilizar la atención a apoderados en situaciones excepcionales y fortalecer la vinculación con actores locales.

Finalmente, en cuanto al bienestar socioemocional de docentes, estudiantes y comunidad, se debe incorporar ítems en los instrumentos para monitorear esta dimensión, esencial para la educación integral que promueve la Comunidad Educativa y junto a los resultados de las entrevistas se identificaron los siguientes nudos críticos referidos al ámbito socioemocional:

Dificultades en la Autorregulación Emocional Docente:

Los docentes muestran desafíos en la gestión de sus emociones, especialmente frente a interacciones complejas con apoderados, lo que afecta su bienestar emocional y profesional.

Existe una atención mayor hacia las necesidades socioemocionales de los estudiantes que hacia las propias de los docentes.

Escasez de Espacios Formales para Trabajo Socioemocional:

Aunque se identifican instancias de colaboración, estas se enfocan mayoritariamente en temas administrativos y metodológicos, dejando de lado el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

Impacto de la Tecnología y Adolescencia en la Convivencia Escolar:

Las complejidades en la convivencia aumentan en la adolescencia, principalmente por el uso inadecuado de la tecnología, lo que genera conflictos puntuales pero significativos.

Fatiga Psicológica Estacional y Falta de Recursos Institucionales:

La carga emocional se concentra en ciertos momentos del ciclo escolar, sin que existan recursos institucionales consistentes para mitigar el estrés o prevenir el burnout.

Desafíos en la Coordinación Interdisciplinaria:

A pesar de la metodología ABP que fomenta la colaboración, falta una coordinación más integrada entre equipos docentes y no docentes, lo que limita una gestión más integral de la diversidad, del bienestar y el clima escolar.

Fortalecer el clima escolar y la convivencia:

Es necesario fortalecer el diálogo y contacto constante con los estudiantes, complementando con una planificación adecuada de actividades que impliquen una mayor cohesión y participación.

A partir de estos resultados, se evidencia la necesidad de establecer formalmente espacios de trabajo colaborativo entre los docentes. Estos espacios deben incluir la dimensión socioemocional tanto en su dimensión profesional, como en su relación con los demás, por lo tanto, abordando las dimensiones intrapersonales e interpersonales a través del desarrollo de herramientas o experiencias. Además, es fundamental considerar su rol y propio bienestar como base para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes y el bienestar general de todos los integrantes de la comunidad educativa.

2.2 Revisión bibliográfica vinculada al fenómeno a estudiar

2.2.1. Bienestar Socioemocional Docente

Se ha evidenciado en los estudios disponibles, que el bienestar socioemocional docente tiene impacto en la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. El bienestar socio emocional en general, se refiere a un estado de equilibrio emocional y psicológico en que se interrelacionan dimensiones personales y sociales. El bienestar docente se observa en dimensiones de satisfacción subjetiva, apoyos, y relaciones positivas en el entorno laboral, entre otros. En él inciden factores sociodemográficos y laborales (Cabezas et al., 2021), aquellos factores laborales, generalmente corresponden a la disponibilidad de tiempo para preparar clases, ejecutarlas y realizar tareas administrativas, por lo tanto, dicen relación con la carga de trabajo, y las exigencias en términos emocionales que implica su desempeño profesional, en relación al vínculo con los estudiantes.

Estas condiciones laborales, han sido reconocidas como precarias en el estudio de Cornejo (2009), en esos años, ya se evidenciaba su efecto en estrés y la prevalencia del síndrome burnout¹. De este modo, las demandas emocionales, la carga laboral, y el apoyo institucional son variables que influyen en el bienestar de los docentes. En el mismo estudio, se sugiere una política pública orientada hacia la promoción del bienestar y salud de los docentes, en cuanto a generar condiciones en las escuelas para facilitar la construcción de un sentido trascendente sobre su labor porque “sí sabemos que políticas orientadas simplemente al castigo o a la recompensa material, a la culpabilización social de los docentes dificultan e incluso obstaculizan la posibilidad de construir estos sentidos y propósitos morales en el trabajo docente, que tanto explican el bienestar y la salud docente” (Cornejo, 2009 p.169).

El significado del bienestar socioemocional, no es solo ausencia de malestar y por ello es importante su cuidado y promoción, en efecto, los niveles de bienestar docente varía según el tipo de establecimiento, por ejemplo, el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos incide en su nivel de bienestar (Agencia de Calidad de la Educación, 2022).

El modelo para evaluar y observar el bienestar socioemocional de los docentes en Chile, a partir del estudio de Bienestar Socioemocional Docente de la Agencia de Calidad de la Educación (2022), dimensiona y establece la necesidad que los docentes reciban apoyo institucional adecuado, ya que este componente incide directamente en los niveles de estrés y desmotivación así como también, en sus niveles de satisfacción vital. El

¹ El *síndrome de burnout* se define como una respuesta prolongada al estrés emocional e interpersonal crónico en el lugar de trabajo, caracterizada por tres dimensiones principales: agotamiento emocional, despersonalización y una baja realización personal. El agotamiento emocional refiere al desgaste que experimenta el profesional debido a la alta demanda de trabajo; la despersonalización involucra una actitud de desapego o cinismo hacia los destinatarios del servicio o trabajo, y la baja realización personal incluye sentimientos de incompetencia y falta de logros en el trabajo (Maslach & Jackson, 1981).

estrés aparece cuando interpretamos una situación como difícil y amenazante, puede ser normal o adaptativo, pero el problema es cuando se prolonga por mucho tiempo.

En el mismo estudio, se señala, entre las principales características del bienestar de los docentes, la satisfacción laboral, el bienestar subjetivo en el trabajo, la confianza relacional, bienestar subjetivo, Burnout y malestar socioemocional, como dimensiones clave que se deben monitorear; en este sentido, es muy importante describir y analizar el bienestar de los docentes de acuerdo a su contexto, contribuir al desarrollo de una cultura institucional que reconozca, valore y promueva el bienestar docente, ya que, por ejemplo, un liderazgo directivo que mantiene una presencia activa, toma de decisiones de forma oportuna, delega responsabilidades, promueve la participación, retroalimenta el desempeño de sus docentes, y por tanto evidencia el apoyo del equipo directivo a sus docentes. Así, con un equipo docente cuyos miembros se apoyan entre sí, se respetan, cumplen sus compromisos y son sinceros y honestos, sumado a la motivación de los estudiantes por aprender, autonomía y claridad en las tareas y responsabilidades de los docentes. Todo lo anterior podría incidir positivamente en un aumento de la satisfacción laboral, el bienestar subjetivo y la mitigación del Burnout y malestar socioemocional.

De este modo, se confirma la relación entre las características y condiciones en las cuales se ejerce la docencia y el estado de salud, bienestar o malestar socioemocional.

2.2.2. Relación entre bienestar socioemocional docente, inclusión socioeducativa y calidad.

La relación entre los procesos de inclusión socioeducativa, el bienestar socioemocional de la comunidad educativa y especialmente la calidad de las interacciones en el aula, se demuestra a partir de la confluencia de varios aspectos que se interrelacionan. Por ejemplo, según Bilz (2022), el apoyo percibido por los estudiantes, de parte de los docentes influye en su desempeño escolar.

En el documento "Lo Socioemocional desde el Enfoque Inclusivo e Intercultural" (Mineduc, 2020), se plantea un enfoque pedagógico que promueve el respeto de las diferencias culturales, ya que implica el desarrollo de un ambiente participativo, colaborativo, y de contención emocional comunitario.

Ya ha sido comprobado, por ejemplo, en el informe de McKinsey (2007) que los sistemas educativos que invierten en sus docentes logran mejores resultados. Por tanto, ofrecer perfeccionamiento en esta área, apoyo institucional e incluir esta dimensión en los conceptos de calidad, es un aspecto fundamental, para el desarrollo integral de los procesos educativos, ya que esta depende en gran medida del bienestar socioemocional docente.

Como sabemos los docentes juegan un rol clave en la construcción de ambientes educativos inclusivos, su capacidad depende en gran medida, de su propio bienestar en una primera instancia, por lo que se requiere brindar un apoyo integral a ellos, no sólo en términos materiales o de condiciones, sino también, a través de

recursos y herramientas emocionales. Es de relevancia que la construcción de estos entornos laborales, colaboren en la reducción del estrés, proporcionando apoyo emocional, fomenten un clima de respeto y amabilidad en las relaciones de convivencia, considerando los factores culturales propios de cada realidad local.

2.2.3. Relación entre bienestar socioemocional docente y convivencia educativa

Las dinámicas de convivencia educativa son influidas por el bienestar socioemocional de los integrantes de la comunidad, por lo tanto, un entorno escolar, que se ocupe del bienestar socioemocional, incide en mejores relaciones, generando un espacio más inclusivo, abierto al diálogo y a la colaboración, por lo tanto el sentimiento de pertenencia, cohesión e identidad de los espacios educativos, también contribuye a dinámicas de convivencia saludables y armoniosas.

De acuerdo a lo que establece la Política Nacional de Convivencia Educativa (2024-2030) del Ministerio de Educación de Chile, la convivencia es un proceso dinámico que se construye y modifica constantemente según los contextos sociales, culturales y territoriales de cada comunidad educativa. Una buena convivencia es aquella que trabaja por el desarrollo de relaciones e interacciones que promuevan la cohesión entre los integrantes de la comunidad educativa, reconociendo el conflicto y las diferencias como parte natural del proceso, y con la posibilidad de gestionar aquello desde un enfoque de diálogo, reflexión y respeto (Ministerio de Educación, 2024). Pero no se sabe aún, si los docentes han sido preparados o cuentan con las herramientas necesarias para gestionar conflictos o hechos de violencia y manejar sus propias emociones ante situaciones de gran complejidad psicológica y emocional.

Idealmente, la atención en el desarrollo de las relaciones, debiera ser un foco y una dinámica activa y constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde ocurra un aprendizaje colectivo, que impacte en las relaciones, colaborando en la construcción de ambientes nutritivos, seguros e inclusivos. De este modo la convivencia se encuentra estrechamente ligada al desarrollo socioemocional de todos los participantes, siendo un componente esencial en el desarrollo de la ciudadanía, desde la primera infancia hasta la vida adulta (Ministerio de Educación, 2024).

De este modo, el bienestar socioemocional de los docentes es una de las bases desde las cuales se gestiona la convivencia y se asegura un clima escolar saludable. Las investigaciones han demostrado que el bienestar emocional de los docentes influye directamente en su capacidad para abordar conflictos en el aula y promover un clima escolar positivo (Agencia de Calidad de la Educación, 2022).

La Política Nacional de Convivencia Educativa y el Plan de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación de Chile incluyen una serie de acciones destinadas a promover el bienestar socioemocional en las

escuelas, tales como la creación de espacios de cuidado y protección, la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales (Ministerio de Educación, 2024).

Como se ha mencionado otros de los imperativos, es la relevancia de programas de formación y acompañamiento que permita a los docentes desarrollar habilidades socioemocionales, para gestionar el estrés, resolver conflictos, promover ambientes saludables y respetuosos, a partir de un trabajo colaborativo, así como también, desde los equipos directivos y gestión escolar, promover la colaboración entre colegas y crear espacios para el diálogo y la reflexión colectiva pueden ser herramientas básicas para fortalecer de manera incremental la convivencia (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2024).

Así es como, las emociones de los docentes, tienen un efecto contagioso en el clima del aula. Según la Política de Convivencia (2024) el clima se comprende como la percepción que tienen las y los integrantes de la comunidad sobre la forma en que se desarrollan las relaciones interpersonales y el ambiente en el cual se desenvuelven, algunas de las variables que influyen en estas percepciones, dice relación con la organización y seguridad del ambiente, la calidad del trato cotidiano, la presencia o ausencia de hechos de violencia, y las oportunidades de participación, junto con el modo en que resuelven y abordan los conflictos. De este modo el clima, podría ser un buen predictor del bienestar socioemocional en una escuela.

2.2.4. Marcos de Evaluación del bienestar socioemocional docente, y la gestión escolar para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de estudiantes

Es de relevancia para el presente trabajo, considerar de qué forma se está observando y evaluando el bienestar socioemocional, en ese sentido, se han seleccionado aquellos marcos de referencia que tienen mayor relación y cercanía al estudio de caso, correspondientes al estudio sobre Bienestar Socioemocional Docente 2022, y al Marco de Evaluación de los Aprendizajes Socioemocionales del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) (2023), ambos de la Agencia de Calidad de la Educación.

La conceptualización y operacionalización del bienestar socioemocional docente en el documento se basa principalmente en el concepto de bienestar subjetivo, que está compuesto por aspectos afectivos y cognitivos. El bienestar se refiere a lo que los docentes piensan y sienten sobre sus vidas y las conclusiones a las que llegan al evaluar su existencia. Este bienestar subjetivo incluye emociones positivas predominantes sobre las negativas, compromiso en actividades interesantes y satisfacción con la vida.

La operacionalización del instrumento sobre Bienestar Docente para este estudio se basó en la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener (1985), que mide la satisfacción laboral y el bienestar subjetivo percibido por los docentes. El enfoque utilizado considera la relación entre trabajo y bienestar según el modelo "Control – Demanda – Apoyo Social", el cual vincula el bienestar con el trabajo docente y es respaldado por amplia evidencia.

El estudio señala que las demandas laborales, el control sobre ellas y el apoyo social recibido influyen en la salud y bienestar. El mayor riesgo para la salud se produce cuando hay altas demandas, bajo control sobre las tareas y escaso apoyo social. Así, el nivel de bienestar y *burnout* docente se condiciona por estos factores dentro del entorno escolar. Las demandas se relacionan con las responsabilidades y la conciliación de tareas, el control con la autonomía percibida, y el apoyo con el reconocimiento y valoración recibidos. (Agencia de Calidad de la Educación, p.13)

De este modo, el bienestar se evalúa a través de subdimensiones como:

- Satisfacción laboral:** Grado de satisfacción con el trabajo profesional.
- Bienestar subjetivo:** Nivel de felicidad o bienestar percibido por el docente respecto de su vida.
- Malestar socioemocional:** Frecuencia de emociones negativas como ansiedad o irritabilidad.
- Fatiga psicológica (*burnout*):** Presencia de sentimientos asociados a la fatiga psicológica debido al trabajo.

Estas dimensiones están relacionadas con variables contextuales y de apoyo, como la percepción del apoyo social del equipo directivo, la confianza relacional, el liderazgo, y el control sobre las tareas profesionales.

Por otro lado, el Marco de Evaluación de los Aprendizajes Socioemocionales establece una estructura clara para evaluar el desarrollo de habilidades y aprendizajes socioemocionales de los estudiantes a través de las dimensiones intrapersonal, interpersonal, colectiva y bienestar socioemocional. Estas dimensiones son fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes, y requieren de docentes que las puedan mediar.

El marco de evaluación de los aprendizajes socioemocionales no solo entrega información sobre el desarrollo de habilidades de los estudiantes, sino que también entrega información sobre la gestión que realiza el establecimiento educativo en relación al desarrollo de estas habilidades, entre otras dimensiones. Por ejemplo, a grandes rasgos **la dimensión intrapersonal** evalúa las habilidades necesarias para el conocimiento y regulación de sí mismo. Entre las habilidades que observa se encuentran:

Conciencia de sí mismo: Esta subdimensión mide la capacidad del estudiante para reconocer emociones, estados internos, recursos y valores y cómo inciden en la propia conducta.

Autorregulación emocional: Evalúa la capacidad de los estudiantes para gestionar de forma respetuosa la expresión de los estados internos, emociones, en diferentes situaciones y contextos.

La **dimensión interpersonal** se centra en las habilidades sociales que los estudiantes necesitan para interactuar con los demás. Estas habilidades incluyen la conciencia de otros, la empatía, la colaboración y comunicación.

Empatía: Se evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender y responder a las emociones de los demás, actuando de manera complementaria con la experiencia de otras personas.

Colaboración y comunicación: capacidad de realizar acciones con y a favor de las otras personas, escuchar y expresarse de manera asertiva.

La **dimensión colectiva** pone énfasis en las habilidades necesarias para actuar de forma constructiva de acuerdo a los valores democráticos desde el rol ciudadano, constituyendo un aporte al desarrollo de las personas y la sociedad.

Inclusividad: evalúa la capacidad de identificar, respetar y valorar las diferencias y cualidades de cada persona.

Prosocialidad: se basa en comprender los valores que sostienen la convivencia, como el buen trato y actuar de manera coherente.

Compromiso democrático: observa la capacidad de participar de manera activa para el funcionamiento del colectivo considerando los derechos de todos, actuando de forma responsable según los acuerdos.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales se encuentra vinculado al bienestar socioemocional de los estudiantes, y este tema se debe poner al centro del quehacer de la comunidad educativa, para su desarrollo e impacto multidimensional.

Esto ha sido una muestra muy sintética, respecto a la complejidad y rigurosidad técnica que ofrece este marco de evaluación, que organiza de manera muchísimo más detallada los fundamentos que dan origen al instrumento, sin embargo, sirve para ilustrar de forma general, en relación al bienestar socioemocional docente, que aunque ambos marcos operacionales, miden focos diferentes (uno mide el bienestar socioemocional docente versus aprendizajes socioemocionales estudiantiles), evidencia que aún desconocemos el desarrollo de estas habilidades socioemocionales en los docentes y que de alguna forma se supone, poseen en algún nivel de desarrollo como para asumir la responsabilidad respecto de los aprendizajes socioemocionales en los estudiantes. Sería conveniente, en este sentido, se evaluaran los aprendizajes socioemocionales docentes en función de lo que se espera lograr en los estudiantes, para focalizar una oferta de perfeccionamiento profesional pertinente y considerar en la formación inicial docente estos aprendizajes desde las exigencias hacia su rol y fortalecer sus herramientas al respecto.

2.2.5. Estrategias de gestión y el liderazgo escolar para el bienestar socioemocional docente

Para desarrollar las habilidades socioemocionales que se han planteado en los estudiantes, las estrategias de gestión y liderazgo dentro de las instituciones educativas juegan un papel fundamental para crear un entorno que promueva el bienestar emocional, mental y físico del profesorado y de toda la comunidad. El liderazgo

efectivo no solo está enfocado en la organización administrativa, sino también en el apoyo psicosocial e integral que proporciona a los docentes, lo que se refleja directamente en su capacidad para enfrentar los desafíos de la enseñanza, que como se aprecia son crecientes.

Según el Manual de Bienestar y Salud Laboral de Equipos Educativos (MINEDUC, 2023), señala la importancia de la implementación de talleres de salud emocional, oportunidades de desarrollo profesional en competencias socioemocionales y la creación de redes de apoyo que permitan a los docentes compartir sus experiencias y estrategias de autocuidado para manejar el estrés.

El Taller Diagnóstico Participativo para el Bienestar de los Equipos Educativos (MINEDUC, 2024) es un ejemplo claro de una estrategia colaborativa para la identificación y el abordaje de los factores de estrés en el ambiente escolar, este taller permite detectar riesgos y atenderlos de manera preventiva de manera participativa.

Una de las estrategias más efectivas que los líderes escolares pueden implementar es la creación de entornos afiliativos y colaborativos, en efecto el estudio de Santos, Pinheiro y Rijo (2023) sobre el impacto del *Compassionate Mind Training* (CMT) en cuidadores en entornos residenciales, demostró que los entornos colaborativos y basados en la compasión pueden mejorar significativamente la seguridad relacional y el clima emocional. Aunque este estudio se realizó en el contexto de residencias juveniles en situaciones de marginación y abandono, sus resultados muestran la importancia de los tipos de relaciones que se establecen y cómo la compasión y la colaboración puede contribuir a un ambiente emocionalmente seguro y de contención.

El enfoque preventivo, el trabajo colaborativo en cuanto a los esfuerzos a destinar para propiciar ambientes relacionales que aborden el bienestar socioemocional de los docentes, junto a estrategias de autocuidado, apoyo mutuo, prácticas pedagógicas inclusivas, apoyos en el desarrollo de habilidades socioemocionales docentes son claves para un ambiente educativo saludable. El bienestar socioemocional depende de todos y de cada uno, por ello es importante la colaboración, y considerar la relevancia que los docentes se encuentren preparados en las mismas dimensiones que se exige desarrollen sus estudiantes.

2.2.6. Competencias Socioemocionales de los docentes

Estudios como el de Oliveira (2021) demuestran que mejorar las competencias socioemocionales de los profesores, impacta no solo en su bienestar sino que también en el clima y las relaciones con estudiantes.

Las competencias socioemocionales corresponden a un conjunto de habilidades que permiten identificar, comprender y gestionar sus emociones, así como mejorar la comunicación de éstas. Por tanto, se requieren para manejar el estrés, regular emociones, tomar decisiones de forma pertinente y responsable, considerando la

contribución a un ambiente positivo en la sala de clases, logrando apoyar de mejor forma a sus estudiantes en este ámbito.

La inteligencia emocional, ha sido considerada dentro de estas competencias, en efecto, según Martínez-Saura (2024), señala que el desarrollo de esta habilidad incide directamente en la interacción con estudiantes y en la gestión de las dinámicas emocionales que suceden en el espacio educativo. Se ha demostrado que las iniciativas enfocadas en mejorar el aprendizaje socioemocional docente son bastante efectivas, ya que contribuyen a la capacidad de éstos para regular emociones y reducir el estrés laboral. Estas iniciativas consideran componentes como autoconciencia, autogestión emocional, conciencia emocional y toma de decisiones (Oliveira, 2021).

La promoción de estrategias de autocuidado y atención plena (*mindfulness*), también han demostrado resultados efectivos para reducir el estrés y mejorar el bienestar emocional de los profesores. Sin embargo, son acciones, más bien, paliativas que preventivas, con foco en el individuo más que en la dimensión social que adquiere el bienestar en cuanto al rol docente y su carácter relacional.

2.2.7. Estrategias y componentes para el aprendizaje socioemocional desde la neurociencia educativa

Se ha demostrado en numerosos estudios, la relación de las emociones con el procesamiento de la información y toma de decisiones, por ello, la comprensión y gestión de las emociones pueden mejorar la práctica docente y el ambiente de aprendizaje. En efecto, el sistema de regulación emocional según Gilbert (2015), comprende subsistemas, como el de amenaza, de logro y de calma, los cuales inciden en el funcionamiento de ciertas áreas del cerebro, como en la corteza cerebral y la actividad cognitiva. Por ejemplo, el color es una experiencia visual y la interpretación de esa experiencia, se construye a partir de la relación entre lenguaje – experiencia, y eso implica, que permanentemente estamos construyendo cada uno su propio mundo. El equilibrio entre estos sub-sistemas es clave para el bienestar socioemocional y la salud.

Se requiere, por tanto, realizar acciones que contribuyan al equilibrio del sistema de regulación emocional, a través, de prácticas como la autocompasión, así como también, de autocuidado, ya que el proceso de regulación emocional no solo debe reducir el impacto de las emociones negativas y su prolongación, sino además, potenciar emociones positivas en los ambientes.

La autocompasión, según Araya y Moncada (2016), su comprensión no es como generalmente lo entendemos desde su origen bíblico, relacionado al amor, la lástima o la misericordia, o con estar en sintonía con el sufrimiento. Su significado en este caso se recoge de la tradición budista, incorporando el sentirse motivado por aliviar el sufrimiento de los demás y de uno mismo, por lo tanto, se trata de buscar alivio y cultivar el bienestar. Tiene un énfasis comunitario, que se fundamenta en prácticas con las que el budismo busca transformar el

sufrimiento, emergiendo la compasión como un estado natural, luego de reconocerse la naturaleza interdependiente de la existencia y el desarrollo de una comprensión profunda. Se trata de la concepción de un “sí mismo relacional” apelando a una humanidad compartida. El incremento de la autocompasión se encuentra asociado a la disminución de los niveles de ansiedad y depresión.

Además, la práctica de técnicas de *mindfulness* y meditación contribuye al sistema de calma, facilitando la regulación de emociones (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Es importante motivar a las personas, para cuidar su propio bienestar. Se ha considerado, que por ejemplo, técnicas de respiración, pues ayudan a reducir el estrés y a mejorar la sensación de bienestar en general.

El aprendizaje socioemocional, es un área de la educación que debe integrarse con mayor preponderancia, ya que incide en ambientes más positivos en las escuelas y vida cotidiana. El desarrollo de las habilidades socioemocionales, a través de estrategias como actividades de reflexión personal y colectiva, identificación y registro de emociones, actividades de meditación, atención plena, son algunos ejemplos, que contribuyen a la autoconciencia y regulación emocional.

En efecto, de acuerdo a lo investigado por Montero y Santisteban (2022), los docentes que han participado en programas de Aprendizaje Socioemocional orientados a la promoción de competencias en esta línea, evidencian impacto en la salud psicológica y desempeño de funciones docentes, constituyéndose en un factor protector frente al estrés o *burnout*, optimizando su bienestar en general; los programas observados, generalmente utilizan actividades experienciales y reflexivas, individuales y grupales, así como también el uso de la conciencia plena por su correlato neurobiológico y evidencia de su impacto en la dimensión socioemocional. Sin embargo, también se evidencia, que estas acciones son muchas veces heterogéneas en su enfoque, contenido y formato, ya que carecen de una perspectiva cultural, que solo depende de la realidad de cada comunidad, en este caso, educativa.

A pesar de esta limitante, en coherencia con la línea experiencial, existen estrategias que podrían ser útiles como vehículos educativos, con posibilidad de desarrollarse en contextos culturalmente diversos, por ejemplo, el juego, es una actividad que no solo debe ser asociada a las infancias, sino también como una herramienta útil y práctica que podría ayudar justamente al desarrollo de habilidades socioemocionales. En un estudio de UNICEF (2018), se demuestra cómo el juego tiene implicancias en el desarrollo de una serie de habilidades, entre ellas las socioemocionales.

En este sentido, para avanzar el desarrollo de habilidades socioemocionales, se requieren miradas que sean sensibles a las realidades culturales educativas diversas, y generar estrategias co creadas con las comunidades a través de procesos comunitarios, participativos, que respondan a las necesidades específicas de

cada contexto y respeten las dinámicas culturales que modelan la experiencia educativa. Las exigencias en cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes, desafía a los docentes con relación a sus propias herramientas y habilidades, lo que amerita un trabajo en comunidad, y en un contexto en que se dispongan las condiciones para que los docentes puedan efectivamente asumir la gran tarea que esto conlleva.

2.3 Definición de la necesidad / preguntas (pregunta eje y secundarias)

A partir de los resultados del proceso de autoevaluación de la comunidad educativa, surge la necesidad de levantar una propuesta que aborde los siguientes nudos críticos:

- **Dificultades en la Autorregulación Emocional Docente:**

Los docentes muestran desafíos en la gestión de sus emociones, especialmente frente a interacciones más complejas con apoderados, lo que afecta su estado emocional. Existe una atención mayor hacia las necesidades socioemocionales de los estudiantes que hacia las propias de los docentes, generalmente la atención de las necesidades individuales, depende de cada profesor.

- **Escasez de Espacios Formales para Trabajo Socioemocional:**

Aunque se identifican instancias de colaboración como los consejos de profesores, estas se enfocan mayoritariamente en temas administrativos y metodológicos, dejando de lado el fortalecimiento de habilidades socioemocionales o aspectos relacionados, específicamente, al bienestar socioemocional.

- **Impacto de la Tecnología y Adolescencia en la Convivencia Escolar:**

Las complejidades en la convivencia aumentan en la adolescencia, lo que se manifiesta con relación al uso inadecuado de la tecnología, provocando conflictos puntuales pero significativos.

- **Cansancio Estacional y Falta de Recursos Institucionales:**

La carga emocional se concentra en ciertos momentos del ciclo escolar, sin que existan recursos institucionales consistentes para abordar el estrés o prevenir el *burnout*.

- **Desafíos en la Coordinación Interdisciplinaria:**

A pesar de la metodología ABP que fomenta la colaboración, falta una coordinación más integrada entre equipos docentes y no docentes, lo que limita una gestión más integral de la diversidad, el bienestar y el clima escolar.

- **Fortalecer la convivencia y el clima escolar:**

Es necesario fortalecer el diálogo y contacto constante con los estudiantes, no solo para abordar situaciones puntuales, sino para realizar un trabajo preventivo, en el cual el cuidado del bienestar sea parte de su ideario.

A partir de esta situación diagnosticada, surgen las interrogantes centrales que guían el levantamiento de una propuesta para y desde la Escuela, que sea efectiva y pertinente, considerando las características propias de la institución y su cultura, entonces:

- ★ ¿Cómo diseñar e implementar un modelo de gestión educativa que promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes, como base para el aprendizaje socioemocional estudiantil y mejorar la convivencia escolar en una escuela en Chile?
 - ¿Qué prácticas reflexivas y creativas son más efectivas para fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes en su contexto?
 - ¿Cómo puede la mediación pedagógica ser implementada por los docentes para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes?
 - ¿Qué cambios en el diseño y uso del espacio escolar pueden contribuir a mejorar el clima y la convivencia en su entorno?

2.4. Justificación de la necesidad que se aborda.

A nivel de política pública, se evidencia claridad en los aprendizajes y las habilidades socioemocionales que los estudiantes deben desarrollar e incluso se evalúan, sin embargo, no se orienta concretamente, respecto a las habilidades que requieren los docentes para desempeñarse eficazmente en la labor encomendada. ¿Cómo desarrollamos habilidades socioemocionales en estudiantes, sin antes, trabajar estas mismas con relación al desempeño profesional que implica la docencia?

En efecto, Montero y Santisteban (2022), señalan que la relevancia actual del aprendizaje socioemocional en estudiantes y desarrollo de habilidades, ha generado nuevos escenarios que demandan en los docentes una transformación de su rol y funciones, y de las habilidades y competencias que ello implica, destacando la relevancia de los programas formativos profesionales por su impacto en el desarrollo de habilidades intrapersonal e interpersonal.

Además, esta propuesta se hace cargo de esta necesidad ya detectada por Torres Valencia (2022), en que ningún programa de desarrollo de competencias socioemocionales en docentes, ha vinculado el uso de instrumentos como las redes semánticas naturales, a diferencia de las acciones que abordan estas competencias

con estudiantes. Corresponde a la Herramienta que se utiliza en esta propuesta, justamente para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales demandadas a los docentes en la actualidad.

“Si bien el desarrollo de las CSE en los docentes ha sido abordado a través de programas intermitentes estando ya en funciones como tales, esto no ha sido suficiente para la construcción de programas de formación inicial integral. Actualmente los docentes requieren de intervenciones educativas que den respuesta a las tareas que les son encomendadas, donde no solo la formación académica es relevante. La literatura revisada muestra investigaciones sobre habilidades sociales y educación socioemocional en docentes, así como el uso de las RSN en investigaciones realizadas con estudiantes desde otros constructos relacionados con las CSE, pero ninguna llevada a cabo con docentes vinculando las RSN con las CSE” (Torres Valencia, 2022. p.13)

La necesidad levantada y que se ilustra en el caso de estudio, da cuenta de que aquello que afecta el bienestar socioemocional de los docentes, es la falta de mayores y mejores herramientas para trabajar estos aprendizajes no solo en los estudiantes, sino también con apoderados, y en general con toda la comunidad. Desde la dimensión de apoyos, con la falta de espacios formales y recursos institucionales dirigidos a su bienestar socioemocional. La relación con apoderados, muchas veces desgasta su propio bienestar socioemocional, ya que se presentan dificultades de comunicación con estos, respecto a situaciones de convivencia puntuales. Se detecta cansancio y agotamiento en determinados momentos del ciclo escolar, situación que no se aborda mediante ningún mecanismo institucional formal.

Los nudos críticos evidenciados en el diagnóstico, finalmente refuerzan la problemática del contexto, en cuanto a la relación entre demandas, apoyo y control. En general el clima y la convivencia son favorables, la confianza relacional entre colegas es un aspecto positivo. Sin embargo, los apoyos institucionales en su formalidad constituyen espacios de mejora, así como también, contar con herramientas concretas para gestionar su propio bienestar, ya que, generalmente, se prioriza el desarrollo socioemocional en estudiantes y no respecto a las necesidades que implica su rol como docentes.

Frente a este panorama, surge la urgencia de incorporar en la gestión educativa, acciones que aborden explícitamente el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes. La necesidad de formalizar espacios para el trabajo socio emocional de los profesores es un imperativo y estas acciones deben:

- Promover la conciencia de sí mismo, reforzando su capacidad de autoconocimiento.
- Incorporar herramientas de autorregulación emocional que les permitan manejar el estrés y la carga emocional asociada a su labor.
- Establecer estrategias que no solo beneficien a los estudiantes, sino que también fortalezcan las relaciones de los docentes con las familias y apoderados, extendiendo su impacto más allá del aula a todos los integrantes de la comunidad educativa.

Es conveniente considerar un enfoque integral que fortalezca a los docentes para mediar los aprendizajes socioemocionales de sus estudiantes, junto con ayudar a la prevención del estrés en los momentos más complejos del ciclo escolar y aliviar la carga emocional con estrategias claras y efectivas, considerando las características de la Escuela y su comunidad.

III. FINES Y PROPÓSITOS DEL PROYECTO

3.1. Objetivo general:

Diseñar e implementar un modelo de gestión educativa que fortalezca las habilidades socioemocionales de los docentes como base para mediar los aprendizajes socioemocionales estudiantiles y mejorar la convivencia escolar.

3.2. Objetivos específicos:

1. Fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes mediante prácticas reflexivas y creativas.
2. Promover habilidades socioemocionales en los estudiantes a través de la mediación pedagógica.
3. Reimaginar el espacio escolar para mejorar el clima y la convivencia.

3.3. Metas o resultados esperados

Este proyecto se propone:

- Desarrollar las habilidades socioemocionales que implica el rol docente y mejorar su bienestar socioemocional.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades socioemocionales.
- Transformar la escuela en un espacio de aprendizaje emocionalmente seguro y colaborativo.

En cuanto a los resultados en su nivel operativo, se espera colaborar en lo siguiente:

- Creación de un juego educativo centrado en el bienestar socioemocional, diseñado por integrantes de la comunidad según fases progresivas.
- Fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los docentes, integrando herramientas prácticas de autoconciencia y autorregulación.
- Implementación de estrategias de mediación pedagógica como práctica para desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes.
- Transformación de 4 zonas escolares en espacios de bienestar.

IV. FASE: MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

4.1. Desarrollo de tema central

Dimensión Socioemocional del rol docente desde un enfoque Cultural e Inclusivo

En primer lugar se requiere comprender el lugar teórico, desde donde se sitúa la presente propuesta, para ello se concibe la educación, según Ortiz Ocaña (2016), desde la teoría de sistemas, como un sistema autopoiético que opera mediante comunicaciones, es autorreferencial mediatizado por el lenguaje, en el cual la realidad social es configurada por el observador en su distinción sistema/entorno. Toda observación de la sociedad es una auto-observación, ya que esta es configurada por el mismo sistema. Como sistema autopoiético y autorreferencial, el sujeto-observador se observa y describe a sí mismo, y al hacerlo describe la sociedad (Ortiz Ocaña, 2016. p.75).

Esto significa, que para introducirnos en una concepción sobre el bienestar socioemocional en una Escuela, es necesario identificar cómo la escuela, a partir de la observación de sus integrantes, concibe el bienestar socioemocional de sí mismos y sus relaciones. Para plantear algún cambio o ajuste, es importante considerar lo que plantea Dockendorff (2007), quien señala respecto del proceso referencial, que en su nivel profundo, responde a semánticas sedimentadas, es decir, comunicaciones estabilizadas, con la posibilidad de reinterpretar o ponerse en cuestión para reestabilizarse, lo que define el horizonte sentido (expectativas), implicando una relación de recursividad entre comunicación y cultura.

De este modo, un cambio en la escuela, comienza por su autoobservación y por tanto, también un cambio en la matriz de referencia, con relación al bienestar socioemocional y la de sus integrantes, es decir, se debe estar de acuerdo sobre cuáles son las dificultades, y cómo se pueden resolver. Las expectativas o los caminos de solución, implican una transformación cultural, que enfatice, en este caso en el desarrollo socioemocional de los docentes en una primera instancia, como base para el desarrollo de aprendizajes socioemocionales en los estudiantes.

Para gestar un cambio o transformación en la cultura de la escuela, consideremos la definición de cultura como una:

“constelación de selecciones de sentido reestabilizadas en un nivel semántico que opera como una reducción de complejidad, en la medida que restringe el horizonte de sentido en el que se producen las comunicaciones sociales. Del orden emergente de la comunicación es posible observar, a su vez, la emergencia de la cultura, en la medida que se la conciba como comunicación reestabilizada. Ello implica una relación de recursividad entre comunicación y cultura, en tanto esta última es, a la vez, un resultado de la comunicación y un horizonte de sentido reducido que contiene a la propia comunicación” (Dockendorf, 2007. p.5).

Esto significa, que las descripciones acerca del bienestar socioemocional y su incorporación como dimensión plausible de ser atendida, dependerá de lo que la escuela intérprete, de sus conversaciones y reflexiones. Por ello, esta propuesta se sostiene en el diagnóstico que realizó la propia comunidad educativa, como resultado de su proceso de autoevaluación, y las posibilidades de realizar acciones tendientes a ello, constituye el resultado de las operaciones de distinción o autoobservaciones, que la propia comunidad visualiza como probables. Por ello la estrategia a utilizar, debe facilitar la emergencia de la solución, a partir del diálogo y la reflexión en una primera fase.

En este contexto, el diálogo entendido en pocas palabras, es un medio que permite la construcción de un mundo común y que hace posible la transformación social y cultural. El diálogo desde el enfoque de Freire (1970), incluye la capacidad de escuchar y de comunicarse desde una conciencia crítica, y así establecer un marco de referencia común, por ello, se constituye como un componente central, en las comunicaciones que se desarrollan en el espacio educativo.

Hemos visto, en el caso de estudio, que el bienestar socioemocional generalmente es visto en función de los estudiantes, más que una necesidad propia de los docentes, aunque se ha evidenciado la relación entre su bienestar y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La comunidad educativa visualiza en su diagnóstico, la necesidad de contribuir al bienestar socioemocional docente, como prerrequisito para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes, y eso es lo que permite el planteamiento de una propuesta común.

El bienestar socioemocional docente, es un factor que requiere mayor atención. De acuerdo a lo planteado por Casassus (2007), el rol docente ha sido concebido en términos cognitivos y valóricos, excluyendo la dimensión emocional que implica su desempeño en las relaciones humanas, sin considerar las exigencias que implica su rol en términos de sensibilidad emocional; esas exigencias requieren un trabajo activo para el docente, respecto a su conciencia y comprensión emocional, lo que ha sido un terreno a la deriva de la espontaneidad y la reproducción cultural, como si todo lo que ocurriera en la interacción pedagógica, no tuviera un soporte emocional, para ello propone la auto-empatía como instrumento para escucharse y nutrirse.

“La profesión docente es difícil desde el punto de vista emocional. Por una parte es una tarea bastante solitaria (estar solo/a frente a los alumnos) y al mismo tiempo, exteriorizante, es decir constantemente volcada hacia fuera, hacia sus alumnos. En este contexto es importante para los docentes adentrarse en sí mismo, interiorizarse. Acceder a sí mismos, centrarse en su propia verticalidad, aún ante los alumnos, es un trabajo necesario para mantener el equilibrio” (Casassus, 2007, p. 244). Se vuelve relevante, en este sentido comprender la importancia de la dimensión emocional en la interacción pedagógica, y que requiere del docente, el desarrollo

de una sensibilidad que le permita escuchar y leer las disposiciones emocionales de los estudiantes. Esa labor, debe ser una tarea apoyada desde toda la comunidad educativa, y no exclusivamente por el docente.

Es importante, en este sentido lo que señala Torres Valencia (2022), en cuanto a la consideración del docente como persona, actor social, agente de cambio, y por tanto la necesidad de revisar las teorías y metodologías que disminuyan su distancia respecto a los significados de los propios actores educativos, para generar propuestas integrales.

“Se trata en todo caso, de dar voz a los responsables de la formación educativa (emocional y cognitiva) de poblaciones infantiles y juveniles.” (Torres Valencia, 2023. p.13).

La construcción de soluciones dentro del espacio escolar, deberá considerar por tanto, espacios de diálogo reflexivo, para la creación de aquello que la comunidad necesita a partir de sus propios significados y experiencias, desde su propia mirada y enfoque, de lo contrario no será una solución efectiva o “pertinente”. Implica un cambio cultural en la escuela.

Ahora bien, el clima escolar y la convivencia son la manifestación del bienestar socioemocional, y para fortalecer estas áreas, se requiere abordar la necesidad de desarrollar habilidades y herramientas en los docentes para gestionar los aprendizajes de los estudiantes en esta área, así como también, la relación con apoderados. Por ello, la propuesta contempla el involucramiento de la comunidad escolar en su conjunto. Ya que, el bienestar socioemocional, como su nombre lo indica, tiene un carácter relacional, en el cual el bienestar de uno se vincula con el bienestar de los demás.

La escuela como un espacio abierto a la diversidad, implica una serie de desafíos en cuanto a la convivencia y al bienestar socioemocional de sus integrantes, por tanto, la forma cómo se gestionan los procesos interactivos y el ambiente en el cual se desarrollan es fundamental. Como hemos apreciado, el caso de estudio, se plantea desde una mirada innovadora respecto a la diversidad. En efecto, los contextos que se autodescriben como inclusivos, suponen un cambio de paradigma, desde procesos educativos estandarizados hacia procesos personalizados que priorizan en sus dinámicas, el reconocimiento mutuo, el diálogo y el respeto.

Schalock y Verdugo (2002), introducen el concepto de calidad de vida, que sirve para comprender la finalidad de la inclusión, considerando que todos los esfuerzos que se hagan, por ejemplo en el ámbito educativo, deberían considerar apoyos individualizados en las dimensiones de desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, bienestar emocional, bienestar físico y bienestar material. Lo que se busca en cuanto a la atención de la diversidad, es que cada integrante finalmente mejora su calidad de vida, comprendida como: Un estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene

propiedades éticas-universales- y émicas -ligadas a la cultura; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influenciada por factores personales y ambientales (Schalock y Verdugo, 2002. p.2).

Con esto, se visualiza que uno de los focos de una escuela que se plantea inclusiva, está puesto justamente en el bienestar y en la convivencia. Respecto de las relaciones interpersonales, por ejemplo, son de relevancia las interacciones comunitarias, y en cuanto al bienestar emocional, propiciar ambientes estables fundamentados en el respeto, entre otros, resultan condiciones esenciales. En efecto, Skliar (2015) plantea que la diversidad debe considerarse como una riqueza y no como un problema, es decir, la convivencia se vuelve clave, en cuanto a su gestión.

Las conversaciones en torno a cómo se aborda la convivencia en el espacio escolar, así como también, el bienestar socioemocional de sus integrantes, permite ampliar las miradas, y abordar las situaciones, desde un foco más holístico e integral. En este caso fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes, y estudiantes a partir de una labor comunitaria, que pone al centro el bienestar socioemocional de sus integrantes, constituye un desafío al que apunta esta propuesta.

Echeita (2008) señala en este sentido, que el desarrollo de la inclusión en la esfera educativa, no responde a una respuesta técnica estandarizada a implementar, sino que implica “continuamente a las comunidades educativas implicadas a dialogar, negociar y re-construir su significado en cada momento y lugar” (Echeita, 2008. p.7). Aquí es donde adquiere valor generar las condiciones necesarias para que los equipos de gestión y docentes, se sientan motivados a explorar alternativas de acción para abordar los desafíos de asumir con la consecuencia que se requiere, ser una comunidad inclusiva. La forma de resolver, implica la forma en que se concibe la realidad y la necesidad de reflexionar, con foco en las relaciones, fundamentalmente sobre la colaboración y el trabajo comunitario, en un ambiente de apoyo mutuo.

En efecto, Echeita (2008), plantea la inclusión como una dimensión crítica del bienestar emocional de todos y a la necesidad de reeducarnos en cuanto a los valores en relación al respeto, la equidad y la justicia. Por tanto, el rol del docente se debe centrar en la creación de relaciones significativas que permitan a los estudiantes sentirse valorados y apoyados en su desarrollo personal y emocional.

Los ambientes escolares constituyen los espacios de encuentro en que todos puedan participar, y esta concepción se vuelve un desafío, en cuanto a modificar las narrativas docentes y dinámicas de poder. Por tanto, la inclusión concebida, desde el enfoque planteado, se constituye en una práctica transformadora en el cual se requiere un trabajo conjunto, colaborativo, dialogante y reflexivo, en que el docente tiene la posibilidad de crear relaciones significativas en el espacio educativo, comenzando por la atención hacia sí mismo, y su propia conciencia y desarrollo socioemocional para lograr los aprendizajes que se espera en sus estudiantes.

4.2. Mediación Pedagógica y habilidades socioemocionales en estudiantes

En los contextos educativos diversos, el trabajo pedagógico, a partir de un enfoque inclusivo, que busque colaborar en el desarrollo de habilidades socioemocionales hacia estudiantes, es un desafío, ya que muchas veces estas habilidades se entran en las relaciones e interacciones pedagógicas, mezcladas con contenidos académicos, sin un trabajo pedagógico intencional y explícito. Por lo que si bien, se trabajan en el curriculum en los espacios de orientación y formación ciudadana, generalmente no se abordan con la prioridad que se requiere de manera transversal. También sucede, que estas habilidades muchas veces se gestionan desde el área de la escuela que se encarga de la convivencia, quedando esa responsabilidad solo en un encargado, sin asumir la tarea de forma colectiva o comunitaria.

De manera similar, sucede con las funciones ejecutivas, las cuales muchas veces quedan supeditadas a los objetivos de contenido de tipo académico, y quedan sin ser explicitadas, según lo que menciona Labarrere (2008), en que la mediación con intencionalidad de aprendizaje queda invisible para los sujetos mediados. Es importante reconocer dentro del marco de la modificabilidad estructural cognitiva propuesta por Feuerstein et al.,(1991), para los fines de esta propuesta, una mediación explícita con intencionalidad de este tipo de habilidades, y el rol que adquieren profesores y estudiantes en este contexto.

La experiencia de aprendizaje mediado, y el programa de enriquecimiento instrumental planteado por Feuerstein et al., (1991), es un marco que también es posible de implementar para contextos de aprendizaje socioemocional, ya que muchas de las acciones y actividades que se pueden proponer, son posibles de enriquecer desde esta perspectiva. Principalmente, y considerando lo planteado por Labarrere (2008), en que las habilidades a desarrollar son requeridas, no solo en estudiantes, sino en todos los participantes de la realidad educativa, en que “la interacción profesor-alumno debe irse transformando en interacción-colaboración profesor-alumno” (Labarrere, 2008 p.95) bajo la acción mediada, por lo tanto, mediar para la vida se vuelve fundamental.

Entonces es importante gatillar el aprendizaje socioemocional en las escuelas como un compromiso o meta de desarrollo igual para todos los integrantes y especialmente en lo que refiere a las expectativas de cada rol especialmente el de docentes. De este modo, se precisa un rol de mediación desde una actitud proactiva frente a la diversidad y flexibilidad para trabajar de manera personalizada con cada estudiante y consigo mismo, así como también, la capacidad reflexiva y sensibilidad cultural, ya que el foco no son los contenidos sino las estrategias de aprendizaje para cada uno. En este contexto, la capacidad reflexiva del docente es una gran herramienta de transformación, siendo clave para humanizar la práctica educativa, ya que el docente cuenta con la posibilidad de crear espacios para el diálogo y la reflexión y así desarrollar prácticas educativas más humanas y liberadoras.

Este contexto se invita, por tanto, a resignificar el rol docente, de acuerdo a Alzate-Ortíz y Castañeda-Patiño (2020), se requiere avanzar hacia una mediación pedagógica de la formación humana constituyéndose en una acción creativa, lo cual se explica desde la mediación de la cultura, vista:

“como una construcción social, histórica, sistemática y simbólica que aporta a lo educativo niveles de interpretación que facilitan la re-construcción de significantes y significados que desde el sentir, pensar y actuar educativo le permiten al personal docente re-crear otras estéticas que, en clave de mediación pedagógica, llegan a constituirse en caminos/ rutas/planos diversos y diferenciados que dan sentido a la enseñanza y el aprendizaje en un momento/época determinada.” (Alzate-Ortíz y Castañeda-Patiño, 2020, p. 6).

De este modo, podemos ver la educación como un proceso interactivo, respetuoso, emocional, en un espacio abierto hacia las diversas posibilidades de conocer a partir de la creación de nuevas distinciones, que nos permita mirarnos a nosotros mismos y el futuro, desde un nuevos lugares. El acto educativo, finalmente es el espacio para encontrarnos, aprender juntos, colaborarnos.

Esta propuesta, justamente apunta a llevar a la práctica, nuevas formas de aprender en un contexto abierto e inclusivo, en que el desarrollo de habilidades socioemocionales, sienta las bases, para potenciar los procesos didácticos y de aprendizaje, desde una forma creativa y estética. La presente propuesta, sigue la línea de lo planteado por los autores, ya que, se trata de una mediación pedagógica que deja atrás el paradigma clásico de transmisión pasiva de conocimientos, por una experiencia de aprendizaje comunitaria.

“En este orden de ideas, humanizar la educación es un reto ineludible para los hombres y las mujeres de nuestros tiempos, porque nos han invitado a hacer de nuevo la tarea pedagógica, ya no para repetir contenidos y dicotomizar las humanas experiencias de aprendizaje basadas en las limitadas verdades absolutas, únicas y endiosadas a lo largo de nuestra historia, sino para embellecer el encuentro con los niños, niñas, jóvenes y personas adultas desde otras/nuevas educaciones que realmente estén cimentadas en el placer/bienestar de existir en todas las dimensiones de la vida, para que sea posible recrear la experiencia del ser y, con ello, el saber desde múltiples miradas, múltiples encuentros, diversos entornos y cosmovisiones.” (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño 2020, p.8).

4.3. Imaginación, imaginario, creatividad, arte y poesía como herramientas de transformación educativa

Las posibilidades de transformación educativa, en los términos planteados anteriormente, en que todos los integrantes de una comunidad educativa, están sujetos a su propia transformación y aprendizaje en permanente interacción, es posible en la medida, que todos puedan participar de una experiencia creativa - educativa, para en este caso, desarrollar las habilidades socioemocionales, impactando en el bienestar de cada uno y en su conjunto. Ello implica ser partícipe de una experiencia que modifique a todos los participantes, por tanto el cambio o transformación tendrá que surgir del mismo colectivo. Solo es posible, resignificar los roles tradicionales, para volvernos sensibles a las emociones propias y del otro, y gestionar nuestras interacciones y por tanto nuestra convivencia, desde la compasión y la amabilidad, en la medida que estamos abiertos a reimaginar

nuestro espacio de convivencia. Trabajar los imaginarios, y resignificar nuestra matriz de referencia, saliendo de lo conocido, para avanzar hacia nuevas formas y reestabilizar nuevas distinciones.

En este sentido, es importante considerar que “un imaginario social constituye “gramática”, un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente determinado. (Cegarra, 2013. p.3). El imaginario tendría una función similar a las semánticas sedimentadas que nos plantea Dockendorff (2007), como matriz de significados, por tanto, refiere a un tejido simbólico que subyace a las comunicaciones. Para gestionar un cambio, entonces, será necesario, hacer surgir nuevas imágenes cargadas de nuevos significados, y en este caso en particular, trabajar las sensibilidades necesarias para incluir el bienestar socioemocional como una labor diaria en la Escuela, para que esta pueda emitir recursivamente nuevas referencias de sentido en torno a las habilidades socioemocionales.

En el proceso de desarrollo de la propuesta, se ha considerado un acercamiento metodológico sobre lo propuesto por Torres Valencia (2022), a favor de la viabilidad de implementar el uso de Redes Semánticas Naturales, para acercar los procesos de desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales demandadas a los docentes, y su propio proceso formativo socioemocional. Las redes semánticas naturales, constituyen un instrumento que permite la indagación de significados, posibles de ser gatilladas a partir de un estímulo externo y orientaciones. Las respuestas conceptuales actúan como pistas de estructuras cognitivas que sostienen las representaciones sociales, desde el supuesto que la memoria semántica surge de representaciones conceptuales que luego se asocian y seleccionan para la reconstrucción de la memoria a largo plazo. Esta metodología, ha sido considerada en las etapas iniciales de la propuesta, al momento de registrar emociones por ejemplo, escribir una asociación de conceptos, registro y memoria visual, puestas en juego.

Como no hay recetas extranjeras para una escuela, frente al desarrollo y puesta en práctica de las habilidades socioemocionales implicadas en la interacción para cada rol (profesor-estudiante), en que muchas situaciones ocurren en la espontaneidad de la convivencia, y de lo propiamente humano, habrá que ir al lugar propiamente humano de la imaginación y del diálogo, para construir acciones educativas que permitan avanzar en los terrenos inclusivos del bienestar emocional. No es posible encontrar respuestas en el conocimiento existente, nadie conoce a los integrantes de una comunidad educativa, lo importante será conocerse entre sí, y gestionar las relaciones. Por ello, se recurre en esta propuesta a la imagen poética, ya que “la imagen poética tiene un ser propio, un dinamismo propio. Procede de una **ontología directa**. Y nosotros queremos trabajar en esta ontología” (Bachelard, 1957. p8).

Según Bachelard (1957), la imagen poética actúa por resonancia, escapa de la causalidad lógica racional, la imagen poética tiene un carácter de inesperado, realmente surge, una imagen nueva, surge desde el corazón a

la conciencia, captando un momento actual. La imagen no necesita un saber, es expresión. Es efímera, pero ayudan a movilizar los sentidos, y permiten crear sentido, resonar y modificarnos a nivel intersubjetivo, y es a partir de este espacio abierto, que es posible trabajar nuevos sentidos. Generar nuevas formas de ser y configurar imaginarios, sobre los cuales la cultura cambia.

Que nuestras emociones resuenen en imágenes, y que sea posible llevarlas a la práctica en los espacios de la escuela-casa, como lugar que nos contiene, donde aprendemos de humanidad, en que aprendemos a hacernos como persona, es una oportunidad creativa, que justamente permite resignificar incluso los roles, a los cuales estamos habituados.

El recorrido teórico y conceptual, plantea la expectativa en la docencia, como mediadores creativos, fusionando el conocimiento disciplinar con expresiones artísticas, narrativas y simbólicas y poéticas, en una educación que está viva, sin castigos o sanciones, logrando ser aprendices exitosos para la vida, y no para una calificación.

Se vuelve un imperativo resignificar de este modo el espacio educativo, siendo un lugar en que la interpretación se constituye en un espacio abierto y creativo, donde los docentes, como agentes de cambio, pueden desafiar las narrativas hegemónicas que perpetúan las desigualdades y exclusiones. Esta resignificación puede tener un carácter estructurante porque los actores del sistema pueden generar comunicaciones divergentes, por lo tanto, los docentes pueden ser concebidos como agentes de resignificación, pudiendo reorientar inclusive la evolución social.

La fuerza o el motor de estas transformaciones depende en gran medida de la dimensión emocional presente en el proceso educativo, siendo el amor el fundamento de la convivencia. Es posible lograr transformaciones en las estructuras simbólicas y sociales, resignificando elementos culturales que desafíen las narrativas hegemónicas en las escuelas.

El camino que planteo apunta a la resonancia entre los imaginarios y la configuración de la vida cotidiana. Considerando, el valor de estos imaginarios en cuanto a su función estructurante en la cultura, ya que éstos constituyen un marco de referencia que impacta en las dinámicas interactivas y de tejido semántico que ocurren en la Escuela.

Los imaginarios se expresan en símbolos discursivos y prácticas que se materializan en las dinámicas educativas, modelando las interacciones y percepciones, rituales escolares, narrativas institucionales, entre otros. Para transformar las subjetividades es que las imágenes poéticas son la clave para generar nuevas formas de ser y pensar, transformando la cultura. Volver a la imaginación para construir nuevas realidades. De este modo, la

poesía y los imaginarios se pueden activar, a través de la práctica artística y lúdica para una acción colectiva de transformación.

V. FASE: CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN: ESTRATEGIAS Y ACCIONES

La propuesta consiste en plantear el desafío al equipo docente de crear un juego para el bienestar socioemocional, el proceso creativo en sí del juego, será la primera estrategia, para desarrollar habilidades socioemocionales en los docentes.

La segunda estrategia consiste en considerar a través de las herramientas de mediación pedagógica, que las acciones que involucra el juego, deben considerar a todos los actores de la comunidad y ser utilizado por los estudiantes.

La tercera estrategia consiste en reimaginar los espacios de la escuela, en cuatro zonas de bienestar socioemocional, y finalmente, co crear el juego desde su propia comunidad.

El proceso creativo se desarrolla en tres fases:

En la **primera fase**, por el mismo equipo profesional y docente, la experiencia creativa en sí misma, es la estrategia para desarrollar y/o fortalecer las habilidades socioemocionales docentes, específicamente dimensión intrapersonal referida a la autoconciencia emocional y regulación, y dimensión interpersonal, referida a la empatía. Por tanto, la primera estrategia se centra en la creación de espacios reflexivos y creativos que permitan a los docentes reconocer, gestionar y resignificar sus emociones en un entorno colaborativo.

En una **segunda fase**, con el mismo equipo, se trabajará sobre las estrategias concretas y acciones, que los docentes pueden realizar para sí mismos y los demás, en cuanto a promover el bienestar socioemocional, y cómo estas herramientas, a través, de los fundamentos de la mediación desde el enfoque teórico presentado, pueden servir a todos los actores de la comunidad con foco en los estudiantes. Por lo tanto, la segunda estrategia aborda la implementación de la mediación pedagógica como una herramienta para integrar el aprendizaje socioemocional en las prácticas de aula.

En una **tercera fase**, se relacionarán los contenidos anteriores, y avances del diseño del juego y experimentación lúdica, con espacios físicos de la escuela, con el objetivo de reconfigurar el imaginario del espacio, en un lugar para el bienestar socioemocional. De este modo, la tercera estrategia, fundamentada en principios estéticos y culturales, propone reimaginar los espacios escolares. A través de actividades artísticas y participativas, se busca transformar las áreas comunes de la escuela en zonas que reflejan la identidad y las aspiraciones de la comunidad educativa, promoviendo un sentido de pertenencia y cohesión.

Finalmente, se integra a toda la comunidad en la reinención de los espacios, y co-creación final del juego quedando a disponibilidad de la Escuela y su comunidad para su uso.

El diseño de la propuesta se despliega en un ciclo de siete sesiones que combinan la reflexión, la creación colectiva y la implementación de herramientas prácticas. Estas sesiones incluyen desde actividades para trabajar la autoconciencia emocional de los docentes hasta la co-creación de un juego educativo que integre el bienestar socioemocional como un elemento cotidiano en la vida escolar y generar un recurso educativo.

Esta propuesta, por tanto, no se limita a intervenir en las prácticas pedagógicas, sino que busca resignificar la escuela como un espacio cultural y emocional que promueva el desarrollo integral de sus actores. Busca inspirar a otras comunidades educativas que enfrentan desafíos similares, destacando la importancia de integrar el bienestar emocional en la estructura y dinámica de las instituciones escolares.

5.1. Definición del campo de acción con la comunidad

- Docentes 25: Foco principal del proyecto, abordando su bienestar emocional y capacidades para la mediación pedagógica.
- Estudiantes 110: Beneficiarios indirectos, que desarrollarán habilidades socioemocionales a través de prácticas pedagógicas mediadas.
- Familias 70: Actores fundamentales para fortalecer la convivencia escolar y la conexión entre la escuela y la comunidad.
- Espacios escolares: Aulas, patios y otros espacios comunes.

El proyecto se implementará dentro del marco de la comunidad escolar y en coordinación con el equipo directivo, el consejo escolar y los profesionales de apoyo.

5.2. Descripción de los participantes o grupos

Docentes:

Total: 25 docentes

Rol: Participar en talleres, prácticas reflexivas y creativas, y formación en mediación pedagógica.

Estudiantes:

Total: Aproximadamente 110 estudiantes.

Rol: Participar en actividades de aprendizaje socioemocional mediadas por sus docentes.

Familias:

Representantes de las familias de cada nivel educativo.

Rol: Participar en talleres y actividades relacionadas con la convivencia y el aprendizaje socioemocional.

Equipo Directivo y de Apoyo: Incluye 5 miembros.

Rol: Liderar, coordinar y apoyar la implementación del modelo.

5.3. Formulación de plan de acción con: Estrategias- actividades-acciones- instrumentos

Estrategias

Estrategia 1: Fortalecer el bienestar docente a través de espacios reflexivos y creativos.

Crear instancias significativas de reflexión, diálogo y juego que permitan a los docentes reconocer y gestionar sus emociones, al mismo tiempo que imaginan y diseñan espacios de bienestar para la comunidad educativa.

Estrategia 2: Implementar mediación pedagógica para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Acercar a los docentes las herramientas de mediación pedagógica para que integren prácticas de aprendizaje socioemocional en sus aulas, utilizando dinámicas participativas.

Estrategia 3: Reimaginar los espacios escolares para fomentar un clima escolar positivo.

Co-crear y transformar espacios físicos en la escuela que promuevan la calma, el cuidado mutuo y la convivencia, mediante actividades artísticas y colaborativas.

Acciones

Primera Sesión: Autoconciencia Emocional

Objetivo: Fomentar la reflexión sobre las emociones propias y su impacto en el entorno escolar.

Actividades:

Círculo de bienvenida a cargo de la directora, en un ambiente de calma y enriquecido por la riqueza cultural de la comunidad.

Introducción al concepto de autoconciencia emocional y cómo funciona el sistema de regulación emocional.

Ejemplos participativos de emociones comunes en el ámbito escolar.

Entrega de tarjetas personales para que cada participante registre durante una semana las emociones experimentadas.

Segunda Sesión: Autorregulación Emocional

Objetivo: Explorar técnicas y estrategias de autorregulación emocional para el manejo del estrés.

Actividades:

Intercambio de tarjetas para que cada participante proponga acciones para superar emociones difíciles o fomentar emociones positivas.

Presentación de técnicas de autorregulación y manejo del estrés.

Imaginación de un espacio ideal para la autorregulación emocional, plasmado en dibujos y descripciones.

Identificación de posibles zonas de la escuela para transformarlas en espacios de bienestar.

Tercera Sesión: Imaginar Nuestra Casa-Escuela

Objetivo: Reflexionar sobre las emociones y diseñar espacios que propicien el bienestar comunitario.

Actividades:

Sistematización de la información recogida en las tarjetas y presentación al grupo.

Reflexión colectiva sobre emociones, autorregulación y convivencia.

División en 4 grupos para imaginar, diseñar y crear maquetas de zonas específicas de la escuela.

Cuarta Sesión: Nuestros Espacios de Bienestar

Objetivo: Generar un conjunto de acciones prácticas para fomentar el bienestar en las zonas diseñadas.

Actividades:

Reparto de tarjetas en blanco donde cada participante anota dos acciones para su propio bienestar y dos para contribuir al bienestar colectivo en relación con las zonas diseñadas.

Selección de las acciones más pertinentes por consenso grupal.

Creación de un conjunto de tarjetas con 10 acciones por zona, sumando un total de 40 tarjetas.

Quinta Sesión: Comienza el Juego

Objetivo: Introducir el juego diseñado por la escuela y fomentar la participación activa en las zonas de bienestar.

Actividades:

Reparto aleatorio de tarjetas con misiones individuales relacionadas con una zona y acciones específicas.

Los participantes deben cumplir sus misiones en silencio durante una semana, explorando las zonas asignadas.

Sexta Sesión: Juego y Mediación Pedagógica

Objetivo: Evaluar la experiencia del juego y vincularla con herramientas de mediación pedagógica.

Actividades:

Dinámica grupal para adivinar las zonas exploradas por cada participante y compartir aprendizajes.

Retroalimentación sobre el diseño del juego y ajustes necesarios.

Introducción a herramientas de mediación pedagógica y ajustes finales para hacer el juego accesible a toda la comunidad educativa.

Séptima Sesión: Comunidades de Bienestar

Objetivo: Involucrar a la comunidad educativa en la creación y acondicionamiento de los espacios diseñados.

Actividades:

Reimaginar y decorar las 4 zonas de bienestar de manera artística y colaborativa.

Impresión y plastificación de tarjetas con fotos de cada zona y acciones recomendadas.

Finalización del juego, incluyendo la propuesta de un nombre para el juego por parte de toda la comunidad educativa.

5.4. Recursos que se disponen y aquellos que se requieren (humanos y materiales)

Recursos Disponibles:

Humanos: Equipo directivo, docentes, asistentes de la educación, orientadores.

Materiales: Espacios escolares (aulas, patios), recursos tecnológicos básicos (proyectores, computadores).

Recursos Requeridos:

Humanos: Facilitador en bienestar socioemocional y mediación pedagógica.

Materiales: Insumos creativos (papel, pintura, marcadores, materiales para maquetas), mobiliario para acondicionar las zonas.

5.5. Cronograma de actividades

Cronograma de actividades

Fase	Actividad	Duración	Mes
Inicio	Diagnóstico inicial y convocatoria	2 semanas	Abr-25
Fase 1	Primera y segunda sesión	1 mes	May-25
Fase 2	Tercera y cuarta sesión	1 mes	Jun-25
Fase 3	Quinta y sexta sesión	1 mes	Jul-25
Fase 4	Séptima sesión y acondicionamiento de espacios	1 mes	Ago-25
Evaluación	Retroalimentación y ajustes finales	2 semanas	Sep-25

Tabla 2. Cronograma de Actividades

VI. FASE: DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

6.1. Descripción del proceso de implementación de las actividades

El proceso de implementación de las actividades se estructurará en fases progresivas, asegurando una ejecución organizada y adaptable a las necesidades de la comunidad escolar. A continuación, se describen los pasos para llevar a cabo las actividades definidas:

Fase 1: Diagnóstico y Preparación

Propósito: Planificar la implementación del proyecto.

Actividades:

- Coordinación con el equipo directivo y asignación de roles para el desarrollo de las sesiones.
- Resultados esperados: Claridad sobre las áreas prioritarias a trabajar, identificación de fortalezas y limitaciones, y planificación detallada de las sesiones.

Fase 2: Desarrollo de las Sesiones

Las sesiones se llevarán a cabo en un ambiente de confianza, utilizando metodologías participativas que favorezcan la reflexión y la creatividad.

Primera y Segunda Sesión: Autoconciencia y Autorregulación Emocional

Dinámica: Uso de círculos de diálogo, tarjetas y actividades creativas para fomentar el autoconocimiento y el manejo emocional.

Estrategia: Crear una base de confianza entre los participantes y generar conciencia sobre sus propias emociones y las de los demás.

Resultados esperados: Identificación de emociones cotidianas y propuestas iniciales para acciones de autorregulación.

Tercera y Cuarta Sesión: Diseño de Espacios de Bienestar

Dinámica: Trabajo en grupos para imaginar y crear maquetas de zonas escolares que promuevan el bienestar.

Estrategia: Aprovechar las ideas y habilidades creativas de los participantes para reimaginar el entorno escolar.

Resultados esperados: Propuestas tangibles para la transformación de cuatro zonas escolares.

Quinta y Sexta Sesión: Desarrollo del Juego

Dinámica: Implementación de un juego basado en las zonas diseñadas y las acciones propuestas, seguido de una retroalimentación para ajustarlo.

Estrategia: Integrar la experiencia lúdica con aprendizajes sobre mediación pedagógica y habilidades socioemocionales.

Resultados esperados: Versión final del juego educativo, lista para ser utilizada por toda la comunidad

Séptima Sesión: Transformación y Celebración

Dinámica: Convocatoria de la comunidad educativa para decorar y acondicionar las zonas diseñadas, y presentación final del juego.

Estrategia: Fomentar la participación activa de todos los actores en la culminación del proyecto.

Resultados esperados: Zonas transformadas en espacios de bienestar y lanzamiento oficial del juego.

6.2. Evaluación de las actividades y resultados

6.3. Instrumentos Utilizados:

- Encuestas pre y post intervención para medir el desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes y la percepción del bienestar socioemocional.
- Registros narrativos y observaciones durante las sesiones para evaluar la participación y el impacto de las dinámicas.
- Rúbricas para analizar la calidad de las propuestas de los espacios y las acciones del juego.

6.4. Métodos de Evaluación:

Cuantitativo: Comparación de indicadores iniciales y finales sobre habilidades socioemocionales docentes y en estudiantes y percepción del clima escolar.

Cualitativo: Análisis de narrativas recogidas en grupos focales y entrevistas finales con los participantes para evaluar cambios en sus actitudes y prácticas.

6.5. Indicadores de logro:

Incremento en la percepción sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes.

Incremento en la percepción del clima

Participación activa y creatividad demostrada en la co-creación de los espacios.

Aceptación y uso del juego como herramienta educativa por parte de la comunidad.

VII. FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA

7.1 Reflexión del aprendizaje profesional

Este proyecto me ha permitido integrar diversos enfoques teóricos, consolidando una mirada integral acerca del desarrollo de habilidades socioemocionales y bienestar socioemocional docente, así como también su relevancia en la calidad de las dinámicas educativas. Al mismo tiempo, me ha permitido visibilizar la relevancia del bienestar socioemocional docente desde el punto de vista de su rol, tomando conciencia, que posiblemente gran parte del estrés y agotamiento que experimentan, puede tener un origen en la falta de herramientas que requiere en la actualidad para su desempeño profesional.

Por ello, espero que la presente propuesta contribuya a generar programas formativos para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales para docentes, ya que en la complejidad moderna y los desafíos que implica la inclusión socioeducativa, la formación integral, la gestión de las emociones desde su rol y las herramientas que se requieren, no han sido lo suficientemente incluidas en la formación inicial, con la relevancia que tiene en la actualidad.

La mirada integral que he podido desarrollar, también permite mostrar que el bienestar socioemocional no es un hecho que se debe trabajar de manera aislada, por ejemplo, solo desde la responsabilidad de los docentes, sino como un hecho que debe involucrar a la comunidad educativa en su conjunto, por tanto, donde el enfoque sistémico, la perspectiva cultural, lingüística, la mediación pedagógica, la colaboración, los imaginarios y la poesía, son necesarias para trabajar la innovación en educación con un énfasis central en las relaciones humanas que suceden en este espacio vivo.

Con el desarrollo de esta propuesta, fue posible concebir la escuela y sus espacios, no solo como lugares funcionales, sino que pueden ser concebidos como escenarios cargados de significados que influyen en las experiencias, en la vida en las escuelas, los espacios implican una resonancia subjetiva y colectiva, que permite gestionar cambios, determinantes en la cultura de cada escuela, permitiendo demostrar de forma tangible la capacidad de su comunidad para imaginar y construir su realidad a través de sus espacios.

También ha sido importante reconocer que la innovación educativa no solo depende del desarrollo de soluciones creativas, sino de un profundo entendimiento de las necesidades y potencialidades de la comunidad educativa donde se genera esta propuesta.

Finalmente, la experiencia adquirida en este proceso me permite seguir explorando cómo el bienestar socioemocional, la mediación pedagógica y la reimaginación de los espacios escolares, pueden integrarse en

modelos de gestión educativa, que más allá de una propuesta puntual, pudieran transformarse en un enfoque pedagógico nuevo como una mediación constructivista socioemocional.

De este modo, el aprendizaje que ha impactado mi ejercicio profesional, idealmente también pueda servir para otras comunidades que requieran transformar sus dinámicas y significados entorno al bienestar socioemocional, o quizás incluso también, desde las políticas públicas este ejemplo sirva para considerar con mayor prioridad las herramientas que requieren los docentes en su formación y desarrollo profesional.

7.2 Proyecciones y Limitaciones de la Propuesta

Proyecciones:

- Modelo que inspire:

El modelo propuesto podría adaptarse a otras comunidades educativas que enfrentan desafíos similares. La metodología centrada en el bienestar-aprendizaje socioemocional y la mediación pedagógica puede ser ajustada a diferentes contextos educativos, ampliando su impacto.

- Sostenibilidad a largo plazo:

Las herramientas creadas, como el juego de bienestar socioemocional y las zonas transformadas, están diseñadas para integrarse de manera permanente en la cultura escolar. Esto asegura que los beneficios del proyecto se mantengan más allá de su implementación inicial.

- Fortalecimiento de la comunidad educativa:

La propuesta tiene el potencial de consolidar la colaboración entre docentes, estudiantes y familias, promoviendo una identidad comunitaria más fuerte, pudiendo mejorar significativamente el clima escolar y las dinámicas de convivencia.

- Impacto en los resultados educativos:

Al priorizar el desarrollo socioemocional docente y la mediación pedagógica, se espera que los estudiantes desarrollen competencias clave que favorezcan su aprendizaje.

- Generación de conocimiento:

La sistematización del proceso y los resultados permitirá generar aprendizajes que puedan compartirse en redes educativas y comunidades académicas, contribuyendo a la investigación sobre bienestar y educación inclusiva.

Limitantes de la Propuesta

- Limitaciones de recursos:

La implementación depende de recursos humanos, materiales y financieros adecuados. En contextos con presupuestos ajustados, puede ser difícil conseguir todos los recursos necesarios.

- Resistencia al cambio:

Algunos actores educativos podrían mostrar resistencia a adoptar nuevas dinámicas o metodologías, especialmente si están acostumbrados a prácticas tradicionales. Este desafío podría retrasar o limitar el impacto inicial de la propuesta.

- Capacitación y continuidad:

La efectividad del modelo depende de una capacitación adecuada de los docentes en mediación pedagógica y manejo socioemocional. La falta de continuidad en la formación podría reducir la sostenibilidad del proyecto.

- Desafíos culturales y de contexto:

Aunque la propuesta está diseñada para adaptarse a la diversidad cultural, las particularidades de cada comunidad pueden requerir ajustes significativos, lo que podría aumentar la complejidad de la implementación.

- Medición de impacto a corto plazo:

Los resultados en bienestar y habilidades socioemocionales son difíciles de medir en el corto plazo, lo que podría limitar la percepción del impacto inmediato del proyecto por parte de algunos actores educativos.

- Dependencia del liderazgo escolar:

El éxito de la propuesta requiere un compromiso fuerte por parte del equipo directivo. Si este liderazgo no es constante, la implementación podría verse debilitada.

Para abordar estas limitaciones, se propone:

- Buscar alianzas con instituciones locales y organizaciones no gubernamentales para asegurar recursos y financiamiento.
- Diseñar estrategias de comunicación y sensibilización para generar adhesión al proyecto desde el inicio.
- Establecer mecanismos de monitoreo y evaluación que permitan ajustes continuos según las necesidades del contexto.

- Crear una red de apoyo entre docentes, familias y estudiantes para asegurar la continuidad y sostenibilidad de las acciones implementadas.

Comentarios finales

Quisiera agradecer a mi familia, por todo el apoyo, paciencia y dedicación para que pudiera realizar esta tarea. A mis hijos, por haber compartido su tiempo, para que este trabajo también sirva finalmente a otros niños y niñas, ya que son todos nuestros hijos o hermanos, de esto se trata la humanidad..

A la magia de la vida, por la escuela que nos acogió como familia, sin ninguna restricción, desde la confianza y colaboración propia de su cultura, por haberme dado la posibilidad de colaborar sin conocerme, desde la más noble confianza, gracias a su Directora y profesoras. Por el regalo de ABP que vivimos. Gracias profesores y profesoras por su confianza.

A las profesoras y profesores del Magíster, por el apoyo y motivación que me han entregado, por constituirse en la vanguardia en los procesos de inclusión en mi país, y por ir siempre más allá de las limitaciones, siendo una inspiración para sus estudiantes.

A mi profesor guía, por la paciencia, dedicación, orientaciones y apoyo.

Gracias

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Estudio Nacional de Bienestar Socioemocional Docente en Chile: Síntesis de Resultados 2019*. Recuperado de <https://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudios%20Bienestar%20Socioemocional%20Docente.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación, Elige Educar, & CEPPE UC. (2023). *Formación Inicial Docente para el Siglo XXI: Análisis a Programas de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de https://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.%20MINEDUC-PUC.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/04/Desafíos-y-buenas-prácticas-para-el-aprendizaje-socioemocional.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Marco de Evaluación de los Aprendizajes Socioemocionales*. Santiago de Chile. Recuperado de https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Marco_Evaluacion_Socioemocional.pdf
- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1). <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Araos-Bórquez, J. (2020). Desafíos del bienestar docente en tiempos de crisis. *Revista de Educación y Bienestar*, 17(3), 45-63. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v31n1/0718-2228-psykhe-31-01-00102.pdf>
- Araya, C., & Moncada, L. (2016). Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(1), 67–78. Fundación Aiglé. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281946989008>
- Araya, C., & Moncada, L. (2016). Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(1), 67-78. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281946990008.pdf>
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio* (E. de Champourcin, Trad.). Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://monoskop.org/images/1/16/Bachelard_Gaston_La_poetica_del_espacio.pdf. (Obra original publicada en 1957).
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Recuperado de

https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20in%20sights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

- Bilz, L., Fischer, S. M., Hoppe-Herfurth, A.-C., & John, N. (2022). Asociación entre el bienestar docente y el bienestar estudiantil. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 264-275. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000497>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla .
- Cabezas, C., Fernández, J. A., & Moreno, D. (2021). Estrategias para mejorar el bienestar emocional en entornos educativos: Una revisión sistemática. *Psicología Educativa*, 27(3), 285-301. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2021.04.003>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Recuperado de https://www.u-cursos.cl/facso/2016/1/PS01027/1/material_docente/detalle?id=1370911
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta Moebio*, (43), 1-13. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n43/art01.pdf>
- Cornejo Chávez, R., Assael, J., Quiñones, M., Redondo, J., & Rojas, K. (2009). *Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2007-Uchile-Cornejo.pdf>
- Dockendorff, C. (2007). Teoría sociológica, cultura moderna y emancipación: Un ejercicio inconcluso de auto-aclaración sociológica. *Revista MAD*, (16), 1–17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3112/311226214001.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Elige Educar. (2023). *Formación inicial docente para el siglo XXI: Análisis a programas de pedagogía en educación básica*. [Resumen ejecutivo]. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2023/07/resumen-ejecutivo-fid.pdf>
- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. In R. Feuerstein, P. S. Klein, & A. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience (MLE)* (pp. 3–52). London, United Kingdom: Freund.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva. Recuperado de <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Gilbert, P. (2015). *Terapia centrada en la compasión*. Editorial Desclée de Brouwer. Recuperado de <https://sereslibres.org/wp-content/uploads/2022/04/Terapia-centrada-en-la-compasio%CC%81n-Paul-Gilbert.pdf>
- Hopman, J., & Clark, T. (2023). Finding a way: What crisis reveals about teachers' emotional well-being and its importance for education. *Education Sciences*, 13(1141), 1141-1161. <https://doi.org/10.3390/educsci13111141>
- Labarrere Sarduy, A. F. (2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. *SUMMA Psicológica UST*, 5(2), 87–96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206>
- Martínez-Saura, H. F., Calderón, A., & Sánchez-López, M. C. (2024). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32. <https://doi.org/10.5209/rced.82389>
- Ministerio de Educación de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile. (2003). *Estudio de Salud Laboral de Profesores en Chile*. Recuperado de https://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.%20MINEDUC-PUC.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Lo Socioemocional desde el Enfoque Inclusivo e Intercultural*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/socioemocional2020>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Manual de Bienestar y Salud Laboral de Equipos Educativos: Estrategias desde la gestión y el liderazgo*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos.Marzo2023.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/#:~:text=La%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Convivencia>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Taller diagnóstico participativo para el bienestar de los equipos educativos*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2024/09/2024.09-Manual-Taller-Diagnostico-Bienestar.pdf>

- Montero Chicoma, M. P., & Santisteban, B. F. (2022). Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa. *Revista de Psicología Herediana*, 15(2), 61–76. <https://doi.org/10.20453/rph.v15i2.4413>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impactos de las intervenciones de aprendizaje social y emocional para docentes sobre los resultados de los docentes: una revisión sistemática con metaanálisis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Ortiz Ocaña, A. (2016). *Niklas Luhmann: Nueva teoría general de sistemas*. Bogotá: Ediberum. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/315844056>
- Santos, L., Pinheiro, M. d. R., & Rijo, D. (2023). Fomento de un entorno afiliativo en el cuidado residencial de jóvenes: Un ensayo aleatorio grupal de un programa de entrenamiento de mente compasiva para cuidadores. *Child Abuse & Neglect*, 139, 106122. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106122>
- Schalock, R. L., y Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(3), 5-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=224>
- Skljar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740751004>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.)*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres Valencia, V. (2023). Redes semánticas naturales y competencias socioemocionales en docentes. *Educare et Comunicare: Revista de Investigación de Facultad de Humanidades*, 10(2), 5–14.
- UNESCO. (2022). *Transformar-nos: Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816>
- UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/publications>

IX. ANEXOS

9.1 Resultados Diagnóstico Escuela

RESULTADOS

El análisis considera las siguientes áreas y grupos consultados:

Equipo Docente:

- Planificación Docente
- Metodología de Enseñanza – Aprendizaje
- Evaluación de Aprendizajes
- Atención a la Diversidad, Intereses y Motivaciones de los Estudiantes
- Cumplimiento de Responsabilidades Administrativas

Equipo No docente:

- Educación en Aula
- Encargada de Biblioteca
- Profesional PIE
- Encargada Administrativa
- Auxiliar de Apoyo y Aseo

Equipo de gestión

- Unidad Técnico Pedagógica (UTP)
- Profesional Inspectora
- Encargada de Convivencia
- Directora

Equipo Docente:

PLANIFICACIÓN DOCENTE:

En este gráfico se evalúa la planificación docente considerando varios factores, como la secuencia de objetivos, la incorporación de contenidos y la coordinación con otros profesionales (PIE, asistentes de aula) entre otros.

- Siempre (S): La mayoría de los aspectos evaluados como la inclusión de criterios de evaluación y la planificación de recursos y materiales se realizaron de manera consistente.
- A veces (A/V): Aspectos como la coordinación con otros profesionales y el respeto por la secuencia de objetivos recibieron respuestas más variables, sugiriendo áreas donde se podría mejorar.
- Nunca (N) y No Aplica (N/A): Hay muy pocas respuestas en estas categorías, lo que indica que la planificación es de relevancia y se realiza de forma sistemática.

La planificación docente es sólida en la mayoría de las áreas, pero podría mejorarse la coordinación con otros actores educativos participantes de ABP y asegurar una mayor secuencia en los objetivos de aprendizaje.

METODOLOGÍA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Este gráfico se enfoca en las estrategias de enseñanza, desde la organización de los contenidos hasta la promoción del diálogo en clases y el fomento del trabajo colaborativo, entre otras.

- Siempre (S): Aspectos como la presentación ordenada de contenidos y el fomento del trabajo colaborativo fueron altamente valorados.
- A veces (A/V): La enseñanza activa y el diálogo en clase recibieron respuestas mixtas, lo que sugiere que estas estrategias no se implementan siempre.
- Nunca (N): Ninguna respuesta en esta categoría, lo que indica que los aspectos evaluados son generalmente aplicados en el aula.

Se utiliza una metodología que funciona en orden de dificultad del contenido de aprendizaje, se considera el reconocimiento de aprendizajes previos, y se estimula el diálogo y fomenta la iniciativa, pero se podría mejorar la implementación de estrategias de enseñanza más activas y participativas, como la utilización del diálogo y debate para reelaborar los conceptos y propiciar una enseñanza activa y por descubrimiento.

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE

En este gráfico se observa cómo los docentes evalúan el aprendizaje de los estudiantes, considerando aspectos como el uso de criterios de evaluación y el seguimiento del progreso individual, entre otras dimensiones.

- Siempre (S): Los aspectos relacionados con los criterios de evaluación y la indagación de conocimientos previos fueron evaluados positivamente.
- A veces (A/V): La disposición de registros de progreso y la calificación del trabajo individual dentro del grupo muestran cierta variabilidad en su aplicación.
- Nunca (N): Algunos aspectos relacionados con el registro del progreso de los estudiantes recibieron respuestas en "Nunca", lo que indica un área de mejora.

La evaluación es una práctica bien implementada, pero mejorar el seguimiento individualizado del progreso de los estudiantes podría ser una ayuda fundamental, para enriquecer la confianza a través de retroalimentaciones formativas y otras ayudas, que pudieran conducir los esfuerzos a los contextos de sus zonas de desarrollo próximo y potencial.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Este gráfico analiza cómo los docentes ajustan su enseñanza para adaptarse a la diversidad de los estudiantes y a sus ritmos de aprendizaje.

- Siempre (S): Los apoyos para estudiantes que requieren otras adaptaciones y la utilización de estrategias metodológicas diversas fueron evaluados de manera positiva.
- A veces (A/V): El ajuste del ritmo de programación recibió respuestas variables, lo que sugiere que no siempre se adapta a las necesidades de los estudiantes.
- Nunca (N): Esta categoría no fue significativa en este gráfico.

Los docentes están comprometidos en atender la diversidad, pero podrían mejorar en la adaptación del ritmo de enseñanza a las necesidades individuales, y establecer actividades que permitan alcanzar en distintos grados su ejecución.

CUMPLIMIENTO DE RESPONSABILIDADES ADMINISTRATIVAS

En este gráfico se evalúa el cumplimiento de obligaciones administrativas por parte de los docentes, como horarios y registros.

- Siempre (S): El cumplimiento de horarios laborales y documentación requerida para la contratación fue excelente.
- A veces (A/V): La firma de libros y registros mostró más variabilidad, indicando que algunos docentes no lo realizan consistentemente.
- Nunca (N): En algunos casos, no se cumplió con las responsabilidades administrativas, como mantener registros al día.

El cumplimiento administrativo es generalmente bueno, aunque podría mejorar la consistencia en el mantenimiento de registros.

EQUIPO NO DOCENTE

EDUCACIÓN EN AULA

Este gráfico se centra en el desempeño de los equipos no docentes en el aula, como su colaboración y apoyo a los estudiantes.

- Siempre (S): Los apoyos pedagógicos fueron evaluados de manera muy positiva.
- A veces (A/V): La comunicación y coordinación con el equipo docente recibió respuestas más variables, lo que indica que no siempre es efectiva.
- Nunca (N): Ningún aspecto fue considerado como "Nunca", lo que sugiere que los equipos no docentes desempeñan su rol de manera adecuada.

El equipo no docente desempeña un rol importante en cuanto apoyos pedagógicos, aunque mejorar la coordinación con los docentes podría ser un aporte, así como proponer iniciativas enfocadas al trabajo con los estudiantes a nivel de escuela.

ENCARGADA DE BIBLIOTECA

Este gráfico evalúa el desempeño de la encargada de la biblioteca en cuanto a la realización de actividades, el mantenimiento de registros y la relación con los estudiantes.

- Siempre (S): La realización de actividades según los objetivos y el mantenimiento de registros fueron bien evaluados.
- A veces (A/V): La comunicación con el equipo docente recibió respuestas variables, indicando que no siempre se realiza de manera fluida.
- Nunca (N): No se presentaron respuestas en esta categoría.

La encargada de la biblioteca cumple con sus responsabilidades de manera consistente, pero podría mejorar la comunicación con el equipo docente, para proponer iniciativas de fortalecimiento en lo que refiere al trabajo con los estudiantes.

PROFESIONAL PIE

Este gráfico muestra cómo se evalúa el desempeño del profesional PIE en tareas de evaluación, intervención y coordinación con el equipo docente.

- Siempre (S): Las tareas de intervención y la elaboración de material diversificado fueron bien evaluadas.
- A veces (A/V): La coordinación con docentes mostró cierta variabilidad, lo que indica que no siempre es fluida.
- Nunca (N): Ningún aspecto fue evaluado como "Nunca".

La profesional PIE realiza de manera efectiva sus tareas principalmente aquellas de intervención y elaboración de material diversificado, aunque la coordinación con otros docentes podría marcar la diferencia para un despliegue más fluido.

ENCARGADA ADMINISTRATIVA

Este gráfico cubre el desempeño de la encargada administrativa en cuanto a responsabilidades laborales y mantenimiento de registros.

- Siempre (S): El cumplimiento de responsabilidades administrativas fue bien evaluado.
- A veces (A/V): La coordinación con el equipo docente recibió respuestas más variadas.
- Nunca (N): No hubo respuestas en esta categoría.

La encargada administrativa cumple con sus responsabilidades de manera efectiva, pero se podría mejorar la comunicación con el equipo docente en función de proponer iniciativas.

AUXILIAR DE APOYO Y ASEO

Evalúa el desempeño del auxiliar de apoyo y aseo en cuanto a la realización de actividades y el mantenimiento de registros.

- Siempre (S): Las actividades según los objetivos y el mantenimiento de registros fueron evaluados positivamente.
- A veces (A/V): No hubo respuestas en esta categoría.
- Nunca (N): No hubo respuestas en esta categoría.

El auxiliar de apoyo y aseo desempeña su rol de manera adecuada.

EQUIPO DE GESTIÓN

UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA

Evalúa la planificación y organización de actividades pedagógicas por parte de la UTP.

- Siempre (S): Las actividades pedagógicas fueron evaluadas positivamente.
- A veces (A/V): La coherencia técnica entre las prácticas pedagógicas y el proyecto educativo recibió respuestas más variables.
- Nunca (N): No hubo participación en actividades convocadas por MINEDUC.

La UTP cumple satisfactoriamente con sus responsabilidades, aunque podría mejorar la coherencia técnica en la implementación del proyecto educativo, estableciendo lineamientos formativos de manera más potente, proponer y gestionar iniciativas para mejorar las prácticas del equipo educativo.

PROFESIONAL INSPECTORA

Este gráfico evalúa el desempeño de la inspectora:

- Siempre (S): La supervisión del cumplimiento de la normativa y el control de los horarios de trabajo fueron aspectos bien evaluados, mostrando que la inspectora realiza eficazmente sus funciones.
- A veces (A/V): Algunos aspectos como el control del uso adecuado de libros de clases y la coordinación con el equipo docente recibieron respuestas más variables, indicando que la inspectora a veces enfrenta desafíos en estas áreas.
- Nunca (N): No se identificaron respuestas en esta categoría, lo que refleja que la mayoría de las responsabilidades evaluadas son pertinentes y atendidas.

El trabajo de la inspectora es efectivo, especialmente en lo que respecta a la normativa y el cumplimiento de horarios. Mejorar la consistencia en la supervisión de ciertos aspectos, como el uso de libros de control y la coordinación con otros actores a favor de la inclusión de diversificar canales de atención a las necesidades de cada estudiante, podría ser beneficioso.

ENCARGADA DE CONVIVENCIA

Este gráfico muestra el desempeño de la encargada de convivencia:

Siempre (S): La mayoría de las áreas evaluadas, como la propuesta de iniciativas para fortalecer el trabajo de la escuela, la relación respetuosa y de comunicación constante dentro y fuera del aula, y la motivación de la participación activa de la comunidad educativa, recibieron respuestas en esta categoría, lo que indica un desempeño constante y eficaz de la encargada de convivencia en su rol.

A veces (A/V): Algunas áreas, como la elaboración e implementación de acciones de contacto y diálogo con los estudiantes y la planificación y monitoreo de actividades del área de convivencia, recibieron una mayor proporción de respuestas en esta categoría. Esto sugiere que, si bien el trabajo de la encargada de convivencia es generalmente positivo, en ocasiones enfrenta desafíos en la implementación de estas acciones, lo que podría mejorar con una mayor consistencia.

Nunca (N): No se identificaron respuestas en esta categoría, lo que refleja que todas las áreas evaluadas son pertinentes y atendidas de manera adecuada.

El desempeño de la encargada de convivencia es altamente efectivo, especialmente en el fortalecimiento del clima escolar y la motivación de la participación comunitaria. Mejorar la consistencia en la implementación de acciones de contacto y diálogo con estudiantes, la planificación y monitoreo de actividades, puede contribuir aún más al éxito de su rol, fomentando un ambiente escolar más cohesionado y participativo.

DIRECTORA

En este gráfico se observa el rol de la directora en la gestión curricular, la conducción administrativa y el clima organizacional en la escuela.

- Siempre (S): Las tareas relacionadas con la gestión curricular y la organización del equipo recibieron evaluaciones positivas, involucrándose en la planificación y en la gestión de recursos para apoyar el aprendizaje.
- A veces (A/V): Ningún ítem fue considerado como A veces.
- Nunca (N): Ningún aspecto fue considerado como "Nunca", lo que indica que la directora está atenta a todas las responsabilidades evaluadas.

El liderazgo de la directora es efectivo en términos de gestión educativa y organizacional.

Este gráfico evalúa el clima escolar, incluyendo la atmósfera en el aula, las relaciones entre estudiantes, el respeto y la colaboración mutua.

- Siempre (S): Las categorías mejor evaluadas incluyen el fomento del respeto y la colaboración mutua (19 respuestas) y el seguimiento a la asistencia, puntualidad y situaciones emergentes (15 respuestas), lo que indica que estas acciones ocurren de manera constante y satisfactoria. Además, la corrección de conductas inadecuadas también recibió una alta cantidad de respuestas en "Siempre" (18), destacando que se aborda de manera consistente.
- A veces (A/V): Las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores recibieron un número considerable de respuestas en esta categoría (13 y 13 respectivamente), lo que sugiere que, aunque generalmente son adecuadas, a veces enfrentan dificultades. La atmósfera flexible y abierta en el aula también obtuvo respuestas en "A veces" (8), lo que indica que, aunque en general es positiva, no siempre se mantiene sin problemas. El respeto entre niños y la evitación de actitudes descalificadoras también se evaluó en esta categoría con menor frecuencia (6 respuestas), señalando que esta área presenta algunos desafíos.
- Nunca (N): No se registraron respuestas significativas en la categoría "Nunca", lo que sugiere que todas las áreas evaluadas son pertinentes y están siendo atendidas de alguna manera. Sin embargo, se observa una única respuesta en esta categoría en la evaluación de las relaciones entre estudiantes y profesores, lo que puede indicar una excepción o área específica donde mejorar.

El clima escolar es visto de manera mayoritariamente positiva, con áreas clave como el respeto, la colaboración y la corrección de conductas inadecuadas bien establecidas. No obstante, algunas relaciones dentro y fuera del aula,

así como la atmósfera flexible, podrían beneficiarse de un esfuerzo adicional para asegurar su consistencia y fluidez.

RELACIÓN ESCUELA COMUNIDAD

Este gráfico evalúa la relación entre la escuela y la comunidad, incluyendo a padres, madres, apoderados y otras instituciones.

Siempre (S): La mayoría de las respuestas indican que la relación con madres, padres y apoderados es dialogante y con dinámicas de comunicación permanentes (14 respuestas) y que la escuela está disponible para la atención de apoderados según horarios preestablecidos (16 respuestas). Además, el trabajo en red con instituciones, con un enfoque de derechos de los niños y niñas, también es evaluado como una práctica habitual (16 respuestas). El fomento de una relación dialogante y propositiva con el Centro de Padres y Apoderados fue evaluado de manera consistente en esta categoría, con 14 respuestas.

A veces (A/V): Algunos aspectos, como la flexibilidad para atender a apoderados en situaciones excepcionales y la convocatoria a entrevistas personales en caso de ausencia recurrente de apoderados (3 respuestas cada uno), recibieron respuestas mixtas, lo que sugiere que estos aspectos no siempre se manejan de manera consistente. Asimismo, la promoción de relaciones con organizaciones, vecinos o vecinas del entorno territorial también se evalúa como algo que sucede con cierta frecuencia (7 respuestas en "A veces").

Nunca (N): Hubo algunas respuestas en la categoría "Nunca" para la convocatoria a entrevista personal en caso de ausencia recurrente de apoderados (1 respuesta), lo que podría indicar que en algunos casos no se sigue esta práctica de manera uniforme. También se observó una respuesta en esta categoría en la evaluación de la relación de trabajo en red con instituciones.

La relación con madres, padres y apoderados es generalmente fluida, con una comunicación constante y un enfoque en la colaboración con redes institucionales. Sin embargo, la flexibilidad en la atención a apoderados en situaciones excepcionales y la vinculación con actores del entorno local son áreas que podrían beneficiarse de una mayor consistencia y esfuerzo para mejorar.

Conclusiones

Se identifican fortalezas en la planificación, metodologías y evaluación de aprendizajes, con un fuerte compromiso de docentes y actores clave en estas áreas. La planificación es sólida y consistente; la metodología sigue un orden en la dificultad del contenido, considera aprendizajes previos y estimula el diálogo y la iniciativa. La evaluación es una práctica bien implementada y efectiva. La Unidad Técnico Pedagógica cumple satisfactoriamente sus responsabilidades; Inspectoría realiza un trabajo efectivo. La encargada de convivencia desempeña eficazmente su rol, fortaleciendo el clima escolar y fomentando la participación comunitaria. En cuanto a la Dirección, su liderazgo es efectivo en gestión educativa y organizacional.

En cuanto a áreas de mejora, se sugiere optimizar la secuencia de objetivos en la planificación y mejorar la coordinación con los participantes ABP. Respecto a las metodologías, es posible fortalecer estrategias de enseñanza activas y participativas, como el diálogo y el debate para reelaborar conceptos y fomentar la enseñanza activa y por descubrimiento. En evaluación, se aconseja mejorar el seguimiento individual del progreso estudiantil. Para el rol UTP, se recomienda mejorar la coherencia técnica en la implementación del proyecto educativo, estableciendo lineamientos formativos más sólidos y gestionando iniciativas para fortalecer las prácticas del equipo. En Inspectoría, se observa la oportunidad de mejorar la consistencia en supervisión, como el uso de libros de control y la coordinación con otros actores para diversificar los canales de atención a las necesidades estudiantiles. En el área de convivencia, se sugiere mejorar la consistencia en el contacto y diálogo con estudiantes, así como en la planificación y monitoreo de actividades para fomentar un ambiente escolar más cohesionado y participativo.

Respecto a la atención a la diversidad y clima escolar, los docentes se muestran comprometidos en atender la diversidad, y se valora el apoyo pedagógico del equipo no docente y el PIE, donde la intervención y material diversificado son bien evaluados. En cuanto al clima escolar, este es favorable, con prácticas de corrección y respeto bien establecidas.

Como área de mejora, se recomienda adaptar el ritmo de enseñanza a las necesidades individuales y proponer actividades diferenciadas. Para el equipo no docente y PIE, se aconseja mejorar la coordinación con docentes y proponer iniciativas a nivel escolar. En el clima, se sugiere profundizar en la atmósfera de respeto entre estudiantes y profesores, fomentando relaciones abiertas y respetuosas, evitando actitudes descalificadoras.

En la relación escuela-comunidad, se observa una fortaleza en la comunicación con familias y redes institucionales. Como mejora, se sugiere flexibilizar la atención a apoderados en situaciones excepcionales y fortalecer la vinculación con actores locales.

Finalmente, en cuanto al bienestar socioemocional de docentes, estudiantes y comunidad, se recomienda incorporar ítems en los instrumentos para monitorear esta dimensión, esencial para la educación integral que promueve la Comunidad Educativa.

A partir de estos resultados, se generó una pauta de entrevistas a directora y docentes, para profundizar en las áreas de clima, convivencia escolar y bienestar socioemocional docente. Se aplicaron 5 entrevistas, el análisis arrojó las siguientes conclusiones sobre áreas de mejora:

1. Dificultades en la Autorregulación Emocional Docente:
 - Los docentes muestran desafíos en la gestión de sus emociones, especialmente frente a interacciones complejas con apoderados, lo que afecta su bienestar emocional y profesional.
 - Existe una atención mayor hacia las necesidades socioemocionales de los estudiantes que hacia las propias de los docentes.
2. Escasez de Espacios Formales para Trabajo Socioemocional:
 - Aunque se identifican instancias de colaboración, estas se enfocan mayoritariamente en temas administrativos y metodológicos, dejando de lado el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.
3. Impacto de la Tecnología y Adolescencia en la Convivencia Escolar:
 - Las complejidades en la convivencia aumentan en la adolescencia, principalmente por el uso inadecuado de la tecnología, lo que genera conflictos puntuales pero significativos.
4. Fatiga Psicológica Estacional y Falta de Recursos Institucionales:
 - La carga emocional se concentra en ciertos momentos del ciclo escolar, sin que existan recursos institucionales consistentes para mitigar el estrés o prevenir el burnout.
5. Desafíos en la Coordinación Interdisciplinaria:
 - A pesar de la metodología ABP que fomenta colaboración, falta una coordinación más integrada entre equipos docentes y no docentes, lo que limita una gestión más integral de la diversidad, el bienestar y el clima escolar.
6. Fortalecer el clima escolar y la convivencia:
 - Es necesario fortalecer el diálogo y contacto constante con los estudiantes, complementando con una planificación adecuada de actividades que fomenten cohesión y participación.

A partir de estos resultados, se evidencia la necesidad de establecer formalmente espacios de trabajo colaborativo entre los docentes. Estos espacios deben incluir la dimensión socioemocional tanto en el área profesional, como en su relación con los demás, abordando las dimensiones intrapersonales e interpersonales a través del desarrollo de herramientas o experiencias. Además, es fundamental considerar con mayor énfasis su rol en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes y el bienestar general de todos los integrantes de la comunidad educativa.

9.2 Pautas de Entrevista

PAUTA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EXPLORATORIA DIRECTORA ESCUELA

Objetivo: Explorar las apreciaciones de la Directora de la Escuela en relación al clima escolar, bienestar socioemocional de los docentes y estudiantes, así como también, las estrategias del equipo directivo para promover el bienestar socioemocional docente.

I. Dimensión Clima Escolar

En el contexto de esta propuesta, y su diagnóstico, una de las dimensiones clave sobre la cual confluyen el bienestar socioemocional docente y de los estudiantes es el clima escolar.

1. ¿Cuál es su apreciación sobre el clima escolar en la escuela? ¿Cuál es su diagnóstico? ¿Cómo explicaría su diagnóstico?
2. ¿Por qué el área de convivencia no fue evaluada?

Los resultados de la autoevaluación señalan variabilidad en las respuestas respecto al clima, y por los resultados se evidencia que principalmente en lo que refiere a las relaciones entre estudiantes y profesores dentro y fuera del aula, la vivencia de una atmósfera flexible y abierta sin abandono de control, y el respeto entre niños evitando actitudes descalificadoras y despectivas, es un aspecto para atender.

II. Dimensión Intrapersonal

3. En coherencia con los resultados de la autoevaluación, ¿Cómo cree que los docentes manejan sus emociones en situaciones estresantes o desafiantes? ¿Qué estrategias ha observado que utilizan los docentes para atender situaciones de convivencia complejas?
4. ¿Cómo observa en los estudiantes el desarrollo de habilidades socioemocionales, en cuanto a identificación de sus emociones, autorregulación emocional, conciencia de sí mismos, empatía y colaboración?
5. ¿La escuela o dependencia administrativa ofrece algún tipo de apoyo o formación en manejo de emociones o autorregulación emocional para docentes?
6. ¿Cree que los docentes son conscientes de cómo sus emociones afectan su comportamiento y desempeño en el aula?
7. ¿Hay algún otro aspecto relacionado con el bienestar socioemocional docente que considere importante mencionar y que no hayamos conversado?

III. Dimensión: Bienestar/Malestar Subjetivo

8. ¿Qué tan satisfechos diría que están los docentes con su vida en general, considerando el equilibrio entre trabajo y vida personal?
9. ¿Ha observado signos de malestar socioemocional (estrés, ansiedad) en los docentes?
10. ¿Qué estrategias han utilizado para prevenir o manejar el estrés o agotamiento en el personal docente?
11. ¿Qué cambios o apoyos adicionales considera que serían necesarios para reducir o prevenir el estrés laboral en los docentes?

IV. Dimensión: Satisfacción laboral de los docentes

12. ¿Cuál es su satisfacción personal con la labor que realiza como Directora?
13. ¿En su experiencia, cómo describiría el nivel de satisfacción laboral de los docentes en la escuela?
14. ¿Cómo ve a los docentes en cuanto a su bienestar socioemocional o malestar, su satisfacción con su rol y responsabilidades, su motivación y compromiso?
15. ¿Qué factores cree que influyen en la satisfacción o insatisfacción de los docentes en su trabajo diario?
16. ¿Han implementado alguna estrategia para aumentar la satisfacción de los docentes en su trabajo diario?
17. ¿Cuál es el canal de comunicación de los docentes para manifestar sus inquietudes y preocupaciones?

V. Dimensión Confianza relacional entre docentes

18. ¿Cómo describiría la confianza y la sinceridad en las relaciones entre docentes?
19. ¿Cómo se promueve un ambiente de honestidad y apoyo entre colegas?
20. ¿Qué estrategias ha implementado el ED para fomentar relaciones sinceras y de apoyo mutuo entre los docentes?
21. ¿Me puede dar ejemplos específicos de cómo los docentes se apoyan en situaciones difíciles? ¿Qué papel juega el ED en esos momentos?

VI. Dimensión Apoyo Social del Equipo Directivo

22. ¿Cómo describiría el rol del ED en el bienestar de los docentes?
23. ¿De qué manera el ED se asegura que los docentes sientan que se preocupan por su bienestar emocional y profesional?
24. ¿Qué medidas específicas se han implementado para apoyar emocionalmente a los docentes?

25. ¿Qué cree que podría mejorar en términos de apoyo emocional para los docentes?

VII. Dimensión Liderazgo Directivo

26. ¿De qué manera considera que el liderazgo del ED facilita la escucha y colaboración entre docentes?

27. ¿Cómo cree que los docentes perciben su liderazgo en la escuela?

28. ¿Qué medidas ha tomado para fomentar el trabajo en equipo entre los docentes?

29. ¿Considera que el ED tiene espacio de mejora en cuanto a la promoción de la colaboración entre docentes?

VIII. Dimensión involucramiento en la propuesta

Para finalizar, qué ideas cree que serían pertinentes para implementar en la escuela, ¿que ayuden al bienestar socioemocional docente?

Pauta de Entrevista Semiestructurada para Docentes Escuela

Introducción: Según el proceso de autoevaluación realizado como Comunidad Educativa, estamos profundizando en algunos aspectos, y nos gustaría conocer sus apreciaciones y experiencias sobre temas relacionados con el clima escolar, la convivencia, el bienestar socioemocional en general y, en particular, el de los docentes. Tal como se indica en el consentimiento, la información de esta entrevista es confidencial, y su identidad será protegida. No existen opiniones buenas o malas; la intención es que pueda expresarse con confianza sobre los diversos temas.

Percepción general del Clima Escolar

Considerando que la percepción general del Clima se comprende como su propia percepción acerca de las relaciones interpersonales y el ambiente en el cual se desenvuelven los integrantes de la comunidad educativa, en el cual influyen factores como la organización, seguridad, trato, violencia y resolución de conflictos.

1. ¿Cuál es su apreciación sobre el clima escolar en la escuela, considerando la calidad del trato, la presencia o ausencia de violencia y el modo en que se abordan los conflictos?

Percepción general de la Convivencia

Contemplando que la convivencia es el proceso en el que la comunidad aprende a respetarse, resolver conflictos y colaborar en un ambiente seguro e inclusivo.

2. ¿Cuál es su apreciación sobre la convivencia escolar en cuanto al respeto mutuo, resolución pacífica de conflictos y colaboración en la escuela?
3. ¿Cómo observa las relaciones entre estudiantes, estudiantes y docentes, docentes y familias?

Bienestar Socioemocional Docente (Dimensión Intrapersonal)

Habilidad: Autorregulación emocional

En relación al bienestar socioemocional docente, en términos de autorregulación emocional, que corresponde a la capacidad de gestionar y regular emociones, controlar impulsos y reacciones en situaciones estresantes. Cuando le han tocado situaciones complejas ...

4. ¿Cómo evalúa su capacidad para gestionar y regular sus emociones en situaciones desafiantes?
5. ¿Qué estrategias utiliza para mantener la calma y regular sus emociones ante desafíos con estudiantes o colegas?
6. ¿Siente que cuenta con herramientas adecuadas para gestionar sus emociones en situaciones complejas?

Conciencia de sí mismo

En relación a la comprensión, e identificación de las propias emociones y cómo influyen en su comportamiento...

7. ¿Qué tan fácil o difícil le resulta comprender sus emociones y cómo influyen en su comportamiento?
8. ¿Considera que es consciente de cómo sus emociones afectan su comportamiento y enseñanza?
9. ¿Cómo cree que su conciencia emocional impacta sus relaciones con estudiantes y colegas?

Ahora abordaremos aspectos más personales y subjetivos sobre su bienestar

Bienestar y Malestar Subjetivo

Bienestar subjetivo

Respecto a su nivel de felicidad o bienestar percibido en la vida profesional y personal.

10. ¿Cómo describiría su bienestar personal y profesional en general?

Malestar socioemocional (Frecuencia de emociones negativas como cansancio, ansiedad, irritabilidad, etc.)

11. ¿Con qué frecuencia experimenta emociones negativas como ansiedad, estrés o agotamiento en su trabajo?
12. ¿Qué estrategias utiliza para manejar el malestar emocional en el trabajo?

Satisfacción Laboral

Grado de satisfacción con el trabajo

13. ¿Qué tan satisfecho se siente con su trabajo en esta escuela?

Evaluación de satisfacción y frustración

14. ¿Cuáles son los aspectos de su trabajo que más le satisfacen?
15. ¿Qué aspectos le generan frustración?
16. ¿Qué cambios podrían mejorar su satisfacción laboral?

Fatiga Psicológica (Burnout) y Estrés

Sentimientos de agotamiento emocional

17. ¿Se ha sentido agotado emocionalmente durante el año escolar?

Evaluación de factores que contribuyen a la fatiga

18. ¿Qué factores considera que más contribuyen a su fatiga emocional?

Manejo del agotamiento emocional

19. ¿Cómo maneja el agotamiento emocional?

Oportunidades para reducir el estrés

20. ¿Qué recursos o cambios podrían ayudarle a reducir el estrés en su rol como docente?

Confianza Relacional entre Colegas

Confianza y apoyo entre colegas

Respecto a la relación entre colegas...

21. ¿Cómo describiría las relaciones de confianza y apoyo entre sus colegas?
22. ¿Se siente cómodo siendo sincero con sus compañeros? ¿En qué situaciones?
23. ¿Siente que sus colegas le apoyan en momentos difíciles? ¿Puede dar un ejemplo?

Facilitadores y obstáculos de la confianza

24. ¿Qué factores considera que facilitan o dificultan la confianza entre docentes?

En relación al rol del Equipo Directivo...

Apoyo Social del Equipo Directivo

Percepción del apoyo del equipo directivo

Respecto del Equipo Directivo

25. ¿Cómo percibe el apoyo del equipo directivo en cuanto a su bienestar emocional?
26. ¿Considera que el equipo directivo se preocupa por el bienestar de los docentes? ¿Puede compartir un ejemplo?
27. ¿Siente que el equipo directivo está disponible para ofrecerle apoyo emocional o profesional?

Oportunidades de mejora del equipo directivo

28. ¿Qué cree que podría mejorar en el apoyo recibido del equipo directivo?

Liderazgo Directivo

Prácticas de liderazgo

En relación al estilo de liderazgo...

29. ¿Cómo describiría el liderazgo del equipo directivo en la escuela?

30. ¿Siente que el equipo directivo escucha y valora sus opiniones?

31. ¿Considera que el equipo directivo promueve el trabajo en equipo entre docentes?

Oportunidades de mejora

32. ¿Cambiaría algo en el liderazgo para que los docentes se sientan más apoyados?

Disposición Docente para la Mejora del Bienestar

Promoción de estrategias de autocuidado

33. ¿Considera que sería interesante promover y fortalecer estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes de la Escuela, sabe más o menos en qué consisten?

Muchas gracias

9.3 Autorizaciones y Consentimientos

Tipo empleados para el levantamiento de la propuesta en la Escuela

9 Septiembre 2024

DIRECTOR(A) ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Yo, xxxx, otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio, a los investigadores de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Constanza Celery Berardi Investigador Principal, a realizar el estudio *“Propuesta de gestión del desarrollo socioemocional docente, en la institución que represento.*

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es Desarrollar una propuesta de innovación para la gestión del desarrollo socioemocional en la Comunidad de Aprendizaje xxx como caso, xxxx, y que para ello se requerirá aplicar 4 entrevistas que buscan profundizar la evaluación que aplica el establecimiento y desarrollar un análisis triangulado, que fundamente la propuesta. Las personas involucradas en el estudio serán 4 docentes que se desempeñan directamente con estudiantes en nuestra institución.

He sido informada de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. También he sido informada que los datos serán recogidos entre Septiembre y Octubre, los datos personales relacionados serán custodiados por 5 años y luego será destruido, y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados y/o presentación a través de un seminario.

La participación de los sujetos de investigación es LIBRE Y VOLUNTARIA e independiente de esta autorización y de sus padres y/o tutores legales.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada en archivos personales de la Investigadora Principal, bajo la custodia de Constanza Celery Berardi, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Luis Barrera Salas, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: _____

Nombre: _____

Timbre de la Institución: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

Entrevista Profesor(a)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "Propuesta de gestión del desarrollo socioemocional docente," a cargo del/de la investigador/a Constanza Celery Berardi, estudiante de magíster de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Desarrollar una propuesta de innovación para la gestión del desarrollo socioemocional en la Comunidad de Aprendizaje xxx como caso, a partir del análisis de la prueba DIA (u otro)-Socioemocionalidad].

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en una entrevista que tiene por finalidad profundizar la evaluación que aplica el establecimiento y desarrollar un análisis triangulado, que fundamente una propuesta de innovación para la gestión del desarrollo socioemocional en la comunidad, durante Octubre 2024.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 45 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en archivos personales de la investigadora principal, bajo la custodia de Constanza Celery Berardi de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información Constanza Celery Berardi guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la gestión socioemocional en la comunidad educativa con foco en los docentes.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, xxxx al teléfono 998281367 o a su correo electrónico xxxx.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Luis Barrera Salas, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Fecha: _____/_____/_____/_____

Ciudad

Día

Mes

Año

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en él presente estudio, en calidad de: _____

Nombre y firma Investigador/a Responsable

Nombre y firma del/la Participante

Nombre y firma Director/a Responsable del Establecimiento