

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Gestión del aprendizaje socioemocional en los
procesos de mejora escolar en contexto de crisis
en dos establecimientos educacionales en
situación de desventaja socioeducativa.**

KIMBERLY PATRICIA BALLOQUI CALDERÓN.

Profesor Guía: Christian Berger Silva.

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología
Educativa.

Junio, 2022
Santiago, Chile

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	iv
2. INTRODUCCIÓN	v
3. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.....	viii
3.1. <i>Aprendizaje Socioemocional ASE</i>	<i>viii</i>
3.1.1. Tensiones conceptuales ¿qué es el Aprendizaje Socioemocional?	viii
3.1.2. Gestión del Aprendizaje Socioemocional en Chile.....	xi
3.1.3. Estrategias e intervenciones de abordaje del Aprendizaje Socioemocional en el contexto dado por la crisis sanitaria Covid-19	xiii
3.2. <i>Mejora Escolar</i>	<i>xvi</i>
3.2.1. Conceptualización de Mejora Escolar.....	xvi
3.2.2. Mejora Escolar, Aprendizaje Socioemocional y Covid-19.....	xix
3.2.3. Política chilena de Mejora Escolar y orientaciones de abordaje de la Convivencia y el Aprendizaje Socioemocional en contexto Covid-19.....	xxii
4. OBJETIVOS.....	xxvi
4.1. <i>Objetivo general.....</i>	<i>xxvi</i>
4.1.1. Objetivos específicos	xxvi
5. PREGUNTA DIRECTRIZ.....	xxvii
6. METODOLOGÍA	xxviii
6.1. <i>Casos.....</i>	<i>xxviii</i>
6.2. <i>Procedimiento</i>	<i>xxix</i>
6.3. <i>Instrumentos de recolección de información</i>	<i>xxx</i>
6.4. <i>Procedimiento general de análisis de datos utilizados.....</i>	<i>xxxi</i>
7. RESULTADOS.....	xxxiii
7.1. <i>Análisis documentos institucionales</i>	<i>xxxiii</i>
7.2. <i>Categorías generadas a partir de la codificación abierta.....</i>	<i>xxxvi</i>
7.3. <i>Fenómenos emergentes a partir de la codificación axial</i>	<i>xlvi</i>
7.3.1. Rol central del ASE en el modelo pedagógico del establecimiento educacional.....	xlvi
7.3.2. Rol del ASE en el modelo organizacional del establecimiento	xlvi
7.3.3. Proceso de implementación de Mejora	l
8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	liii
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	lviii
10. ANEXOS O APÉNDICES.....	lxvi

10.1.	<i>Anexo 1: Guión de entrevistas</i>	<i>lxvi</i>
10.2.	<i>Anexo 2: Matriz de precódigos de documentos institucionales</i>	<i>lxvii</i>
10.3.	<i>Anexo 3: Descripción de Pre-codificación documentos institucionales</i>	<i>lxviii</i>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Síntesis análisis de documentos institucionales	xxxiii
----------	---	--------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Árbol de categorías y subcategorías	xxxvi
Figura 2.	Fenómeno: Rol central del ASE en el modelo pedagógico en el establecimiento educacional.....	xlvi
Figura 3.	Fenómeno: Rol del ASE en el modelo organizacional del establecimiento.	xlvi
Figura 4.	Fenómeno: Implementación del proceso de Mejora.....	l

IMPORTANTE

En este documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el apoderado”, “el entrevistado” y sus respectivos plurales para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal en el idioma español respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras fórmulas similares que supone saturación gráfica que puede dificultar la lectura y la comprensión.

1. RESUMEN

La crisis sanitaria por Covid-19 ha afectado gravemente los procesos educacionales y sus efectos han expuesto y amplificado las desigualdades sociales y educativas en todo el mundo. Ante este escenario organismos internacionales y nacionales han recomendado a los líderes escolares incorporar el desarrollo del Aprendizaje Socioemocional en la gestión escolar. En el contexto chileno se ha observado que los Planes de Mejoramiento Educativos presentados en pandemia incluyeron acciones para fortalecer la convivencia y el resguardo socioemocional.

La presente investigación tuvo como objetivo general, describir la Gestión del Aprendizaje Socioemocional en los procesos de mejora educativa de dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa en contexto de crisis sanitaria por Covid-19. Para ello, se realizó un estudio de casos múltiples con dos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Se procedió a un análisis de contenido de documentos institucionales y por cada caso se realizaron seis entrevistas en profundidad con distintos actores, con las que se generaron las categorizaciones guiadas por la Teoría Fundamentada.

A partir de los resultados de este estudio se identificaron elementos declarativos institucionales y contenidos de la implementación práctica de la Gestión del Aprendizaje Socioemocional asociados a los procesos de mejora de los establecimientos de la muestra en el contexto de crisis sanitaria. Así, la investigación permitió contrastar los modelos de gestión sugeridos por la política nacional en términos de Convivencia Escolar, Aprendizaje Socioemocional y gestión de la Mejora Escolar con la aplicación práctica realizada por las comunidades escolares. El estudio aporta a ampliar el conocimiento actual que se tiene de la Gestión del Aprendizaje Socioemocional en el contexto educacional chileno, y permite visibilizar los factores institucionales y culturales que lo posibilitan dentro de los instrumentos de gestión asociados a los procesos de Mejora Escolar para reconocerlos en la implementación práctica de estos.

2. INTRODUCCIÓN

UNESCO (2020) refiere que los efectos de las crisis ya sea por desastres naturales, disturbios sociales o el Covid-19 afectan el aprendizaje de todos los estudiantes puesto que provocan fuertes respuestas emocionales negativas, tales como pánico, estrés, ansiedad, rabia y miedo.

El cierre de las escuelas por la crisis del Covid-19 que conllevó un cambio en la enseñanza-aprendizaje a modalidades a distancia, expuso y a menudo amplificó las desigualdades sociales y educativas existentes en el sistema educativo en todo el mundo (Salhberg, 2020). Para Hargreaves & Fullan (2020) también socavó la satisfacción emocional y la retroalimentación que los docentes recibían de sus estudiantes en las interacciones presenciales, pudiendo debilitar la relación docente-estudiante. Para Salhberg (2020) la pandemia por Covid-19 ha demostrado que a nivel mundial la escuela es más que un lugar de adquisición de conocimiento, es parte del tejido social que tiene relaciones recíprocas con los aspectos sociales, sanitarios, culturas y económicos de la vida.

En Chile, la Agencia de la Calidad de la Educación (2021) reporta que 9 de cada 10 estudiantes de enseñanza media señalaron que, el período que no asistieron al colegio los afectó negativamente en su aprendizaje. El impacto del confinamiento desde el punto de vista socioemocional dio cuenta que el 55% de los estudiantes declaró sentirse aburrido, más del 40% sentirse de mal genio o enojado; y sobre un 54% se declaró con menos ganas de hacer cosas.

Se puede señalar que la crisis por Covid-19 ha afectado gravemente la escolarización en todo el mundo siendo una catástrofe que obliga a los sistemas educacionales a pensar en una nueva forma de entender el liderazgo y el mejoramiento escolar para enfrentar un desafío inesperado y de gran impacto socioemocional (UNICEF, 2020; Ng, 2020; Sahlberg, 2020; De la Vega & Ahumada, 2021).

UNESCO (2020) entre las respuestas del ámbito educativo al Covid-19 recomienda a los encargados de políticas de los distintos países desarrollar habilidades de Aprendizaje Socioemocional (ASE) con las comunidades educativas. Además, promueve como una estrategia a largo plazo la transversalidad del ASE en todos los

niveles de toda la educación (formal, no formal e informal) y considerar las competencias relacionadas con esta área como parte de los resultados de aprendizajes básicos dentro de un entorno escolar psicosocial positivo.

Implementar programas de Aprendizaje Socioemocional tiene un papel significativo en diversas esferas del desarrollo humano, incluyendo mejoras en resultados económicos y sociales, en salud mental e integridad física, en cohesión social, en el desarrollo de la resiliencia y en la disposición para el pensamiento crítico. A su vez se han demostrado efectos positivos en factores de clima social escolar y mejoras en indicadores académicos de hasta 11 puntos en pruebas estandarizadas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; OCDE, 2016; Arslan & Demirtas, 2016; CASEL, 2017; Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017; Milicic & Marchant, 2020).

El Ministerio de Educación de Chile Mineduc (2020) ante la crisis sanitaria por Covid-19 desarrolló el plan Abrir las escuelas Paso a Paso, indicando que la gestión del ASE debe tener un rol igual de relevante que otras áreas de gestión de la escuela, encomendando a los equipos directivos roles de liderazgo para impulsar estos aprendizajes y a los docentes roles protagónicos.

En un análisis realizado por el Mineduc (2021) sobre los Planes de Mejoramiento Escolar (PME) entregados al mes de noviembre 2020 por establecimientos que reciben aportes estatales, se observó que un 26% de las acciones declaradas apuntaron a fortalecer la convivencia escolar y el resguardo socioemocional. Estas acciones se concentraron fuertemente en la dimensión de formación y convivencia, seguidas por liderazgo, gestión de recursos y, en último lugar, gestión pedagógica.

Según la Agencia para la Calidad de la Educación (2018), los procesos de mejora escolar son condicionados de manera importante por el contexto socioeconómico y las trayectorias educativas de sus estudiantes, y la manera en que se afronta y gestiona esta realidad puede llevar a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y a su bienestar socioemocional.

Como ya se ha expuesto la crisis sanitaria por Covid-19 ha desafiado a los sistemas educacionales a pensar en una nueva forma de liderar los procesos educativos y de mejora escolar. Tanto en el contexto internacional como nacional las recomendaciones

hacia los líderes escolares ha sido incorporar el desarrollo del Aprendizaje Socioemocional en la gestión escolar, y en el contexto nacional se han reportado acciones de esta índole en los Planes de Mejoramiento Escolar de establecimientos escolares que reciben aportes estatales.

La presente investigación cobra relevancia puesto que permite profundizar en elementos declarativos y prácticos respecto del abordaje y las acciones realizadas por dos comunidades educativas para gestionar el ASE en un contexto emergente dado por la crisis Covid-19, y la forma en que se vincula con sus procesos de mejora escolar. El objetivo general de la investigación es “Describir la Gestión del Aprendizaje Socioemocional en los procesos de mejora educativa de dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa, en contexto de crisis sanitaria Covid-19”. La metodología es cualitativa orientada por la Teoría Fundamentada con un diseño de estudio de caso múltiple. La investigación en general aporta a la visibilización y generación de conocimiento en una temática novedosa y emergente, mientras que su metodología permite a nivel declarativo intencionar el análisis de contenido de documentos institucionales; a nivel cognitivo reconocer creencias de distintos actores de las comunidades educativas; y a nivel práctico generar un contraste entre elementos declarativos y discursivos para caracterizar los mecanismos de aplicación que estas comunidades educativas realizaron de la Gestión del Aprendizaje Socioemocional en sus procesos de Mejora Escolar.

En el presente informe, se exponen antecedentes teóricos a nivel internacional y nacional sobre el Aprendizaje Socioemocional y la Mejora Escolar. Seguido de la presentación de los objetivos que guían el estudio junto con la pregunta de investigación, continuando con la metodología. Posteriormente se presentan los resultados, discusiones y conclusiones generadas a partir de la investigación.

3. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

En este apartado se exponen los principales marcos teóricos que sustentan esta investigación. Se presentan dos grandes temáticas, por un lado el concepto de Aprendizaje Socioemocional (ASE), y por otra parte Mejora Escolar (ME). En primera instancia, se revisa la tensión conceptual asociada al ASE con el fin dilucidar sus elementos constitutivos, posteriormente se presentan antecedentes de las políticas públicas chilenas asociadas a la Gestión del Aprendizaje Socioemocional, para terminar con estrategias de abordaje de ASE en el contexto de crisis sanitaria por Covid-19. En relación a Mejora Escolar, se expone una conceptualización, se presentan antecedentes de ASE relacionados con la Mejora Escolar y su abordaje en el contexto de crisis por Covid-19 a nivel internacional y nacional, también se exponen aspectos de la política educativa chilena ligada a la ME.

3.1. Aprendizaje Socioemocional ASE

3.1.1. *Tensiones conceptuales ¿qué es el Aprendizaje Socioemocional?*

Hoffman (2009) da cuenta del alto grado de ambigüedad y confusión conceptual al tratar de definir el Aprendizaje Socioemocional, ya que el término se utiliza como un paraguas para muchos tipos de programas, centrados por ejemplo en la educación moral o del carácter, la resolución de conflictos o en enfoques preventivos desde la perspectiva de la salud pública.

La OCDE (2016), al estudiar los marcos curriculares de los diversos países que la componen, señaló que estos se ocupaban de las habilidades sociales y emocionales, aunque la definición exacta de dichas habilidades difería de un país a otro. La descripción se asociaba a una de tres categorías, habilidades de autonomía y responsabilidad que se relacionaban con “alcanzar objetivos”; tolerancia a la diversidad relacionado con “trabajar con otros”; y autoestima y sentido de auto disciplina relacionado con “el manejo de las emociones”.

De lo anterior se desprende una de las tensiones asociadas al área del Aprendizaje Socioemocional esta es la multiplicidad conceptual y operacional en su ejecución en la práctica educativa. Lo que, según Tolan, Ross, Arkin, Godike & Clark (2016) puede

deberse a que el ASE es un marco general y no una organización teórica conducida conceptualmente, puesto que todavía no existe una teoría unificadora o un modelo global que guíe las intervenciones de ASE.

Mikulic, Crespi & Radusky (2015) plantean que no hay consenso sobre las variables que componen este tipo de aprendizaje o de la manera de referirse al mismo. En este sentido, diversos autores, agrupaciones y teóricos han desarrollado sus propias conceptualizaciones de ASE dando énfasis a definir un listado de competencias o habilidades socioemocionales, clasificándolas en subgrupos, áreas o dimensiones. Sin embargo, tampoco suele existir acuerdo respecto a la organización de las habilidades o competencias, y se presentan diferencias en cuanto al énfasis atribuido a unas por sobre otras (Romagnoli, Mena & Valdés, 2007; Mikulic, Crespi & Radusky, 2015; Tolan et al., 2016).

Una de las organizaciones internacionales que ha liderado el abordaje del Aprendizaje Social y Emocional, es CASEL -Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning- (2020) y lo conceptualiza como el proceso mediante el cual niños y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten desarrollar identidades saludables; manejar emociones, cumplir con metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones constructivas y tomar decisiones de manera responsable.

Del abordaje de CASEL (2006) se desprende un modelo en base al desarrollo de habilidades individuales generando competencias en cinco dimensiones; autoconciencia, autoconducción, conciencia social, habilidades de relación interpersonal y toma de decisiones responsables. A su vez, estas competencias se organizan en tres ejes; intrapersonal, interpersonal, toma de decisiones éticas y basadas en principios personales y situaciones sociales (Mahoney et al., 2020). Para mejorar el Aprendizaje Socioemocional y académico de todos los estudiantes CASEL adopta un enfoque sistémico que enfatiza la importancia de establecer entornos de aprendizaje equitativos y coordinar prácticas en tres niveles: aulas, escuelas, familias y comunidades (CASEL, 2017).

En esta línea, los desarrollos teóricos actuales han planteado que para posibilitar el Aprendizaje Socioemocional es importante considerar que el individuo no se desarrolla solo ni de manera aislada, por tanto es relevante promover aspectos

colectivos, sociales y del contexto tales como, clima social de aula, la red social de compañeros, relación con docentes, aspectos institucionales y organizacionales del contexto escolar, espacios físicos, oferta programática curricular y extracurricular (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004; Hoffman, 2009; Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab & Justiniano, 2009; Berger, Alcalay, Torretti & Milicic, 2011; Alcalay, Milicic, Berger & Fantuzzi, 2012; Milicic & Marchant, 2020). En este sentido, Berger, Álamos & Milicic (2016) señalan que el paradigma del Aprendizaje Socioemocional pone énfasis en las relaciones que el sujeto establece con su entorno y con las personas que hay en él; de hecho, hablar de aprendizaje en vez de desarrollo supone la existencia de una relación de aprendizaje, o bien de un aprendizaje culturalmente mediado. Así, aprender socioemocionalmente supone participar de un contexto y construirlo en las interacciones cotidianas. Según CASEL (2020) es más beneficioso gestionar la integración de ASE en todo el plan de estudios académico y cultural en la escuela, en los contextos más amplios de las prácticas y políticas de toda la escuela, y mediante la colaboración continua con las familias y las organizaciones comunitarias.

En Chile, el Mineduc (2020) ha planteado como definición del Aprendizaje Socioemocional el proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten lograr el autoconocimiento, comprender y autorregular las emociones y su expresión, motivarse para establecer y alcanzar objetivos positivos, empatizar con los demás, construir y mantener relaciones positivas, tomar responsablemente sus decisiones y manejar de manera efectiva situaciones desafiantes. Esta conceptualización sigue un modelo de desarrollo individual.

Como ya se ha expuesto, y tomando en cuenta tanto la tensión conceptual a nivel teórico y práctico del ASE como el cúmulo investigativo que asocia este proceso con otros factores fuera del enfoque individual, en esta investigación se ha considerado dentro del foco investigativo las siguientes dimensiones a) Desarrollo de habilidades o competencias individuales; b) Aspectos colectivos, sociales, contextuales o ambientales en los que se desenvuelve el individuo; c) Prácticas y políticas escolares. Esta decisión busca dar cabida a la diversidad conceptual y posibilitar que el proceso de recolección de información y análisis de la investigación logre dar cuenta de lo que las comunidades educativas comprenden y abordan como ASE.

3.1.2. Gestión del Aprendizaje Socioemocional en Chile

Según el Mineduc (2020) la literatura indica que no existe una manera única de intencionar el Aprendizaje Socioemocional en el contexto educativo. En esta línea, la OCDE (2016) menciona que no hay muchos sistemas educativos que provean una guía detallada sobre cómo profundizar el desarrollo social y emocional, y que aunque los currículums escolares nacionales contengan materias creadas especialmente para fomentar las habilidades sociales y emocionales, no necesariamente entregan instrucciones y prácticas explícitas sobre la manera en que estas habilidades deberían ser enseñadas en la escuela.

En Chile, según el Mineduc (2020) el Aprendizaje Socioemocional se puede ubicar en el área de formación integral de los y las estudiantes. En relación a esta, y como parte de los requerimientos del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, se inscriben los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), que buscan por una parte proporcionar a los establecimientos información relevante con respecto a distintas áreas de desarrollo de los estudiantes, y por otra parte, entregar una señal sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no académicos que son fundamentales para la formación integral de los estudiantes (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017).

Ahora bien, es relevante considerar en este aspecto a la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (Mineduc, 2019), que tiene por objetivo orientar y fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje y de gestión de la convivencia escolar para el desarrollo de los ámbitos personal y social, del conocimiento y la cultura, tanto de los estudiantes como del conjunto de la comunidad educativa. Respecto al rol de las instituciones educativas, se espera que ejerzan una influencia formativa, intencionando el aprendizaje de los modos de convivir que la política de convivencia fomenta (trato respetuoso, relaciones inclusivas, resolución dialogada y pacífica de conflictos, participación democrática y colaborativa) y el desarrollo socioemocional requerido para participar de esos modos. Para ello, se propone abordar la gestión de la convivencia escolar de manera sistémica desde una estrategia integrada, que implica el trabajo coordinado, complementario y coherente en cuatro niveles: 1.- Contextos de aprendizaje institucionales; 2.- Contextos de aprendizajes pedagógicos; 3.- Diseño e

implementación de procedimientos, protocolos, prácticas para abordar situaciones específicas de la convivencia; y 4.- Participación en redes territoriales de convivencia. La División de Educación General (DGE) (Mineduc, 2020) teniendo como base la PNCE propuso un plan nacional a largo plazo para intencionar el Aprendizaje Socioemocional. Para ello, invitó a los establecimientos educacionales a adoptar una estrategia de gestión integrada y abordar tres acciones específicas que pueden adaptar de acuerdo a sus experiencias, contexto y Proyecto Educativo Institucional: 1.- Diseñar e implementar una estrategia para gestionar una cultura escolar que promueva y facilite el aprendizaje socioemocional que se espera lograr; 2.- Trabajar de manera colaborativa y articulada en la planificación, implementación y evaluación del currículum de la asignatura de orientación; 3.- Fortalecer el vínculo entre docentes y estudiantes.

En el proceso de instalación de la estrategia de gestión integrada del ASE, la DGE consideró el periodo 2020-2021 como una primera etapa de abordaje sugiriendo que las comunidades escolares busquen dar respuesta a tres nudos críticos: 1.- Contar con una estrategia de gestión de la formación integral desde la perspectiva de cultura escolar; 2.- Fortalecer la apropiación del currículum de Orientación (vincular el componente socioemocional de los planes y programas); y 3.- Potenciar el rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional (vínculo entre docentes y estudiantes, clima que promueva el bienestar docente, formación docente en el aprendizaje socioemocional y autocuidado, reflexión personal y profesional) (Mineduc, 2020).

Cabe mencionar que la estrategia de gestión integrada propuesta por la PNCE y que es base del plan nacional para intencionar el ASE de la DGE, guarda similitudes con el enfoque sistémico que adopta CASEL ya que busca integrar el ASE en el plan de estudios académico y cultural de la escuela considerando además las prácticas, las políticas y el vínculo con las comunidades en las que se encuentran insertas.

Desde el Currículum Nacional, el Mineduc (2020) ha señalado que si bien el ASE se ve intencionado en la asignatura de Orientación es posible promoverlo en distintos espacios dentro del currículum escolar desde las asignaturas troncales. Para ello, puso a disposición una serie de recursos divididos en dos focos, por un lado fomentar condiciones de clima emocional en el aula para crear un ambiente propicio para el

desarrollo socioemocional de los estudiantes; y por otro lado favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Otro recurso que se han incentivado a nivel gubernamental para propiciar en las escuelas el ASE y sus factores asociados, es la implementación de programas de administración externa a los establecimientos educacionales. Entre ellos, se pueden destacar dos programas con presencia nacional: Habilidades para la Vida (HpV) cuyo objetivo es aumentar factores protectores de los estudiantes relativos a salud mental, fortaleciendo sus habilidades cognitivas, sociales y afectivas, mejorando su rendimiento escolar y su bienestar psicosocial. Para ello, implementa intervenciones con los estudiantes, con familias, realiza coordinación con centros de salud comunal y acciones de autocuidado con docentes (JUNAEB, 2018; Ministerio de Desarrollo Social, 2013). Por otro lado, se encuentra el área de prevención escolar del Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) (2021), que busca promover el bienestar de los estudiantes propiciando factores protectores y disminuyendo factores de riesgo personales asociados al consumo de sustancias, para ello se articula con los instrumentos institucionales de los establecimientos como sus Proyectos Educativos Institucionales o Planes de Mejoramiento Escolar.

3.1.3. Estrategias e intervenciones de abordaje del Aprendizaje Socioemocional en el contexto dado por la crisis sanitaria Covid-19

Durante el año 2020 y raíz de la pandemia de Covid-19, UNESCO (2020) señaló que para abordar y contrarrestar la ansiedad social, la convulsión emocional y la atemorizante inseguridad que ha desatado el Covid-19, es urgente que las familias y las comunidades desarrollen habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. Así propone que las habilidades socioemocionales son prácticas bien establecidas y con base empírica que se pueden adaptar con el fin de entregar a niños, niñas, jóvenes, padres, madres y docentes las herramientas, habilidades, actitudes y conductas necesarias para mantenerse sanos y positivos, explorar en sus emociones, practicar un compromiso consciente, exhibir una conducta prosocial y lidiar con los desafíos diarios.

UNESCO (2020) sugiere a los diversos países que, para diseñar intervenciones de políticas y programas para enfrentar la crisis sanitaria deben: entregar recursos adaptados localmente para ayudar a docentes, madres, padres y a cualquiera que trabaje con niños, niñas y jóvenes a impartir un aprendizaje concentrado en las habilidades de Aprendizaje Socioemocional; apoyar y mostrar interés por los docentes y priorizar su capacitación en el ASE; contextualizar el apoyo psicosocial y el Aprendizaje Socioemocional en emergencias y contextos afectados por la crisis. A largo plazo, recomienda Promover la transversalidad del Aprendizaje Socioemocional en toda la educación (formal, no formal e informal) y en todos los niveles (básico, primario y secundario), buscando que su implementación se de en un ecosistema que vaya más allá del aula para involucrar a la escuela, las familias y las comunidades.

En Estados Unidos, en pleno contexto de crisis sanitaria por Covid-19 CASEL (2020) en conjunto con más de 40 organizaciones, se reunieron para producir una base crítica para apoyar a estudiantes y adultos en medio de la gran incertidumbre y estrés, generada por la crisis mencionada. De esta manera surge la propuesta llamada Hoja de Ruta SEL -Social Emotional Learning-, para crear entornos de aprendizajes de apoyo y fomentar el aprendizaje social, emocional y académico, a través de estrategias centradas en la equidad, en las relaciones, y construidas sobre las fortalezas de cada comunidad escolar.

La propuesta Hoja de Ruta SEL fue diseñada para apoyar a los líderes escolares en la planificación de la transición de regreso a las escuelas, se centra en cuatro Prácticas Críticas: 1.- Dedicar tiempo a cultivar y profundizar las relaciones, crear asociaciones y a planificar el SEL; 2. Diseñar oportunidades en las que los adultos puedan conectarse, sanar y desarrollar su capacidad para apoyar a los estudiantes (cultivando el autocuidado y el bienestar colectivo entre los adultos y proporcionando oportunidades de aprendizaje profesional continuo); 3. Crear entornos de aprendizaje seguros, solidarios y equitativos que promuevan el desarrollo social y emocional de todos los alumnos (incluye el acceso a redes de apoyo); 4. Utilizar los datos como una oportunidad para compartir el poder, profundizar en las relaciones y mejorar continuamente el apoyo a los estudiantes, las familias y el personal (se centra en conocer las necesidades y puntos fuertes de estudiantes y adultos).

Cada Práctica Crítica se encuentra dividida en una cantidad variable de actividades específicas que además contienen un conjunto de preguntas esenciales para que las comunidades escolares reflexionen, y enlaces a un conjunto de herramientas de fácil uso para poner en práctica cada orientación. Al terminar cada Práctica Crítica se encuentran recomendaciones para mantener el trabajo.

Considerando el inicio del segundo semestre escolar 2021, CASEL (2021) para complementar el plan Hoja de Ruta diseñado en el 2020, presentó tres nuevas estrategias: 1. Reunirse con el personal, los estudiantes, las familias y las comunidades para analizar los datos del primer semestre; 2. Volver a centrarse en los adultos; 3. Mantener entornos de aprendizaje de apoyo y promover el SEL de los estudiantes.

A nivel nacional, el Mineduc (2020) para enfrentar los efectos perjudiciales de la crisis por Covid-19, y asegurar un retorno seguro a las aulas diseño el plan Abrir las Escuelas Paso a Paso. Este plan definió como uno de sus pilares la Contención y Apoyo Socioemocional, declarando que es un área de Gestión que debe tener un rol igual de relevante que otras áreas de gestión dentro de la escuela. Además, convocaba a los equipos directivos y docentes al desafío de asumir un rol de liderazgo en esta área. En términos prácticos, cada comunidad educativa debía diseñar un plan pedagógico iniciado desde el Diagnóstico Socioemocional de sus estudiantes, para así orientar el diseño e implementación de acciones para apoyarlos, también debían incluir acciones de apoyo socioemocional a docentes y equipos directivos.

El CPEIP (2020) a fin de complementar las orientaciones del plan de Convivencia Escolar y Aprendizaje Socioemocional del Mineduc, generó una serie de recursos con recomendaciones, herramientas prácticas, animaciones y conferencias de especialistas nacionales e internacionales, organizados en función de tres ejes claves: 1. Comprender/nos; 2. Planificar/nos; y 3. Contener/nos. Esta iniciativa fue elaborada principalmente para apoyar a equipos directivos a enfrentar el impacto socioemocional que la crisis sanitaria hubiese generado en ellos y en sus comunidades escolares, favoreciendo principalmente la contención socioemocional de las comunidades educativas frente a la emergencia sanitaria.

Fundación Educacional 2020 (2020) para favorecer la educación socioemocional en tiempos de pandemia levantó una serie de recomendaciones dirigidas a distintos actores de la comunidad educativa, especialmente docentes, directivos y equipos

psicosociales, que se basaban en siete sugerencias: 1. Fortalecer los vínculos; 2. Avanzar en una cultura del cuidado mutuo; 3. Evitar la sobrecarga, 4. Pedagogizar las emociones; 5. Potenciar el desarrollo profesional; 6. Vincular el ejercicio ciudadano y educación socioemocional; y 7. Utilizar y ampliar las redes de apoyo.

En el año 2021, Fundación Educación 2020 ha elaborado la campaña *Emociones Primero*, que consta de 4 guías teóricas-prácticas para el aprendizaje socioemocional en el contexto de la pandemia que contienen estrategias diferenciadas para equipos directivos, psicosociales, docentes y familias. Las estrategias se basan en cuatro pilares críticos que surgen de los postulados de CASEL (2020): 1.- Profundizar las relaciones humanas y sentar las bases para el aprendizaje socioemocional; 2.- Preocuparse del bienestar de los adultos y su capacidad de apoyar a los y las estudiantes; 3. Promover el aprendizaje socioemocional de niños y niñas y ambientes seguros para su desarrollo; y 4. Reflexionar sobre el resultado de estos esfuerzos y utilizar datos para apoyar a los y las estudiantes. Asimismo, se incorporan prácticas innovadoras que docentes, estudiantes, familias y directivos implementaron durante el año 2020 para promover el bienestar socioemocional en medio de la crisis sanitaria, la campaña también involucra la creación de diversos podcasts sobre temáticas del aprendizaje socioemocional en base a testimonios.

3.2. Mejora Escolar

3.2.1. Conceptualización de Mejora Escolar

De la Vega (2019) da cuenta de la existencia de un claro consenso en torno a la idea de que una institución educativa mejorará cuando existan cambios positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, las líneas de investigación vinculadas al mejoramiento escolar buscan conocer cómo se generan los procesos de cambio en las escuelas que posibilitan avances y progresos entorno a su calidad, y al logro de aprendizajes (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014). Es decir, la Mejora Escolar se concentra en el estudio de los procesos educativos para responder a la pregunta de cómo debiera desarrollarse una transformación positiva de una escuela o de un sistema educativo (De la Vega, 2019).

Murillo & Krichesky (2015) señalan que la Mejora Escolar puede ser entendida como una serie de procesos concurrentes y recurrentes por los cuales una escuela optimiza el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, mediante el incremento de la calidad del centro docente en su conjunto y de los docentes, por tanto, es un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas (Murillo, 2003).

Según Carrasco (2008) el enfoque de Mejora Escolar da cuenta de una mirada renovada respecto a la centralidad del contexto social para analizar el proceso educativo y cambio escolar. Puesto que, se detiene en los procesos escolares, se ocupa de la capacidad para cambiar, estudia las diferentes trayectorias de mejoramiento que muestran las escuelas en el tiempo e incorpora una definición de calidad educativa que expande el foco puesto en pruebas estandarizadas que tradicionalmente ha caracterizado a la línea de efectividad escolar.

Murillo (2003) plantea que uno de los aspectos más característicos de la Mejora Escolar, es que dirige su atención hacia el centro escolar, es decir que la *Escuela es el Centro del Cambio*, y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula son las unidades de análisis elementales que serían el núcleo de la mejora (Murillo & Krichesky, 2015). A esto Elmore (2010) le denomino el *Núcleo Pedagógico*, que sería el ancla de la práctica de cualquier escuela o proceso de mejoramiento educativo, y que se compone por la relación entre el docente y el estudiante en presencia de los contenidos de aprendizajes.

Para algunos autores, también son relevantes las variables de mayor amplitud asociadas a las condiciones internas de la escuela, entre las que destacan la capacidad de liderazgo, la capacidad del centro para aprender como organización, las relaciones laborales, la identidad compartida, el clima escolar, la motivación de docentes, directivos y estudiantes (Fullan & Hargreaves, 2000; Murillo, 2003; Harris, 2009; Bellei et al., 2014). Dentro de estas variables, Murillo & Krichesky (2015) destacan especialmente a la *Cultura Escolar*, entendida como el conjunto de valores, normas, expectativas, compartidas a la comunidad; que contempla esos elementos que hacen que una escuela sea innovadora, aprenda, trabaje en equipo.

La forma de lograr cambios eficaces en los procesos de mejora escolar debe afectar a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la organización, pero sobre todo a la

Cultura Escolar (Murillo & Krichesky, 2015). En este sentido, para asegurar una mejora sostenida se debe incluir una cultura particular de la enseñanza, un conjunto particular de relaciones laborales del cuerpo docente que los congrege en una comunidad comprometida con la mejora y las metas comunes.

Por tanto, las culturas escolares que más apoyan la mejora son colaborativas, muy explícitas y ampliamente compartidas, están apoyadas de un entorno ordenado y seguro, estimulan que los docentes asuman una variedad de roles de liderazgo, propician altas expectativas de docentes y estudiantes, y además ponen atención al desarrollo y mantenimiento de una convivencia escolar que favorezca el aprendizaje y refuerce la motivación de todos los actores de la escuela (Fullan & Hargreaves, 2000; Murillo, 2003; Bellei et al., 2014).

El atender las variables internas de la institución escolar implica que, de la misma manera en la que la escuela ha de dialogar con otras organizaciones de la comunidad desde una posición bien céntrica, las distintas dimensiones del ámbito escolar deben estar al servicio de enriquecer y acompañar aquello que sucede dentro del aula. En otras palabras, es importante que existan relaciones recíprocas entre el afuera y el adentro del aula, y siempre al servicio de mejorar la experiencia educativa del alumnado (Murillo & Krichesky, 2015).

Para Fullan & Hargreaves (2000) el *Contexto de la Enseñanza* influye significativamente en los rendimientos pedagógicos que es posible lograr y en los objetivos de mejora que razonablemente se pueden fijar. Bellei et al. (2014) plantean que si bien los procesos de mejoramiento son centralmente endógenos a las escuelas, no son autónomos del contexto. Por ello, para Harris (2009) es relevante la especificidad del contexto de cada escuela y la diferenciación de los programas de mejora, considerando que cada centro escolar tiene sus propias características, su historia, expectativas y necesidades, distintos docentes y directivos, por tanto cada centro es único y se encuentra en una situación peculiar.

Elmore (2010) plantea que, las escuelas no mejoran siguiendo un conjunto de reglas, lo hacen desarrollando prácticas que los llevan a lograr buenos resultados con determinados alumnos en un determinado contexto. Por ende, un mejoramiento sostenido depende de la capacidad de diagnóstico y del desarrollo de normas de flexibilidad en la práctica. En relación a esto, el autor plantea que el éxito de las

reformas educativas también depende de la habilidad de los directores y profesores para construir potentes *teorías de la acción* que les permitan entender de qué manera sus acciones afectan lo que aprenden los alumnos.

De la Vega (2020) declara que una de las características más relevantes del enfoque de mejoramiento educativo es su *Naturaleza Procesual*. En esa línea, Elmore (2010) señala que a medida que las escuelas mejoran se producen a lo menos tres procesos simultáneos: 1. Se producen, con cierta consistencia en las distintas salas de clases, cambios en la práctica pedagógica que representan formas más poderosas de aprendizaje para los niños y jóvenes y los adultos; 2. Se producen cambios en el sentimiento de eficacia de los alumnos, profesores y directivos producto de los cambios en la práctica y en los aprendizajes escolares; y 3. Se producen cambios en la estructura, en los procesos y en las normas en torno a los cuales se organiza el trabajo de los estudiantes y los adultos.

Autores como Murillo (2003) y Harris (2009), plantean que los procesos de mejora no siguen un único camino puesto que cada escuela responde a su contexto y realidad. Sin embargo, desde la experiencia y la investigación se plantea que en los procesos de mejora escolar existen varias etapas o fases, que son cíclicas, se solapan o en ocasiones se repiten en varias ocasiones hasta que el ciclo completo haya llegado a su final, y responden básicamente a tres: 1. Iniciación, se busca lograr el compromiso y la implicación de la comunidad educativa, y organizar el proceso de transformación. 2. Desarrollo, se pone en práctica el proceso de mejora. 3. Institucionalización, los cambios e innovaciones se han incorporado de manera habitual en las comunidades escolares (Murillo, 2003).

3.2.2. *Mejora Escolar, Aprendizaje Socioemocional y Covid-19*

Dentro del enfoque de la Mejora Escolar, es posible advertir la presencia del Aprendizaje Socioemocional. Murillo & Krichesky (2015) plantean que el objetivo final de los procesos de mejora escolar debe ser el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, lo que implicaría un foco en los aprendizajes de tipo académicos como Matemáticas y Lenguaje, pero también de elementos asociados a lo socioemocional como el desarrollo de la autoestima, el bienestar y el compromiso

social. Para ello, es necesario que el centro educativo mejore en su conjunto considerando a todos y cada uno de sus docentes (Murillo & Krichesky, 2015).

Elmore (2010) plantea que el mejoramiento ocurre por lo menos en tres ámbitos: el técnico, el socioemocional y el organizacional, para ello se vuelve fundamental que los líderes escolares sean competentes en estos tres ámbitos e implementen prácticas asociadas a cada uno de ellos. En el caso de lo socioemocional, implica modelar y desarrollar prácticas de desafío y apoyo que permitan a las personas lidiar con las dificultades sociales y emocionales que conlleva el mejoramiento. El apoyo de los líderes escolares, las actitudes positivas de los docentes y del personal en general, posibilitan que las escuelas construyan la capacidad interna para promover los principios de ASE, y así facilitar su instalación en todo el plan de estudios de una escuela (Elias, 2010; Meyers, Domitrovich, Dissi, Trejo & Greenberg 2018).

Autores que se han especializado en las últimas décadas en la investigación y desarrollo en torno al enfoque de Mejora Escolar como Shirley, Hargreaves & Washington-Wagia (2020), han señalado que al utilizar el concepto de *bienestar* ha cobrado gran importancia en la política educativa a nivel internacional, y que al utilizar ese término se estarían refiriendo a lo que en Estados Unidos se ha denominado “Aprendizaje Socioemocional”.

Uno de los países líderes en mejora y cambio educativo es Canadá, Hargreaves & Shirley (2018) señalan que desde el año 2014 se incluyó al *bienestar* dentro de las cuatro prioridades políticas del país, puesto que dar énfasis a la agenda de políticas públicas asociadas al *bienestar* apoya el aprendizaje efectivo para que todos los estudiantes puedan tener éxito y estar bien. Los autores dan cuenta de una relación entre bienestar y logro educativo, explicitando que no deberían existir en dos mundos diferentes dentro de la esfera educacional.

En investigaciones sobre procesos de Mejora Escolar tanto en escuelas de Canadá como de Estados Unidos, los docentes reportaron que el bienestar era un requisito previo para el logro, puesto que antes de comenzar con el aprendizaje académico había que alcanzar un umbral mínimo de bienestar. Por ello, los educadores asumían dentro de sus responsabilidades atender primero las necesidades socio-afectivas y carencias físicas de sus estudiantes, para que estos pudieran rendir a un buen nivel académico (Elmore, 2010; Hargreaves & Shirley, 2018).

En relación a la consideración del bienestar en los procesos educativos, el contexto de la pandemia por Covid-19 ha llevado a países como Singapur a pensar en cambios de su sistema educativo para dar más hincapié al bienestar de los estudiantes (Ng, 2020). En este sentido, es relevante considerar que la escolarización en todo el mundo se ha visto gravemente afectada, y hay consenso en que la pandemia es una verdadera catástrofe que obliga a los sistemas educacionales a pensar en una nueva forma de entender el liderazgo y el mejoramiento escolar para enfrentar un desafío inesperado y de gran impacto socioemocional (UNICEF, 2020; Ng, 2020; Sahlberg, 2020; De la Vega & Ahumada, 2021).

Sahlberg (2020) señala que esta pandemia mundial ha demostrado que la escuela es más que un lugar de adquisición de conocimiento. La escuela es parte del tejido social que tiene relaciones recíprocas con los aspectos sociales, sanitarios, culturales y económicos de la vida. El cierre de las escuelas, que conllevó un cambio en la enseñanza y el aprendizaje hacia modalidades a distancia, ha expuesto y a menudo amplificado las desigualdades sociales y educativas existentes en el sistema educativo en todo el mundo. Para Hargreaves & Fullan (2020) también ha contribuido a socavar la satisfacción emocional y la retroalimentación que los docentes recibían de sus estudiantes en las interacciones presenciales, lo que en muchos casos debilitó la relación docente-estudiante.

Hargreaves (2020) señala que parte de estar en la escuela es sentirse seguro y ser cuidado, y ante esta pandemia el aprendizaje socioemocional definitivamente es una necesidad que es fundamental atender y no un lujo indulgente. El autor plantea, que es importante ocuparse de proteger el bienestar de los docentes, apoyándolos y asesorándolos en caso de manifestar estrés, ansiedad o depresión, permitiendo instancias de colaboración y apoyo moral entre colegas que vaya más allá de las planificaciones curriculares. Para atender el bienestar socioemocional de estudiantes recomienda promover relaciones familiares y de amistad positivas, buscando que los niños se sientan amados, seguros y tranquilos; orientando a los docentes y líderes escolares a ser empáticos y comprensivos con las familias.

A raíz de lo expuesto, y considerando las palabras de Sahlberg (2020) la pandemia Covid-19 reveló un dilema interesante en muchos países: ¿Debería la enseñanza durante los arreglos remotos centrarse más en las materias básicas, es decir, la

alfabetización y la aritmética, y preparar a los estudiantes para futuras pruebas y exámenes; o debería abordar más bienestar social y emocional y aprendizaje holístico de las competencias necesarias en la vida real? Ante esta interrogante el autor señala que, en circunstancias excepcionales e inciertas, la mejor respuesta a esta pregunta viene de aquellos que están más cerca de la acción, en este caso los docentes y líderes escolares. Por último, señala que las escuelas pueden incluir mejores políticas y acciones en su labor cuando los docentes y directores son tratados como profesionales de confianza para decidir qué es mejor para todos los niños.

3.2.3. Política chilena de Mejora Escolar y orientaciones de abordaje de la Convivencia y el Aprendizaje Socioemocional en contexto Covid-19

La Ley 20.529 (2019) declara que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la Educación actúa sobre la educación formal y opera mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, fomentando las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación.

En el SAC se encuentra la evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales que considera los resultados educativos, el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje de los alumnos y de los Indicadores de Desarrollo Social y Personal. En función de las mediciones de este proceso la Agencia de Calidad de la Educación procede a la ordenación de los establecimientos educacionales en cuatro categorías: a) Establecimientos Educacionales de Desempeño Alto. b) Establecimientos Educacionales de Desempeño Medio. c) Establecimientos Educacionales de Desempeño Medio-Bajo. d) Establecimientos Educacionales de Desempeño Insuficiente (Ley 20.529, 2019). Para el Mineduc (2020) la categorización permite identificar a los establecimientos que necesitan mayor orientación y apoyo, que son los que se encuentran en Categoría de Desempeño Insuficiente.

Una de las principales fuentes de financiamiento que tienen las escuelas chilenas para el mejoramiento de la calidad en educación proviene de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (De la Vega, 2015). Esta debe ser utilizada en la ejecución de un

Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que contemple acciones según las cuatro dimensiones del modelo de calidad de gestión escolar (que está a la base de los Estándares Indicativos de Desempeño), es decir gestión pedagógica, liderazgo, gestión de recursos, formación y convivencia (Ley 20.248, 2021; Mineduc, 2019).

Es relevante mencionar que el Mineduc (2021) ha instando a que la mejora escolar ocurra de forma contextualizada y con un sentido, que es lo que entrega a cada establecimiento su Proyecto Educativo Institucional (PEI), dado que es un ideario colectivo que le otorga identidad y sentido a la vida escolar, permite el diseño y la implementación de los principales instrumentos de gestión de las instituciones escolares, como el Reglamento Interno; el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar; el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género; el Plan de Integral Seguridad Escolar; el Plan de Formación Ciudadana; Plan de Apoyo a la Inclusión y el Plan de Desarrollo Profesional Docente (Mineduc, 2019).

A su vez, el Mineduc (2021) declara que existe una relación directa entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento y su Plan de Mejoramiento Educativo, puesto que mientras que el PEI es la herramienta que le otorga sentido a los procesos educativos, el PME es el instrumento que organiza dichos procesos (Mineduc, 2021). Además, para los establecimientos municipales existen los Planes de Desarrollo Educativo (PADEM) que contienen la estrategia educativa del Sostenedor, y deben asegurar una visión consensuada y compartida por quienes están llamados a materializar las propuestas de mejoramiento (Mineduc, 2019).

Ante la crisis sanitaria por Covid-19, el Mineduc (2021) señaló que durante el año 2020 los PME fueron un importante recurso institucional para los establecimientos educacionales, ya que les permitió reorientar sus objetivos y actividades en función de las necesidades emergentes, estableciendo las prioridad y urgencias de cada comunidad educativa.

En un análisis realizado por el Mineduc (2021) sobre los PME declarados al mes de noviembre de 2020 se observó que un 26% de las acciones declaradas apuntaron a fortalecer la convivencia escolar y el resguardo socioemocional. Así, las acciones se concentraron fuertemente en la dimensión de formación y convivencia, seguida por liderazgo, gestión de recursos y, en último lugar, gestión pedagógica. Por ello, el Mineduc (2021) destacó la importancia de fortalecer la comprensión pedagógica de la

convivencia escolar, incorporándola en las prácticas, la reflexión y en la planificación pedagógica, sin disociarlas como ámbitos separados.

El Mineduc (2021) considerando los desafíos que los establecimientos educacionales enfrentaron durante el año 2020, estableció a modo de sugerencia tres focos claves para la elaboración del PME 2021; Recuperación de aprendizajes; Convivencia Escolar y resguardo socioemocional; Organización y funcionamiento del establecimiento. Cabe destacar que estos focos no reemplazan el modelo de gestión de calidad educativa, sino que constituyen una sugerencia para incorporar en cada dimensión un foco pedagógico contextualizado a las necesidades del contexto actual. El foco de Convivencia Escolar y resguardo socioemocional apunta a transformar las comunidades educativas en espacios relacionales positivos y de cuidado de todos sus integrantes. Concibe el resguardo y desarrollo socioemocional desde un punto de vista pedagógico, que busca promover el desarrollo de competencias socioemocionales desde la práctica a través de la planificación e implementación curricular, los estilos relacionales, el vínculo pedagógico, las oportunidades de participación, entre otros. Se compone de tres ámbitos de acción: 1. Convivencia Escolar. 2. Participación. 3. Prevención (Mineduc, 2021).

El Mineduc (2021) ha declarado una relación sugerida entre los planes asociados al PME y el foco de Convivencia Escolar y resguardo socioemocional, que son el Plan de Formación Ciudadana; el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, el Plan de sexualidad, afectividad y género; y los Planes locales de formación para el desarrollo profesional.

Otro proceso que se ha visto modificado por la pandemia por Covid-19 refiere a los planes de evaluación a cargo de la Agencia de Calidad. Por ello, este organismo desarrolló a partir del contexto emergente y con el fin de aportar a generar una cultura de mejoramiento y fortalecimiento de las capacidades de los establecimientos educacionales, el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA). Este diagnóstico se compone de herramientas de evaluación y orientación, y tiene como propósito principal contribuir al monitoreo interno que realizan las escuelas del desarrollo de los aprendizajes socioemocionales y académicos de los estudiantes, además de su bienestar y otros aspectos claves para el aprendizaje integral. De esta forma, se busca que los equipos directivos y docentes tomen decisiones pedagógicas pertinentes y

oportunas, para apoyar a los estudiantes que más lo requieran (Agencia de Calidad de la Educación, 2021).

A partir de esta revisión teórica se puede identificar en la política chilena un énfasis en favorecer que cada comunidad escolar logre situar sus procesos de Mejora Escolar de acuerdo a su identidad, historia, necesidades, y a las características de sus estudiantes en un determinado contexto. Además, se advierte que las orientaciones ministeriales para dar respuesta al Covid-19 plantean que el ASE debe ser posicionado por las comunidades educativas como un foco clave dentro de sus procesos de Mejora Escolar. Sin embargo, estas orientaciones no tienen carácter obligatorio sino más bien de sugerencias que los equipos directivos y cuerpos docentes pueden adoptar de acuerdo a sus propias consideraciones y realidades. La presente investigación cobra relevancia en esta área poco estudiada, puesto que por una parte permite generar mayor conocimiento respecto de la gestión del ASE en un contexto de emergencia, pero también posibilita articular el abordaje del ASE en los procesos de Mejora Escolar de dos comunidades educativas de acuerdo a sus realidades.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Describir la Gestión del Aprendizaje Socioemocional en los procesos de mejora educativa de dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa en contexto de crisis normativa.

4.1.1. Objetivos específicos

1. Identificar elementos declarativos de la Gestión del Aprendizaje Socioemocional de dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa.
2. Reconocer contenidos emergentes de la Gestión del Aprendizaje Socioemocional implementados a raíz del contexto de crisis normativa en dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa.
3. Caracterizar los mecanismos de Gestión del Aprendizaje Socioemocional en los procesos de mejora educativa de dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa.

5. PREGUNTA DIRECTRIZ

¿Cómo se incorpora la Gestión del Aprendizaje Socioemocional en los procesos de mejora educativa en dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa en contexto de crisis normativa?

6. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en el proyecto Fondecyt Iniciación N° 11190496 “Desafíos al liderazgo en la sucesión de directores en establecimientos categorizados con desempeño insuficiente. Oportunidades para impulsar trayectorias de mejoramiento educativo”, cuyo investigador responsable es el Dr. Luis Felipe de la Vega. Es un estudio longitudinal que comenzó a implementarse en el año 2020 y concluirá en el 2022. La muestra considera ocho establecimientos educacionales municipales de la zona central de Chile que al año 2019 recibieron a un nuevo director, y obtuvieron según la Agencia de la Calidad la categoría de desempeño insuficiente. A partir de la muestra del proyecto Fondecyt Iniciación la presente investigación de tesis se centró en describir de qué manera las comunidades educativas de dos de estos establecimientos incorporaron la Gestión del Aprendizaje Socioemocional en sus procesos de mejora educativa en el contexto emergente de crisis sanitaria por Covid-19.

En concordancia con lo planteado, la investigación se implementó en base a una *Metodología Cualitativa* que busca comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). La construcción de teoría en esta investigación parte de los datos obtenidos en el campo de estudio, siguiendo así los planteamientos de la *Teoría Fundamentada* (Strauss & Corbin, 2002). Dado el carácter exploratorio de la pregunta de investigación, y el contexto emergente y dinámico dado por la crisis normativa por Covid-19, el diseño es de *Estudio de Casos Múltiples*, ya que según Yin (2003) es la estrategia preferida cuando el investigador tiene poco control sobre los sucesos, y cuando la atención se centra en el fenómeno actual en un contexto real.

6.1. Casos

Los casos de este estudio fueron dos establecimientos educacionales de dependencia Municipal pertenecientes a la Región Metropolitana que forman parte de la muestra del proyecto Fondecyt Iniciación N°11190496. El tipo de enseñanza que imparte el

Caso 1 es Parvularia y Básica, desde el Nivel de Transición 1 a Octavo Básico; el Caso 2 imparte Enseñanza Básica y Media Humanística Científica, desde Sexto Básico a Cuarto Medio.

Debido al acceso a la muestra posibilitado por el proyecto Fondecyt, el tipo de muestreo fue por conveniencia (Hernández, et al., 2014). El número de casos fue fijado considerando los beneficios analíticos de tener dos o (más) casos de estudio, ya que permite mitigar las críticas y escepticismo, relacionados con los estudios de casos individuales que suelen reflejar temores sobre la singularidad o la condición artificiosa que rodea al caso (Yin, 2003). También, se tomó en cuenta de manera realista la capacidad operativa de recolección y análisis que se podía manejar, de acuerdo a los recursos con los que se contaba para realizar la investigación (Hernández et al., 2014). Además de formar parte de la muestra del proyecto Fondecyt Iniciación, otro criterio de selección relevante para los casos fue encontrarse en condición de desventaja socioeducativa, entendida a partir de las siguientes características:

- A. Arrojar un Índice de Vulnerabilidad Escolar IVE-JUNAEB 2020 y 2021 entre 85% y 96%.
- B. Encontrarse en Categoría de Desempeño Insuficiente según la Agencia de la Calidad.
- C. Haber recibido a un nuevo director en el año 2019.

6.2. Procedimiento

En primera instancia, se definió en conjunto con el investigador responsable del Proyecto Fondecyt N°11190496 los dos establecimientos educacionales de su muestra que serían considerados dentro de los casos para esta investigación. Posteriormente, se contactó a los representantes del sostenedor de cada establecimiento y se envió una invitación formal a cada director.

Al momento de concretar la disponibilidad y aceptación de participar en esta investigación, se solicitó a cada director un set de documentos institucionales compuestos por el Proyecto Educativo Institucional (PEI); Plan de Mejoramiento Educativo 2021 (PME); Reglamento Interno (RI) y/o Manual de Convivencia; Plan de Formación Ciudadana; Plan de Orientación y/o planificaciones; Plan de Gestión de la

Convivencia Escolar; Planes locales de formación para el desarrollo profesional y Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) comunal. Además se les pidió facilitar la ejecución de entrevistas con director, jefe de UTP, representante del sostenedor, Encargado de Convivencia Escolar y dos docentes.

En el mes de agosto 2021, y en el contexto de recolección de información para el segundo año del Proyecto Fondecyt N°11190496 se contactó a los directores y se acordaron las fechas para realizar las entrevistas pactadas, las que atendiendo al contexto sanitario se realizaron por videoconferencias, a través de las plataformas Zoom y Google Meet.

Antes de cada entrevista, los participantes recibieron un Consentimiento Informado mediante el cual accedieron a participar voluntariamente de las entrevistas para el Proyecto Fondecyt y para la presente investigación. Las entrevistas en profundidad se realizaron entre los meses de agosto y octubre de 2021, fueron grabadas y transcritas para realizar el proceso de análisis. Posteriormente, se procedió al proceso de sistematización tanto de los documentos institucionales como de las entrevistas realizadas.

6.3. Instrumentos de recolección de información

Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista y el análisis de documentos, puesto que Simmons (2013) plantea que dentro de los instrumentos de recolección de investigación en estudios de casos, los tres que se usan habitualmente son la entrevista, la observación y el análisis de documentos. En esta investigación no se realizaron observaciones debido a las restricciones sanitarias por el contexto de pandemia.

En primera instancia se realizó un análisis de los documentos institucionales de cada establecimiento, puesto que Simmons (2013) señala que esta técnica puede ser un útil precursor de los procesos de entrevistas para indicar los temas que valga la pena analizar en cada caso, y además puede ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas.

Posteriormente, se aplicaron las entrevistas en profundidad, puesto que permiten llegar al núcleo de los temas del caso con mayor rapidez y profundidad, sondear

motivaciones y hacer preguntas de seguimiento, y además facilitan que las personas cuenten sus historias (Simons, 2013).

El guión de la entrevista (Anexo N°1) se compuso por diecisiete preguntas, cuyas temáticas se agruparon en seis dimensiones basadas en la revisión teórica realizada en esta investigación. El énfasis se dio a la gestión y abordaje del ASE en el contexto emergente por crisis sanitaria, incluyendo aspectos de mejora escolar. A continuación se presentan las dimensiones del guión:

- A. Contexto institucional para el ASE, dos preguntas.
- B. Oportunidades para potenciar el rol y desarrollo para los adultos, cuatro preguntas.
- C. Vínculos y entornos de aprendizajes que promueven el ASE, seis preguntas.
- D. Oportunidades de ASE para estudiantes, una pregunta.
- E. Redes de apoyo, dos preguntas.
- F. Uso de datos para la mejora, dos preguntas

6.4. Procedimiento general de análisis de datos utilizados

Para el análisis de los documentos institucionales se utilizó un sistema de precodificación de contenido, los precódigos se generaron siguiendo las recomendaciones de Simons (2013), es decir a partir de elementos del marco teórico de referencia y/o metodológico del proyecto de investigación, manteniendo una apertura a categorías imprevistas. De esta manera, se generó una matriz de precódigos (Anexo N°2) basada en la revisión teórica sobre la política chilena de Mejora Escolar, centrada en el abordaje sugerido de la Convivencia Escolar y resguardo socioemocional en contexto de pandemia por Covid-19, y en las dimensiones según el modelo de gestión de calidad educativa (liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia, gestión de recursos) que se encuentra a la base de los PME de los establecimientos escolares chilenos que reciben aportes estatales.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de las entrevistas, estas fueron transcritas ya que esta actividad permite una lectura más rápida del registro y porque facilita su trasiego a tecnologías informáticas de análisis textual (Verdú, Alaminos, Francés &

Santacreu (2015). Una vez transcritos los datos, se recurrió al software Atlas.ti, y se procedió al proceso de codificación. Siguiendo las recomendaciones de Schettini & Cortazzo (2015) en primera instancia la codificación fue de tipo abierta, puesto que es un procedimiento analítico mediante el cual los datos se fracturan y se abren para sacar a la luz los pensamientos, las ideas y significados que contienen con el fin de descubrir, etiquetar y desarrollar conceptos, generando categorías.

A partir de la codificación abierta se realizó un proceso de codificación axial para establecer las relaciones existentes entre las categorías y generar un esquema para facilitar la comprensión de los fenómenos (Schettini & Cortazzo, 2015). Para ello, se siguió el esquema organizativo o *paradigma* de codificación de Strauss & Corbin (2002), que consiste en identificar un *fenómeno central* junto con: las *condiciones* que componen la estructura o conjunto de circunstancias o situaciones en las cuales están inscritos los fenómenos (pueden ser contextuales, causales, intervinientes, entre otras); las *acciones/interacciones* que son las estrategias utilizadas para dar respuesta al fenómeno; y las *consecuencias* que son el resultado de las acciones e interacciones.

7. RESULTADOS

7.1. Análisis documentos institucionales

Se presenta en la Tabla 1 una síntesis del análisis de los documentos institucionales. Para revisar la descripción completa de cada elemento revisar el Anexo 3.

Tabla 1. Síntesis análisis de documentos institucionales

Convivencia Escolar y resguardo socioemocional		Dimensiones según modelo de gestión de calidad educativa			
		Liderazgo	Gestión pedagógica	Formación y convivencia	Gestión de Recursos
Conviven- cia Escolar	Promoción de modos de convivir	Sostenedores declaran promover la participación, colaboración y convivencia inclusiva.	La participación de los estudiantes es un principio pedagógico y metodológico. La inclusión es abordada con el PIE (online/híbrido). Existen medidas pedagógicas para resolver los conflictos.	Los establecimientos tienen sellos de inclusión. Se fomenta la resolución pacífica de conflictos con medidas pedagógicas y formativas.	El equipo de convivencia escolar y el Encargado de Convivencia Escolar (ECE) están a cargo de gestionar la convivencia y los modos de convivir.
	Facilitación vínculo familia escuela	Caso 1: Sostenedor promueve la participación de los apoderados, y lo solicita al establecimiento. El director debe propiciar la colaboración del Centro de Padres. Caso 2: Sin contenido.	En pandemia, los docentes entregaron material pedagógico de apoyo a las familias. Los psicólogos PIE les brindaron contención socioemocional.	En pandemia, establecen redes de comunicación y vinculación con apoderados. Difunden estrategias de bienestar y sana convivencia en la familia. Reconocen los derechos y deberes de los apoderados en el proceso educacional.	El profesor jefe debe integrar a los apoderados en el proceso educacional y en la vida escolar. Caso 1: ECE debe fomentar la participación de las familias.

	Promoción de la formación socioemocional	Sostenedores ofrecen actividades extraprogramáticas, y herramientas de desarrollo socioemocional a estudiantes y familias. En pandemia solicitan a los establecimientos generar planes de trabajo con foco en necesidades pedagógicas y socioemocionales de estudiantes, formación integral y resguardo de convivencia escolar.	Establecimientos incorporan el desarrollo de habilidades socioemocionales con abordaje de OAT. Los equipos de convivencia escolar planifican e implementan clases para trabajar autoconocimiento, autoestima, resolución de conflictos, proyecto de vida, detección de habilidades y talentos.	Declaran acciones en planes normativos para el desarrollo socioemocional. Los equipos de convivencia escolar y psicosociales deben potenciar las habilidades y conocimientos para la buena convivencia y desarrollo socioemocional de la comunidad. Cuentan con redes locales de apoyo.	Sostenedores generan condiciones administrativas para asegurar el servicio educativo a distancia y presencial. Se declaran espacios de capacitación docente en convivencia escolar y desarrollo socioemocional. En pandemia promueven acciones de bienestar y autocuidado docente, y asesorías para la contención emocional de estudiantes.
	Propiciar ambientes para el aprendizaje	Sostenedores propician el clima de aprendizaje con la comunicación expedita, clima de buen trato y clima organizacional. Los directores deben gestionar el clima organizacional y de convivencia.	En aula los docentes deben construir ambientes para el aprendizaje. Fuera del aula deben crear y mantener clima de respeto con todos. Ambos casos cuentan con normas para clases remotas.	Todos los miembros deben crear y mantener el clima de sana convivencia y respeto. Evitando el maltrato. Procedimientos a faltas con medidas pedagógicas, formativas y reparación.	No se observa contenido.

Participación	Sostenedores establecen políticas comunales de participación con foco en estudiantes. En el caso 1 describen las funciones del equipo directivo para promover la participación.	Los establecimientos promueven la responsabilidad mutua y trabajo colaborativo entre actores para la mejora de los aprendizajes. Generan actividades en aula para fomentar la participación y opinión de los estudiantes.	Declaran que la convivencia escolar es responsabilidad de todos. Presentan acciones para involucrar a los actores en la actualización de documentos institucionales. Declaran la activación de espacios de participación ciudadana. Promueven el sentido de pertenencia con celebraciones virtuales.	Docentes deben participar de iniciativas escolares y generar actividades de participación ciudadana con sus cursos. Caso 2: entregan un incentivo económico a docentes por su labor pedagógica y de contención emocional en pandemia.
Prevención	Sostenedores presentan estrategias de permanencia para estudiantes. En pandemia, activan redes de apoyo para la vinculación y evitar la deserción. Piden a los establecimientos aplicar procesos de enseñanza remotos y flexibles.	Se realizan intervenciones en orientación para asegurar la permanencia de los estudiantes. En pandemia les entregan a los estudiantes material físico a domicilio. Los profesionales PIE apoyaron a los estudiantes del programa, y a estudiantes con problemas motivacionales.	Para prevenir conductas de riesgo y deserción realizan monitoreo de asistencia y comportamiento de sus estudiantes, gestionan beneficios sociales, promueven la vinculación y sentido de pertenencia, generan contención en crisis y gestionan sus redes de apoyo.	Los docentes deben apoyar la prevención de la deserción. En el caso 2 el Encargado de Convivencia debe coordinar las redes locales de apoyo para el estudiante que lo requiera.
Protocolo de retorno a clases presenciales		Caso 1 presenta un protocolo para clases presenciales. Caso 2 plantea la necesidad de establecer un plan de retorno para reducir el impacto socioemocional.		

7.2. Categorías generadas a partir de la codificación abierta

A partir de la codificación abierta de las entrevistas se generaron siete categorías organizativas principales con sus respectivas sub-categorías.

En la Figura 1 se presenta un árbol de las categorías y subcategorías:

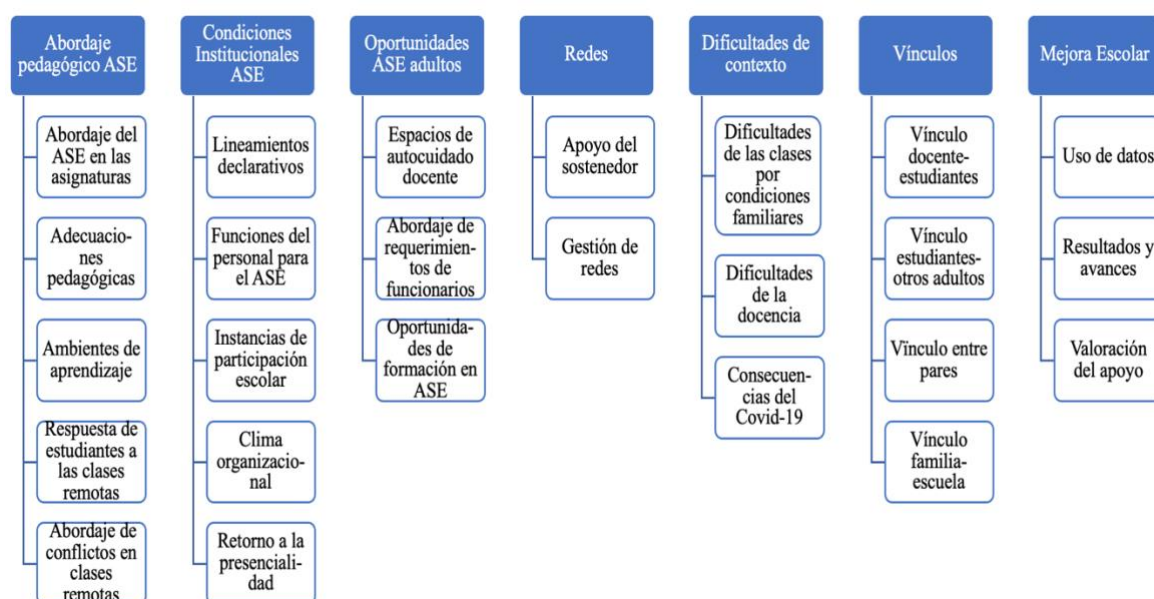


Figura 1. Árbol de categorías y subcategorías

1. Categoría: Abordaje pedagógico ASE

1.1. Subcategoría: Abordaje del ASE en las asignaturas

Los establecimientos abordan explícitamente lo socioemocional en clases de orientación o en articulación con otras asignaturas desarrollando la autoestima, autoconcepto, autoconocimiento, entre otras. Para ello, utilizan metodologías lúdicas y atractivas acorde a cada nivel de enseñanza. En las clases realizan contención emocional y favorecen que los estudiantes hablen de sus vivencias respecto a la pandemia.

“Sí. Lo principal que hicimos, diría yo, que es... el tomarnos la clase de Orientación para propiciar este desarrollo. Bueno, ese desarrollo socioemocional...” (Encargada de Convivencia Escolar, caso 1, E.3, 82).

1.2. Subcategoría: Adecuaciones pedagógicas

Reestructuran las clases modificando las estrategias de aprendizaje, disminuyen la duración de la clase remota, incluyen el componente emocional, flexibilizan y reducen

las exigencias a los estudiantes. Cada establecimiento realiza adecuación de las orientaciones del sostenedor de acuerdo a su realidad.

“Disminuir, en primer lugar, la carga horaria; es decir, tener menos clases pero más efectivas. Lo otro es empezar la clase con este componente emocional de entender cómo estamos, antes de iniciar las clases; y que las clases también no sean tan... la conexión no sea tan larga”. (Docente 1, caso 2, E.11, 36).

1.3. Subcategoría: Ambientes de aprendizaje

Los establecimientos generaron protocolos de clases remotas con normas de convivencia para asegurar la realización de la clase y la participación de los estudiantes. Además, establecieron rutinas de clases virtuales que incluyen el saludo, realización de preguntas para saber cómo están los estudiantes, recordatorio de las normas de convivencia, toma de la lista de asistencia, asignación de un moderador o delegado de curso quién gestiona la participación de sus compañeros durante la clase. Para el desarrollo de las clases virtuales se mantienen encuadres fijos con un horario establecido, duración determinada de la clase y un enlace estable para la conexión.

“... como normas, creamos un protocolo en donde el estudiante no podía tener... por dar un ejemplo, no podía tener monos en su pantalla, monos raros ni fotos raras. Se les solicitó que por favor tuvieran, no sé, nombre, el nombre del estudiante de tal manera que se facilitara la asistencia, de tal manera que se facilitara la visión entre ambos, la cercanía visual, digamos. También, no sé, el respeto entre los estudiantes, que no podía decirse garabatos, etcétera” (Directora, caso 2, E.7, 42).

1.4. Subcategoría: Respuesta de estudiantes a las clases remotas

Se da cuenta que la participación de los estudiantes aumentó con las clases remotas, mostrando adherencia al uso de plataformas, adecuación a la estructura de las clases y respeto a las normas de convivencia online. Los participantes reportan que un alto porcentaje de estudiantes no encendían su cámara en las clases online.

“Tienen implementadas hartas estrategias y hartas normas que los estudiantes manejan y respetan” (Jefe de UTP, caso 1, E.2, 26).

1.5. Subcategoría: Abordaje de conflictos en clases remotas

Al presentar dificultades de convivencia o conflictos entre estudiantes en las clases remotas, los establecimientos activaron sus manuales de convivencia aplicando acciones específicas, remediales, sanciones y/o dando abordaje a través de instancias

como el Comité de Convivencia, la mediación del docente jefe y/o apoyo desde el equipo directivo.

“Si hay un problema en clase se activa el Comité de Convivencia, se toman inmediatamente decisiones y remediales si ocurre una situación complicada, si ocurre un foco de desorden o algo” (Jefe de UTP, caso 1, E.2, 28).

2. Categoría: Condiciones Institucionales ASE

2.1. Subcategoría: Lineamientos declarativos

Los sostenedores entregan a los establecimientos el lineamiento de trabajar aspectos socioemocionales con sus comunidades escolares desde la contención socioemocional, la identidad de la escuela, el trabajo en red de apoyo, visibilización del desarrollo socioemocional y/o educación medio ambiental para el desarrollo socioemocional. Por su parte, los establecimientos declaran que el desarrollo socioemocional se aborda en su ideario valórico, y en planes normativos como el Plan de Gestión de la convivencia y en el PME.

“...nosotros al definir que había un pilar de objetivos priorizados, y otro de re vinculación, sentido de pertinencia, y educación socioemocional, los equipos han desarrollado planes formativos que tienen que implementar.” (Representante del sostenedor, caso 1, E.4, 17).

2.2. Subcategoría: Funciones del personal para el ASE

Los participantes visibilizan a los equipos de convivencia escolar y/o profesionales psicosociales como los encargados de liderar e implementar las distintas actividades de ASE en los establecimientos. Por su parte, los docentes jefes deben acompañar y contener permanentemente a sus cursos, además de favorecer el vínculo con las familias y los mismos estudiantes. La figura del director gestiona la socialización de la comunicación y se ocupa del clima organizacional.

“El equipo de convivencia aquí ha tomado la batuta en ese caso. Bueno y nosotros también como profesores jefes también de la mano, pero el equipo de convivencia ha generado bastantes actividades con documentos, con videos que hablan sobre el tema, nos han ayudado bastante” (Docente 1, caso 1, E.5, 9).

2.3. Subcategoría: Instancias de participación escolar

Los establecimientos plantean distintas instancias de participación dependiendo del actor. Para los apoderados y las familias generan reuniones para conocer sus requerimientos, y les informan los protocolos y procedimientos de clases.

Los estudiantes son consultados en la generación de normas de convivencia y de clases, además, pueden acceder a actividades extraprogramáticas. Los docentes participan de consejos de profesores y reuniones para generar acuerdos, definir procedimientos o apoyos.

“Bueno, primero se conversaron en el Consejo de Profesores, y luego se discutieron con los estudiantes” (Docente 1, caso 2, E.11, 42).

“Tenemos reuniones con ellos, a lo que ha pasado del año hemos tenido 4 reuniones, y hemos conversado de las necesidades del centro de padres y ellos nos han mostrado sus requerimientos” (Directora, caso 2, E.7, 17).

2.4. Subcategoría: Clima organizacional

Para favorecer el clima organizacional en los establecimientos se intencionan prácticas como la realización de actividades recreativas y de encuentro entre funcionarios.

“Pero ahora le estamos dando énfasis al tema... como ya estamos presencial casi, es juntarnos nosotros en el establecimiento; hacer actividades extraprogramáticas dentro del establecimiento para ver cómo estamos. Un periodo de dispersión porque no nos habíamos visto hace mucho tiempo” (Director, caso 1, E.1, 34).

2.5. Subcategoría: Retorno a la presencialidad

Para el retorno progresivo y voluntario a las clases presenciales los establecimientos siguen el protocolo sanitario vigente considerando los aforos correspondientes y el distanciamiento social. Para mitigar los efectos del retorno a la presencialidad total se reconoce la necesidad de prevalecer los aspectos socioemocionales, a través de acciones recreativas y de contención.

“...dentro de todo lo que tenga que ver con... con desarrollo de la disposición también de las salas de clases, nosotros estamos respetando todas las normativas sanitarias, tanto de aforo, de distancia, de periodicidad, ventilación en sala”

(Representante del sostenedor, caso 2, E.10, 66).

“Y para eso también no tiene que ser un proceso traumatológico para los estudiantes, ¿ya? Eso tiene que ser de a poco, tiene que ser también en el sentido de

prevalecer los aspectos socioemocionales y de contención” (Representante del sostenedor, caso 2, E.10, 22).

3. Categoría: Oportunidades ASE adultos

3.1. Subcategoría: Espacios de autocuidado docente

Para los docentes se reconocen instancias establecidas de Autocuidado implementados por equipos psicosociales externos como Habilidades para la Vida. Eventualmente y de manera interna se generaron algunas instancias grupales e individuales para que los docentes manifestaran su sentir respecto a la pandemia, necesidades o requerimientos, entre otros.

“Tenemos para los docentes algo que se llama HPV, que son Habilidades Para la Vida, que nos reunimos una vez al mes, no recuerdo si el segundo o tercer martes al mes. Y en ese espacio son psicólogos que trabajan con varias escuelas en realidad, pero en este caso, ese día nos toca solo a nosotros y los docentes tenemos un lugar para reflexionar, compartir, pensar, incluso como para desestresarnos de todo esto que es la pandemia, como docentes” (Docente 2, caso 1, E.6, 6).

3.2. Subcategoría: Abordaje de requerimientos de funcionarios

Los docentes y asistentes de la educación que lo requiriesen podían acceder a contención emocional, o derivaciones correspondientes. Se le prestó apoyo técnico y emocional a los docentes que tuvieron problemas o no manejaban herramientas digitales para realizar sus clases remotas. Los directivos respondieron favorablemente a las necesidades personales o familiares de docentes y asistentes de la educación.

“cuando uno ha tenido... o cuando yo personalmente he tenido alguna dificultad y se lo he planteado al equipo directivo. Bueno, a una de las personas del equipo directivo siempre uno encuentra ese espacio para poder comentar lo que te sucede, para que te escuchen, y creo que eso es súper importante: el sentirte escuchado y acogido” (Docente 2, caso 2, E.12, 4).

3.3. Subcategoría: Oportunidades de formación en ASE

No se identifican capacitaciones específicas sobre el ASE para docentes, asistentes, directivos o apoderados. Se da cuenta de algunas instancias externas como cursos o seminarios con asistencia voluntaria para los docentes que tenían alguna relación con lo socioemocional, pero no era la temática central.

Para apoyar a los docentes los equipos de convivencia escolar y profesionales psicosociales realizaron modelaje de acciones, trataron temas como pesquiasje de dificultades con estudiantes, deserción escolar, contención emocional, actividades de sensibilización y valoración del trabajo docente. Para apoyar a los apoderados prepararon material informativo respecto a temáticas de salud mental y de la educación a distancia.

“Los directivos no, de nadie. Eso de frentón: no, de nadie. En el caso de los profesores básicamente a partir de nosotros como equipo de Convivencia Escolar, hemos podido irles entregando el plan de trabajo y en eso se les capacita de cómo realizar las pesquisas; de cuáles son las situaciones de complejidad, como por ejemplo revisar los protocolos...” (Encargada de Convivencia Escolar, caso 2, E.9, 26).

4. Categoría: Redes

4.1. Subcategoría: Apoyo del sostenedor

Los establecimientos cuentan con apoyo del sostenedor para que sus estudiantes accedan a la red de salud comunal de manera preferente, en caso de presentar Covid-19 o sintomatología asociada a salud mental, esto es extensible para los docentes en el caso 2. Se reconoce que los sostenedores han tenido flexibilidad para acoger los inconvenientes presentados por los funcionarios en la crisis sanitaria, en temas pedagógicos, socioemocionales o ante dificultades para asistir presencialmente.

“Entonces cuando un estudiante aparece con esto, nosotros tenemos que dar aviso inmediatamente a la red de salud, y la red de salud los visita, ¿ya? Entonces yo también creo que la corporación desde su nivel o como responsable sostenedor también respalda a los establecimientos educacionales en su comuna, eso es bastante importante” (Directora, caso 2, E.7, 27).

4.2. Subcategoría: Gestión de redes

Los establecimientos implementan procesos de pesquiasje de problemáticas que afecten a los estudiantes y sus familias. El profesor jefe es el primer encargado de detectar las situaciones para luego hacer derivaciones a los profesionales psicosociales del establecimiento, psicóloga y asistente social. Desde el área psicosocial se aborda la situación con las familias. Según el caso, se gestiona de manera interna o con la red

local externa, apoyos materiales, ayuda económica, beneficios estatales, acceso a dispositivos tecnológicos, derivaciones al área de salud mental o a apoyos psicosociales.

“Tenemos apoyo de las redes locales para eso. Bueno, en primera instancia la contención la hacemos nosotros, porque son nuestros. Nosotros los conocemos y los tenemos acá. Se conversa con el apoderado y se llega a un acuerdo de hacer una derivación, según la necesidad. Generalmente los derivamos a... si es un problema de salud mental, al CESFAM...” (Encargada de Convivencia, caso 1, E.3, 100).

5. Categoría: Dificultades de contexto

5.1. Subcategoría: Dificultades de las clases por condiciones familiares

En el periodo de cuarentenas, los equipos directivos y docentes visualizaron que los estudiantes dentro de sus hogares no contaban con los espacios físicos adecuados o los ambientes de tranquilidad necesarios para estar en clases online. Además, identificaron factores de riesgos del contexto familiar que podían afectar a los estudiantes en su autoestima, por lo que un alto porcentaje de estudiantes no encendían su cámara.

“Por ejemplo nosotros no exigimos el uso de cámaras porque entendemos que hay un contexto familiar que muchas veces al chiquillo no le favorece, y les avergüenza por ejemplo. Hay un tema de autoestima y de autoaceptación que también implica que los chiquillos al prender su cámara, el verse, les afecta a algunos” (Jefe de UTP, caso 2, E.8, 55).

5.2. Subcategoría: Dificultades de la docencia

Se identifican dificultades docentes en el manejo tecnológico, de herramientas virtuales y en la adecuación a llevar su jornada laboral a través de un computador.

“...además que había muchas cosas que ellos querían hacer y no sabían cómo, no sabían si existía la herramienta para hacerlo o... o cómo hacerlo. Entonces eso, sí, claro, los angustiaba, los angustiaba. Además que no estaban acostumbrados a estar frente al computador todo el día, te digo que con suerte leían el mail” (Encargada de Convivencia, caso 1, E.3, 78).

5.3. Subcategoría: Consecuencias del Covid-19

Debido a la pandemia por Covid-19 las comunidades escolares se vieron afectadas, las familias vivieron situaciones emocionales complejas por el fallecimiento de

familiares, hospitalizaciones o la pérdida de trabajo de los padres. Los logros académicos también se vieron afectados.

“...en contexto del Covid ha pasado mucho que las familias han tenido situaciones emocionales complejas. Hay muchos familiares que les han fallecido, hay papás, hay abuelos” (Encargada de Convivencia, caso 2, E.9, 36).

6. Categoría: Vínculos

6.1. Subcategoría: Vínculo docente-estudiante

En el periodo de clases virtuales, los participantes reconocen un vínculo docente-estudiante cercano, positivo, de confianza, de respeto y amabilidad con los estudiantes con quienes tienen contacto. Identifican un bajo vínculo con quienes están ausentes. Los participantes señalan que al volver a las clases presenciales notaron la vinculación cercana con sus estudiantes, y experimentaron un proceso de re-conocerse en persona fuera del ambiente virtual.

“...uno se da cuenta del vínculo cuando se encuentra con el chiquillo, entonces, cuando yo empecé a encontrarme con los niños, y ellos no me conocían. Ahora, me conocían la cara porque yo siempre prendo la cámara, pero yo no los conocía a ellos, entonces fue como un re-conocerse y fue muy rico, siento que hay un vínculo súper fuerte y no solamente con mi persona...” (Docente 2, caso 2, E.12, 25).

6.2. Subcategoría: Vínculo estudiantes-otros adultos

En los ambientes virtuales los estudiantes mantienen un vínculo cercano, de respeto y de buena relación con equipos directivos, profesionales PIE, inspectores, auxiliares y otros asistentes de la educación.

“Entonces, por ejemplo, cuando entra el inspector a pasar la lista, así como “Buenos días”; “¡Hola tío!. ¡Hola tía!” Sí, también hay un vínculo ahí, hay como un lazo que existe, que las redes o que la conexión virtual, siento que no han sido capaces de romper” (Docente 2, caso 2, E.12, 31).

6.3. Subcategoría: Vínculo entre pares

Para fomentar la vinculación entre pares, los establecimientos implementaron actividades de conocimiento interpersonal, de trabajo en equipo, de juego, sentido apoyo y preocupación entre compañeros.

En pandemia, los estudiantes mantienen una buena vinculación con sus compañeros de curso. Al volver se reconocen aunque nunca se hubiesen visto en lo presencial.

“Los mismos niños, y yo lo vivencié cuando volvieron, se conocían. Increíblemente, ellos nunca se habían visto, en su vida, pero cuando llegaron acá es como que se conocían a través de una pantalla, pero ahora lo hicieron vivo” (Director, caso 1, E1, 68).

“El vínculo socioemocional es de la amistad, bueno ahora ellos están conectados no solamente por las clases, se conectan también por los juegos virtuales. Entonces, ellos no han dejado de tener un vínculo, ellos se juntan por temas de estudios pero también se juntan por temas de juegos, de diversión, entonces no lo han perdido” (Docente 1, caso 1, E.5, 21).

6.4. Subcategoría: Vínculo familia-escuela

En el contexto de pandemia, los establecimientos fomentan un vínculo cercano con las familias, a través de un trato empático, afectuoso y directo. Para ello, han establecido una comunicación constante y efectiva, flexibilizado en horarios y canales de atención, gestionado ayudas e implementado apoyos pedagógicos para que puedan guiar a sus hijos en la educación a distancia.

“El vínculo, principalmente, de la escuela abierta y la disposición 24/7. Los canales siempre están abiertos, principalmente con los profesores jefe con la familia, donde se han gestionado ayudas en varios ámbitos” (Docente 1, caso 2, E.11, 18).

7. Categoría: Mejora Escolar

7.1. Subcategoría: Uso de datos

En el periodo de clases remotas, los establecimientos generaron cuestionarios propios para detectar necesidades en sus comunidades escolares y realizar seguimientos. Deponen el uso de instrumentos propios al tener a disposición el DIA, y así evitar una sobreexposición de esta temática en distintas pruebas.

Utilizan los datos extraídos del DIA para orientar sus acciones en lo pedagógico y socioemocional. Respecto a lo socioemocional realizan un proceso de priorización de necesidades detectando los indicadores, niveles o cursos con los resultados más descendidos, para concretizar la atención de estas necesidades.

“...nosotros estamos con las pruebas DIA, que eso nos aporta datos así como ya más específicos, a través de las tabulaciones que ellos mismos nos entregan y nosotros vamos analizándolas y buscando... claro y crear estrategias ahí en los cursos que nosotros vemos que hay más descendidos, que existe mayor cantidad de dudas. Se empieza a hacer un trabajo ya más dirigido al curso que presente, digamos, los niveles más descendidos dentro de esa encuesta” (Encargada de Convivencia, caso 2, E.9, 80).

7.2. Subcategoría: Resultados y avances

Los establecimientos refieren que en las distintas aplicaciones del proceso DIA han logrado mejoras en los indicadores socioemocionales que estaban disminuidos en mediciones anteriores (como el vínculo con la escuela). Atribuyen estos avances a las acciones que implementaron como las normas de aula para clases remotas, el trabajo abordaje de necesidades.

En el periodo de educación a distancia los establecimientos aumentaron sus matrículas.

“...en el segundo reporte DIA, nosotros experimentamos una leve mejora de esos índices, y eso también ha sido por la suma de varias acciones que también está tomando el liceo...” (Representante del sostenedor, caso 2, E.10, 77).

7.3. Subcategoría: Valoración del apoyo

Los entrevistados valoran positivamente la disposición del equipo directivo para dar respuesta a sus requerimientos y necesidades personales o familiares durante la emergencia sanitaria.

La comunidad educativa valora y destaca el abordaje de los profesionales psicosociales y/o equipos de convivencia escolar del establecimiento para detectar las necesidades de los estudiantes y sus familias, en la preparación de material y en la gestión de la convivencia.

Los entrevistados reportan que los docentes, estudiantes y apoderados valoran positivamente el trabajo que se realizó en las clases de orientación abordando temáticas de tipo socioemocional.

“Para orientación diseñamos actividades que fueran atractivas, que a los niños les gustaran, afortunadamente tuvimos comentarios súper buenos de estudiantes y de apoderados, y a los profesores también les gustaban” (Encargada de Convivencia, caso 1, E.3, 84).

7.3. Fenómenos emergentes a partir de la codificación axial

A raíz de la codificación axial fue posible identificar tres fenómenos emergentes.

7.3.1. Rol central del ASE en el modelo pedagógico del establecimiento educacional

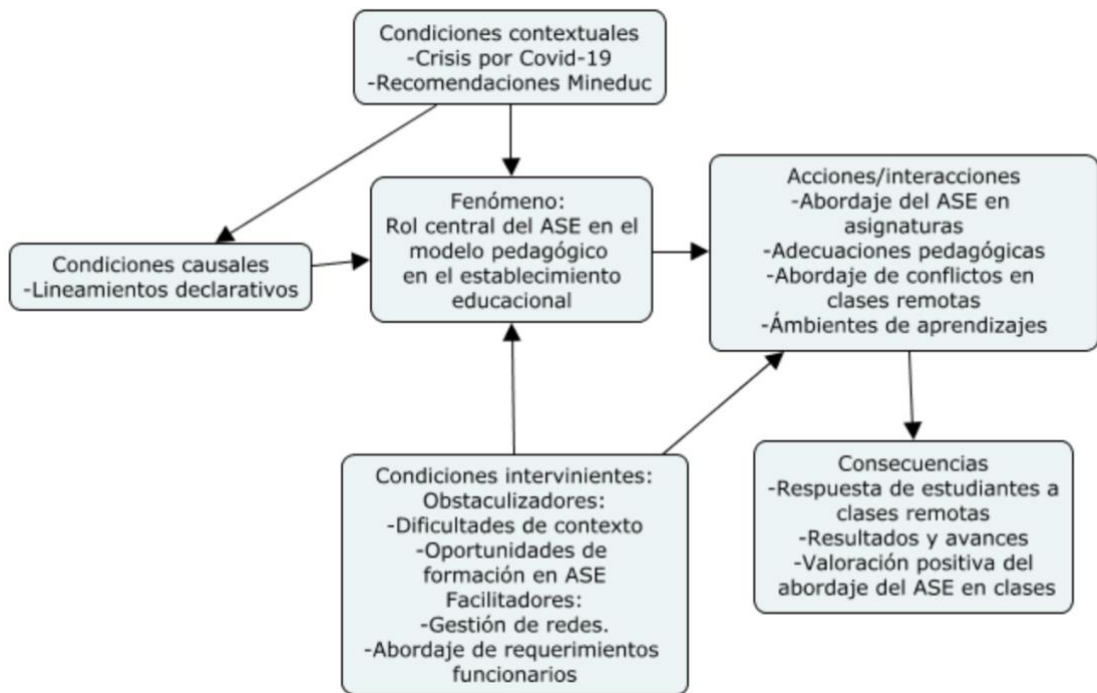


Figura 2. Fenómeno: Rol central del ASE en el modelo pedagógico en el establecimiento educacional.

En ambos casos el ASE se inserta en el quehacer del establecimiento educacional y toma un rol central en el modelo pedagógico que se implementa en el periodo de educación remota.

Condiciones causales: Los establecimientos cuentan con lineamientos declarativos que influyen sobre la implementación del ASE. A nivel del sostenedor reciben indicaciones para trabajar aspectos socioemocionales con sus comunidades educacionales. De manera interna lo presentan dentro de su ideario valórico y planes de gestión institucional de convivencia escolar y mejoramiento educativo, que incluyen el trabajo pedagógico en el aula.

Condiciones contextuales: La crisis por Covid-19 afectó los procesos educacionales y a los actores de las comunidades educativas. Para enfrentar sus efectos el Mineduc y

otros referentes internacionales recomendaron incorporar el ASE en la gestión escolar, incluyendo los procesos pedagógicos.

Acciones/interacciones: Los establecimientos dan un abordaje pedagógico del ASE realizando adecuaciones para incluir el componente emocional en cada clase. Para llevar a cabo las clases, los establecimientos educacionales generaron ambientes de aprendizajes que incluyeron normas de convivencia, rutinas y encuadres para las clases virtuales que permitían el abordaje de componentes socioemocionales. Además, activan protocolos, acciones e instancias para abordar las dificultades de convivencia o conflictos entre estudiantes que se presentaron en clases remotas.

De manera intencionada dan Abordaje del ASE en la asignatura de orientación o en articulación con otras asignaturas, desarrollando a través de la instrucción explícita habilidades y competencias socioemocionales con los estudiantes. Para ello los docentes contaron con el apoyo de los equipos de convivencia escolar y/o profesionales psicosociales.

Condiciones intervinientes: Se pueden identificar dos tipos de condiciones que alteran el impacto de las acciones: facilitadores y obstaculizadores.

Dentro de los obstaculizadores se encuentran las dificultades del contexto dadas por las condiciones familiares que, ya sean por no contar con ambientes físicos apropiados u otros factores de riesgo, afectan la conexión y participación de algunos estudiantes a las clases remotas. Por otra parte, los entrevistados reconocen que algunos docentes presentan dificultades en el manejo de herramientas tecnológicas y virtuales para ejecutar las clases remotas. Además, los entrevistados visualizan que el contagio del virus Covid-19 produjo consecuencias negativas en las condiciones de salud y laborales de docentes y familias, lo que afectó las clases y los logros académicos de los estudiantes. Por último, los entrevistados no reconocen oportunidades de formación específicas en ASE para los docentes y otros profesionales de apoyo que implementan y/o planifican las acciones pedagógicas.

Dentro de los facilitadores se encuentra la gestión de redes realizadas por los establecimientos educacionales para generar apoyos materiales y acceso a dispositivos tecnológicos para que los estudiantes que lo requiriesen pudieran conectarse a las clases remotas. Además, dieron apoyo técnico y de contención emocional a los

docentes que tenían dificultades para manejar herramientas digitales para realizar sus clases remotas.

Consecuencias: Las acciones realizadas en el abordaje pedagógico del ASE forman parte de las estrategias que según los establecimientos les permitieron mejorar los indicadores socioemocionales disminuidos en el proceso DIA. Los entrevistados muestran una valoración positiva del abordaje del ASE en las clases de orientación, además, dan cuenta que tanto apoderados como estudiantes comparten esta valoración. Los estudiantes muestran una alta participación en las clases remotas, adecuación a la estructura de las clases y de respeto hacia las normas de convivencia online.

7.3.2. Rol del ASE en el modelo organizacional del establecimiento

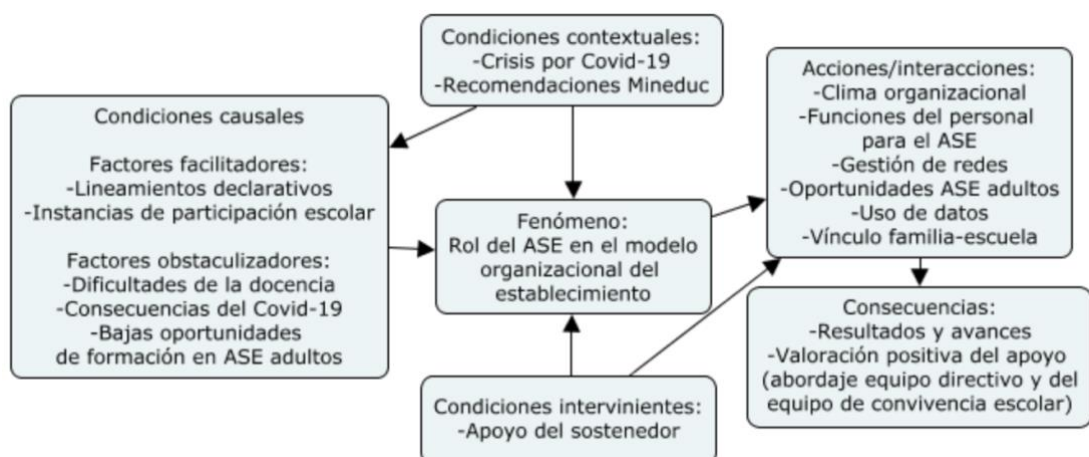


Figura 3. Fenómeno: Rol del ASE en el modelo organizacional del establecimiento.

A partir de la relación entre las categorías organizativas fue posible advertir que los participantes de ambos casos aluden a la forma en qué los establecimientos educacionales organizan la institución escolar para dar respuesta al contexto de crisis. Así, emerge un modelo organizacional del establecimiento que incluye en su gestión al ASE para dar abordaje al quehacer educativo.

Condiciones causales: Se reconocen dos tipos de acontecimientos que influyen sobre el fenómeno: factores facilitadores y factores obstaculizadores.

Como factores facilitadores se encuentran los lineamientos declarativos a los que cada establecimiento debía responder y que consistían en incorporar el ASE en la gestión con las comunidades educativas. Por otra parte, cada establecimiento cuenta con

instancias de participación para cada actor de su comunidad escolar, esto visibiliza y organiza el aporte de cada miembro en los distintos procesos y espacios de la vida escolar.

Dentro de los factores obstaculizadores se encuentran los elementos que afectan la organización y la implementación del trabajo de los funcionarios. En esta línea es posible identificar las consecuencias que conllevó el contagio del virus del Covid-19 para las condiciones de salud de los funcionarios y de sus familias, lo que alteró su desempeño laboral. Por otra parte, se reconocen dificultades de los docentes para adecuarse a las condiciones laborales del trabajo remoto y al uso de las herramientas virtuales para realizar las clases remotas. El último factor obstaculizador es la falta de oportunidades de formación específicas en ASE para los docentes y otros profesionales de apoyo, quienes sin contar con capacitación técnica especializada tienen como funciones laborales implementar las acciones de gestión respecto del ASE.

Condiciones contextuales: La crisis por Covid-19 afectó los procesos educacionales y a los miembros de las comunidades educativas. Para enfrentar esta crisis y sus efectos, el Mineduc indicó a los establecimientos educacionales incorporar el ASE en la gestión escolar, para ello recomendaron que los equipos directivos y docentes adoptarán roles protagónicos y de liderazgos para impulsarlo.

Acciones/interacciones: En el periodo de educación remota los establecimientos educacionales recogieron datos para conocer las necesidades de la comunidad educativa y así orientar sus acciones relativas al ASE. Los entrevistados dan cuenta de la implementación de acciones para favorecer el bienestar de los funcionarios (autocuidado docente y abordaje de los requerimientos de funcionarios) y para fortalecer el clima organizacional general (actividades recreativas y de encuentro).

Los establecimientos definieron funciones del personal asociadas al ASE, dentro de las que se identifican funciones de liderazgo que recaen en el director para gestionar los aspectos organizacionales, y en los equipos psicosociales/convivencia escolar para implementar actividades de ASE (que incluye la gestión de redes). Los docentes efectúan acciones de acompañamiento y apoyo con los estudiantes y las familias, esto puede implicar la detección de problemáticas y derivación a los profesionales psicosociales internos del establecimiento. De manera general se buscó establecer un

vínculo familia-escuela a través del trato cercano, afectuoso y directo de los funcionarios hacia los apoderados y familias.

Condiciones intervinientes: Los entrevistados reconocen que el sostenedor muestra una postura flexible para acoger las necesidades emergentes de los funcionarios. Esto genera un impacto en la organización del trabajo puesto que los funcionarios cuentan con el respaldo del sostenedor para modificar sus funciones y asistencia presencial si fuese necesario.

Consecuencias: Los entrevistados señalan que el abordaje de las necesidades de la comunidad educativa están dentro de las acciones que les permitieron mejorar los indicadores socioemocionales disminuidos en el proceso DIA (resultados y avances). Los entrevistados muestran una valoración del apoyo positiva tanto a la disposición del equipo directivo para abordar a los requerimientos de los funcionarios, como al abordaje de los equipos psicosociales/convivencia escolar hacia las necesidades de los estudiantes y sus familias, y a la gestión de la convivencia escolar en general.

7.3.3. Proceso de implementación de Mejora

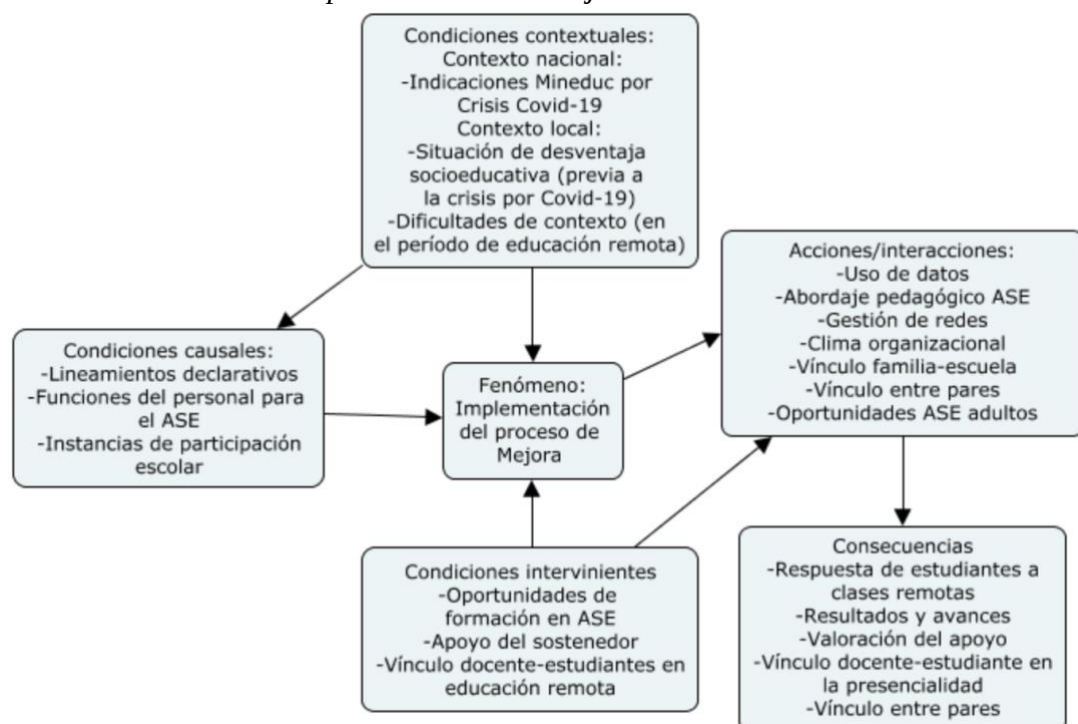


Figura 4. Fenómeno: Implementación del proceso de Mejora.

Del discurso de los participantes de este estudio se desprende la implementación del proceso de Mejora Escolar relacionado con componentes del ASE que desarrollaron los establecimientos educacionales en el contexto de crisis por Covid-19.

Condiciones causales: Los establecimientos educacionales incorporan las indicaciones de sus sostenedores de dar abordaje a elementos socioemocionales con sus comunidades escolares. Incluyen el desarrollo socioemocional en planes normativos de gestión como el Plan de Gestión de la Convivencia y en el PME. Además, distribuyen responsabilidades para ejecutar acciones referentes al ASE, para ello definen funciones del personal para la implementación y el liderazgo de los procesos asociados; y establecen instancias de participación escolar para los distintos actores.

Condiciones contextuales: Dentro de las circunstancias que forman parte del contexto en las que se desarrolló el fenómeno se pueden advertir condiciones contextuales nacionales y condiciones contextuales locales.

En las condiciones contextuales nacionales se encuentran las indicaciones que el Mineduc entregó a los establecimientos educacionales para enfrentar los efectos perjudiciales de la Crisis del Covid-19: relevar la gestión del ASE dentro de las escuelas y liceos; incorporar como foco clave en la elaboración de los PME 2021 a la Convivencia Escolar y el resguardo socioemocional.

Dentro de las condiciones contextuales locales se encuentra por una parte la situación de desventaja socioeducativa en la que se encuentran los establecimientos participantes del estudio (previa a la crisis por Covid-19), y por otra parte el conjunto de dificultades a las que se enfrentaron en el período de educación a distancia. Entre ellos, las dificultades del contexto familiar de los estudiantes que afectaban su conexión y participación en las clases remotas. Las dificultades de los docentes para adecuarse a la modalidad laboral online y al uso de herramientas tecnológicas para ejecutar sus clases. Por último, las consecuencias del contagio del Covid-19 en las condiciones de salud y laborales tanto de funcionarios como de las familias de los estudiantes.

Acciones/interacciones: Los establecimientos utilizan los datos recogidos de instrumentos como el DIA para dar abordaje de las necesidades prioritarias de su comunidad (asociadas a resultados descendidos) y así orientar su acción.

Para abordar el componente socioemocional con los estudiantes dieron abordaje pedagógico del ASE en las distintas asignaturas y de manera explícita en orientación. Los establecimientos ejecutaron acciones para responder oportunamente a las necesidades de los funcionarios, fortalecieron el clima organizacional, y generaron para los docentes espacios de autocuidado y apoyo de los equipos psicosociales/convivencia escolar para abordar las dificultades de sus estudiantes a través del pesquisaje interno y la gestión de redes de apoyo local. Además, los establecimientos incluyeron acciones para favorecer el vínculo cercano y colaborativo entre estudiantes; y el vínculo positivo y cercano con las familias para acompañarlos en el proceso de educación a distancia.

Condiciones intervinientes: Dentro de los factores que pueden alterar el impacto de las acciones se puede identificar el apoyo que el sostenedor entrega para dar abordaje a las necesidades y problemáticas presentadas por estudiantes y funcionarios ante el contexto de la crisis sanitaria por Covid-19.

La ausencia de formación específica en ASE para los docentes y profesionales de apoyo puede afectar el impacto de la implementación de acciones para el ASE al no contar con un bagaje teórico de la temática en cuestión. Por último, se advierte que el vínculo docente-estudiante logró mantenerse cercano y de respeto cuando los estudiantes se conectaban regularmente a las clases virtuales, mientras que el vínculo era bajo con los ausentes.

Consecuencias: Los entrevistados atribuyen la mejora de los indicadores socioemocionales del DIA a las acciones implementadas en el establecimiento relacionadas con el abordaje de las necesidades de los actores de la comunidad escolar y con el abordaje pedagógico del ASE. Lo que además generó una alta participación de los estudiantes en estos espacios educativos, y una valoración positiva de los distintos estamentos de la comunidad escolar al apoyo entregado por directivos, docentes y el equipo de convivencia escolar.

Por otra parte, los participantes señalan que tanto el vínculo cercano entre docente-estudiante como el vínculo entre pares que se apreció en las clases virtuales logró mantenerse en la presencialidad.

8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Con el presente estudio se apuntó a describir los elementos declarativos y las prácticas emergentes de la Gestión del Aprendizaje Socioemocional en los procesos de mejora educativa de dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa durante la de crisis sanitaria Covid-19. El proceso de investigación fue guiado por la pregunta: ¿Cómo se incorpora la Gestión del Aprendizaje Socioemocional en los procesos de mejora educativa, en dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa en contexto de crisis normativa?

En primer lugar, se puede señalar que a partir del análisis de los documentos institucionales de ambos casos del estudio se identificaron elementos declarativos de la gestión del Aprendizaje Socioemocional que responden tanto a las cuatro dimensiones del modelo de calidad de gestión escolar chileno (gestión pedagógica, liderazgo, gestión de recursos, formación y convivencia) como a los tres ejes (convivencia escolar, participación y prevención) del foco clave de elaboración PME 2021 “convivencia escolar y resguardo socioemocional”. Además, presentan un elemento declarativo emergente que tiene que ver con las dimensiones de *gestión pedagógica* y *formación y convivencia escolar* que, refiere a la necesidad de contar con protocolos de retorno a clases presenciales que guíen a las comunidades y amortigüen el impacto socioemocional.

Los elementos declarativos analizados apuntan tanto al modelo de gestión integrada de la Convivencia Escolar como al modelo de gestión integrada del ASE en sus distintos niveles. En el nivel de *desarrollo del contexto de aprendizaje institucional* se reconocen aspectos *culturales que favorecen el ASE*, a través de la promoción de los modos de convivir (colaborativo, participativo, inclusivo y de resolución pacífica de conflictos), y la instalación de ambientes organizacionales y de convivencia escolar basados en el respeto y el buen trato. En la dimensión de gestión pedagógica se presentan contenidos alusivos al nivel de *contexto de aprendizaje pedagógico* declarando la intención explícita de desarrollar las habilidades socioemocionales con los estudiantes articulando los OAT de las asignaturas. Por otra parte, los

establecimientos educativos cuentan con un *diseño y pasos de implementación de procedimientos, protocolos y prácticas para abordar situaciones de la vida escolar*, desde la normativa de los Reglamentos Internos ante trasgresiones a la convivencia escolar como normas para las clases remotas. Dentro de los documentos analizados se alude al nivel de *participación de los establecimientos en redes territoriales de convivencia* para prevenir la deserción escolar.

En la investigación cobró relevancia el análisis de las entrevistas realizadas a los directores, jefes de UTP, encargadas de convivencia escolar y docentes de los establecimientos, puesto que permitieron acceder a los contenidos emergentes de la forma en que las comunidades escolares implementaron en la práctica la gestión del ASE ante la crisis por Covid-19. Esto se aprecia en los tres fenómenos resultantes de la codificación axial: *rol central del ASE en el modelo pedagógico del establecimiento educacional; rol del ASE en el modelo organizacional del establecimiento y proceso de implementación de mejora*.

El fenómeno *rol central del ASE en el modelo pedagógico en el establecimiento educacional* da cuenta del posicionamiento que las comunidades educativas entregaron a este aprendizaje en el período de educación remota y los cambios que realizaron en sus prácticas pedagógicas para lograrlo. Para ello, establecieron el trabajo colaborativo entre equipos de convivencia/psicosocial y docentes para incluir el componente emocional en cada clase a partir de rutinas, protocolos y procedimientos. Además, apuntaron al desarrollo explícito e intencionado de habilidades socioemocionales en las clases de orientación y/o en articulación con otras asignaturas abordando los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT). Esto se alinea con el modelo de gestión integrada de la Convivencia Escolar y con el modelo de gestión integrada del ASE, puesto que responde al nivel de *contextos de aprendizajes pedagógicos* a través del *trabajo colaborativo y articulado para implementar el currículum de orientación*.

El abordaje del ASE desde el modelo pedagógico de la escuela se relaciona con las recomendaciones para enfrentar la crisis por Covid-19 entregadas por CASEL (2020) de crear y promover oportunidades para desarrollar el ASE con los estudiantes, y con

la sugerencia de pedagogizar las emociones indicada por Fundación Educacional 2020 (2020).

El fenómeno *rol del ASE en el modelo organizacional del establecimiento* presenta los elementos de gestión institucional que ambos casos adoptaron para responder a la crisis por Covid-19, como la delimitación de funciones del personal para el ASE o el uso de datos para dar abordaje a las necesidades socioemocionales de la comunidad. Además, se advierten prácticas que apuntan a favorecer una cultura escolar propicia para el ASE, como el establecimiento de instancias de participación escolar para los distintos actores o el foco de cuidado hacia los funcionarios y hacia el clima organizacional. Estas condiciones internas de la estructura organizacional de las escuelas se relacionan con el nivel de *desarrollo de aprendizajes institucionales para la convivencia* del modelo de gestión integrada de la Convivencia Escolar, donde el foco está puesto en la disposición intencionada de elementos que componen la cultura y la institución escolar (Mineduc, 2019).

Las instancias gestionadas por los establecimientos para favorecer el clima organizacional y entregar oportunidades de ASE para los adultos (espacios de autocuidado docente o el abordaje del requerimiento de los funcionarios), se relacionan con las recomendaciones de diseñar y entregar oportunidades de ASE para los adultos de CASEL (2020), proteger el bienestar docente que señaló Hargreaves (2020) y avanzar hacia una cultura de cuidado mutuo (Fundación Educacional 2020, 2020).

En el fenómeno *proceso de implementación de mejora* se observa como las comunidades escolares a partir del levantamiento y uso de datos fueron intencionando acciones para dar abordaje a las necesidades socioemocionales de sus miembros y generar mejora en sus indicadores de desempeño del proceso DIA. Para ello dieron un abordaje pedagógico, institucional y respondieron a las dificultades asociadas al contexto de desventaja socioeducativa en la que se encuentran. Esto se relaciona con los tres ámbitos en el que ocurre el mejoramiento según Elmore (2010), lo *técnico* desde el abordaje pedagógico del ASE; lo *socioemocional* que considera la gestión directiva institucional; y el *organizacional* relacionado con la gestión institucional general y la gestión de redes de apoyo para dar abordaje a las dificultades del contexto,

lo que se alinea con el nivel de *participación en redes territoriales de convivencia* del modelo de gestión integrado de la Convivencia Escolar.

Cabe mencionar que los actores reconocen que todas las acciones que implementaron produjeron las mejoras de sus resultados del proceso DIA, esto conllevó una alta valoración del trabajo que realizaron y de los cambios que implementaron para incluir el ASE en el quehacer escolar.

Al analizar los tres fenómenos presentados en su conjunto estos se caracterizan por responder a los distintos niveles del modelo de gestión integrado de la Convivencia Escolar. Asimismo, responden a los tres procesos simultáneos que se presentan a medida que las escuelas mejoran según Elmore (2010): 1. De manera consistente en las distintas salas de clases remotas se produjeron *cambios en la práctica pedagógica*, lo que se ha descrito con el fenómeno *rol central del ASE en el modelo pedagógico en el establecimiento educacional*. 2. Se produjeron *cambios en el sentimiento de eficacia* de los actores producto de los cambios en la práctica y en los aprendizajes escolares, esto se ha descrito en el fenómeno *proceso de implementación de mejora* como una consecuencia del mismo. 3. Se producen *cambios para organizar el trabajo* de los estudiantes y los adultos, lo que se observa en el fenómeno *rol del ASE en el modelo organizacional del establecimiento*.

A través del análisis de los elementos declarativos y la gestión práctica implementada por los establecimientos se puede señalar que, los documentos institucionales analizados constituyen una base para la gestión práctica, puesto que relevan en la visión y en el ideario valórico de las comunidades educativas componentes institucionales y culturales que favorecen la instalación del ASE. Además, entregan un encuadre para la organización de los procesos de manera situada a su contexto a través de los planes normativos y el PME. Esto sigue la lógica planteada por el Mineduc (2021) que insta a que la mejora escolar ocurra de forma contextualizada a la realidad de cada establecimiento educacional. Por otra parte y como ya se ha señalado se observa que la Gestión declarativa y práctica del ASE en ambos establecimientos siguen los modelos de la gestión integrada de la convivencia y la gestión integrada del ASE en sus distintos niveles.

Los resultados de este estudio aportan en primer lugar a ampliar el conocimiento de la gestión del Aprendizaje Socioemocional en los contextos educacionales chilenos, visibilizando las distintas líneas de acción que diseñaron e implementaron dos establecimientos educacionales en una situación de crisis sanitaria emergente, y contrastándolas con los modelos de gestión sugeridos por la política chilena en el área de Convivencia Escolar y Aprendizaje Socioemocional. Asimismo, visibiliza la presencia del ASE junto con los factores institucionales y culturales que lo posibilitan en los instrumentos de gestión asociados a los procesos de Mejora Escolar de los establecimientos, lo que además permite advertir dichos elementos en la implementación práctica que las comunidades educativas efectuaron en el contexto dado.

De esta forma, el aporte de la metodología utilizada en la investigación permitió identificar, analizar y describir los elementos declarativos, las creencias de distintos actores de la comunidad educativa y las prácticas emergentes de la Gestión del Aprendizaje Socioemocional en los procesos de mejora de los dos establecimientos educacionales del estudio en contexto de crisis sanitaria Covid-19. Sin embargo, se reconocen limitaciones metodológicas en los instrumentos de recolección de información, ya que debido a las restricciones sanitarias no se realizaron observaciones de aula. Esto no permitió contemplar la relación entre los estudiantes y el docente en presencia de los contenidos específicos del Aprendizaje Socioemocional que fueron diseñados para dar un abordaje pedagógico en las clases, es decir se restringió el acceso al núcleo pedagógico.

Es recomendable que para futuros estudios se realicen observaciones de clases para acceder al núcleo pedagógico y así generar mayor conocimiento respecto a cómo se movilizan las prácticas de mejora al interior del aula considerando la enseñanza-aprendizaje de lo socioemocional. Por otra parte, se sugiere que para enriquecer los análisis y resultados de los estudios en esta área se incorpore la visión tanto de los estudiantes como de los apoderados respecto a la gestión escolar tanto del ASE y los procesos de Mejora Escolar.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2017). Informe Técnico 2017. Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) medidos a través de cuestionarios. Santiago, Chile: Mineduc.
- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Claves para el mejoramiento escolar. Santiago, Chile: Mineduc.
- Agencia de Calidad de la Educación (2021). Informe Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizajes, Ministerio de Educación de Chile, Santiago.
- Agencia de la Calidad de la Educación (2021). Diagnóstico Integral de Aprendizajes: Orientaciones para favorecer y propiciar el aprendizaje socioemocional. Recuperado de <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Orientaciones%20socioemocional%20SE.pdf>
- Agencia de la Calidad de la Educación (2021). Diagnóstico Integral de Aprendizajes: Manual de uso. Guía para su implementación. Recuperado de [https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Manual de uso DIA.pdf](https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Manual_de_uso_DIA.pdf)
- Alcalay, L., Milicic, N., Berger, C., & Fantuzzi, X. (2012). Aprendizaje socioemocional y apego escolar: Favoreciendo la educación en diversidad. En Mena, I., Lissi, M., Alcalay, L. & Milicic, N. (Eds.), Diversidad y educación: Miradas desde la psicología educacional (pp. 45-68). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Arslan, S., & Demirtas, Z. (2016). Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica*, N° 4, vol. 58, pp. 276-285.
- Bellei, C. Valenzuela, J. Vanni, X. & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Segunda edición. Santiago Chile: LOM Ediciones.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. & Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos, en *Estudios sobre Educación*, N° 17 pp. 21-43.

- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. y Milicic, N. (2011). Socio-emotional wellbeing and academic achievement: Evidence From a multilevel approach. *Psicología: Reflexao e Crítica*, N°2, vol 24, pp. 1-8.
- Berger, C., Álamos, P. y Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: la perspectiva del apego escolar. En libro *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* de J. Menzi y M.R. García (eds.). Colección Estudios en Educación. Santiago de Chile: CEPPE UC.
- Carrasco, A. (2008). Investigación en Efectividad y Mejora Escolar ¿Nueva Agenda? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, N°4, vol.6. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160402.pdf>
- CASEL (2006). About CASEL. Recuperado de <http://casel.org/>
- CASEL (2017) Wheel Competencies. Recuperado de <https://casel.org/what-is-sel/>
- CASEL (2017) Serie de discusión de SEL para Padres y Cuidadores. Apoyando padres y cuidadores con el aprendizaje social y emocional. Recuperado de <https://casel.org/homes-and-communities/>
- CASEL (2020) Marco de SEL de CASEL. Recuperado de <http://www.casel.org/what-is-SEL>
- CASEL (2020). Reunite, Renew, Thrive: Social and Emotional Learning (SEL) Roadmap for Reopening School. Recuperado de <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/07/SEL-ROADMAP.pdf>
- CASEL (2021). Refocus on the SEL Roadmap: actions for a successful second semester. Recuperado de <https://casel.org/wp-content/uploads/2021/01/RefocusOnSELRoadmapCASEL1.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2020). Planificando una estrategia para la contención socioemocional de la comunidad educativa. Orientaciones para apoyar el trabajo de equipos directivos junto a docentes y otros profesionales de la escuela. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/09/planificando-estrategia-contencion-comunidad-educativa-FINAL-1.pdf>
- De la Vega, L. (2015) Elaboración de una metodología de evaluación de los procesos de mejoramiento educativo en escuelas chilenas. Recuperado de

<https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/elaboracion-de-una-metodologia-de-evaluacion-de-los-procesos-de>

De la Vega, L. (2019) ¿Es posible que las escuelas mejoren? Claro que sí, pero puede ser una tarea difícil. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/337719593 Es posible que las escuelas mejoren Claro que si pero puede ser una tarea dificil](https://www.researchgate.net/publication/337719593_Es_posible_que_las_escuelas mejoren Claro que si pero puede ser una tarea dificil)

De la Vega, L. (2020) El mejoramiento educativo analizado desde los aportes de la sociología de Margaret Archer: un estudio de caso. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/347463067>

De la Vega, L. & Ahumada, L. (2021) Liderazgo de directores noveles en establecimientos insuficientes: preparación y resistencia al cambio en contexto de pandemia. Manuscript in preparation.

De la Vega, L. (en revisión). Desafíos al liderazgo en la sucesión de directores en establecimientos categorizados con desempeño insuficiente. Oportunidades para impulsar trayectorias de mejoramiento educativo. Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11190496.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, N°1, vol. 82, pp. 405-432.

Elias, M. (2010) Sustainability of Social-Emotional Learning and related programs: Lessons from a field study. *The International Journal of Emotional Education*, vol. 2. N°1, pp. 17-33.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000) *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fundación Educación 2020 (2020) *Educación en tiempos de pandemia. Parte 2: Recomendaciones pedagógicas para la educación socioemocional*. Recuperado de <https://educacion2020.cl/documentos/educar-en-tiempos-de-pandemia-parte-ii-orientaciones-pedagogicas-para-la-educacion-socioemocional/>

Fundación Educación 2020 (2021) “Emociones Primero. Bienestar Emocional en el regreso a clases. Equipos Directivos: Estrategias para el aprendizaje

- socioemocional en tiempos de crisis. Recuperado de <https://emocionesprimero.educacion2020.cl>
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2018) Well-being and Success: Opposites that need to attract. Recuperado de <https://www.edcan.ca/articles/well-being-and-success/>
- Hargreaves, A. (2020) A complete list of what to do -and not do- for everyone teaching kids at home during the coronavirus crisis. Washington Post. Recuperado de <https://www.washingtonpost.com/education/2020/04/07/complete-list-what-do-not-do-everyone-teaching-kids-home-during-coronavirus-crisis/>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020) Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teacher`s work. Recuperado de <https://www.emerald.com/insight/2056-9548.htm>
- Harris, A. (2009). Improving Schools in Challenging Contexts. En Second International Handbook of Educational Change (pp. 693-706). Springer Netherlands.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación México: Mcgraw-Hill/interamericana Editores.
- Hoffman, D.M. (2009). Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the United States. Review of Educational Research, N° 2, vol. 79, pp. 533-556. doi:10.3102/0034654308325184
- JUNAEB (2020). Prioridades 2020 con IVE SINAIE Básica y Media Comunal. Recuperado de www.junaeb.cl
- JUNAEB (2021). Prioridades 2021 con IVE SINAIE Básica y Media Comunal. Recuperado de www.junaeb.cl
- Meyers, D., Domitrovich, C., Dissi, R., Trejo, J. & Greenberg, M. (2018) Supporting Systemic Social and Emotional Learning with a Schoolwide Implementation Model, Evaluation and Program Planning. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005>
- Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015) Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos ICSE. Revista Interdisciplinaria, N°2, vol. 32, pp. 307-329.

- Ministerio de Educación de Chile (2012) Comunidades de curso, aprendizaje y buen trato: Guía para construir acuerdos de convivencia en el grupo curso. Desarrollado por Valoras UC, Escuela de Psicología PUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2019) Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo 2019. División de Educación General. Recuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/orientaciones-pme-2019/>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). Abrir las escuelas Paso a Paso. Orientaciones para establecimientos educacionales en paso 3 y 4. Recuperado de <http://sigamosaprendiendo.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). Aprendizaje Socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo. Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar. División de Educación General. Recuperado de <https://www.escuelasarriba.cl/wpcontent/uploads/2020/07/FUNDAMENTACION-PLAN-DE-TRABAJO.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). Actividad para Desarrollar Habilidades Socioemocionales. Unidad de Currículum y Evaluación UCE. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/estudiantes/Nucleos-de-aprendizaje/Identidad-y-autonomia/222796:Actividades-para-desarrollar-habilidades-socioemocionales>
- Ministerio de Educación de Chile (2020) Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2020-2023. Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2021) Plan de Mejoramiento Educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela. Orientaciones técnicas para sostenedor y equipos escolares 2021. División de Educación General. Recuperado de https://ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientacionespme_2021.pdf

- Ministerio de Desarrollo Social (2013) Ficha de Monitoreo 2013 Habilidades para la Vida II. Recuperado de https://programassociales.ministeriodesarrollsocial.gob.cl/pdf/2013/PRG2013_3_575.pdf
- Milicic, N. & Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: Desafío pendiente. Recuperado de <https://repsi.cl/wp-content/uploads/2020/04/Educacion-emocional-en-el-sistema-escolar-2.pdf>
- Murillo, F. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. Cuadernos de Pedagogía, 339, 48-51.
- Murillo, F. & Krichesky, G. (2015) Mejora de La Escuela: Medio Siglo de Lecciones Aprendizas. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 13, N°1, pp. 69-102.
- Ng, P. T. (2020) Timely change and timeless constants: COVID-19 and educational change in Singapore. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09285-3>
- Ley 20.529 (2019) Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y su Fiscalización. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Ley 20.248 (2021) Establece Ley de subvención Escolar Preferencial. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- OCDE (2016). Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales. Recuperado de <https://www.oecd.org/publications/habilidades-para-el-progreso-social-9789264253292-es.htm>
- Ramagnoli, C., Mena, I., & Valdés, A. (2007) ¿Qué son las habilidades socio afectivas y éticas. Documento Valoras, Escuela de Psicología PUC.
- Sahlber, P. (2020) Does the pandemic help us make education more equitable? Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09284-4>
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

- SENDA (12 de septiembre de 2021). Prevención escolar. Recuperado de <https://www.senda.gob.cl/prevencion/iniciativas/prevencion-escolar/>
- Simons, H. (2013). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid, Spain: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecasuc/51828?page=99>.
- Shirley, D., Hargreaves, A. & Washington-Wagia, S. (2020) The sustainability and unsustainability of teacher`s and leader`s well-being. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Colombia: Editorial Universitaria de Antioquia.
- Taylor, Rebecca & Oberle, Eva & Durlak, Joseph & Weissberg, Roger. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. Child Development. N°4, Vol. 88. pp 1156-1171.
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N. & Clark, E. (2016) Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. Applied Developmental Science, 20(3), 214-236.
- UNESCO (2020). Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación N°1.2. Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/issuenotes>
- UNESCO (2020). Reunión Global sobre la Educación 2020. Sesión extraordinaria de la educación post-Covid-19. Documento de referencia. Recuperado de https://en.unesco.org/sites/default/files/2020_gem_background_paper_es.pdf
- Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F. & Santacreu, Ó. (2015). La investigación Cualitativa. Técnicas de Investigación y Análisis con Atlas.Ti. Ecuador: Pydlos ediciones.
- Vicente, B., Saldivia, S. & Pihán, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy; salud mental mañana. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726569X201600100006
- Yin, R. (2003). Case Study Research: Design and Methods. Third Edition. London: Sage.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning. New York, NY: Teacher's College Press.

10. ANEXOS O APÉNDICES

10.1. Anexo 1: Guión de entrevistas

- I. Contexto institucional para el ASE
 1. ¿Existe en el establecimiento algún tipo de plan referente al desarrollo socioemocional?
 2. ¿Qué actor o equipo dentro del establecimiento ha trabajado mayormente en esta área?
- II. Oportunidades para potenciar el rol y de desarrollo para los adultos
 3. ¿Qué acciones podría identificar en el establecimiento ligadas a fomentar el bienestar socioemocional de los docentes, apoderados y otros adultos de la comunidad escolar?
 4. ¿Me podría comentar si existen o se han fomentado instancias o acciones de capacitación para los docentes, directivos y/o asistentes de la educación en temas relativos a lo socioemocional? ¿Cuáles?
 5. ¿En este período de crisis por Covid-19 usted ha tenido alguna necesidad o petición hacia la escuela?
 6. ¿Cómo fue la respuesta de la escuela a su petición?
- III. Área de abordaje: Vínculos y entornos de aprendizaje que promueven el ASE.
 7. ¿Qué tipo de vínculo familia/escuela se ha buscado establecer en este contexto de crisis por Covid-19? ¿A través de qué acciones?
Pensando específicamente en las clases en modalidad remota y/o híbrida.
 8. ¿Cómo caracterizaría el vínculo entre los docentes y estudiantes?
 9. ¿Cómo caracterizaría el vínculo entre los estudiantes y otros adultos de la comunidad escolar?
 10. ¿Se han implementado acciones para favorecer el vínculo entre estudiantes? ¿Cuáles?
 11. ¿Qué acciones o mecanismos han implementado para propiciar un clima favorable para el aprendizaje en las clases remotas y/o híbridas?
 12. ¿Cuentan con rutinas, procedimientos y normas de convivencia para las clases?
- IV. Oportunidades de ASE para estudiantes.

13. ¿Cómo se ha buscado apoyar el desarrollo socioemocional de los estudiantes en este contexto de crisis por Covid-19? ¿Se han implementado acciones en las clases y fuera de ella?

V. Redes de apoyo.

14. ¿Qué sistemas de apoyo han implementado o tienen a disposición en caso de que algún estudiante se encuentre en crisis o con sintomatología asociada a temas de salud mental?

15. ¿Se cuenta con algún sistema de apoyo para los docentes u otros adultos de la comunidad escolar?

VI. Uso de datos para la mejora.

16. Pensando en evaluaciones como el Diagnóstico Socioemocional impulsado por la Agencia de Calidad ¿Han implementado algún mecanismo propio para obtener datos del estado de los estudiantes en esta área?

17. ¿Cómo han utilizado estos datos pensando en la mejora de sus acciones en esta área?

10.2. Anexo 2: Matriz de precódigos de documentos institucionales

		Dimensiones según modelo de gestión de calidad educativa			
Convivencia Escolar y resguardo socioemocional		Liderazgo	Gestión pedagógica	Formación y Convivencia	Gestión de Recursos
Conviven- cia Escolar	Promoción de modos de convivir				
	Facilitación del vínculo familia-escuela				
	Promoción de la formación socioemocional				

	Propiciar ambientes para el aprendizaje				
Participación					
Prevención					
Otros aspectos de Convivencia Escolar					

10.3. Anexo 3: Descripción de Pre-codificación documentos institucionales

1. Convivencia Escolar

1.1. Promoción de modos de convivir:

1.1.1 Liderazgo: Los sostenedores buscan promover la participación democrática y la colaboración ampliando los espacios de participación para los actores de cada comunidad en la actualización de documentos institucionales asociados a la mejora escolar. Apuntan a una convivencia inclusiva ofreciendo oportunidades de desarrollo y aprendizaje para todos sus estudiantes.

1.1.2. Gestión pedagógica: Dentro del aula se reconoce a la participación de los estudiantes como un principio pedagógico y metodológico central. Se fomentan las relaciones inclusivas y el respeto a la diversidad, se da abordaje a las Necesidades Educativas Especiales con el apoyo de profesionales del Programa de Integración Escolar PIE (online/híbrido). Se potencia la resolución pacífica de conflictos con medidas pedagógicas.

1.1.3. Formación y Convivencia: Los establecimientos declaran como sello institucional la inclusión potenciando valores como el respeto, la tolerancia, entre otros. Buscan promover la participación y el trato respetuoso en sus comunidades educativas.

El caso 2 busca fortalecer la resolución pacífica y dialogada de conflictos. El caso 1 busca desarrollar el sentido de pertenencia con actividades de participación.

1.1.4. Gestión de Recursos: En ambos casos se reconoce al equipo de gestión de la convivencia escolar y al encargado de convivencia como las principales figuras a cargo de gestionar la convivencia escolar promoviendo los modos de convivir.

En el caso 2 planifican espacios de formación docente en el desarrollo de competencias para la inclusión educativa y el trabajo colaborativo.

1.2. Facilitación de Vínculo familia-escuela

1.2.1. Liderazgo: En el caso 1, el sostenedor busca incentivar la participación de los apoderados organizando jornadas comunales, y les pide a los establecimientos que promuevan la participación de las familias y los Centros de Padres y Apoderados en la vida escolar. El Director debe crear los espacios para que el Centro de padres y Apoderados colabore con los propósitos educacionales y sociales de la escuela.

El caso 2 no presenta contenido.

1.2.2. Gestión Pedagógica: En pandemia los docentes entregaron material pedagógico de apoyo a las familias, mientras que los psicólogos PIE les entregaron contención socioemocional.

1.2.3. Formación y Convivencia: En pandemia ambos establecimientos generaron redes de comunicación y vinculación online y/o telefónica con los apoderados. De esta forma difundieron material con estrategias de recuperación del bienestar y la sana convivencia a nivel familiar y entre pares.

Los establecimientos reconocen los derechos y deberes de los apoderados dentro del proceso educacional de sus hijos.

1.2.4. Gestión de Recursos: Ambos establecimientos declaran que el profesor jefe debe integrar a los apoderados en el proceso educacional, y apoyar en procesos participativos de la vida escolar. En el caso 1, se declara que el encargado de convivencia tiene como función fomentar la participación de las familias.

1.3. Promoción de la formación socioemocional

1.3.1. Liderazgo: Los sostenedores buscan fomentar el bienestar socioemocional de sus comunidades ofreciendo actividades extra programáticas a sus estudiantes y herramientas de desarrollo socioemocional para ellos y sus familias.

En pandemia solicitaron a los establecimientos generar planes de trabajo con foco en el abordaje de las necesidades pedagógicas y socioemocionales de los estudiantes, la formación integral y resguardo de la convivencia escolar.

1.3.2. Gestión Pedagógica: Los establecimientos incorporan al quehacer pedagógico el desarrollo de habilidades socioemocionales de sus estudiantes, para ello dan abordaje a los OAT de las diferentes asignaturas. Se reporta que los equipos de convivencia escolar gestionaron la planificación e implementación de clases en distintos cursos y niveles para trabajar de manera progresiva el autoconocimiento, desarrollo de la autoestima, manejo y resolución de conflictos, proyecto de vida, detección de habilidades y talentos.

1.3.3. Formación y Convivencia: Los establecimientos buscan generar condiciones institucionales para la formación integral de sus estudiantes, declaran en sus planes normativos acciones para el desarrollo del autocuidado, autoestima, juicio moral, habilidades sociales, vida en comunidad y promoción del bien común del grupo. Durante la suspensión de clases abordaron con sus estudiantes el manejo del estrés, el autocuidado y el sentido de pertenencia con su comunidad escolar.

Los equipos psicosociales y de convivencia escolar están a cargo de potenciar con sus comunidades las habilidades y conocimientos para la promoción de la buena convivencia.

Además, los establecimientos cuentan con programas externos como HpV, SENDA, PIE o CESFAM para mejorar la convivencia y competencias socioemocionales.

1.3.4. Gestión de Recursos: Los sostenedores generan las condiciones administrativas para asegurar el servicio educativo ya sea en educación a distancia o presencial.

Los establecimientos organizan instancias de capacitación docente en temas pedagógicos, de convivencia escolar, prevención, desarrollo socioemocional, entre otros. En pandemia generaron para los docentes espacios de autocuidado, promoción de salud mental y bienestar, asesorías para dar abordaje y contención a sus estudiantes y familias.

1.4. Propiciar ambientes para el aprendizaje

1.4.1. Liderazgo: Los sostenedores buscan generar ambientes necesarios para el desarrollo del aprendizaje propiciando la comunicación expedita, el clima de buen

trato, y el clima organizacional. Los directores deben gestionar el clima organizacional y la convivencia, creando condiciones para motivar el trabajo del personal y favoreciendo las relaciones humanas.

1.4.2. Gestión Pedagógica: En ambos establecimientos los docentes dentro del aula deben construir ambientes aptos y propicios para el aprendizaje de sus estudiantes, y fuera del aula deben crear y mantener un clima de respeto con el resto de la comunidad. Ambos establecimientos cuentan con normas para las clases remotas. El caso 1, presenta un protocolo para efectuar las clases a distancia que contiene procedimientos y normas para docentes, estudiantes y sus familias. En el caso 2, se declara la existencia de normas para las clases remotas.

1.4.3. Formación y Convivencia: Ambos establecimientos reconocen que todos sus miembros deben aportar en la creación y mantención de un clima de sana convivencia y respeto para su adecuado funcionamiento y sana interacción evitando el maltrato. Establecen procedimientos de abordaje ante diversos tipos de faltas y plantean medidas pedagógicas, formativas y de reparación para facilitar el aprendizaje de los estudiantes respecto a las transgresiones.

1.4.4. Gestión de Recursos: No se observa contenido.

2. Participación

2.1. Liderazgo: Los sostenedores establecen políticas comunales para que los establecimientos potencien sus espacios de participación con foco en los estudiantes. En el caso 1, el sostenedor generó encuentros con distintos estamentos de los establecimientos para analizar el estado actual ante la pandemia y sus desafíos en convivencia escolar.

2.2. Gestión Pedagógica: Los establecimientos buscan promover la responsabilidad mutua y el trabajo colaborativo entre los actores de sus comunidades realizando acciones educativas para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En aula se consideran actividades para fomentar la participación y opinión de los estudiantes, además de dar espacios para la formación de directivas de cursos.

2.3. Formación y Convivencia: Los establecimientos declaran que la convivencia escolar es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, para ello plantean acciones para promover el involucramiento en la actualización, aprobación y

difusión de documentos institucionales, activación de instancias de participación ciudadana como el centro de estudiantes y centro general de padres y apoderados, promoción del sentido de pertenencia a través de celebraciones virtuales.

Para abordar la emergencia sanitaria y llevar a cabo sus planes de educación a distancia los establecimientos fomentaron la participación e involucramiento de miembro de todos sus estamentos.

2.4. Gestión de Recursos: Los docentes tienen dentro de sus funciones participar activamente de las iniciativas escolares y generar actividades de participación ciudadana con sus cursos. En el caso 2, se asignó un incentivo económico para reconocer la labor docente en el resguardo del proceso de aprendizaje y contención emocional tanto de estudiantes como sus familias.

En el caso 1, se describen las funciones del equipo directivo para promover la participación de los miembros de su comunidad en distintos espacios.

3. Prevención

3.1. Liderazgo: Los sostenedores cuentan con estrategias para favorecer la permanencia de los estudiantes en riesgo de deserción, presentándoles una oferta programática extracurricular de actividades, activando medidas remediales tempranas para evitar la repitencia, y articulando sus redes de apoyo territorial en el área de salud, alimentación y de apoyo a las condiciones psicosociales de los estudiantes y sus familias.

En el período de educación a distancia, los sostenedores declaran que para evitar la deserción escolar y favorecer la vinculación con los estudiantes gestionaron redes locales de apoyo socioeconómico, psicosocial y de recursos materiales para los estudiantes y sus familias. Además, orientaron a los establecimientos a implementar procesos de enseñanza-aprendizaje remotos y flexibles.

3.2. Gestión Pedagógica: Los establecimientos declaran acciones dentro del aula para asegurar el acceso y permanencia de sus estudiantes al sistema educativo, entre ellas, intervenciones en clases de orientación. En pandemia prepararon material pedagógico audiovisual para los estudiantes y les entregaron material de trabajo a domicilio. Los profesionales PIE entregaron apoyo personalizado y diversificado para los estudiantes del programa. Los psicólogos PIE generaron instancias de contención socioemocional

telefónico y seguimiento de casos para estudiantes con problemas de motivación escolar.

3.3. Formación y Convivencia: Los establecimientos dan cuenta de acciones para prevenir conductas de riesgo y la deserción escolar de sus estudiantes, entre ellos monitoreo de asistencia y comportamiento, gestión de beneficios sociales, promoción de la vinculación y sentido de pertenencia, contención en crisis, gestión de redes de apoyo comunal, seguimiento, entre otros.

Durante la crisis sanitaria, en el caso 2 las duplas psicosociales mantuvieron contacto con cada estudiante y sus familias, y gestionaron canales de ayuda para atender sus necesidades psicológicas, pedagógicas y socioeconómicas.

3.4. Gestión de Recursos: Dentro de los establecimientos los docentes deben apoyar la prevención de la deserción escolar de sus alumnos.

En el caso 2, el Encargado de Convivencia debe coordinarse con las redes locales de apoyo psicosocial y la red proteccional para apoyar al estudiante que lo requiera.

II Otros aspectos de Convivencia Escolar

Procedimiento para el retorno a clases presenciales:

Gestión Pedagógica/Formación y Convivencia: El caso 1 presenta un protocolo de acción para el retorno de clases presenciales, estableciendo dentro de sus medidas el establecer comunicación afectiva y clara con la comunidad escolar. El caso 2 plantea la necesidad de establecer un plan de acción para reducir impacto socioemocional del retorno a clases presencial.