

Buenas experiencias para la recuperación del bienestar socioemocional en los establecimientos escolares durante 2022

Estrategias implementadas en cursos desde niveles de transición hasta 4° básico



Buenas experiencias para la recuperación del bienestar socioemocional en los establecimientos escolares durante 2022. Estrategias implementadas en cursos desde niveles de transición hasta cuarto básico.

Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, CIAE.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

Responsable técnico del estudio: CIAE

Equipo investigador: Juan Pablo Valenzuela Barros
Gabriela Rebagliati Meersohn
Natalia Yáñez Ruiz
Danilo Kuzmanic Reyes
Juan Pablo Guajardo Mckay

Contraparte técnica UNICEF: Francisca Morales Ahumada

Edición: Pilar Saavedra Fernández

Diseño: Carlos Bravo Maggi

ISBN: 978-92-806-5505-6

Registro de propiedad intelectual: 2023-A-11397

Santiago de Chile, septiembre de 2023

Este estudio se realizó con la colaboración de la Escuela de Gobierno y Escuela de Sociología de la Pontificia Universidad Católica y Fundación BHP.

Contenido

I. Introducción.....	2
II. El bienestar socioemocional de los y las estudiantes como desafío prioritario: evidencia internacional	4
III. Recuperación del bienestar socioemocional en Chile: resultados de la Encuesta Nacional de Monitoreo de Educación.....	6
1. Percepciones de los/as directores/as sobre el bienestar y salud mental actual de los/as estudiantes	6
2. Estrategias implementadas para fortalecer el bienestar socioemocional en Chile	11
2.1. Utilización de recursos o iniciativas dispuestas por el Ministerio de Educación para fortalecer el bienestar socioemocional	12
2.2. Implementación de otras estrategias para abordar los rezagos en el bienestar socioemocional	15
2.3. Percepciones sobre la efectividad de las estrategias.....	21
IV. Aprendiendo de buenas experiencias implementadas para abordar el deterioro del bienestar socioemocional en los primeros niveles de Educación Básica	26
1. Metodología: selección de experiencias positivas.....	26
2. Recomendaciones generales: características comunes de las buenas experiencias	28
3. Descripción de buenas experiencias de recuperación del bienestar socioemocional de cinco establecimientos educacionales en Educación Parvularia y primer ciclo de Educación Básica	34
5. Conclusiones	56
6. Referencias	59
Anexo.....	61

I. Introducción

El inicio del año escolar en marzo de 2020 se vio abruptamente interrumpido por la llegada del COVID-19 a Chile. Al igual que en la mayor parte del mundo, los establecimientos educacionales estuvieron obligados a cerrar sus puertas y suspender la asistencia presencial a clases para evitar contagios. El posterior retorno a las aulas en los países de América Latina y el Caribe fue un proceso lento y paulatino. La experiencia chilena no fue la excepción, ya que las autoridades nacionales permitieron la reapertura escolar desde agosto de 2020, pero fueron muy pocos los colegios que lo hicieron en ese contexto. Si bien durante el año 2021 se evidenció un retorno a mayor escala, este tuvo un marcado sesgo socioeconómico: mientras que una proporción importante de establecimientos educacionales particulares pagados optaron por volver a la presencialidad, las escuelas y liceos de niveles socioeconómicos bajos experimentaron rezagos significativamente mayores luego de su reapertura.

Al respecto, **la evidencia empírica ha advertido retrocesos significativos en el bienestar socioemocional y los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes a causa del cierre de los establecimientos educacionales.** En este escenario, recolectar y proporcionar información oportuna que permita optimizar la toma de decisiones pasó a ser una labor prioritaria. Uno de los principales desafíos ha sido elaborar diagnósticos sobre los aspectos más perjudicados a lo largo de este período. De la misma forma, resulta fundamental identificar aquellas iniciativas e intervenciones que han traído buenos resultados al abordar dichas problemáticas, ya que así se pueden promover buenas prácticas a ser adoptadas por otras comunidades educativas.

El presente estudio, encargado por UNICEF al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), surge con el objetivo de **recoger y difundir algunas iniciativas positivas** implementadas por establecimientos educacionales en Chile para hacer frente a los desafíos prioritarios de las comunidades escolares, poniendo el foco en los cursos de transición menor hasta cuarto año básico. Se busca relevar los aspectos importantes del proceso, específicamente, los recursos dispuestos por los colegios y las barreras y/o facilitadores que se les han presentado, las prácticas concretas aplicadas y los resultados evidenciados hasta el momento.

Para lo anterior se utilizan los datos proporcionados por la Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos en Pandemia (ENMEP) que, desde el inicio de su aplicación en marzo de 2021, ha permitido examinar los principales desafíos del sistema escolar chileno y las estrategias utilizadas para enfrentarlos durante el año 2022. Esta encuesta se realiza bajo la responsabilidad del CIAE de la Universidad de Chile, la Escuela de Gobierno y la Escuela de Sociología de la PUC, y cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Educación Parvularia. En los resultados del monitoreo, los efectos negativos de la pandemia vinculados con la dimensión socioemocional de los y las estudiantes resaltan como desafío prioritario a enfrentar.

El primer objetivo de este reporte es describir a grandes rasgos las percepciones de los/las directores/as sobre los efectos que ha traído consigo la pandemia en la salud mental y el bienestar social estudiantil en los establecimientos educativos del país durante 2022. A su vez, se caracterizan las estrategias y acciones implementadas por las escuelas y liceos para fortalecer aspectos vinculados con el bienestar socioemocional de los y las estudiantes, en particular, en los niveles de transición y el primer ciclo de Enseñanza Básica (primero a cuarto básico). En la descripción se contemplan los tipos de estrategias y la incorporación de los recursos dispuestos por el Ministerio de Educación (Mineduc), dando cuenta de cómo y quiénes han aplicado este tipo de iniciativas. A su vez, se reconocen las principales diferencias entre las acciones y su disparidad de resultados según los tipos de establecimientos que las implementan.

En complemento de lo anterior, un segundo objetivo del estudio es dar a conocer al sistema educativo las buenas experiencias que han tenido algunos establecimientos en sus esfuerzos por abordar el deterioro en la salud mental y bienestar social de sus estudiantes producto de la crisis sanitaria. De esta manera **se apunta a compartir aprendizajes que sirvan de insumo para que las comunidades educativas y autoridades vinculadas con la educación puedan fortalecer sus propias acciones o considerar la planificación de otras, generando a su vez procesos de colaboración en red.** Al ser entonces fundamentales los aspectos relativos a la replicabilidad en todo tipo de contexto, las experiencias seleccionadas se sitúan en colegios públicos y particulares subvencionados con un alto porcentaje de estudiantes vulnerables.

En este informe se presentan **cinco experiencias que describen estrategias de recuperación socioemocional que han implementado establecimientos educacionales durante el año 2022.** Se profundizó en estas iniciativas a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a sus directores/as y otros actores educativos que han sido parte del proceso. Aunque estas experiencias no son suficientes para contrarrestar en su totalidad los efectos negativos generados por la pandemia, sí constituyen un avance en el desarrollo social y emocional del estudiantado.

El reporte se organiza en seis apartados, además de esta presentación. En el primero, se realiza una breve revisión bibliográfica que da cuenta de la importancia del desarrollo socioemocional en niños, niñas y adolescentes. En el segundo, se entregan los principales resultados de la Encuesta Nacional de Monitoreo de Educación en Pandemia (ENMEP). En el tercero, se comparten las buenas experiencias implementadas por establecimientos educacionales en Chile para contrarrestar el deterioro socioemocional de sus estudiantes. A continuación, se describen las conclusiones para terminar con las referencias y los anexos, que incluyen detalles acerca de la muestra de establecimientos.

II. El bienestar socioemocional de los y las estudiantes como desafío prioritario: evidencia internacional

Las comunidades educativas no solo entregan educación, sino que adicionalmente brindan servicios de alimentación, salud, otorgan apoyo psicosocial y promueven el desarrollo social y emocional de niños, niñas y adolescentes, entre otros beneficios. Por esta razón, la asistencia y permanencia en los espacios educativos es fundamental para su desarrollo integral¹. Es a través de la posibilidad de interactuar con pares y con adultos que no son de la propia familia que las y los estudiantes aprenden acerca de las emociones y de cómo gestionarlas para enfrentar adecuadamente los conflictos y expresar sus intereses y necesidades. Así, como muestra el estudio de Egan y otros autores², durante el confinamiento muchas familias extrañaron el entorno enriquecedor que los establecimientos educativos les brindan a sus hijos/as, en especial el apoyo social y emocional, así como también la estructura y rutina que implica asistir a ellos.

El desarrollo socioemocional comprende la forma en que los niños y niñas piensan, sienten y se relacionan consigo mismos y con los demás. La manera cómo transcurre este proceso, así como la percepción que tengan de sus propias habilidades repercute tanto en el aprendizaje como en el comportamiento³. En este sentido, un desarrollo socioemocional sano les permite interactuar positivamente con su entorno⁴.

Debido al cierre de establecimientos educacionales alrededor del mundo por la pandemia de COVID-19, entre 1.400 y 1.600 millones de niños y niñas fueron afectados⁵ esto equivale al 90 % del estudiantado en edad escolar en el mundo⁶. Por otra parte, en la región hubo un efecto aún mayor que en el resto del mundo en cuanto a la

- 1 Blewitt, Claire, Heather Morris, Andrea Nolan, Kylie Jackson, Helen Barrett, & Helen Skouteris. "Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: A conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers", *Early Child Development and Care*, vol. 190, núm. 7, 2020, págs. 1-14; Egan, Suzanne, Jeniffer Pope, Mary Moloney, Clara Hoyne & Chloé Beatty. "Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children". *Early Childhood Education Journal*, vol. 49, núm. 5, 2021, págs. 925-934; Vandebroek, Michel, Pauline Slot, & Hester Hulpia. "Quality in family childcare providers: A study of variations in process quality of home-based childcare". *Early Childhood Education Journal*, vol. 29, núm. 2, 2018, págs. 1-17.
- 2 Egan, Suzanne, Jeniffer Pope, Mary Moloney, Clara Hoyne & Chloé Beatty. "Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children". *Early Childhood Education Journal*, vol. 49, núm. 5, 2021, págs. 925-934.
- 3 Egan, Suzanne, Jeniffer Pope, Mary Moloney, Clara Hoyne & Chloé Beatty. "Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children". *Early Childhood Education Journal*, vol. 49, núm. 5, 2021, págs. 925-934; Kanopka, Klint, Susana Claro, Susanna Loeb, Martin R. West, & Hans Fricke, 2020. What Do Changes in Social Emotional Learning Tell Us About Changes in Academic and Behavioral Outcomes? Los Angeles: Policy Analysis for California Education.
- 4 Ho, Jeannie & Suzanne Funk. "Preschool: Promoting young children's social and emotional health". *Young Children*, vol. 73, núm. 1, 2018. 73-79.
- 5 The Lancet Child & Adolescent Health. 2020. "Prioritising children's rights in the COVID-19 response", editorial. *The Lancet Child & Adolescent Health*, vol. 4, núm. 7, 2020, pág. 479.
- 6 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Re-opening schools, when where and how*. Unesco, Paris, 2020.

pérdida de clases presenciales; de acuerdo con UNICEF, “3 de cada 5 niños y niñas en el mundo que perdieron un año escolar por la pandemia de COVID-19 viven en América Latina y El Caribe”⁷.

Aun cuando el COVID no afectó principalmente la vida de niños, niñas y adolescentes, ellos fueron gravemente afectados en su bienestar y desarrollo socioemocional. En específico, el cierre prolongado de los establecimientos educacionales tuvo un impacto negativo mayor en la autoeficacia y la conciencia social de las y los estudiantes⁸. Asimismo, se evidencian efectos negativos en la autorregulación de niños y niñas con la vuelta a actividades escolares presenciales, especialmente por el excesivo uso de dispositivos electrónicos y la falta de interacción con pares y educadores durante el tiempo de confinamiento⁹.

Otro efecto negativo del confinamiento es que debido al nulo contacto con pares y otras personas aparte de sus familias, los niños disminuyeron sus habilidades para reconocer, comprender y dar respuesta a las emociones de los demás; a su vez, empeoraron sus capacidades para expresar lo que sienten a otros¹⁰. Estos hallazgos evidenciaron que los estudiantes necesitarían apoyo socioemocional para compensar lo perdido durante el confinamiento, de modo que puedan reinsertarse de mejor manera en las actividades escolares presenciales. Así también, a raíz de esta realidad, se hizo más evidente para el mundo educativo lo esencial que resulta ser el trabajo del desarrollo socioemocional para el logro de los aprendizajes esperados, considerando estos dos aspectos como inseparables.

7 Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. “La región se enfrenta al cierre de escuelas más largo del mundo”. Nota de prensa. Unicef, 3 de marzo de 2021.

8 Santibáñez, Lucrecia & Cassandra Guarino. “The Effects of Absenteeism on Academic and Social-Emotional Outcomes: Lessons for COVID-19”. *Educational Researcher*, vol. 50, núm. 6, 2021, págs. 392-400.

9 Indah Pujiastuti, Sofia Hartati, & Jun Wang. “Socioemotional Competencies of Indonesian Preschoolers: Comparisons between the Pre-Pandemic and Pandemic Periods and among DKI Jakarta, DI Yogyakarta and West Java Provinces”. *Early Education and Development*, vol. 33, núm. 5, 2022, págs. 877-892.

10 Wijaya, Tommy., Ying Zhou, Aditya Purnama, & Neni Hermita. “Indonesian students’ learning attitude towards online learning during the coronavirus pandemic”. *Psychology Evaluation and Technology in Educational Research*, vol. 3, núm. 1, 2021.

III. Recuperación del bienestar socioemocional en Chile: resultados de la Encuesta Nacional de Monitoreo de Educación en Pandemia

El presente apartado da cuenta de la situación de los establecimientos educativos en Chile en relación con el bienestar socioemocional de sus estudiantes y las estrategias que se han implementado para abordar este desafío desde el retorno a la presencialidad en 2022. Las descripciones se realizan a partir de las percepciones de los/as directores/as sobre las experiencias de sus comunidades educativas, recogidas en la Encuesta Nacional de Monitoreo de Educación en Pandemia (ENMEP).

1. Percepciones de los/as directores/as sobre el bienestar y salud mental actual de los/as estudiantes

Las inéditas transformaciones derivadas de la crisis sanitaria del COVID-19 siguen en curso, por lo que sus múltiples efectos y la magnitud de estos en la sociedad chilena aún no pueden ser identificados con total claridad. Considerando el periodo 2020 y 2021, las escuelas chilenas permanecieron cerradas total o parcialmente 77 semanas. Frente a la evidencia revisada sobre lo perjudicial que resulta la ausencia prolongada de los estudiantes a las clases presenciales para su bienestar y desarrollo socioemocional, es importante comprender la percepción de las comunidades educativas al volver presencialmente en forma masiva durante 2022 e identificar los principales desafíos para cerrar las brechas en este ámbito.

En ese sentido, los resultados de la Encuesta Nacional de Monitoreo de Educación en Pandemia (ENMEP) evidencian que directores/as a lo largo de todo Chile concuerdan en que la situación de salud mental y bienestar de los/as estudiantes es una dimensión con un importante deterioro. La ENMEP se comenzó a aplicar en marzo de 2021, con frecuencia mensual a lo largo del período 2021-2022. Esta encuesta recogió las percepciones de los/as directores/as de escuelas y liceos chilenos sobre distintos ámbitos que afectan a sus comunidades educativas. Si bien tiene un carácter voluntario, la composición de la muestra mensual es muy similar al universo de establecimientos a nivel nacional, por lo tanto, resulta representativa de las diferentes realidades y contextos del sistema educativo¹¹. A pesar de ello, al interpretar los resultados se debe tener en cuenta el carácter no aleatorio de las respuestas analizadas.

11 Claro, Susana, Juan Pablo Valenzuela, Eduardo Undurraga, Danilo Kuzmanic y Daniela Cerda. "Encuesta para monitoreo de colegios abiertos en tiempos de pandemia", en *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 2021*, editado por Centro de Políticas Públicas UC, Ediciones Universidad Católica, Santiago, 2022, págs. 71-115.

Uno de los aspectos consultados en las encuestas aplicadas entre abril y agosto de 2022 corresponde al bienestar socioemocional y la salud mental de los estudiantes. De acuerdo con los resultados obtenidos, durante el primer semestre (entre abril y julio de 2022) existían importantes rezagos en ese ámbito, en contraste con la situación de los/as estudiantes durante el segundo semestre de 2019. Específicamente, al ser consultados sobre su percepción respecto de si el bienestar socioemocional estudiantil estaba peor, igual o mejor a lo observado en 2019, el 80 % de los/as directores/as que respondieron la encuesta durante los meses señalados indicó percibir un deterioro en sus establecimientos¹².

Ahora bien, los resultados del segundo semestre muestran avances significativos en el ámbito socioemocional respecto de lo evidenciado en el primero. En este sentido, las encuestas aplicadas entre julio y agosto registraron porcentajes significativamente menores de escuelas donde se percibía que el bienestar socioemocional de los/as estudiantes estaba peor que en 2019; del 80 % que notaba un deterioro el primer semestre bajó a un 68,5 % y 62 % en los meses de julio y agosto, respectivamente. Esta reducción fue menor cuando se consultó específicamente por la situación de estudiantes de Enseñanza Media, pasando del 85 % el primer semestre a un 72 % en agosto¹³.

A pesar de estas sustanciales mejoras, la situación del bienestar socioemocional de los niños y niñas se mantiene en niveles bastante deteriorados respecto de la experiencia educativa antes de la crisis sanitaria. Los/as directores/as dan cuenta de ello de manera transversal en los distintos niveles educativos, siendo únicamente los cursos de prekínder y kínder donde este deterioro se percibe en menos de la mitad de los establecimientos.

También se observan diferencias en función de las características de los establecimientos escolares, las que se amplifican al comparar las situaciones para cada nivel educativo (ver Tabla 1): el porcentaje de directores/as que señala notar un peor bienestar socioemocional aumenta de manera proporcional a los ciclos educacionales, existe casi un 30 % más de casos en Educación Media en relación con prebásica. A su vez, se advierten peores escenarios en el ámbito socioemocional en más de la mitad de los cursos de segundo ciclo básico en adelante en todas las escuelas, a excepción de aquellas con menos de 100 estudiantes matriculados (esta cifra llega al 41,9 % en algunos establecimientos).

12 Pontificia Universidad Católica de Chile y Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile. *Análisis de Resultados de Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Escolares en Pandemia: Aprendiendo desde la realidad nacional*, reporte 6: semana del 29 de agosto al 2 de septiembre, Ministerio de Educación, Santiago, 2022.

13 Pontificia Universidad Católica de Chile y Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile. *Análisis de Resultados de Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Escolares en Pandemia: Aprendiendo desde la realidad nacional*, reporte 6: semana del 29 de agosto al 2 de septiembre, Ministerio de Educación, Santiago, 2022.

Tabla 1
Establecimientos que perciben un peor bienestar y salud mental de sus estudiantes respecto de 2019,
según características (dependencia, macrozona, zona, nivel socioeconómico y matrícula)
(En porcentajes)

	Prekínder y kínder	1 ^{ro} básico - 4 ^{to} básico	5 ^{to} básico - 8 ^{vo} básico	1 ^{ro} medio - 4 ^{to} medio
Total:	40,5	49,5	62,5	69,9
Dependencia:				
Municipal	42,2	51,2	59,5	66,7
Servicio Local de Educación Pública	46,3	50,9	54,5	52,4
Particular Subvencionado	40,1	48,9	66,2	73,5
Particular Pagado	24,3	44,4	59,6	65,9
Macrozona:				
Norte	51,3	52,0	55,8	54,3
Centro	40,2	50,4	65,9	72,5
Región Metropolitana	40,9	50,7	64,0	72,3
Centro Sur	39,3	48,8	60,8	71,1
Sur	36,4	44,4	60,4	65,9
Austral	50,0	57,1	75,0	100
Zona:				
Urbana	42,0	50,2	64,2	69,5
Rural	34,7	45,6	54,0	77,3
Grupo socioeconómico:				
Bajo	31,0	40,0	56,6	66,7
Medio bajo	46,3	54,0	61,4	67,4
Medio	43,8	51,4	68,0	73,9
Medio alto	34,6	44,4	60,9	74,1
Alto	24,3	45,5	60,9	67,4
Matrícula:				
Desde 0 hasta 99	27,5	35,3	41,9	50,0
Desde 100 hasta 300	38,8	45,1	57,3	54,5
Desde 301 hasta 500	39,1	46,4	60,6	65,6
Desde 501 hasta 1.000	46,0	57,1	70,9	75,0
Más de 1.000	43,3	52,1	67,5	75,9

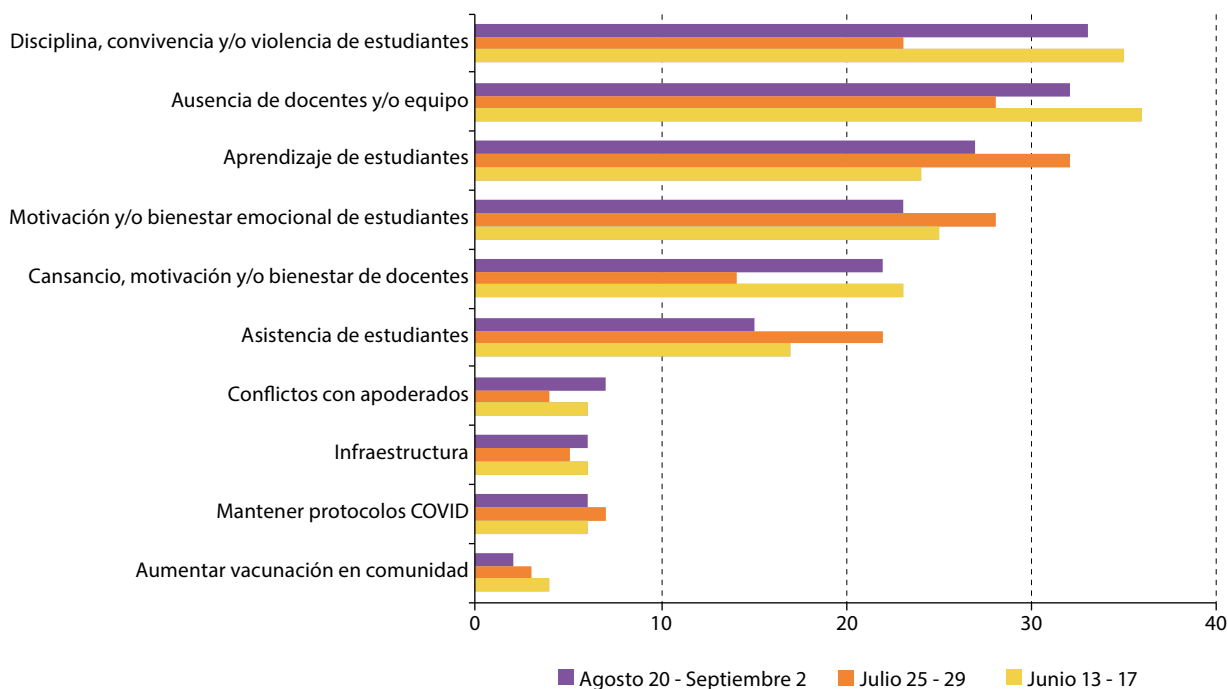
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la *Encuesta Nacional de Monitoreo Educacional en Pandemia*, PUC y CIAE, 2022, aplicada en agosto.

Nota: Las posibles respuestas eran "Peor", "Igual" o "Mejor". Se muestra el porcentaje que indicó estar peor.

En los casos de educación preescolar surgen ciertas diferencias relevantes en función de las características de los establecimientos. En los particulares pagados de grupo socioeconómico (GSE) alto y de matrícula muy pequeña, solo un cuarto de ellos señala que el bienestar socioemocional está peor a la situación previa a la pandemia, lo cual es un porcentaje particularmente bajo considerando la problemática en cuestión y la situación del resto de los establecimientos. En los niveles escolares (primero básico a cuarto medio), no se observan estas diferencias entre grupos socioeconómicos y dependencias administrativas. Los resultados son similares entre establecimientos de distinta dependencia y grupo socioeconómico al considerar los niveles mayores (segundo ciclo básico y Educación Media): entre el 55%-75% percibía un peor bienestar socioemocional y salud mental de sus estudiantes.

Además de recoger las percepciones de los/as directores/as sobre este deterioro en el ámbito socioemocional, los resultados de la encuesta de agosto de 2022 sitúan a este ítem como uno de los principales retos para las comunidades educativas en la actualidad. Para los directivos resultan prioritarios los aspectos vinculados tanto con lo conductual (disciplina, convivencia y/o violencia) como de salud mental (motivación y/o bienestar emocional) de los/as estudiantes, siendo ambos desafíos también identificados con frecuencia en las respuestas de junio y julio (Figura 1).

Figura 1
Principales desafíos de los establecimientos chilenos entre junio y agosto de 2022
(Porcentajes de establecimientos)



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Encuesta Nacional de Monitoreo Educativo en Pandemia*, PUC y CIAE, 2022.

Nota: Se muestra el porcentaje de directores/as que marcó ese desafío como uno de los dos más importantes del respectivo mes. Participaron 1.033, 1.056 y 977 directores en junio, julio y agosto, respectivamente.

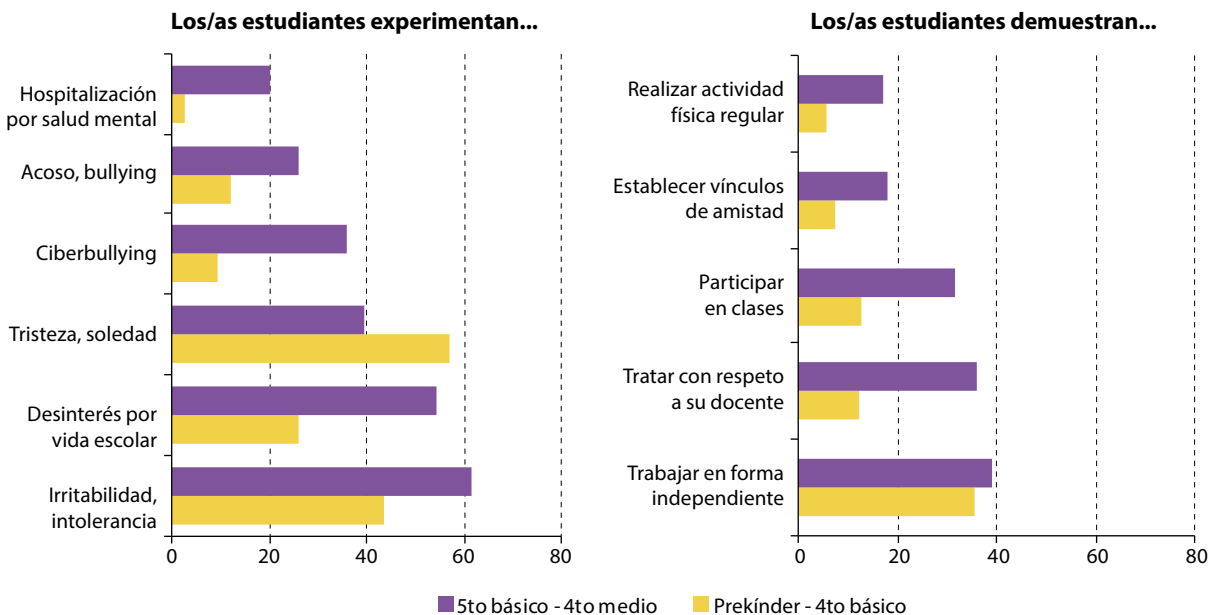
Los principales desafíos del sistema escolar no fueron los mismos luego del período de vacaciones de invierno de 2022. Mientras que en junio la ausencia de profesionales y los problemas en relación con la conducta estudiantil encabezaron la lista, al iniciarse las clases del segundo semestre los rezagos en el aprendizaje, la motivación y el bienestar emocional se percibieron como los aspectos prioritarios de abordar. Tras un nuevo mes de clases presenciales, las comunidades educativas volvieron a enfrentarse a los mismos retos reconocidos durante el primer semestre: problemas de convivencia o violencia entre estudiantes y ausencia de equipos y/o docentes.

Avanzado el año, para algunos directores/as la motivación o el bienestar socioemocional de los estudiantes dejó de ser la máxima prioridad para trasladarse a la convivencia entre estudiantes. De hecho, entre julio y agosto la importancia de estos dos temas bajó de 33 % a 23 %, pasando del primer al cuarto lugar. No obstante, como ya se mencionó, existe una relación directa entre el desarrollo socioemocional infanto-juvenil y el comportamiento de niños/as y jóvenes. Rezagos en el desarrollo de habilidades socioemocionales frecuentemente se expresan

a través de conflictos con sus pares o dificultades para regular sus emociones en la interacción con otros¹⁴. El deterioro de la salud mental y el bienestar social se mantiene entonces como una de las dificultades primordiales para el sistema escolar en los últimos meses, respaldando la centralidad que tiene el buscar herramientas para enfrentar este desafío.

Adicionalmente a los indicadores señalados, en el instrumento aplicado en agosto se profundizó en el bienestar y las habilidades socioemocionales de los/as estudiantes. En esa oportunidad, se les consultó a los/as directores/as sobre una serie de situaciones relativas a la dimensión en cuestión, nuevamente en contraste con la realidad de los establecimientos en el segundo semestre de 2019. Las situaciones planteadas contemplan aspectos vinculados con la salud mental de los niños/as y adolescentes y sus conductas o hábitos dentro de la sala de clases (Figura 2).

Figura 2
Establecimientos que perciben una peor situación en sus estudiantes durante el último mes respecto del segundo semestre de 2019, en agosto de 2022 por ciclo educativo
(Porcentajes de establecimientos)



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Encuesta Nacional de Monitoreo Educativa en Pandemia*, PUC y CIAE, 2022.

Nota: Se muestra el porcentaje de directores/as que indicó tener una situación peor a la de 2019. Los porcentajes corresponden a 801 establecimientos que participaron de la encuesta. Semana del 29 de agosto al 2 de septiembre.

En términos generales, las respuestas de los directores advierten un sustancial deterioro del bienestar socioemocional evidenciado tanto en la mayor presencia de sintomatología relacionada con un detrimento en la salud mental de los y las estudiantes como en sus conductas observadas dentro de los establecimientos. En un porcentaje importante de casos se advierte la manifestación de emociones como la irritabilidad, intolerancia, desinterés, tristeza y soledad, con una mayor regularidad que lo observado en 2019. Junto con esto, cerca de un 20 % de los directores señala tener casos de hospitalizaciones por salud mental, lo que es un indicador de situaciones de mayor gravedad.

14 Egan, Suzanne, Jeniffer Pope, Mary Moloney, Clara Hoyne & Chloé Beatty. 2021. "Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children". *Early Childhood Education Journal*, vol. 49, núm. 5, 2021, págs. 925-934; Kanopka, Klint, Susana Claro, Susanna Loeb, Martin R. West, & Hans Fricke, *What Do Changes in Social Emotional Learning Tell Us About Changes in Academic and Behavioral Outcomes?* Policy Analysis for California Education, Los Angeles, 2020; Ho, Jeannie & Suzanne Funk. "Preschool: Promoting young children's social and emotional health". *Young Children*, vol. 73, núm. 1, 2018, págs. 73-79.

A pesar de percibirse una agudización de este tipo de síntomas en todos los niveles educativos, se observan diferencias según el grupo etario: mientras que aproximadamente el 60 % de niños/as entre 4 y 10 años expresan síntomas de tristeza y soledad, entre los estudiantes de más edad predominan síntomas como la irritabilidad y el desinterés en la misma proporción.

En las respuestas también se constatan peores situaciones que en 2019 en relación con conductas relativas al mayor bienestar socioemocional. La capacidad de trabajar en forma independiente se evidenció como el comportamiento más perjudicado entre las opciones presentadas, con cerca de un 40 % de casos en todos los ciclos educativos. En cambio, en los cursos de quinto básico a cuarto medio se advierten peores escenarios en cuanto a conductas como el interés y la participación en clases, irritabilidad e intolerancia y el trato respetuoso hacia sus profesores.

Los resultados descritos ilustran con claridad lo prioritario que resulta actualmente para las comunidades educativas chilenas enfrentar de manera efectiva el deterioro en el bienestar socioemocional de los/as estudiantes tras dos años en que sus trayectorias educativas se vieron fuertemente perjudicadas. Frente a este escenario, múltiples acciones e iniciativas se han puesto en marcha en establecimientos de todo el territorio nacional con el fin de fortalecer aspectos asociados a la salud mental y al bienestar social estudiantil. Considerando la urgencia con la que hay abordar este desafío, resulta fundamental dar cuenta de dichas estrategias y profundizar en los aspectos relevantes de su implementación. Conocerlas en detalle e identificar algunas que han sido buenas experiencias durante el año 2022 puede ser un valioso recurso que sirva de apoyo a las comunidades educativas que, a pesar de requerirlas, hasta el momento no han tenido la posibilidad de disponer de ellas o aplicarlas con efectividad.

2. Estrategias implementadas para fortalecer el bienestar socioemocional en Chile

Las respuestas recogidas a través de la ENMEP aplicada en agosto también traen consigo valiosa información sobre las estrategias implementadas durante 2022 para contrarrestar el deterioro del bienestar socioemocional de niños, niñas y adolescentes. En esta línea, las preguntas incorporadas indagaron respecto de las herramientas, acciones y métodos educativos que se han desarrollado con el fin de disminuir los rezagos evidenciados en la salud mental y el bienestar de los/as estudiantes: 801 establecimientos entregaron información, lo que representa el 94,2 % del total que participó en la encuesta de agosto y el 7,1 % del universo total del sistema escolar chileno.

La composición de la muestra final es semejante a la del universo total de los establecimientos que conforman el sistema escolar chileno. No obstante, se observa una leve subrepresentación de colegios rurales, ubicados en la macrozona sur y de GSE bajo, a la par de una sobrerrepresentación de establecimientos urbanos, de la Región Metropolitana y de GSE medio (para más información sobre las características de la muestra final consultar Tabla A1 en Anexos).

El instrumento permitió diferenciar estas acciones en dos aspectos. Por una parte, se les preguntaba sobre las estrategias ofrecidas por el Ministerio de Educación desde el inicio del año escolar para enfrentar los desafíos. Y luego, se les consultaba respecto de otro tipo de iniciativas o acciones implementadas en su comunidad educativa con el mismo propósito, para lo cual se les presentaba una serie de categorías posibles de clasificación. En ambos casos se solicitó diferenciar las iniciativas identificadas según el ciclo educativo en el cual hayan sido incorporadas durante 2022.

2.1. Utilización de recursos o iniciativas dispuestas por el Ministerio de Educación para fortalecer el bienestar socioemocional

Respecto de la primera clasificación, el instrumento contiene cinco categorías que permiten clasificar las propuestas o recursos entregados por el Mineduc —dispuestos en plataformas en línea—, que pueden ser utilizados en cada nivel educativo impartido en el establecimiento. Tres de estas estrategias integran lineamientos y orientaciones que establece específicamente el ministerio para ser adaptadas o implementadas por cada comunidad educativa (Programa Habilidades para la Vida, Jornada de Reencuentro y Cuidado y Guía Bitácora Docente); los dos recursos restantes responden a iniciativas más amplias, cuya elaboración y planificación varían en mayor medida según el colegio que las incorpora (cursos en línea y descripción de buenas prácticas). En términos generales, los establecimientos han utilizado en promedio dos tipos de apoyo de los dispuestos por el ministerio durante 2022 (Tabla 2).

Tabla 2
Utilización de recursos dispuestos por el Ministerio de Educación para fortalecer el bienestar socioemocional en 2022¹⁵, según características del establecimiento (dependencia, macrozona, zona, grupo socioeconómico y matrícula)
(En porcentajes)

	Cursos on-line	Descripción de buenas prácticas	Programa Habilidades para la Vida	Jornada de Reencuentro y Cuidado	Jornada de Reencuentro y Cuidado	Cantidad de recursos del Mineduc que utilizan
Total:	22,9	36,8	43,9	61,4	23,9	1,9
Dependencia:						
Municipal	23,8	38,2	54,6	66,0	37,3	2,2
Servicio Local de Educación Pública	32,8	39,9	61,2	69,9	18,6	2,0
Particular Subvencionado	22,8	38,3	45,9	63,2	25,0	1,8
Particular Pagado	8,7	17,9	14,5	20,8	7,5	0,4
Macrozona:						
Norte	24,0	38,1	44,3	62,5	26,7	2,1
Centro	23,8	35,0	41,5	58,3	20,0	1,9
Región Metropolitana	17,3	33,4	42,5	59,1	21,7	1,6
Centro Sur	30,5	40,1	41,5	67,1	27,7	2,1
Sur	20,9	40,5	43,1	61,7	26,7	1,9
Austral	10,3	41,4	44,8	44,8	20,7	2,0
Zona:						
Urbana	22,8	37,2	55,9	61,9	23,2	1,9
Rural	22,9	34,7	48,7	58,7	28,1	1,8
Grupo socioeconómico:						
Bajo	27,2	36,8	53,9	65,5	27,5	2,2
Medio bajo	21,3	39,0	48,5	65,2	25,0	2,0
Medio	23,5	36,1	41,2	65,7	25,2	1,9
Medio alto	30,0	46,4	44,3	62,0	23,6	1,9
Alto	8,8	18,2	14,7	21,2	7,6	0,4

15 En la encuesta se solicitó a los/as directores/as que indiquen si han utilizado estos recursos en su establecimiento durante 2022 para cada nivel educativo impartido. La pregunta no permite conocer la frecuencia de dicha utilización ni mayores detalles sobre esta.

(Continuación Tabla 2)

	Cursos on-line	Descripción de buenas prácticas	Programa Habilidades para la Vida	Jornada de Reencuentro y Cuidado	Jornada de Reencuentro y Cuidado	Cantidad de recursos del Mineduc que utilizan
Matrícula:						
Desde 0 hasta 99	26,2	40,2	47,7	51,4	16,8	2,1
Desde 100 hasta 300	23,8	36,5	48,1	61,3	26,9	1,9
Desde 301 hasta 500	23,7	29,1	34,5	59,5	22,0	1,4
Desde 501 hasta 1.000	19,9	41,6	49,0	62,6	21,7	2,0
Más de 1.000	25,3	38,9	38,2	65,9	29,1	2,1

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Encuesta Nacional de Monitoreo Educativo en Pandemia*, PUC y CIAE, 2022.

Nota: Porcentajes correspondientes a 1.837 respuestas (una por nivel educacional; Educación Parvularia, primero a cuarto básico, quinto a octavo básico y Educación Media) de 801 establecimientos. No se consideran escuelas multigrados o uni, bi y tri docentes, ni aquellas donde no se constata ningún tipo de recurso dispuesto por el ministerio para fortalecer el bienestar socioemocional (409 observaciones). Semana del 29 de agosto al 2 de septiembre.

A grandes rasgos, los resultados advierten que las iniciativas del Mineduc han ocupado un lugar importante en las experiencias de establecimientos para desarrollar estrategias de apoyo para el bienestar socioemocional de los/as estudiantes: estas han sido parte de aproximadamente el 82 % de las mencionadas por directores/as con el mismo fin. Sin embargo, su frecuencia varía de manera significativa en función de ciertas características de los establecimientos, particularmente su dependencia y grupo socioeconómico. En tal sentido, aquellos de GSE alto (en su mayoría particulares pagados) acuden a los recursos del Mineduc con una frecuencia entre 20 y 40 puntos porcentuales menos que los otros tipos. Lo anterior se plasma con claridad al advertir que, en un colegio con ese perfil, la cantidad promedio de recursos dispuestos por el ministerio que han sido utilizados se reduce a 0,4 (esto es, entre 0 y 1 estrategia), marcando una diferencia importante con el promedio a nivel general.

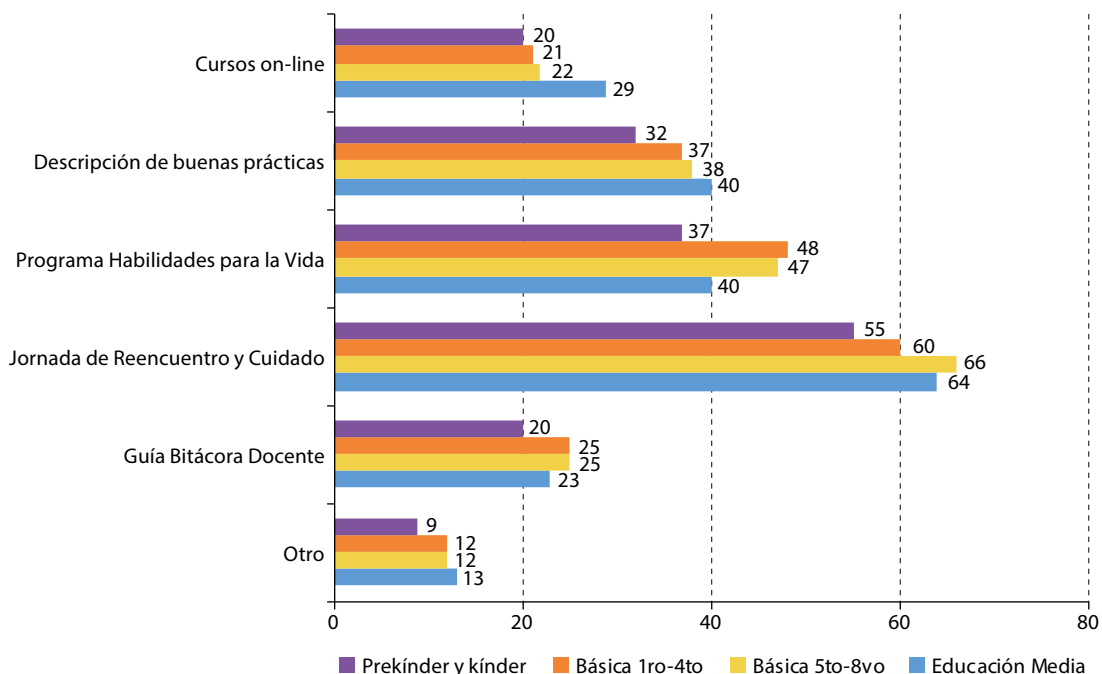
Independientemente de los contrastes entre establecimientos de distinto tipo, el recurso incorporado con mayor regularidad entre las alternativas entregadas corresponde a las Jornadas de Reencuentro y Cuidado, espacios de diálogo para las comunidades educativas propuestos por el Mineduc para fortalecer la buena convivencia; se constató su implementación en más del 60 % de los establecimientos, cifra que se acerca al 70 % en el caso de las escuelas municipales y SLEP. El segundo recurso más incorporado es el Programa Habilidades para la Vida, presente en más de la mitad de las experiencias de los colegios con dependencia estatal y en una proporción levemente menor de establecimientos particulares subvencionados (aproximadamente 46 %). Aunque la elaboración de este modelo de intervención psicosocial tuvo lugar muchos años atrás, la pandemia trajo consigo una adaptación y ampliación de la cobertura del programa específicamente diseñado pensando en la intervención en tiempos de crisis.

A pesar de ser utilizados para enfrentar el deterioro en el comportamiento y bienestar socioemocional de estudiantes, los dos programas señalados son intervenciones a nivel de escuela que, por tanto, involucran a todos los actores del establecimiento. Por su parte, los recursos restantes presentados como alternativas van dirigidos más específicamente a profesionales de la educación; estas tres estrategias muestran un menor uso dentro de las experiencias recogidas, siendo consideradas por menos del 40 % de los establecimientos. Específicamente, alrededor del 37 % de los/as directores/as señaló que sus esfuerzos han incorporado en algún momento la descripción de buenas prácticas (Marco para la Buena Enseñanza), a fin de guiar y orientar el desarrollo y aprendizaje profesional docente. Por último, tanto la participación

en cursos virtuales que entregan herramientas para enfrentar el deterioro socioemocional y el trabajo mediante la Bitácora Docente se registra en cerca de un 20 % de establecimientos, frecuencia que varía según dependencia y grupo socioeconómico con mayor magnitud a lo evidenciado para el resto de las iniciativas del Mineduc utilizadas.

No se revelaron diferencias significativas en función del nivel educacional a la hora de utilizar estos recursos ministeriales en las estrategias de cada establecimiento. Si bien se observa que todas ellas han sido incorporadas en menor medida en los planes de educación preescolar, los contrastes más amplios entre frecuencias según distintos ciclos no llegan a superar los 10 puntos porcentuales (Figura 3).

Figura 3
Recursos dispuestos por el Ministerio de Educación para fortalecer el bienestar socioemocional utilizados por nivel educativo en 2022
(Porcentajes de establecimientos)



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Encuesta Nacional de Monitoreo Educacional en Pandemia*, PUC y CIAE, 2022.

Nota: Resultados correspondientes a 1.837 casos de 801 establecimientos. No se consideran casos de escuelas multigrado o uni, bi y tri docentes, ni aquellas donde no se constata ningún tipo de recurso dispuesto por el ministerio para fortalecer el bienestar socioemocional. Semana del 29 de agosto al 2 de septiembre.

A modo de síntesis, la utilización de recursos o iniciativas dispuestas por el Ministerio de Educación forma parte de un número importante de experiencias escolares implementadas para favorecer el bienestar socioemocional de los/as estudiantes desde el retorno a la presencialidad en 2022. En general, los establecimientos incorporan entre una y dos de estas herramientas dentro de sus estrategias para cada nivel educacional, a excepción de aquellos de nivel socioeconómico alto y de dependencia particular pagada, en cuyo caso la presencia de las iniciativas en cuestión es significativamente menor; a diferencia de lo anterior, no hay mayores variaciones según el nivel educacional.

2.2. Implementación de otras estrategias para abordar los rezagos en el bienestar socioemocional

Además de dar cuenta de los recursos del Ministerio de Educación utilizados, los directores y directoras clasificaron las otras prácticas aplicadas en sus establecimientos para enfrentar el desafío de recuperar el bienestar socioemocional de los/as estudiantes. En este sentido, la encuesta indagó en la implementación de diferentes tipos de acciones destinadas a este objetivo: usar las horas de Orientación para conversar sobre aspectos socioemocionales; implementar juegos colaborativos; realizar charlas o capacitaciones en el tema para profesionales de la educación; involucrar a los/as apoderados/as en el diagnóstico y las soluciones de las dificultades socioemocionales de los/as estudiantes; reducir la jornada escolar; dar más tiempo para actividades deportivas; también para aquellas de corte artístico o cultural; fortalecer el equipo de convivencia escolar; incrementar la derivación de casos a la red de salud mental de la comuna; y robustecer el equipo psicossocial.

En líneas generales, los esfuerzos de los establecimientos para abordar los rezagos en la salud mental y bienestar social de los/as estudiantes han traído consigo la combinación de distintas prácticas e iniciativas; estas varían tanto en el aspecto socioemocional en el que se centran como en los actores educativos involucrados en su implementación. De acuerdo con los resultados, los colegios que las han aplicado o lo están haciendo, usan en promedio entre seis y siete estrategias distintas por nivel educacional, lo que marca una diferencia importante respecto de la incorporación de recursos del Mineduc. Sumado a esto, aunque surgen nuevamente ciertas diferencias relevantes entre los tipos de estrategias en función de las características de los establecimientos, estas no son tan pronunciadas como en el caso de las iniciativas dispuestas por el ministerio (Tabla 3).

Tabla 3
Implementación de estrategias para abordar rezagos en el bienestar socioemocional en 2022,
según características del establecimiento (dependencia, macrozona, zona,
grupo socioeconómico y matrícula)
(En porcentajes)

	Conversaciones en las horas de Orientación	Implementación de juegos colaborativos	Capitación para docentes y/o asistentes	Fortalecimiento del equipo de Convivencia Escolar	Involucrar apoderados en el diagnóstico y soluciones	Incrementar el tiempo en actividades artísticas/culturales	Fortalecimiento del Equipo Psicossocial	Incrementar derivaciones a la Red de Salud Mental	Incrementar el tiempo en actividades deportivas	Reducción de jornada de clases
Total:	87,9	78,3	80,5	71,9	20,9	56,3	60,5	80,0	64,8	55,2
Dependencia:										
Municipal	87,4	80,2	84,1	75,7	25,9	58,7	65,4	77,8	70,9	60,5
Servicio Local de Educación Pública	86,3	80,9	83,6	72,1	27,9	59,0	62,8	81,4	72,9	62,8
Particular Subvencionado	88,3	77,4	79,7	69,6	18,4	54,5	58,7	81,5	60,7	55,9
Particular Pagado	88,4	73,4	67,1	71,1	9,2	55,5	48,6	76,9	59,5	19,1

(Continuación Tabla 3)

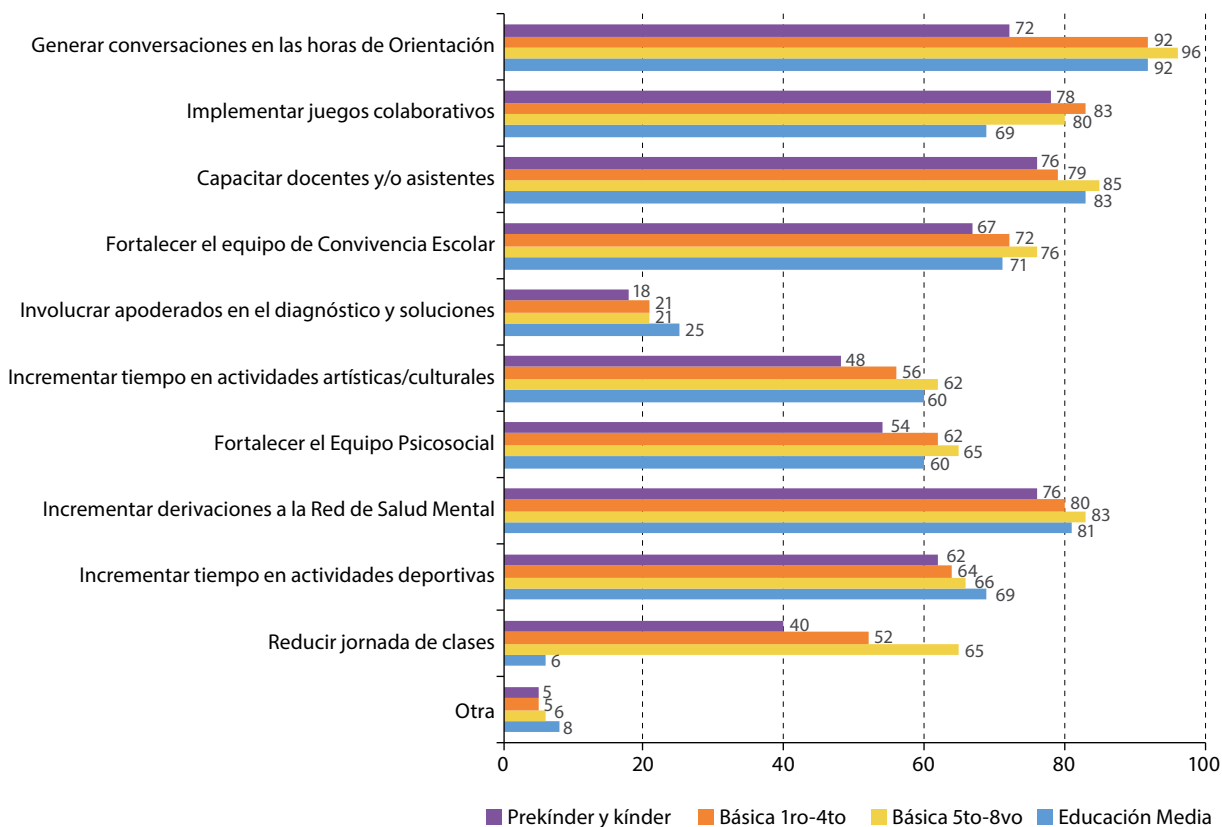
	Conversaciones en las horas de Orientación	Implementación de juegos colaborativos	Capacitación para docentes y/o asistentes	Fortalecimiento del equipo de Convivencia Escolar	Involucrar a poderados en el diagnóstico y soluciones	Incrementar el tiempo en actividades artísticas/culturales	Fortalecimiento del Equipo Psicosocial	Incrementar derivaciones a la Red de Salud Mental	Incrementar el tiempo en actividades deportivas	Reducción de jornada de clases
Macrozona:										
Norte	83,5	77,3	76,1	63,1	36,4	59,1	63,6	74,4	72,2	44,9
Centro	88,8	82,7	84,8	74,2	25,1	60,3	65,2	85,7	69,1	59,2
Región Metropolitana	87,0	76,3	75,6	67,8	17,1	53,1	58,2	78,2	63,0	59,1
Centro Sur	89,9	81,3	86,6	77,4	19,2	55,0	56,3	82,4	66,8	55,3
Sur	87,8	72,7	78,5	73,6	19,0	58,8	64,3	74,6	54,3	45,3
Austral	82,8	69,0	65,5	69,0	0,0	62,1	69,0	82,8	75,9	55,2
Zona:										
Urbana	87,9	78,6	81,0	71,9	21,7	55,9	60,1	80,7	65,9	56,3
Rural	87,7	76,8	77,9	72,2	16,3	58,7	62,5	75,9	59,0	48,7
Grupo socioeconómico:										
Bajo	87,8	79,4	82,9	76,2	25,2	56,2	61,4	78,3	66,1	58,6
Medio bajo	89,5	79,0	80,8	68,5	22,3	56,7	61,3	76,3	66,2	61,3
Medio	89,4	82,7	81,8	75,1	22,8	58,5	64,5	83,6	64,9	59,2
Medio alto	89,5	67,1	84,8	70,5	12,7	51,1	54,9	89,0	64,1	45,6
Alto	90,0	74,7	68,2	72,4	9,4	56,5	49,4	78,2	60,6	19,4
Matrícula:										
Desde 0 hasta 99	87,9	75,7	61,7	73,8	10,3	47,7	68,2	69,2	48,6	42,1
Desde 100 hasta 300	87,0	78,3	80,7	70,2	20,5	55,6	59,0	76,9	57,8	49,1
Desde 301 hasta 500	90,5	81,9	79,1	70,9	21,1	53,5	62,3	77,4	62,7	59,1
Desde 501 hasta 1.000	87,8	78,9	84,3	76,6	21,8	62,7	64,1	86,1	72,5	59,5
Más de 1.000	85,1	71,6	80,1	65,5	23,0	50,7	48,6	80,4	71,3	55,4

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Encuesta Nacional de Monitoreo Educativo en Pandemia*, PUC y CIAE, 2022.

Nota: Resultados correspondientes a 2.297 observaciones (una por nivel educacional; Educación Parvularia, primero a cuarto básico, quinto a octavo básico y Educación Media) de 801 establecimientos. Semana del 29 de agosto al 2 de septiembre.

Los establecimientos educacionales suelen incluir estos recursos en todos los ciclos educativos que componen sus matrículas, aun cuando se observa una frecuencia general levemente menor en los cursos de prekínder y kínder. Adicionalmente, la forma en que se han implementado las distintas iniciativas varía en función del nivel educativo de manera más significativa que lo advertido sobre la utilización de recursos del Mineduc (Figura 4).

Figura 4
Estrategias para abordar rezagos en el bienestar socioemocional implementadas por nivel educativo
 (Porcentaje de establecimientos)



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Encuesta Nacional de Monitoreo Educativo en Pandemia*, PUC y CIAE, 2022.

Nota: Resultados correspondientes a 2.297 casos de 801 establecimientos. No se consideran las escuelas multigrado o uni, bi y tri docentes, ni aquellas donde no se constata ningún tipo de estrategia implementada para fortalecer el bienestar socioemocional. Semana del 29 de agosto al 2 de septiembre.

En línea con el promedio de estrategias implementadas previamente mencionado, un primer elemento a destacar tiene que ver con la variedad de acciones incorporadas para enfrentar un mismo desafío. En este sentido, nueve de las diez alternativas dispuestas para categorizar las iniciativas fueron identificadas por más de la mitad de los/as directores/as para prácticamente todos los niveles educativos (a excepción de reducir la jornada escolar e incrementar tiempo en actividades artísticas o culturales en el caso de Educación Parvularia). A su vez, cerca de tres de cada cuatro establecimientos han incluido cuatro de estas nueve estrategias dentro de su funcionamiento en 2022, lo que refleja la alta prioridad del tema, así como la búsqueda de diversas alternativas para un desafío crítico al interior de los establecimientos educacionales.

Más específicamente, el tipo de estrategia que se ha aplicado con mayor frecuencia corresponde a las instancias de conversación desarrolladas en las horas de Orientación. Si bien esta iniciativa ha sido contemplada en aproximadamente el 88 % de los casos, su frecuencia aumenta significativamente si se toman en cuenta las experiencias en niveles educativos que van desde primero básico en adelante: la práctica en cuestión ha sido parte de al menos el 92 % de las acciones aplicadas en los cursos de Enseñanza Básica y Enseñanza Media para fortalecer el bienestar socioemocional.

Adicionalmente, los resultados permiten dar cuenta de múltiples propuestas a ser implementadas durante el espacio destinado a la asignatura de Orientación¹⁶. En este sentido, el término “conversaciones”, incluido en la categoría, engloba una serie de iniciativas que generalmente incorporan la realización de talleres enfocados en distintas temáticas vinculadas con la dimensión socioemocional (acoso escolar o *bullying*, *ciberbullying*, reconocimiento de emociones, buen trato, sana convivencia, salud mental) o bien intervenciones por parte de los equipos de Convivencia Escolar o del Proyecto de Integración Escolar (jornadas de reflexión, prácticas de contención, conversatorios). Este tipo de estrategia ha sido igualmente considerado en los distintos establecimientos, sin observarse contrastes significativos al respecto.

Por otra parte, se advierte una importante presencia de acciones que apuntan a la mejora del bienestar socioemocional mediante intervenciones a equipos o unidades profesionales del colegio. Un 80,5 % de los directores/as señaló que las estrategias aplicadas en esta línea incluyeron capacitaciones para docentes y/o asistentes, paralelamente, un 71,9 % y un 60,5 % de establecimientos tomaron además medidas para fortalecer los equipos de Convivencia Escolar y del Área Psicosocial, respectivamente. Estos tres tipos de estrategia dan cuenta de una tendencia bastante similar en relación con los niveles educativos donde se aplican: a pesar de estar presentes en más de la mitad de las experiencias de todos los niveles educativos, estas medidas son más frecuentes en los cursos de quinto a octavo básico y menos habituales en Educación Parvularia (alrededor de 10 puntos porcentuales de diferencia entre ambos niveles).

Mientras que las acciones para fortalecer el equipo de Convivencia Escolar han sido incorporadas en proporciones similares por establecimientos de distintas características, tanto la capacitación docente como los cambios realizados en el equipo psicosocial son medidas implementadas por una menor cantidad de establecimientos particulares pagados y del grupo socioeconómico alto (entre 10-20 puntos porcentuales menos respecto del resto de las dependencias). A su vez, se advierten algunos matices según la cantidad de estudiantes matriculados/as: en las escuelas más pequeñas (menos de 100 estudiantes), las acciones para fortalecer el equipo psicosocial son más frecuentes que los establecimientos con de más de 1.000 matriculados/as (diferencia alrededor del 20 %), y se observan proporciones inversas en relación con la estrategia de capacitación profesional.

Respecto de las prácticas concretas vinculadas con estas categorías¹⁷, los esfuerzos realizados con los equipos de apoyo psicosocial y de gestión suelen apuntar al trabajo colaborativo con profesionales de otras áreas. Se incluye la planificación de talleres, conversatorios o intervenciones dentro de los cursos por parte de ambos equipos. Por otro lado, las capacitaciones a docentes y otros profesionales centran su contenido con frecuencia en el ámbito socioemocional, con el objetivo de desarrollar habilidades y entregar herramientas para trabajar aspectos como el autocuidado, el manejo de emociones, la contención y la convivencia.

Otra estrategia contemplada por una gran proporción de los establecimientos corresponde al incremento de derivaciones a redes de salud mental: el 80 % de los/as directores lo señaló como medida complementaria para abordar el deterioro en la salud mental de los y las estudiantes¹⁸. Los resultados al respecto no dan cuenta de contrastes significativos entre los niveles educativos implicados ni tampoco en función de las características de los establecimientos. En este sentido, más que existir matices por diferencias sociodemográficas, las cifras que sobresalen tienen relación con la cantidad de estudiantes matriculados/as: las escuelas que cuentan

16 Esta información se recogió a través de una pregunta abierta a los/as directores/as.

17 Esta información se obtuvo a través de una pregunta abierta a los/as directores/as.

18 Las descripciones recogidas a través de la pregunta abierta a los/as directores/as no entregaron información en mayor profundidad con respecto a estas acciones.

con un máximo de 100 estudiantes han utilizado menos este tipo de acciones que aquellas con matrículas de mayor tamaño (entre 10 y 15 puntos porcentuales de diferencia).

Además de iniciativas que involucran acciones directas con equipos y unidades profesionales o con los/as mismos/as estudiantes para fortalecer su bienestar socioemocional, un porcentaje importante de directores/as indicó haber puesto en marcha algunos cambios respecto de las actividades que tienen lugar en sus establecimientos. En esta línea, en un 78,3 % de los casos se han implementado juegos colaborativos que apuntan al fortalecimiento del bienestar socioemocional. Iniciativas de este tipo son igualmente consideradas en los cursos de primero básico en adelante, siendo aplicadas en menor proporción en cursos de Educación Parvularia (alrededor de 10 puntos porcentuales menos que el resto de los tramos educativos). Si bien no se evidencian mayores diferencias en relación con los tipos de establecimientos que incorporan juegos colaborativos, los particulares pagados y de las macrozonas sur y austral los contemplan en menor medida (entre 7 y 10 puntos porcentuales menos que los otros tipos de establecimientos).

Los detalles compartidos por los y las directores/as sobre los juegos implementados tienen que ver con su enfoque. En ese sentido, más que especificarse las actividades o dinámicas que forman parte de los juegos en sí, los/as directores enfatizan en los valores que debieran orientar su realización (la solidaridad, el respeto, el buen trato, la colaboración) y en su carácter general en tanto juegos (lúdicos, recreativos, didácticos, entretenidos). Adicionalmente, sobresale el que algunos establecimientos hayan optado por fomentar la incorporación de juegos tradicionales o populares que no estén mediados por dispositivos electrónicos, apuntando así a la socialización y convivencia entre estudiantes.

Otra de las acciones implementadas con frecuencia tiene relación con la distribución de los tiempos, específicamente el aumento de horas destinadas a trabajar las áreas deportiva y artístico-cultural; la duración de ambos tipos de actividades se ha extendido en más de la mitad de los establecimientos (64,8 % y 56,3 %, respectivamente). Sin embargo, las tendencias respecto de los niveles educativos donde se ha incorporado esta medida varían para cada tipo de actividad. Si bien las deportivas crecen en relevancia a medida que mayor es el nivel educativo, este contraste no es muy significativo (menos de 10 puntos porcentuales de diferencia entre la Educación Parvularia y la Educación Media); incrementar el tiempo destinado a las actividades artístico-culturales, en cambio, ha sido una medida considerablemente más presente en cursos de quinto a octavo básico (cerca de 15 puntos porcentuales mayor a los cursos de Educación Parvularia).

Sumado a lo anterior, se observa que mientras la regularidad con que se implementan cambios en actividades artísticas y culturales no varía significativamente según las características de los establecimientos, sí se evidencian ciertos matices al dar cuenta de estrategias que apuntan al ámbito deportivo: los establecimientos municipales y de SLEP han incrementado actividades deportivas en mayor medida que los particulares pagados y subvencionados (aproximadamente 10 puntos porcentuales de diferencia). Estas diferencias se incrementan según la cantidad de estudiantes matriculados/as, advirtiéndose que mientras más grande sea la matrícula, con más frecuencia se refuerza el ámbito deportivo mediante actividades.

Los dos tipos de iniciativas restantes dentro de esta clasificación han estado presentes en menos de la mitad de las experiencias de recuperación del bienestar socioemocional y al menos en uno de los niveles educativos involucrados: reducir la jornada de clases e involucrar a los/as apoderados/as en el proceso. Si bien lo primero corresponde a una medida incorporada en una cantidad considerable de cursos desde

quinto básico hasta cuarto medio (65 % - 66 %), su relevancia como estrategia disminuye en los niveles de estudiantes de menor edad (52 % en primer ciclo básico y 40 % en Educación Parvularia).

A su vez, los casos en que se ha disminuido la jornada de clases —especialmente durante el primer semestre del año— con el objetivo de abordar el deterioro socioemocional son aquellos en que se evidencia una mayor variación según el tipo de dependencia: más del 55 % de los/as directores/as de escuelas municipales, SLEP y particulares subvencionadas han decidido hacerlo (55 % - 62 %), en contraste con menos de un quinto de los particulares pagados que registró acciones en esa línea (19,1 %). Los resultados advierten una tendencia similar con respecto al grupo socioeconómico al que pertenecen los establecimientos: escuelas de niveles socioeconómicos medio-bajo triplican la cifra constatada en el nivel alto.

Una última clasificación incluida en los resultados abarca las acciones realizadas con el fin de involucrar a apoderados y familias en el diagnóstico de los escenarios y las soluciones a ser implementadas. Estas iniciativas han estado presentes únicamente en uno de cada cinco establecimientos (20,9 %), con independencia de las características de este y del nivel educativo que entrega, y corresponde al tipo de estrategia menos frecuente de las indicadas durante el estudio.

A modo de síntesis, los resultados analizados dan cuenta de una multiplicidad de estrategias que se han puesto en marcha durante 2022 para contrarrestar el deterioro en el bienestar socioemocional de los/las estudiantes a raíz de la pandemia. A pesar de ser medidas que varían en sus prácticas, iniciativas y actores educativos directamente involucrados, en su mayoría se han incorporado al conjunto de acciones de un importante número de establecimientos en el contexto de retorno a la presencialidad durante 2022; el promedio de seis a siete estrategias implementadas por colegio refleja la prioridad que supone para las comunidades educativas enfrentar el desafío de fortalecer la salud mental y bienestar social estudiantil. A estas acciones se suman los recursos entregados por el Ministerio de Educación, que fueron recogidos por una mayoría de establecimientos.

En términos generales, de las diez categorías descritas, tres incorporan actividades concretas a ser realizadas con los/as estudiantes (conversaciones en Orientación, juegos colaborativos y derivaciones a redes de salud mental). Otras tres apuntan a algún tipo de intervención con equipos o unidades profesionales del establecimiento (capacitación docente, fortalecimiento del equipo psicosocial y de Convivencia Escolar). Tres de las restantes tienen relación con la organización del tiempo durante la jornada escolar (incrementarlo para actividades deportivas y artísticas/culturales, reducir jornada de clases), aunque es muy importante destacar que dos de ellas corresponden a la ampliación de actividades extraprogramáticas, las cuales aparecen como fundamentales para apoyar el bienestar socioemocional de los niños, niñas y adolescentes. Una última estrategia contempla la participación de las familias, apuntando involucrar a los/as apoderados/as en los procesos de diagnóstico y elaboración de soluciones frente a los desafíos evidenciados.

A excepción de las acciones para integrar a las familias, todos los tipos de estrategia están presentes en más de la mitad de los niveles educativos donde se implementan. Las diferencias más significativas se evidencian en el nivel de educación preescolar, para el cual, en general, todas las medidas han sido contempladas con menor frecuencia que el resto de los niveles; esta diferencia es mayor en algunas iniciativas, como reducir la jornada de clases y las conversaciones en la hora de Orientación. Por su parte, la única estrategia cuya incorporación ha sido más frecuente en Educación Parvularia, en contraste con Educación Media, corresponde a la implementación de juegos colaborativos, lo que va en línea con el eje de acción central para este nivel

educativo que es el juego. Aun así, este tipo de acciones han sido constatadas con mayor regularidad en los cursos de primero a octavo básico, lo cual ratifica que las estrategias para abordar el deterioro socioemocional se han enfocado en menor medida en los niveles de estudiantes más pequeños/as.

Al margen de lo anterior, para la mayoría de las categorías se observa una tendencia general: se advierten cifras bastante similares en el porcentaje que las aplican en los niveles de primer ciclo básico y Educación Media, con un leve aumento en los cursos del segundo ciclo de Educación Básica. En conclusión, los resultados advierten que acciones o enfoques de cierto tipo no apuntan a un nivel educativo en particular. La disminución de casos en los cursos de párvulos se condice con el panorama general sobre la situación del bienestar socioemocional, en el que se ha constatado una magnitud levemente menor respecto del deterioro en este ámbito en los cursos de prekínder y kínder, de acuerdo con el Monitoreo de Educación en Pandemia.

Un último punto por destacar tiene relación con las diferencias según tipo de establecimiento. Los contrastes ocurren fundamentalmente entre los particulares pagados o bien del grupo socioeconómico alto y el resto de los colegios. Los resultados dan cuenta de que los primeros tienden a implementar con menor regularidad algunas iniciativas. Esto se observa, por ejemplo, en la reducción de la jornada de clases, medida que disminuye considerablemente su relevancia en aquellos con más recursos. Por su parte, los de los grupos socioeconómicos bajo y medio y de administración pública suelen incorporar todos los tipos de acciones de las constatadas para recuperar el bienestar socioemocional estudiantil. Las otras variables no muestran grandes diferencias, a excepción del número de estudiantes matriculados/as por establecimiento.

2.3. Percepciones sobre la efectividad de las estrategias

Las estrategias implementadas para la recuperación del bienestar socioemocional no solo son variadas y múltiples, sino que también suelen valorarse en tanto acciones efectivas frente al objetivo en cuestión. En particular, alrededor del 78 % de los/as directores/as evalúan estas iniciativas como mediana o altamente efectivas (34 % y 44 %, respectivamente), mientras que solo un 12 % señala que estas acciones habrían sido poco o nada efectivas hasta el momento. Por su parte, el 10 % restante considera que, al ser implementaciones incipientes en un contexto inédito, el nivel de efectividad de estas estrategias aún no puede evaluarse con claridad.

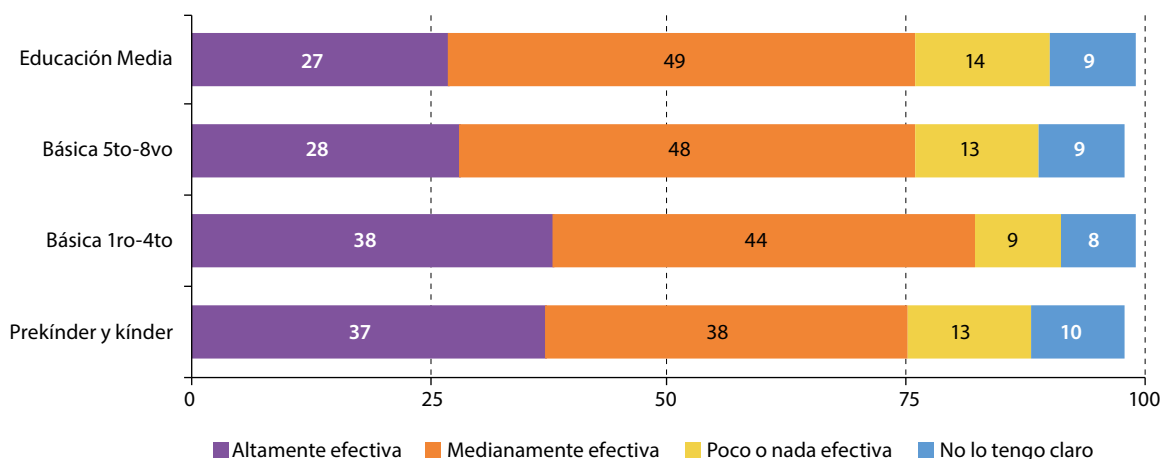
En términos generales, la proporción se distribuye de manera bastante similar entre niveles educacionales en relación con las iniciativas percibidas como efectivas, poco o nada efectivas, y aquellas de las que todavía no se tienen suficientes antecedentes para su evaluación (Figura 5). Los matices surgen más bien al comparar las frecuencias dentro de las estrategias consideradas efectivas: estas son percibidas como altamente efectivas con mayor regularidad en los niveles educativos iniciales (entre el 37 % y 38 % de los cursos que van desde prekínder hasta cuarto básico), mientras que cerca del 10 % de esos casos se traducen en acciones medianamente efectivas implementadas en cursos de quinto básico a cuarto medio (solo entre 27 % y 28 % de experiencias se consideran altamente efectivas en estos niveles).

Lo anterior sugiere una diferencia relevante entre las experiencias que apuntan al fortalecimiento del bienestar socioemocional y aquellas centradas en la recuperación de los aprendizajes de los/as estudiantes¹⁹.

19 Como parte del mismo proyecto se desarrolló también un reporte sobre estrategias implementadas durante 2022 para enfrentar los rezagos en aprendizajes tras la pandemia.

Al considerar sus estrategias de remediación de aprendizajes, una menor cantidad de directores/as identificó las iniciativas como poco o nada efectivas (4 %) en comparación con aquellas orientadas al bienestar socioemocional. Sin embargo, la mayor parte evaluó a estas últimas como altamente efectivas. Mientras que el 27 % percibió su estrategia de remediación de aprendizaje como altamente efectiva en los cursos de kínder a cuarto básico, esta cifra asciende a 37 % en relación con las estrategias de bienestar socioemocional.

Figura 5
Percepciones sobre la efectividad del conjunto de estrategias para abordar retrocesos en el bienestar socioemocional según ciclo educativo, a agosto de 2022
(Porcentaje de establecimientos)



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Encuesta Nacional de Monitoreo Educativo en Pandemia*, PUC y CIAE, 2022.

Nota: Resultados correspondientes a 2.133 casos de estrategias de 750 establecimientos. No se consideran escuelas multigrado o uni, bi y tridocentes, ni aquellas donde no se constata ningún tipo de estrategia implementada. Se omiten los 164 casos que no presentan información en la pregunta sobre efectividad. Semana del 29 de agosto al 2 de septiembre..

Las diferencias más pronunciadas en cuanto a los niveles de efectividad de las estrategias surgen al analizar los resultados según tipo de establecimiento, particularmente en relación con la dependencia administrativa y grupo socioeconómico (Tabla 4). En este sentido, los resultados advierten que los particulares pagados reportan tener mejores resultados hasta el momento que los de otras dependencias: aproximadamente un 60 % de sus estrategias se perciben como altamente efectivas, en contraste con las cifras de las escuelas públicas o particulares subvencionadas (30 % - 40 % con alta efectividad).

El contraste se acentúa al considerar los niveles educacionales de prekínder a cuarto básico: la fracción de particulares pagados que evalúa su estrategia como altamente efectiva en estos cursos es sustancialmente mayor a la de otras dependencias, contrastando principalmente con los establecimientos de SLEP (alrededor de 35 puntos porcentuales de diferencia). Asimismo, la proporción de estrategias percibidas por los/as directores/as como poco efectivas llega casi a un 20 % en el caso de los SLEP, y se observa la frecuencia más baja al respecto en los particulares pagados (8,6 %).

Como fue señalado previamente, la cantidad de estrategias consideradas como altamente efectivas disminuye en los cursos de quinto básico a cuarto medio. De esta manera, si bien en estos niveles el contraste entre la evaluación de estrategias por dependencia sigue siendo ampliamente significativo, la diferencia entre particulares pagados (51,9 %) y los otros establecimientos (30 % en promedio) se ve reducida en gran medida (de 35 a cerca de 22 puntos porcentuales de diferencia). A su vez, en los cursos de estudiantes

mayores se advierte un menor contraste según dependencia en relación con las estrategias que no han tenido buenos resultados hasta el momento (10,4 % de estos casos en los particulares pagados frente a un promedio de 15,3 %).

Algunas diferencias observadas entre diferentes dependencias administrativas son semejantes a los resultados según grupo socioeconómico. Entre los establecimientos del grupo socioeconómico alto existe una proporción considerablemente mayor de casos en que los/as directores/as perciben las estrategias como altamente efectivas (aproximadamente un 60 % frente al promedio general de 36 %). Si bien también surgen diferencias entre los colegios de los grupos socioeconómicos medio alto y medio en relación con los niveles medio bajo y bajo, estas se advierten con una magnitud mucho menor, y únicamente en los cursos desde prekínder hasta cuarto básico (alrededor de 8 puntos porcentuales de diferencia entre escuelas de nivel bajo y medio-medio alto en esos niveles).

Estos resultados sugieren que las estrategias más efectivas (de acuerdo con la percepción de los directores/as) se concentran en el grupo socioeconómico más alto, con una marcada diferencia respecto de los otros grupos socioeconómicos. No hay mayores diferencias entre estos últimos. Las estrategias con mejores resultados se distribuyen de manera relativamente homogénea entre los grupos socioeconómicos bajo, medio-bajo, medio y medio alto, sobre todo en los niveles que van desde quinto básico a cuarto medio.

Si bien no se observan mayores diferencias al analizar las otras características (macrozona, si es rural o urbano y tamaño de la matrícula), se pueden destacar dos resultados al respecto. Por un lado, se advierte una mayor proporción de evaluaciones positivas de estrategias implementadas hasta el momento en los cursos desde prekínder hasta cuarto básico en el caso de los establecimientos ubicados en la macrozona sur (46,3 %) y metropolitana (47,3 %), sobre todo en contraste con los resultados registrados en el territorio norte (28,4 %). Por otro lado, los establecimientos de matrículas muy grandes (más de 1.000 estudiantes) presentan una cantidad sustancialmente menor de iniciativas altamente efectivas aplicadas en los niveles de quinto básico a cuarto medio (24 %), siendo cursos en que se observan mejores resultados a medida que la matrícula disminuye (Tabla 4).

Tabla 4
Percepciones sobre la efectividad de las estrategias según las características del establecimiento
(dependencia, macrozona, zona, grupo socioeconómico, matrícula)
(En porcentajes)

	Prekínder - 4to básico			5to básico - 4to medio		
	Altamente efectiva	Medianamente efectiva	Poco efectiva	Altamente efectiva	Medianamente efectiva	Poco efectiva
Total:	42,1	45,4	12,6	31,4	53,4	15,3
Dependencia:						
Municipal	40,1	47,8	12,1	31,4	53,0	15,5
Servicio Local de Educación Pública	34,4	47,8	17,7	31,7	54,0	14,3
Particular Subvencionado	41,2	46,3	12,5	28,0	56,0	16,0
Particular Pagado	68,6	22,9	8,6	51,9	37,7	10,4

(Continuación Tabla 4)

	Prekínder - 4to básico			5to básico - 4to medio		
	Altamente efectiva	Medianamente efectiva	Poco efectiva	Altamente efectiva	Medianamente efectiva	Poco efectiva
Macrozona:						
Norte	28,4	60,5	11,1	32,4	56,3	11,3
Centro	41,8	45,3	12,9	28,2	54,6	17,2
Región Metropolitana	47,3	38,9	13,8	32,9	48,6	18,3
Centro Sur	38,4	51,1	10,6	29,8	58,3	11,9
Sur	46,3	39,0	14,7	34,2	52,1	13,7
Austral	33,3	60,0	6,7	40,0	50,0	10,0
Zona:						
Urbana	42,7	44,8	12,5	30,9	53,4	15,7
Rural	38,6	48,5	12,9	34,5	53,6	11,8
Grupo socioeconómico:						
Bajo	34,4	49,0	16,6	25,9	60,1	14,0
Medio bajo	37,5	51,1	11,3	31,9	54,3	12,1
Medio	44,4	42,0	13,5	30,5	51,2	16,1
Medio alto	44,0	45,1	11,0	24,2	59,6	13,1
Alto	68,6	22,9	8,6	51,9	37,7	10,4
Matrícula:						
Desde 0 hasta 99	38,5	44,2	17,3	37,9	41,4	20,7
Desde 100 hasta 300	42,2	48,0	9,8	36,6	54,6	8,8
Desde 301 hasta 500	42,0	44,5	13,4	29,9	54,2	15,9
Desde 501 hasta 1.000	44,5	42,9	12,5	31,2	50,3	18,4
Más de 1.000	36,5	47,0	16,5	24,0	59,7	16,3

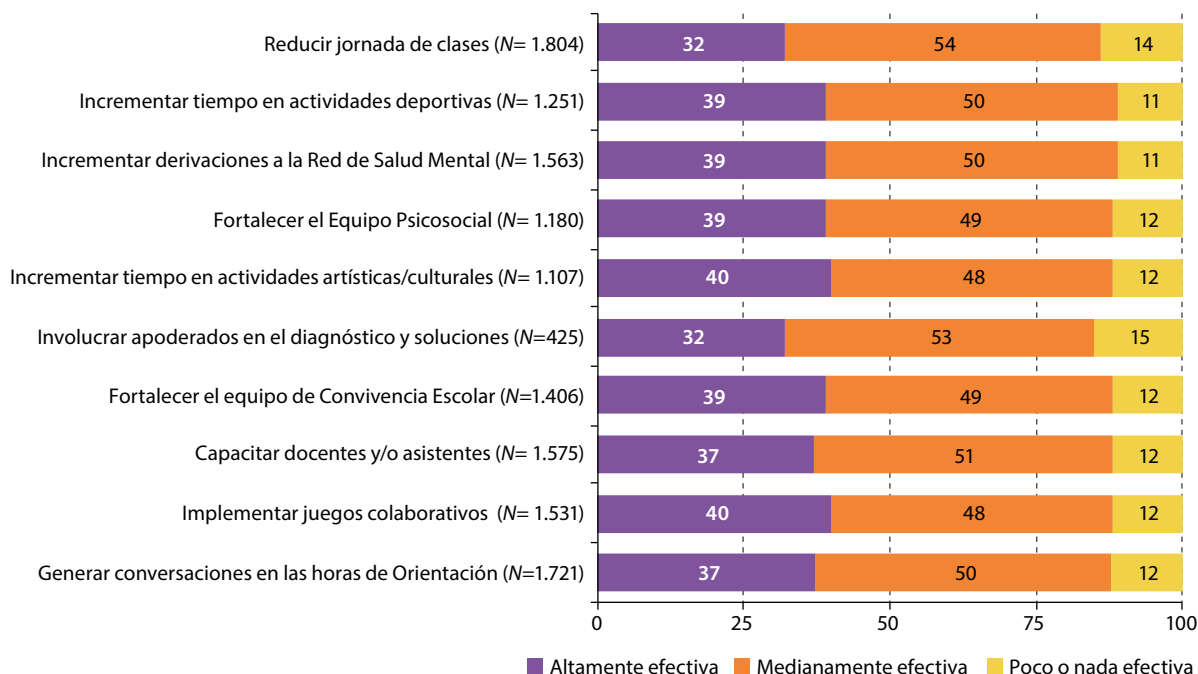
Fuente: Elaboración propia a partir de la *Encuesta Nacional de Monitoreo Educativo en Pandemia*, PUC y CIAE, 2022.

Nota. Resultados correspondiente a 1.937 casos de estrategias de 679 establecimientos. Se omiten las observaciones que no contaban con información suficiente para evaluar sus estrategias.

Los resultados muestran que las estrategias que se perciben como altamente exitosas son significativamente más frecuentes en los establecimientos particulares pagados y en los pertenecientes al grupo socioeconómico alto. Como ya se mencionó anteriormente, este tipo de colegios no suele implementar con más regularidad estrategias o enfoques específicos comparado con el resto, por lo tanto, el éxito de su implementación no necesariamente tiene relación con las características generales de la iniciativa. Dicho de otra forma, aun cuando se apliquen acciones similares en distintos tipos de establecimientos, estas suelen traer consigo mejores resultados en aquellos de mayor nivel socioeconómico.

Por otra parte, el nivel de efectividad de las estrategias no varía significativamente según las distintas categorías en las que se clasifican (Figura 6). Al respecto, mientras que frente a todo tipo de acciones se registran porcentajes bastante similares de casos donde se perciben como poco efectivas, surgen contrastes menores respecto de aquellas consideradas alta y medianamente efectivas por los/as directores/as.

Figura 6
Percepciones sobre la efectividad del conjunto de estrategias para abordar rezagos
en el bienestar socioemocional según tipo de estrategia, a agosto de 2022
(Porcentaje de casos)



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Encuesta Nacional de Monitoreo Educacional en Pandemia*, PUC y CIAE, 2022.

Nota: Resultados correspondientes a 1.913 casos de estrategias de 664 establecimientos. No se consideran las escuelas multigrado o uni, bi y tridocentes, ni aquellas donde no se constata ningún tipo de estrategia implementada. Se omiten las observaciones que no contaban con la información necesaria para evaluar su estrategia. Semana del 29 de agosto al 2 de septiembre.

Específicamente, de las estrategias percibidas como altamente efectivas, aquellas que contemplan la reducción de la jornada escolar o el involucramiento de las familias disminuyen entre 3 y 4 puntos porcentuales respecto del promedio de los otros tipos de iniciativas de alta efectividad. Por otro lado, las acciones donde se observa una mayor proporción de estrategias altamente exitosas son aquellas donde se incorporaron cambios con relación a ciertas actividades que tienen lugar en los establecimientos (actividades culturales o artísticas y juegos colaborativos). Ahora bien, es importante enfatizar en que dichos contrastes son mínimos; a diferencia de lo constatado respecto de las características socioeconómicas de los establecimientos, en este caso se advierte que no habría acciones más efectivas que otras frente al desafío de fortalecer el bienestar socioemocional de los y las estudiantes.

En síntesis, los resultados dan cuenta de la implementación de una importante cantidad de estrategias que, a pesar de ser incorporadas por establecimientos vinculados con distintos contextos y realidades, se perciben por sus directores y directoras como altamente efectivas. El sistema escolar chileno actual cuenta entonces con múltiples buenas experiencias sobre las cuales se podría profundizar. De esta manera, indagar acerca de los detalles que caracterizan las diversas herramientas, acciones y metodologías como parte de experiencias valiosas y, posteriormente, compartirlas con establecimientos a nivel nacional se presenta como una oportunidad para apoyar a las comunidades educativas en el desafío de enfrentar el complejo e inédito escenario educativo que dejó la crisis sanitaria.

IV. Aprendiendo de buenas experiencias implementadas para abordar el deterioro del bienestar socioemocional en los primeros niveles de Educación Básica

Este apartado se divide en tres secciones. En primer lugar, se describe la metodología en la que se basó el proceso de selección de cinco experiencias positivas, explicando a grandes rasgos los criterios utilizados para ello. En la segunda parte se presenta un análisis de características comunes y particularidades, a partir de las cinco buenas experiencias seleccionadas, dando cuenta de algunas orientaciones que podrían ser valiosas para otros establecimientos educativos que están implementando acciones en este ámbito. En la tercera se describen dichas experiencias, profundizando en las estrategias implementadas para recuperar el bienestar socioemocional de los/las estudiantes en cinco establecimientos educacionales de distintas regiones del país.

1. Metodología: selección de experiencias positivas

A partir de los datos de la ENMEP de agosto, y de acuerdo con lo descrito en los apartados anteriores, se identificaron algunas iniciativas consideradas como potencialmente valiosas de ser conocidas y posteriormente compartidas. Para profundizar en ellas, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los/as directores/as y actores educativos a cargo de su implementación durante los meses de septiembre y octubre. La selección de casos fue realizada mediante la aplicación progresiva de filtros (Figura 7). El primer criterio fue que el establecimiento contara con Educación Parvularia y primer ciclo básico, con al menos una estrategia percibida como altamente efectiva para alguno de los niveles educacionales impartidos (32 % de los establecimientos en la muestra). Esta submuestra se redujo al 12,1 % al considerar únicamente a los/as directores/as que declararon estar dispuestos/as a participar del estudio²⁰.

En la segunda etapa, las experiencias que conformaron esta submuestra fueron clasificadas en relación con cuatro criterios adicionales establecidos. En primer lugar, se les dio prioridad a las experiencias percibidas como altamente efectivas en todos los niveles educativos impartidos por el establecimiento. En segundo lugar, se tuvo en consideración la variedad de enfoques adoptados y las acciones implementadas, ordenándolos según

²⁰ La encuesta incorporó una pregunta consultando si sería posible contactarlo/a posteriormente para conocer más sobre su experiencia. A pesar de lo anterior, muy pocos/as directores/as señalaron que no deseaban ser contactados/as (sin respuesta en la pregunta), reflejando que no había un rechazo expreso a participar de la iniciativa.

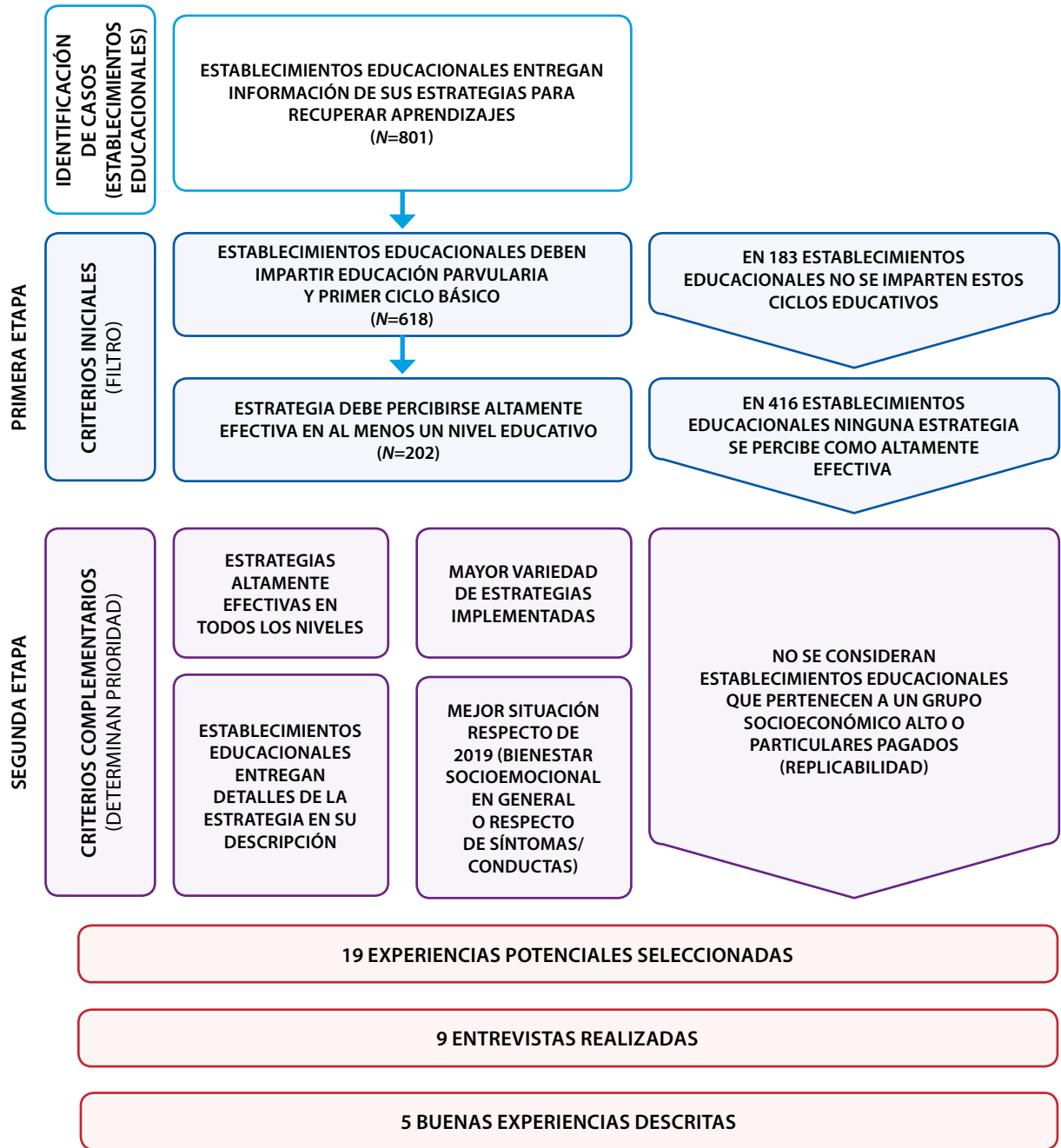
la diversidad de estrategias que se aplican por nivel educacional. Frente a este criterio se contemplaron los resultados respecto de la clasificación de estrategias independientemente del uso de recursos dispuestos por el Ministerio de Educación, por lo que dicha cantidad tuvo un máximo de 10 y un mínimo de 1. En tercer lugar, se priorizaron las experiencias que entregaron detalles de sus iniciativas, a través de la descripción realizada en la pregunta abierta dispuesta para ello, de modo que se pudiera tener en conocimiento algunas características relevantes previo a la entrevista con los actores involucrados.

Finalmente, se tuvieron en consideración dos indicadores que permiten dar cuenta de las circunstancias actuales frente a la salud mental y bienestar socioemocional de los/as estudiantes de cada establecimiento respecto de 2019: situación relacionada con el bienestar socioemocional de cada ciclo educativo (peor, igual o mejor a 2019) y situación de cada nivel en relación con determinados síntomas o conductas²¹ específicas de los/as estudiantes (peor, igual o mejor a 2019). Si bien se apuntó a dar más prioridad a las experiencias donde se señaló estar mejor o igual en algunos de estos aspectos, los criterios en cuestión tuvieron un peso significativamente menor dentro del procedimiento de selección, pues la mayoría de la muestra presentaba situaciones más críticas a la de 2019 al momento de responder la encuesta. Adicionalmente, los síntomas y comportamientos eran tan variados que resultaba inviable contemplarlos en su totalidad al momento de seleccionar el establecimiento.

Sumado a los criterios señalados, la selección debía considerar el carácter de la presente iniciativa en tanto su propósito de conocer y compartir buenas experiencias que puedan servir de orientaciones y/o ser adaptadas en diversos establecimientos educacionales a lo largo del país. En este sentido, se procuró seleccionar aquellos que no fuesen de nivel socioeconómico alto o particulares pagados, priorizando que estuvieran ubicados en diferentes macrozonas geográficas de Chile. Una vez finalizado el proceso, se seleccionaron 19 experiencias sobre las cuales potencialmente profundizar. Se contactó a los directores/as mediante correo electrónico y se entrevistó a cinco de ellos. En algunos de estos casos se consideró necesario contactar a otros actores de sus comunidades educativas para enriquecer las descripciones, principalmente a los integrantes de la dupla psicossocial.

21 Los seis síntomas son irritabilidad/intolerancia, desinterés por vida escolar, tristeza/soledad, acoso/bullying, ciberbullying y hospitalización por salud mental; las cinco conductas son: tratar con respeto a su docente, establecer vínculos de amistad, participar en clases, realizar actividad física regular y trabajar en forma independiente.

Figura 7
Proceso de selección de casos



2. Recomendaciones generales: características comunes de las buenas experiencias

En la Tabla 5 se presentan los cinco establecimientos seleccionados con buenas experiencias en la implementación de estrategia/s para la recuperación del bienestar socioemocional en alguno/s de los niveles educativos que imparten. Estas corresponden a comunidades educativas ubicadas en las regiones De los Ríos, Valparaíso, La Araucanía, Libertador General Bernardo O'Higgins y Metropolitana. Uno de los establecimientos es de dependencia municipal, dos SLEP y dos son particulares subvencionados.

Tabla 5
Casos seleccionados a partir de buenas experiencias en el abordaje del deterioro del bienestar socioemocional de sus estudiantes

Establecimiento	Centro Educativo San Nicolás	Colegio El Melón	Complejo Educativo Darío Salas	Escuela María Luisa Bouchon	Escuela Los Maitenes
Dependencia	Subvencionado	Municipal	SLEP	SLEP	Municipal
Grupo socioeconómico	Medio bajo	Medio bajo	Medio	Bajo	Medio bajo
Niveles educacionales que imparte	Prekínder hasta cuarto medio	Prekínder hasta cuarto medio	Prekínder hasta cuarto medio	Prekínder hasta octavo básico	Prekínder hasta octavo básico
Región	De los Ríos	Valparaíso	La Araucanía	Libertador General Bernardo O'Higgins	Valparaíso
Matrícula	343	623	1.205	104	211
Promedio estrategias aplicadas por nivel	6	10	3	6	8
Bienestar socioemocional respecto de 2019 (agosto)	Igual	S/I	Mejor	Mejor	Peor

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Encuesta Nacional de Monitoreo Educativo en Pandemia*, PUC, CIAE, 2022.

Nota: "S/I" representa a los establecimientos que no tienen información en esa variable, ya sea porque no entregaron datos al respecto o porque no participaron de la encuesta en la que se incluyó este ítem.

Las experiencias de estos cinco establecimientos educativos dieron cuenta de diferentes acciones e iniciativas implementadas a lo largo de 2022 para fortalecer el bienestar socioemocional de los/las estudiantes. Las estrategias de las cinco experiencias se describen a grandes rasgos en la Tabla 6 presentada a continuación.

Tabla 6
Descripción de los tipos de estrategias implementadas

Estrategia(s) identificada(s)	Responsable(s) principal(es)	Niveles educativos en que se enfoca	Área socioemocional priorizada
Talleres mensuales impartidos por dupla psicosocial	Dupla psicosocial Cuerpo docente Cuerpo directivo Equipo de gestión	Educación Parvularia Educación Básica completa Educación Media	Bienestar psicosocial individual Ámbito relacional entre pares
Derivación a apoyos complementarios	Dupla psicosocial Cuerpo docente Familias Centro Comunitario de Salud Familiar	Educación Parvularia Educación Básica completa Educación Media	Bienestar psicosocial individual
Talleres socioemocionales diarios impartidos por docentes	Cuerpo docente Orientador Psicólogos/as	Educación Parvularia Educación Básica completa Educación Media	Bienestar psicosocial individual Ámbito relacional entre estudiantes y docentes
Talleres de Corporalidad y Movimiento (CyM)	Monitor Educatrices de párvulo	Educación Parvularia	Ámbito relacional general Bienestar psicosocial individual

(Continuación Tabla 6)

Estrategia(s) identificada(s)	Responsable(s) principal(es)	Niveles educativos en que se enfoca	Área socioemocional priorizada
Talleres socioemocionales para apoderados/as	Dupla psicosocial Cuerpo docente	Educación Parvularia Educación Básica completa	Autocuidado Ámbito relacional entre padres e hijos/as Contención emocional
Seguimiento individual de estudiantes	Profesores jefe Familias Redes externas (Mejor Niñez/Carabineros)	Educación Parvularia Educación Básica completa	Bienestar psicosocial individual
Trabajo en habilidades socioemocionales planificado por docentes	Cuerpo docente	Educación Parvularia Enseñanza Básica completa	Varía según docente
Termómetro de las emociones	Cuerpo docente Funcionarios Biblioteca CRA	Segundo año básico Segundo ciclo de Educación Básica	Bienestar psicosocial individual
Monstruo de las emociones	Cuerpo docente Convivencia Escolar	Educación Parvularia Primer ciclo de Educación Básica	Bienestar psicosocial individual

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis. Las nueve estrategias corresponden a los cinco establecimientos educacionales analizados.

Las experiencias analizadas van en línea con los resultados descritos a lo largo del reporte, evidenciando que los establecimientos educativos han implementado distintas estrategias para fortalecer el bienestar socioemocional durante el año 2022. Con el objetivo general en común de abordar el deterioro en aspectos vinculados con la salud mental y las habilidades sociales de los/as estudiantes, estas acciones varían sustancialmente tanto en relación con las prácticas concretas que se aplican como respecto de los actores involucrados y los niveles educativos en los que se enfocan. De esta manera, se reconoce como hallazgo esencial del estudio que, **siendo un desafío a su vez prioritario y multifactorial, recuperar los niveles de bienestar socioemocional de los y las estudiantes trae consigo la planificación y puesta en marcha de múltiples y diversas estrategias.**

En términos generales, **cuatro de las cinco comunidades educativas seleccionadas centran las iniciativas planificadas en los y las estudiantes.** Por su parte, bajo la premisa de reconocer la figura de la familia como sujeto fundamental de apoyo para las experiencias educativas de sus hijos/as, **el establecimiento restante dirige su principal estrategia al trabajo con los/as apoderados/as;** sin embargo, de la mano con ello se implementan a su vez acciones complementarias orientadas a niños y niñas, basadas en una línea de trabajo transversal enfocada en la preocupación por el ámbito socioemocional desde todos los equipos. La combinación de estas estrategias trajo consigo la generación de confianzas entre niños/as y adultos/as que ha resultado ser una base fundamental para abordar los deterioros en los niveles de bienestar socioemocional de los y las estudiantes de dicho establecimiento.

En todas las escuelas, la implementación exitosa de sus estrategias depende en gran medida del **compromiso activo y la buena disposición de las unidades profesionales involucradas,** tanto en su planificación como en su ejecución. Así, **la proactividad y generación de propuestas** por parte de los distintos equipos ha sido clave en el proceso, destacándose **el rol de la dupla psicosocial** (integrada por un psicólogo y un trabajador social) en el caso de las experiencias que incluyen la realización de talleres. En este sentido, **la confianza de los equipos directivos en los/as profesionales de sus comunidades educativas** fue un componente fundamental para que las propuestas en cuestión finalmente pudieran llevarse a cabo.

Respecto de los niveles educativos a los que se dirigen las estrategias, la mayoría incorpora a estudiantes desde prekínder hasta octavo básico. En concreto, una iniciativa se dirige exclusivamente a los niveles de párvulos, y dos de ellas incluyen los cursos de Educación Media en su implementación. De esta manera, se evidencia que **las acciones planificadas para abordar el deterioro del bienestar socioemocional de estudiantes suelen enfocarse en más de un nivel educativo, ya que el desafío se reconoce como prioritario de manera transversal**, lo que va en línea con los resultados de la encuesta descritos. Al respecto, es importante señalar que, en el caso de implementarse distintas acciones en función de cada uno, los relatos recogidos se centraron en las experiencias de los niveles de transición y primer ciclo de Educación Básica²².

Ahora bien, las experiencias dan cuenta de una preocupación por **el profundo deterioro en el área social** de los/las estudiantes, al evidenciar una fuerte **carencia de habilidades sociales** reflejada en bajos niveles de comunicación, interacción y participación tanto frente a docentes u otros profesionales de la educación como en dinámicas entre pares. Otras problemáticas necesarias de contrarrestar en las comunidades tienen que ver con los **síntomas de malestar psicológico** manifestados en gran medida por niños y niñas durante el año 2022, tales como la falta de motivación y los altos niveles de ansiedad o agresividad. Adicionalmente, en casi todos los establecimientos se ha constatado un aumento de casos críticos que, como tal, deben ser derivados a intervenciones por apoyos externos.

Finalmente, se destaca como elemento transversal en los relatos compartidos el reconocimiento de las estrategias descritas como experiencias sumamente valiosas para sus comunidades educativas. En esta línea, **las iniciativas se consideran altamente efectivas para el fortalecimiento o recuperación del bienestar social y los niveles de salud mental de los y las estudiantes**. Si bien, la magnitud de sus efectos positivos no puede evidenciarse a través de indicadores cuantitativos (a diferencia de desafíos como la recuperación de aprendizajes o niveles de asistencia), esta alta efectividad se refleja considerablemente dentro de la experiencia cotidiana de las comunidades educativas. Aunque los cambios observados son de distinta índole según la principal problemática identificada en cada experiencia, en general, estos se traducen en un **desarrollo de las habilidades sociales, aumento en los niveles de participación y motivación, disminución en los niveles de ansiedad y agresividad, y una mayor confianza entre los integrantes de la comunidad educativa y sus estudiantes, quienes actualmente se sienten más cómodos/as, seguros/as y emocionalmente contenidos en el espacio escolar**.

Las cinco experiencias analizadas comparten once características comunes que, al identificarse como factores relevantes dentro del proceso de aplicación de las estrategias descritas, deben ser tomadas en cuenta por el resto de las comunidades educativas en sus actuales y futuros esfuerzos para abordar el deterioro en el bienestar socioemocional de los y las estudiantes. A grandes rasgos, estas características son:

1. **Priorización del bienestar socioemocional de los y las estudiantes previo a la pandemia.** En los relatos sobre las cinco experiencias se subraya que el eje socioemocional ocupaba un lugar importante en sus proyectos educativos previo a la llegada de la crisis sanitaria. En este sentido, si bien la interrupción de la presencialidad trajo consigo un fuerte deterioro en los avances conseguidos hasta el momento en cada comunidad escolar, cuatro ya contaban con una trayectoria de acciones e iniciativas propuestas para abordar desafíos en la misma línea, por lo que los esfuerzos frente al nuevo escenario con frecuencia se centraron en adaptar y/o fortalecer dichas estrategias.

²² Se recuerda que el foco de la presente iniciativa está puesto en dichos cursos.

2. **La importancia del trabajo colaborativo y articulado entre los equipos de profesionales del establecimiento.** Las experiencias han implicado esfuerzos conjuntos de los actores educativos involucrados en mayor o menor medida en el proceso de elaboración e implementación de cada estrategia. Si bien los responsables de esta puesta en marcha varían según iniciativa, con frecuencia se destaca la relevancia del compromiso y disposición de todos los equipos para que esta no se limite a la ejecución de acciones, sino que se configure un proceso de constante monitoreo y reajustes en función de las necesidades evidenciadas.
3. **El lugar que ocupan las familias en las iniciativas implementadas.** Las estrategias contemplan la participación (o al menos buena recepción) de parte de las familias de los y las estudiantes, particularmente sus apoderados/as. Se enfatiza en la importancia que tiene contar con el apoyo de estas figuras en el desarrollo del bienestar socioemocional de los/as niños/as. Sin embargo, si bien la implementación se complementa con estos apoyos, su elaboración y puesta en marcha considera la posibilidad de no tenerlos en la práctica; por esta razón, se incorporan propuestas para contrarrestar los bajos niveles de participación de las familias, ya que no contar con su apoyo no puede ser un impedimento para responder al desafío de fortalecer el ámbito socioemocional de los y las estudiantes.
4. **Desarrollo de habilidades (inter)personales.** La mayoría de las estrategias implementadas son talleres o instancias donde se tratan temáticas vinculadas tanto con el reconocimiento y la gestión de emociones individuales, como con el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con el buen trato, el respeto, la sana convivencia y el trabajo colaborativo. En estas instancias, la conversación e intercambio de experiencias es fundamental para el adecuado desarrollo de los talleres, donde la puesta en práctica de lo aprendido es central. A su vez, estas actividades generalmente se complementan con un monitoreo y seguimiento de los casos complejos de estudiantes, contemplando la derivación a apoyo psicosocial (interno o externo).
5. **La hora de Orientación.** En línea con lo evidenciado en la sección descriptiva del reporte, los espacios destinados a la asignatura de Orientación son fundamentales para la implementación de estas estrategias. En los relatos se reconoce que esta es de los pocos (o derechamente únicos) bloques de horario que los establecimientos disponen para realizar este tipo de actividades. Es relevante destacar este punto, pues marca una diferencia fundamental con las estrategias para la recuperación de aprendizajes: las iniciativas que apuntan al área pedagógica pueden implementarse en las horas de clase (o complementarse en ellas), por lo que se dispone de más tiempo y espacio para su puesta en marcha. Si se quisiera tener más espacio para el desarrollo de actividades para recuperar el bienestar socioemocional se tendría que recurrir, por ejemplo, a instancias fuera de la jornada escolar o bien a la ampliación de esta, lo que invalidaría una de las propuestas contempladas con el mismo fin (reducción de la jornada escolar).
6. **Optimizar el uso de recursos disponibles en el establecimiento.** Las experiencias recogidas se desarrollan en comunidades educativas en su mayoría insertas en contextos de alta vulnerabilidad, por lo que no disponen de recursos suficientes para utilizar en acciones complementarias a las líneas de acción regulares de las escuelas. De esta manera, las estrategias elaboradas no requieren recursos financieros adicionales, permitiendo que las experiencias sean efectivamente replicables en otros colegios de similares características a lo largo del país. En este sentido, las iniciativas dependen más de aspectos vinculados con los actores educativos encargados de su elaboración y aplicación (trabajo colaborativo, disposición, compromiso, proactividad) que de insumos financiados por el establecimiento. Al respecto, se identifican acciones como la elaboración de artefactos con materiales reciclados, el aprovechamiento de recursos

pedagógicos previamente utilizados en talleres o, en el caso de necesitarlo, la movilización de recursos entregados por la Subvención Escolar Preferencial (SEP) para su uso en este tipo de acciones.

7. Incentivar la presencialidad de los y las estudiantes en la jornada escolar. Al dar cuenta de las circunstancias de cada comunidad educativa que evidenciaban la necesidad de implementar este tipo de estrategias, los relatos hacen hincapié en lo irremplazable y esencial de la presencialidad en las experiencias educativas de los y las estudiantes. En línea con los hallazgos descritos en cuanto a la recuperación de aprendizajes en las escuelas, la presencia de los/as niños/as y adolescentes en los establecimientos es crucial para el desarrollar sus aprendizajes en todo ámbito.

8. Respeto de la dimensión socioemocional, aspectos como el fortalecimiento de las habilidades sociales, la gestión de emociones y estados de ánimo, la confianza en adultos responsables y la búsqueda de apoyo y contención dependen en gran medida de vivir efectivamente experiencias cotidianas desde las que aprender. A pesar de todos los esfuerzos realizados para fortalecer esta dimensión optimizando las herramientas disponibles en la modalidad remota, cualquier potencial avance en esta línea se veía fuertemente perjudicado por todo lo que implicaba el confinamiento para el desarrollo social y emocional de los niños y las niñas.

Este principio compartido es particularmente relevante considerando los contextos de alta vulnerabilidad en los que se insertan las experiencias seleccionadas. En estas se reconoce transversalmente la realización de esfuerzos para fomentar y monitorear, en la medida de lo posible, los niveles de asistencia a lo largo de 2022. Los equipos conocen la realidad de sus estudiantes, señalando que las comunidades educativas tienen la responsabilidad y el compromiso de brindar un espacio cuya función no se limite a los recursos pedagógicos y enseñanzas curriculares, sino que asegure a la vez la entrega de apoyos en el ámbito psicosocial, emocional y relacional de los niños y las niñas.

9. La experiencia cotidiana como indicador de efectividad. Si bien en una de las experiencias la aplicación de instrumentos estandarizados (particularmente el Diagnóstico Integral de Aprendizajes) resultó fundamental tanto para el levantamiento de estrategias como para su monitoreo, la mayoría de las comunidades educativas evidencian la alta efectividad de las iniciativas implementadas en el día a día de la jornada escolar. En este sentido, los actores educativos dan cuenta de cambios sustanciales en los comportamientos de los/as estudiantes, observándose dinámicas dentro y fuera del aula que reflejan un efectivo fortalecimiento de su bienestar socioemocional.

Los cambios varían según los principales desafíos diagnosticados en cada comunidad educativa al volver a la presencialidad en 2022. En algunas experiencias los buenos resultados de las iniciativas se reconocen en estudiantes más participativos/as y respetuosos/as en sus relaciones con otros, quienes a su vez interactúan en mayor medida con sus pares, generando una mejor convivencia en los distintos espacios escolares.

Otras veces la alta efectividad de las estrategias se ve en aspectos relativos a la salud mental de los niños y las niñas, particularmente con base en los aprendizajes obtenidos sobre el reconocimiento y gestión de emociones. Esto ha sido un factor importante en la disminución de casos críticos que deben de ser derivados a redes externas, observándose asimismo niveles de ansiedad, frustración, estrés o malestar en general significativamente más bajos, de la mano con una mayor motivación para asistir a la jornada escolar.

Finalmente, algunas iniciativas han traído consigo el desarrollo de un diálogo más efectivo entre estudiantes y los equipos profesionales a cargo de cada espacio, generando confianzas o fortaleciendo los lazos ya

existentes. De esta manera, las unidades y equipos han consolidado su rol frente a los niños y las niñas que va más allá de cumplir con las obligaciones curriculares, ya que los reconocen como figuras de apoyo y contención emocional relevantes. Los resultados en esta línea fueron de especial importancia en el caso de la estrategia dirigida específicamente a los apoderados/as, pues los cambios en la relación estudiante-apoderado a la que esta apuntaba implicó que, a la larga, los/as estudiantes pudieran comprender la importancia de confiar en los adultos/as presentes en sus experiencias educativas.

10. Considerar las etapas de los y las estudiantes. Las necesidades evidenciadas para los niveles de Educación Parvularia y primer ciclo básico suelen adquirir un carácter distinto respecto de las observadas en los cursos de estudiantes mayores. En este sentido, la implementación de estrategias considera con frecuencia la agrupación de niveles por edades, lo que a veces implica la incorporación de acciones diferentes para cada grupo. Por ejemplo, un mismo establecimiento realiza actividades lúdicas basadas en un cuento para los cursos hasta cuarto básico y dinámicas de conversación para los cursos superiores. Asimismo, los talleres socioemocionales impartidos en otra de las experiencias abordan temáticas que varían en función de los problemas que aquejan a estudiantes de diferentes grupos etarios.

Finalmente, en el caso de la estrategia enfocada en los cursos de prekínder y kínder, la centralidad de los esfuerzos para fortalecer la dimensión socioemocional está puesta en la dimensión psicomotora. Se trabaja entonces desde una premisa de que las habilidades socioemocionales están intrínsecamente vinculadas con aspectos que se pueden desarrollar desde la corporalidad y el movimiento, a diferencia de los cursos de Educación Básica y Media donde la conversación se mantiene como eje central de las estrategias.

11. Contar con el apoyo del sostenedor. A pesar de no ser una condición necesaria para la implementación de las estrategias recopiladas, la entrega eficiente de los recursos disponibles para las escuelas se reconoce como un aspecto facilitador en la puesta en marcha de estas iniciativas, sobre todo en relación con los recursos humanos (contrataciones y capacitaciones contempladas para las acciones). En esta línea, en tres de las cinco experiencias el rol del sostenedor/a legal ha significado un apoyo relevante para el proceso, asegurando una gestión efectiva de los recursos en los tiempos estimados para su ejecución. La relevancia de esta figura se refleja con claridad en una de las experiencias en la que no disponer de recursos entregados por la Subvención Escolar Preferencial ni contar con apoyos del sostenedor para iniciativas en esta línea se identifican como barreras para la implementación efectiva de la estrategia, particularmente en torno a la imposibilidad de contratar apoyos externos.

3. Descripción de buenas experiencias de recuperación del bienestar socioemocional de cinco establecimientos educacionales en Educación Parvularia y primer ciclo de Educación Básica

A continuación, se presentan cinco experiencias positivas del sistema escolar chileno seleccionadas por sus estrategias para recuperar o fortalecer el bienestar socioemocional de los y las estudiantes. Cada una cuenta con una breve ficha con información del establecimiento escolar, el diagnóstico y planificación de la iniciativa, implementación y puesta en marcha, monitoreo y resultados. El nivel de detalle con que se describe cada experiencia varía según los distintos relatos compartidos por los actores educativos que participaron en la iniciativa.

EXPERIENCIA 1

Talleres socioemocionales planificados con base en las necesidades de cada curso

Caracterización del establecimiento educacional	
Nombre del establecimiento:	Centro Educacional San Nicolás
Ubicación:	Valdivia, Región de Los Ríos
Dependencia:	Particular subvencionado
Nivel socioeconómico:	Medio bajo
Niveles educativos ofrecidos:	Prekínder a cuarto medio
Matrícula:	343 estudiantes
Antigüedad directora/o:	8 años

a. Diagnóstico: planificando adaptaciones frente a los retrocesos evidenciados

Desde hace aproximadamente ocho años el equipo directivo ha basado los lineamientos del establecimiento en un enfoque que contempla la articulación de todo ámbito educativo con la dimensión socioemocional. Este trabajo se ha desarrollado probando diversas alternativas, como son **talleres enfocados en la salud mental y el bienestar de los/as estudiantes, encabezados por la dupla psicosocial**, con resultados muy positivos para la comunidad educativa a lo largo del período en cuestión. Sin embargo, como ocurrió con todas las escuelas y liceos del país, la crisis sanitaria trajo consigo efectos negativos a gran escala para el colegio y su funcionamiento; si bien durante la pandemia se llevaron a cabo importantes esfuerzos por adaptar las temáticas trabajadas en los talleres a la modalidad remota y priorizar la dimensión socioemocional, la vuelta a la presencialidad en 2022 reflejó lo perjudicial que fue para los/las niñas y jóvenes la experiencia vivida.

En tal sentido, marzo se recuerda como un mes particularmente caótico, marcado por constantes agresiones verbales y físicas entre estudiantes de todos los niveles, y un equipo psicosocial colapsado con una cantidad inabarcable de casos específicos que atender. La dupla a cargo describe esta situación como un “volver al inicio”, un retroceso en el terreno avanzado a lo largo de los últimos años previos a la pandemia como resultado de los talleres aplicados. Fue en este contexto que el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) pasó a ser un instrumento fundamental sobre el cual basar la planificación de los talleres a realizarse a lo largo del año; si bien este insumo ya era muy valorado por los equipos, debido a la posibilidad de cuantificar y entregar diagnósticos claros sobre los cuales levantar estrategias, esta vez resultó particularmente valioso al dar cuenta de las necesidades de cada curso (y a nivel de estudiante) con relación al ámbito socioemocional.

Complementando los resultados obtenidos en el diagnóstico aplicado a fines de 2021 con los registrados en la vuelta a la presencialidad 2022, **la planificación de los talleres se realizó de manera rigurosa y mediante una constante triangulación de datos entre el equipo directivo y de gestión, la dupla psicosocial y el cuerpo docente** (particularmente los/as profesores jefe de cada curso); no obstante, en todo momento dicha planificación se consideró flexible y abierta a todo ajuste que fuera necesario según las distintas situaciones y necesidades evidenciadas en cada curso.

Respecto del diagnóstico en sí, los resultados del DIA, a grandes rasgos, situaban a la comunidad educativa como un espacio seguro para los/as estudiantes, quienes percibían el apoyo y disposición de sus docentes a escucharlos/as y ayudarlos/as frente a cualquier situación. Los indicadores más críticos tenían relación más bien con el ámbito relacional entre pares y la dimensión emocional personal de cada estudiante; de esta manera, en la planificación se establecieron las emociones a trabajar mensualmente, distinguiéndose el tipo

de actividad y complejidad de la emoción según nivel educativo al que apuntase. El programa elaborado consideró la realización de una serie de talleres con distinto carácter según el curso al que estaría dirigido, los que serían implementados mensualmente durante las horas de Orientación.

b. Puesta en marcha: talleres socioemocionales flexibles y contextualizados

La calendarización de los talleres contemplaba para cada mes una programación semanal según ciclo educativo: la primera semana del mes se realizaba en prebásica, la segunda en los cursos de primer ciclo, y la tercera en Educación Media, mientras que la cuarta semana del mes era para las retroalimentaciones según los resultados de cada taller. La cantidad de instancias semanales dependía del calendario y la contingencia, pero estas se centraban en un curso a la vez; no se impartían talleres a gran escala a excepción de que hubiera invitados/as externos que realizaran charlas o talleres (por ejemplo, talleres de sexualidad/anticoncepción en Educación Media o *ciberbullying* en segundo ciclo), los que eran complementarios a los realizados a nivel de curso.

Previo a la implementación de cada taller, la dupla psicosocial a cargo se reunía con el/la profesor/a jefe del curso para identificar las necesidades de los/as estudiantes a nivel general. Estas instancias resultaron fundamentales, pues no solo permitieron reconocer las temáticas necesarias de ser trabajadas en ese momento, sino también dar cuenta de los intereses y experiencias recientes del curso. Trabajar las emociones correspondientes a cada taller de acuerdo con las situaciones que los/as mismos/as estudiantes habían vivido fue una estrategia muy efectiva en tanto permitía aumentar significativamente la participación y motivación de los/as niños/as y adolescentes en las actividades. En esta línea, si bien los resultados del DIA son una base importante para planificar, considerar la perspectiva del docente que se vincula con el curso en la cotidianeidad es un elemento esencial para que los talleres tengan éxito.

A su vez, en estas reuniones cada profesor/a informaba a la dupla respecto de los casos críticos de su curso. El o la docente que reconoce en un/a estudiante el **requerimiento de apoyos complementarios frente a situaciones dentro del aula procura entregarle contención y escucha** en la medida de lo posible. Si este apoyo no es suficiente y la manifestación del síntoma persiste (angustia, frustración, rabia u otro tipo de comportamiento que refleje un malestar importante), el caso pasa a ser **atendido por la dupla psicosocial, la que brinda asistencia psicológica y/o social personalizada al estudiante**. Hubo casos complejos que no pudieron ser abordados a totalidad por el equipo, quienes debían realizar **intervenciones con la familia**; de no contar con las acciones de apoyo requeridas de su parte, el caso era **derivado al Centro Comunitario de Salud Familiar (CECOSF) del sector**. Sin importar el grado de apoyo que finalmente se entregue a cada estudiante, es necesario que la dupla esté en conocimiento de estas situaciones al momento de planificar e implementar el taller en el curso en cuestión.

Respecto del contenido de los talleres, la dupla psicosocial contaba con un banco de diversas iniciativas y actividades que han sido recopiladas en los últimos años y, según lo conversado con el/la profesor/a jefe, se determinaba cuál implementar y las modificaciones o ajustes que debían ser contemplados. Las temáticas trabajadas son variadas, pero en términos generales en prebásica las actividades apuntaban a la motivación e identificación de emociones mediante el libro de *El monstruo de los colores*; en primer ciclo se centraron en determinadas emociones seleccionadas para cada mes (amor, tristeza, miedo, felicidad, enojo), desarrolladas de acuerdo con el "Emocionómetro"; por su parte, en Educación Media se trabajó con el Programa Habilidades para la Vida, centrándose en el ámbito vocacional y relacional entre pares.

Sobre los recursos para su implementación, generalmente se elabora casi todo de manera autogestionada con lo proporcionado por el establecimiento, aprovechando al máximo todo material concreto. Este se utiliza sobre todo en los cursos de básica (ruletas, cajas, dados, cofres), pues en prebásica se suele trabajar con canciones y juegos, y en media las dinámicas son distintas e incorporan acciones en otra línea (escribir o conversar). El rol del sostenedor ha sido importante en este punto, pues comprende la necesidad de fortalecer el bienestar psicosocial. Su forma de brindar apoyo es invirtiendo en capacitaciones (se realizaron en pandemia), garantizando la entrega de recursos de manera eficiente en los tiempos estimados y financiando la contratación de un psicólogo y un trabajador social, a pesar de no tener esa normativa desde el punto de vista de la exigencia laboral.

A pesar de contar con dicha planificación, la flexibilidad en el proceso es necesaria: si quedan dos días para un taller planeado con anticipación y se pesquiza otra prioridad, este se modifica. Durante la implementación, la dupla procura reconocer la acogida que se percibe de la iniciativa por parte de los/as estudiantes, identificando a su vez las necesidades que puedan ir surgiendo o que son manifestadas en la instancia. Esto se complementa luego con conversaciones con el/a profesor/a jefe, quien también participa del taller y recibe posteriormente la retroalimentación de sus estudiantes. Gracias a ello se identifican los casos que presentan mayores complejidades que, como fue previamente mencionado, reciben apoyos complementarios.

La triangulación de la información y la toma de decisiones basadas en ello es permanente, por lo que la colaboración y voluntad del equipo docente ha sido crucial para la efectividad de esta estrategia. Para esto fue necesario concientizar respecto de la importancia del área socioemocional para el desarrollo de los aprendizajes en la dimensión pedagógica, y articular ambas áreas a través de la conformación de comunidades de aprendizaje por ciclo. Los/as docentes levantan distintas estrategias en sus asignaturas de acuerdo con las necesidades evidenciadas para cada nivel, trabajando en conjunto con la dupla psicosocial. La separación por ciclos educativos es un elemento relevante: no es lo mismo —por ejemplo— gestionar la rabia en prekínder que en Educación Media, pues las vivencias son otras y se expresan de manera distinta. Así, esto debe ser matizado y combinado tanto en los talleres como en las prácticas pedagógicas en sí, lo que hasta el momento se ha realizado fundamentalmente en el área de Lenguaje, vinculando las emociones con la lectura (por ejemplo, elaboración de diarios de vida).

Actividad en comunidades de aprendizaje: elaboración de un diario de vida

Apuntando a un trabajo colaborativo, durante el año 2021 se tomó la decisión de dividir los niveles educativos por ciclos (prekínder a segundo básico, tercero y cuarto básico, quinto a octavo básico, y dos grupos en Educación Media), agrupados en las denominadas comunidades de aprendizaje: grupos de actores educativos que desarrollan su labor mediante la articulación de la dimensión socioemocional con la pedagógica, siempre contemplando dentro de sus esfuerzos las distintas necesidades de los cursos incorporados.

A raíz de los efectos de la crisis sanitaria se identificó como una necesidad crítica de las tres comunidades el reforzamiento tanto de las habilidades socioemocionales como del proceso de aprendizaje lector; este último, especialmente en el grupo que incluye primero y segundo básico. En ese contexto se planificó, dentro de las actividades de los talleres socioemocionales mensuales, la elaboración de un diario de vida, mediante la articulación del área de Lenguaje. La dupla psicosocial realizó un video explicando qué es un diario de vida con un paso a paso de su elaboración, utilizando materiales reciclados. Así, cuando

(Continuación)

todos/as los/as estudiantes tuvieron a disposición un diario, en las horas destinadas a la asignatura y en espacios de Orientación, los niños y niñas de primero y segundo básico trabajaron en comprender y asimilar las emociones, mientras en paralelo desarrollaron sus habilidades de lectoescritura, siendo en todo momento apoyados/as por la dupla psicosocial y los/as docentes de Lenguaje de la comunidad correspondiente.

Los resultados fueron sumamente positivos para ambas dimensiones trabajadas. Por un lado, si bien en un comienzo los/as docentes escribían o dibujaban en los diarios en función de lo conversado con cada estudiante, a medida que se fue desarrollando la actividad se fueron constatando avances importantes en el proceso lectoescritor de un número significativo de estudiantes. Por otra parte, en las instancias de retroalimentación de la actividad con los niños y niñas se pudo evidenciar lo valiosa que resultó esta, al entregarles herramientas para enfrentar el desafío que significaba identificar y canalizar emociones tras dos años de encierro.

Priorizar el ámbito socioemocional es, entonces, el pilar del enfoque directivo que ha sido compartido con el resto de los equipos con éxito. Considerando la alta vulnerabilidad del establecimiento (97 %), se tienen como base las posibles adversidades a las que se enfrentan los/as estudiantes en sus contextos familiares, por lo que es asimismo fundamental focalizar todos los esfuerzos en apoyar y contener a los/as niños/as dentro de la escuela, frente a lo cual la falta de apoyo familiar no puede ser un impedimento. Al respecto, se han realizado algunos talleres e intervenciones con los/as apoderados/as cuando se ha considerado necesario, sobre todo con familias de cursos donde se evidenció la carencia de apoyo y atención que los niños, niñas y jóvenes sentían en sus hogares.

Ahora bien, no siempre se logra la participación o recepción esperada, en cuyo caso se robustece el trabajo realizado dentro del colegio y se buscan alternativas a través de redes externas, siempre con miras a fortalecer el bienestar socioemocional del/a estudiante en cuestión. Además de las atenciones en el Centro Comunitario de Salud Familiar para los casos de Educación Media, se cuenta con la implementación del Programa Habilidades para la Vida, entregado por el Ministerio de Educación; sin embargo, el equipo directivo percibe que el trabajo de la dupla psicosocial mediante los talleres y apoyos individualizados ha sido la base fundamental para los niveles de bienestar socioemocional que se perciben actualmente en la comunidad educativa.

c. Resultados: la importancia de triangular la información disponible

La implementación de los talleres socioemocionales y el carácter flexible y personalizado de estos trajo resultados positivos a nivel de establecimiento educacional lo que se ve reflejado tanto en los resultados del DIA como en la cotidianeidad de la experiencia escolar. Sobre los indicadores, el cuestionario del DIA intermedio aplicado en agosto de 2022 entregó cifras significativamente mejores en los diferentes indicadores en torno a las condiciones socioemocionales para todos los niveles educativos, particularmente en Educación Media (ciclo en que se han constatado situaciones más críticas en las escuelas a lo largo del país); en estos cursos se llegó al 100 % en promedio de respuestas favorables frente a algunos temas de la dimensión socioemocional, tales como el involucramiento docente en el bienestar socioemocional y la gestión de la equidad de género. Otros ámbitos, como el no sufrir maltrato/acoso escolar o la percepción del buen trato entre estudiantes, también presentaron importantes mejoras, nuevamente observadas en mayor medida en Educación Media.

Más allá de estas cifras, la dupla psicosocial y el equipo directivo hacen énfasis en los efectos positivos de los talleres y las intervenciones que pueden verse en el día a día de los/as estudiantes. A diferencia de situaciones vividas por establecimientos de contextos similares, en su caso han tenido grandes conflictos relacionales, y frente a hechos potencialmente problemáticos en el ámbito relacional se observa como hábito el que estudiantes de todos los niveles recurren a los profesionales y docentes del establecimiento para solicitar algún tipo de mediación o apoyo.

En esta línea, la regularidad de las instancias en las que se trabaja lo socioemocional ha permitido generar fuertes lazos con los/as estudiantes, lo que se refleja en los resultados del DIA que evidencian que efectivamente se sienten escuchados/as y apoyados/as en la comunidad escolar. Complementando este punto, se señala que, de registrarse algún caso que llama la atención en los diagnósticos, inmediatamente se contacta al docente a cargo para evaluar la situación; al respecto, los casos vinculados con respuestas preocupantes generalmente han sido por confusiones respecto del lenguaje del cuestionario.

Un facilitador fundamental para explicar el alto nivel de efectividad de las acciones es la constante triangulación de la información y, de la mano con ello, el carácter flexible de los talleres. No se contaría con la participación o recepción actual de no tenerse en cuenta las necesidades e intereses de cada curso.

Puede tocar muchos temas importantes, pero que por vergüenza o desinterés finalmente no pescan el taller. En cambio, si es algo que están viviendo, que les está pasando, siempre habrá mayor participación y opinan mucho. Si vamos con un programa preestablecido y llegamos y replicamos un taller existente, no vamos a recibir mucho de ellos. (Integrante de la dupla psicosocial)

Sumado a lo anterior, se destaca la capacidad de autocrítica de la dupla psicosocial. Por más esfuerzos que se puedan realizar para hacer interesante un tema, a veces no se obtiene la participación esperada o el taller no sale de acuerdo con lo planeado. Frente a ello, "darse por vencido no es una opción", sino que se debe pensar en posibles mejoras al taller sobre la base de las características del curso: si es kinestésico, planear actividades en las que se puedan mover; si es más audiovisual, contemplar videos para la próxima actividad; si tienen dificultades para expresarse oralmente, integrar actividades con dibujos o escrituras. Complementariamente, la disposición de los/as docentes es clave, pues además de las constantes reuniones de retroalimentación, estos/as debieron articular sus prácticas pedagógicas a lo socioemocional a nivel transversal (por ejemplo, interrumpir la clase frente a problemas en este ámbito o de observarse alguna situación de malestar en estudiantes); de lo contrario, los talleres por sí mismos no tendrían los resultados evidenciados en la actualidad.

Por más que la dupla cuenta con un repertorio de talleres recopilados previamente, la estrategia se considera como replicable en otros establecimientos. Los recursos no son un obstáculo y pueden ser contemplados en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de cada colegio; por otro lado, en comunidades digitales de docentes existe una amplia variedad de actividades e ideas aprovechables que se pueden adaptar a cada comunidad, hay capacitaciones disponibles de requerirse, y la instancia de Orientación está dada. Lo fundamental es el trabajo colaborativo entre todos los equipos, entregar apoyo y escucha a todos los profesionales de la educación; en esta línea, se hace un llamado a los equipos directivos a abrirse a poner foco en el/la estudiante y su bienestar, y no a una planificación con base en un currículum. La dirección es clave:

Nosotros no estamos en la sala de clases, pero no por eso podemos vivir en una nube; si no logramos convocar a todos los profesionales no vamos a lograr focalizarnos en la persona y la clave es esa. Solo desde ahí se puede llegar a donde sea con respecto a los aprendizajes. (Directora)

EXPERIENCIA 2

Talleres socioemocionales diarios: afianzando los lazos con el estudiantado

Caracterización del establecimiento educacional	
Nombre del establecimiento:	Colegio El Melón
Ubicación:	Nogales, Región de Valparaíso
Dependencia:	Municipal
Nivel socioeconómico:	Medio bajo
Niveles educativos ofrecidos:	Prekínder hasta cuarto medio
Matrícula:	623 estudiantes
Antigüedad directora/o:	10 años

a. Diagnóstico y planificación

Este establecimiento educativo de la Región de Valparaíso pone especial énfasis en el desarrollo socioemocional de su estudiantado. Debido a la pandemia por COVID-19, un grupo de docentes se acercó al orientador del colegio para expresarle su preocupación por el bienestar de los estudiantes. Así, en abril de 2020, se organizaron para apoyarlos emocionalmente. Su primer objetivo fue no perder el contacto con los niños, las niñas y sus familias y asegurarse de que se sintieran acompañados y así surgió la idea de realizar talleres socioemocionales.

El orientador del colegio diseñó una encuesta que denominó “Encuesta de necesidades humanas”; la que se aplicó de manera virtual a las familias y al equipo educativo, quienes la completaron con las temáticas más urgentes a tratar en estos talleres: contención emocional, habilidades para la vida, bienestar, regulación emocional, entre otros. Luego de seleccionar los temas, los docentes, en conjunto con el orientador y los psicólogos, comenzaron a reunir material para diseñar los talleres y generar estrategias de aprendizaje para implementarlos.

b. Implementación y puesta en marcha

Durante el confinamiento, los talleres fueron en línea y la ejecución estuvo a cargo de los equipos de aula, liderados por los profesores/as jefes. Se llevaron a cabo sistemáticamente todos los lunes a primera hora de la mañana —durante Consejo de Curso— hasta el retorno a la presencialidad. Este colegio tiene un alto índice de vulnerabilidad, es por esta razón que hubo que conseguir el apoyo de una empresa externa de telefonía para que los estudiantes tuvieran acceso a internet mediante chips.

Ahora bien, el director expresa que cuando llegaron las orientaciones del Ministerio de Educación para recuperar el desarrollo socioemocional de los estudiantes con la vuelta a la presencialidad en 2021, ellos ya tenían la experiencia acumulada de sus talleres e inclusive habían proyectado ajustes para seguir impartiendo en modalidad presencial. Para el año 2022 se dispuso:

1. Desarrollar los talleres socioemocionales diariamente en todos los cursos del establecimiento durante una hora pedagógica. Uno de los facilitadores para implementarlos todos los días fue que el colegio trabajó con el currículum priorizado, por lo que podían disponer de tiempo para el trabajo socioemocional.
2. Los talleres se impartirían en el segundo, tercer y cuarto bloque horario. Cada curso va rotando el bloque semanalmente. De esta forma, los profesores de todas las asignaturas tienen la oportunidad de implementarlos. No se realizan en el primer bloque horario porque muchos estudiantes llegan tarde al colegio. Con esta medida se aseguraban una asistencia pertinente.

3. Reorganizar las temáticas e incluir nuevos contenidos: identificación y reconocimiento de emociones, autoconsciencia emocional, autocuidado y bienestar, técnicas de respiración, gestión de emociones, relaciones interpersonales, entre otros. Además, para planificar los talleres agruparon a los cursos de acuerdo con la edad: un grupo lo conformaban los niveles desde prebásica hasta cuarto básico, otro desde quinto hasta octavo básico y otro desde primero hasta cuarto medio.
4. Los talleres los implementa el/la docente al que le toca hacer clases en ese bloque horario, por los que no siempre es el profesor jefe (salvo en prebásica). Para esto fue necesario que el orientador del colegio —quien sigue diseñando los talleres con apoyo de los equipos docentes— capacitara a los/las profesores.
5. Debido al agotamiento y estrés de los equipos educativos por la realización de clases en línea durante el confinamiento, se generaron instancias en la escuela para brindarles apoyo emocional. Estas consistían en conversaciones centradas en cómo se sentían, cuáles eran sus preocupaciones, cómo podían resolverlas y apoyarse en conjunto. Las instancias las lideraba el director del colegio. De manera complementaria, contrataron los servicios del Grupo SM, una ATE²³ que los capacitó en torno a temáticas del desarrollo social y emocional de los estudiantes.

Los talleres constan de una breve presentación del tema a tratar en esa sesión y luego se realizan actividades prácticas con los estudiantes, consistentes en dinámicas de trabajo en grupo. Estas dependen del nivel educativo y consisten, por ejemplo, en escribir un breve texto, dibujar, conversación entre pares, entre otros. Al finalizar cada sesión, el docente a cargo de impartir el taller escribe un pequeño *feedback* de cómo resultó la instancia y se la entrega al orientador. Este registro sirve de monitoreo para aplicar ajustes cuando sea necesario.

De manera complementaria a los talleres socioemocionales diarios, el colegio cuenta con cuatro psicólogos que trabajan principalmente con estudiantes y que gracias a estos talleres han podido detectar quiénes necesitan apoyo extra.

c. Resultados

Los talleres socioemocionales diarios han tenido buenos resultados, así como también una positiva acogida por parte de la comunidad educativa; esto se evidencia mayormente de manera cualitativa, en el día a día de las interacciones sociales entre las personas que la integran. A su vez, permitieron afianzar el lazo afectivo de los equipos de aula con los estudiantes, especialmente en el caso de los docentes que no eran profesores jefes. Como menciona el orientador, se generó un vínculo robusto, ya que el estudiantado logró ver a sus docentes como personas integrales, más que solo como profesores. Los mismos docentes le comentaron al orientador que, gracias a estos talleres, tuvieron más cercanía con el estudiantado y, por tanto, se les hizo más fácil hacer clases:

Los docentes cuando se dan cuenta de que los estudiantes confían, les cuentan cosas, los buscan en el patio, eso también va nutriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura. (Orientador)

Los resultados han sido medidos de forma cualitativa. El director del establecimiento educativo señala que se le han acercado familias que dicen estar contentas con los talleres socioemocionales diarios, ya que sus hijos les expresan que se han sentido mejor con el retorno a la presencialidad. Adicionalmente, estos talleres han ayudado a que algunos estudiantes se percaten de que necesitan apoyo psicológico, como también a que los docentes estén más informados de lo que le sucede a sus cursos.

23 Las ATE son instituciones que brindan servicios de asistencia técnico educativa a los colegios.

Uno de los elementos fundamentales para que los talleres socioemocionales diarios tuvieran éxito radica en la buena relación y confianza que existe entre el equipo educativo, así como también la disposición positiva para implementar talleres sobre temas que muchos/as no manejaban, por lo que estuvieron dispuestos a capacitarse al respecto.

La implementación de esta estrategia de recuperación del desarrollo socioemocional de los estudiantes requirió recursos extras para la contratación de la ATE Grupo SM, quien, como se señaló previamente, brindó capacitaciones sobre desarrollo emocional y social a los y las docentes del colegio para que tuvieran herramientas para implementar a su vez los talleres socioemocionales diarios a los estudiantes. La entidad gubernamental no ha participado de esta iniciativa, salvo mediante la autorización del uso de recursos para capacitar al equipo del colegio.

Finalmente, para que los talleres socioemocionales diarios se implementen con éxito en otros establecimientos se requiere principalmente disposición, compromiso y trabajo en equipo de la comunidad educativa “*el principal recurso es el recurso humano y su trabajo en conjunto*” (Director). Asimismo, también es relevante destacar el liderazgo del director, quien apoyó desde un inicio la iniciativa propuesta por docentes.

EXPERIENCIA 3

El bienestar socioemocional en la etapa preescolar: fortaleciendo el desarrollo integral a través de la corporalidad y el movimiento

Caracterización del establecimiento educacional	
Nombre del establecimiento:	Complejo Educacional Darío Salas
Ubicación:	Carahue, Región de La Araucanía
Dependencia:	SLEP
Nivel socioeconómico:	Medio
Niveles educativos ofrecidos:	Prekínder a cuarto medio
Matrícula:	1.205 estudiantes
Antigüedad directora/o:	5 años

a. Diagnóstico y planificación: La articulación entre núcleos en los niveles de transición

Antes de convertirse en un eje de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia chilena, corporalidad y movimiento eran los fundamentos de un programa con el mismo nombre (CyM). Implementado desde el año 2007 hasta 2018 en los cursos de primera infancia, este apuntaba principalmente a contribuir en el despliegue de prácticas pedagógicas de calidad, mediante experiencias de conocimiento del cuerpo y de desarrollo de la motricidad. Si bien su amplia valoración por parte de diversos actores educativos implicó que pasase de ser un programa a un eje como tal, la comunidad educativa del Complejo Educacional Darío Salas tomó la decisión de mantener las prácticas tras haberse aplicado durante un largo período en los niveles de kínder y prekínder del establecimiento.

Considerando los buenos resultados de este trabajo, la interrupción de la presencialidad y posterior adaptación a una modalidad remota trajo consigo importantes esfuerzos para adaptar las acciones de CyM al nuevo escenario educativo en la medida de lo posible. No obstante, la realidad presente en las aulas del establecimiento tras la vuelta a clases presenciales en marzo de 2022 reveló las fuertes implicancias negativas que la pandemia dejó en los y las estudiantes tanto en aspectos pedagógicos como de salud mental y bienestar socioemocional. En el caso de los/as niños/as más pequeños/as, esto se reflejó de manera muy importante en el deterioro de las

habilidades socioemocionales y el desarrollo psicomotor, pues el confinamiento imposibilitó en gran medida los espacios que debían destinarse a su fortalecimiento durante la primera infancia.

De esta manera, la planificación pensada para el año 2022 contempló desde un inicio la implementación de lo que anteriormente era el Programa CyM para los cuatro niveles de Educación Parvularia del establecimiento, ahora englobado bajo el término de “Talleres de corporalidad y movimiento”. Esto, bajo la premisa compartida transversalmente por el equipo del ciclo en cuestión de considerar la articulación entre la dimensión socioemocional y el eje de corporalidad y movimiento. Las educadoras habían evidenciado con anterioridad que realizar actividades que conjugaran ambas tenía un efecto importante en el desarrollo de habilidades socioemocionales, sobre todo a lo largo de la primera infancia de los/s niños/as.

b. Implementación y puesta en marcha: fortaleciendo habilidades socioemocionales mediante la actividad física

Siguiendo la estructura establecida antes de la pandemia, la planificación de los talleres CyM se realizó de manera colaborativa entre el equipo de aula de Educación Parvularia y el monitor a cargo de las actividades en cuestión. Este cuenta con el plan anual que contemplaba el antiguo programa CyM, el que fue adaptado en función de las necesidades evidenciadas en los/as estudiantes frente al deterioro de ciertas habilidades psicomotoras y sociales esperadas para las edades en cuestión. Los objetivos definidos se trabajan mensualmente a través de las actividades realizadas en los talleres, los que se ejecutan tres veces por semana en cada curso de Educación Parvularia (dos cursos de prekínder y dos de kínder), con una duración aproximada de una hora.

La actividad física contemplada en los talleres varía; se trabajan aspectos como la corporalidad, lateralidad, psicomotricidad, coordinación, estabilidad, entre otros. Respecto de la infraestructura utilizada, los talleres se realizan en un espacio con el que cuenta el establecimiento para este nivel educativo, se usan implementos que facilitan el desarrollo de los talleres (colchonetas, balones, aros, cintas, bayas, esponjas). Las instancias se definen como didácticas, lúdicas y entretenidas, apuntando a la participación total de los niños y niñas en todo momento. Cada actividad finaliza con un recreo, momento en el que se afianzan las confianzas entre el monitor, las educadoras y los/as estudiantes. A diferencia de lo que sería una clase de Educación Física en Educación Básica o Media, el enfoque en este caso es más global, pues se mantiene la línea de trabajo en Educación Parvularia donde las actividades se basan en el juego; los talleres no son una clase, los/as niños/as juegan durante el taller en paralelo a los procesos de socialización y aprendizajes que van de la mano.

En concordancia con lo anterior, si bien el monitor dirige las actividades de cada taller, su desarrollo se basa en un trabajo colaborativo en conjunto con la educadora y asistente de aula. Esto es fundamental para que los talleres tengan buenos resultados, siendo clave el conocimiento previo de las educadoras respecto del núcleo transversal de Desarrollo Personal y Social sobre el que se elaboran las actividades (específicamente la dimensión de Corporalidad y Movimiento). Al ser transversal, es necesario que el trabajo realizado se asocie a los otros núcleos; por ejemplo, todas las dinámicas que tienen que ver con la utilización del lenguaje relacionado con la corporalidad son realizadas por las educadoras, lo que fortalece el núcleo de Comunicación Integral. Se requiere entonces de su presencia en todos los talleres, tanto para el desarrollo de las actividades como para su posterior monitoreo y evaluación.

Ahora bien, las otras dimensiones que conforman el eje de Desarrollo Personal y Social se vinculan con aspectos del bienestar socioemocional de los/as estudiantes (Identidad y Autonomía; Convivencia y Ciudadanía), y en este sentido los talleres CyM se reconocen como una instancia sumamente efectiva en su desarrollo. Si bien las prácticas concretas que se enseñan y refuerzan en los talleres no tienen directa relación con la dimensión

socioemocional, el hecho de ser actividades o ejercicios que resultaban muy ajenos durante la pandemia permite a los niños y niñas enfrentarse constantemente a desafíos que muchas veces acarrear frustraciones.

A esto se le suman aspectos vinculados con el manejo de emociones en la primera infancia como etapa del desarrollo, el cual se ve agudizado por los efectos de la crisis sanitaria: al estar en un entorno diferente al de los últimos años, constantes llantos o manifestaciones de frustración, descompensaciones, aburrimiento, golpes y múltiples situaciones complejas tienen lugar en la experiencia escolar de muchos/as de estos/as estudiantes. Frente a instancias así, el apoyo, contención y motivación entregada por el monitor en complemento a la labor de las educadoras se destaca como un factor clave tanto en la superación de lo que serían potenciales obstáculos durante el desarrollo de los talleres, como en el fortalecimiento de aspectos relacionados con las habilidades sociales de los/as niños/as.

Más allá de su rol dirigiendo los talleres y de estar a cargo de su planificación, la figura del monitor ha sido fundamental en el desarrollo del proceso por sus características y habilidades individuales frente a los/as estudiantes con quienes debe relacionarse. Además de ser técnico deportivo y haberse capacitado específicamente en el ámbito de CyM, el trabajo del monitor resulta particularmente valioso y efectivo por aspectos de su personalidad que complementan positivamente las dinámicas de los talleres a realizarse; al respecto, las educadoras y asistentes de aula que trabajan con él destacan tanto su paciencia, empatía y amabilidad, como su responsabilidad y compromiso, todos aspectos necesarios para que la implementación de una estrategia de este tipo sea exitosa.

Esta contempla, a su vez, el apoyo por parte de las familias, pues es necesario que los/as apoderados/as tengan confianza en la comunidad educativa y permitan la realización de los talleres con sus hijos/as. Sobre este punto no se han constatado problemas; de hecho, padres y madres han solicitado que se mantenga la implementación de los talleres dados los avances evidenciados y muestran preocupación cuando por algún motivo estas actividades no se realizan.

Respecto de otros facilitadores, el establecimiento cuenta con una infraestructura óptima y los materiales necesarios para las dinámicas propuestas, lo que se complementa con la posibilidad que tienen de realizar los talleres en la jornada de la mañana, horario en que los niños/as tienen más energía y motivación. A su vez, la estrategia de los talleres CyM tuvo una buena acogida por parte de la unidad sostenedora del establecimiento (SLEP Costa Araucanía), que autorizó la contratación del mismo monitor ante la petición del cuerpo directivo.

En relación con las barreras a lo largo de su implementación como estrategia, se destaca que en un comienzo el proceso se vio bastante afectado por la baja asistencia, situación que fue más crítica justamente en los niveles de Educación Parvularia (temor por parte de los/as apoderados/as); esta fue paulatinamente aumentando y desde el inicio del segundo semestre no resulta un factor obstaculizador para que la iniciativa traiga consigo buenos resultados.

El monitoreo se realiza mediante evaluaciones generales a fin de mes, con reuniones entre el monitor y los equipos de aula en las que se conversa respecto de los resultados observados y las principales necesidades o dificultades identificadas; se proponen cambios en función de las necesidades evidenciadas como más urgentes, pero procurando mantener la planificación general. Sin embargo, la evaluación más rigurosa del proceso tiene lugar cada fin de trimestre, instancia en que los mismos actores educativos se reúnen para revisar los objetivos planteados en las bases curriculares. En ellas se ha reconocido el avance y progresión de los niños y niñas respecto de la situación y habilidades personales de cada uno/a.

Sobre la base de estas reuniones trimestrales, las educadoras elaboran un informe dirigido a las familias respecto de los indicadores del periodo asociados a los núcleos de aprendizaje que incluyen el ámbito socioemocional. Esto se complementa con comentarios realizados por el monitor para cada estudiante en particular, los que van acompañados por el indicador objetivo de logro y una retroalimentación sobre los aspectos vinculados con los desafíos de bienestar y habilidades sociales.

c. Resultados: más allá de la corporalidad y el movimiento

A octubre de 2022 se ha visto un impacto positivo muy significativo de los talleres CyM en el ámbito socioemocional de los/as estudiantes, particularmente en relación con su confianza, autonomía, independencia y, sobre todo, su capacidad de ir superando dificultades, gestionando de manera progresiva las frustraciones de por medio. Esto último se observa concretamente en términos de las actividades relacionadas con el ámbito motor; en pandemia no tuvieron espacio para desarrollar habilidades de movilidad, por lo que en un comienzo frecuentemente se mostraban incapaces de enfrentar los desafíos que suponían para ellos/as los talleres.

Es complejo demostrarlo en palabras sin que las personas lo vean, pero para uno que es docente y está todo el día en el aula, viendo niños con realidades tan diversas, que han sufrido muchas cosas... Ver que a comienzo de año el niño estaba sentado sin participar y verlo ahora que disfruta, que juega, que se ríe, que confía en sí mismo, que es autónomo... Eso es un avance que no tiene una calificación que se le compare. (Educadora de párvulos)

De esta manera, más que pensar en objetivos o metas concretas al planificar la implementación de los talleres CyM desde el retorno a la presencialidad, la apuesta en común apuntó a que finalizando el año los niños y las niñas de los niveles en cuestión realizaran las actividades utilizando las destrezas trabajadas. En este sentido, lo valioso de la experiencia no tiene que ver con si el niño o niña realiza “bien” o “mal” la actividad, sino en evidenciar un cambio en relación con su bienestar socioemocional: estudiantes que en marzo de 2022 no sociabilizaban ni participaban en actividades, tras meses de implementación de la estrategia, efectivamente se les puede observar compartiendo cotidianamente, participando de manera activa, buscando soluciones ante conflictos e incluso autorregulándose en algunos casos.

Para fines de noviembre de 2022 estaba prevista la gala CyM, instancia para presentar a la comunidad educativa todos los aprendizajes desarrollados a lo largo del año; a la fecha de este reporte y considerando los avances que las educadoras y el monitor han podido constatar hasta el momento, la actividad se esperaba con expectación y optimismo. Estas expectativas no se sostienen únicamente en los logros en el ámbito psicomotor, sino que en gran medida tienen relación con los aspectos del bienestar socioemocional de niños y niñas.

A fin de año uno va a decir mira, no aprendió a saltar en un pie o no es capaz de saltar la valla, pero ¿te acuerdas lo que pasó esa otra clase? Ahora no se enoja, ya no le pega. (Educadora de párvulos)

Tanto el equipo de aula de los niveles involucrados como el director del establecimiento consideran que la estrategia sería totalmente replicable en otros contextos. En el caso de no contar con una infraestructura óptima para los talleres CyM (un espacio diferenciado del aula para su implementación, por ejemplo), las dinámicas planificadas pueden ser adaptadas a espacios más pequeños como la misma sala de clases. Cuando los talleres se disponían desde el ministerio, el establecimiento contaba con una precaria infraestructura, por lo que las actividades se realizaban en los pasillos y, aun así, traían consigo muy buenos resultados. Por otro lado, los materiales pueden ser reemplazados por elementos homólogos en su uso (por ejemplo, utilizar frazadas en vez de colchonetas o esponjas).

Lo esencial para la implementación efectiva de la estrategia sería más bien el trabajo colaborativo en comunidad: por un lado, la confianza de la familia y, por otro, los esfuerzos articulados y coordinados entre el equipo de aula de Educación Parvularia y el monitor. Al respecto, se enfatiza en la importancia del monitor y sus habilidades para dirigir los talleres, apuntando a que su desarrollo vaya más allá de los aprendizajes relativos a la corporalidad y el movimiento de los/as niños/as, comprometiéndose con entregarles apoyo y contención a lo largo del proceso y en colaboración con el equipo de aula.

EXPERIENCIA 4

“Si en la casa no están bien, los niños no están bien”: talleres socioemocionales para apoderados/as

Caracterización del establecimiento educacional	
Nombre del establecimiento:	Escuela María Luisa Bouchon
Ubicación:	San Fernando, Región del Libertador General Bernardo O'Higgins
Dependencia:	SLEP
Nivel socioeconómico:	Bajo
Niveles educativos ofrecidos:	Prekínder a octavo básico
Matrícula:	104 estudiantes
Antigüedad directora/o:	Desde marzo 2022

a. Diagnóstico: la familia como sujeto fundamental de apoyo

Durante el proceso del retorno a la presencialidad el segundo semestre de 2021, el equipo directivo de la Escuela María Luisa Bouchon fijó como desafío central para su comunidad aumentar los niveles de asistencia de sus estudiantes, muy bajos en ese momento. Sin embargo, esta directiva tenía claro que incorporar medidas para garantizar la presencia de los/as estudiantes en el aula no sería suficiente para responder a las necesidades urgentes que trajo consigo la interrupción de los procesos educativos por la crisis sanitaria. Si bien la presencia de los niños y las niñas en el aula es fundamental, la elaboración de estrategias en esta línea no tendría los resultados positivos esperados para la comunidad si no se abordaba a su vez el deterioro evidenciado en los niveles de bienestar socioemocional y la profundización de brechas de aprendizajes de los/as estudiantes. La comunidad escolar asumía entonces una doble tarea: no solo se sentía responsable de los procesos de aprendizaje, sino que también de garantizar un espacio socioemocional y sanitariamente seguro para los estudiantes. Fue así como los equipos directivos y de convivencia escolar en un trabajo colaborativo con el cuerpo docente buscaron iniciativas o herramientas que les permitieran cumplir con dichos compromisos, bajo la premisa de proponer acciones efectivamente realizables, considerando los escasos recursos disponibles y las condiciones materiales de la comunidad educativa.

En este escenario, un primer paso para determinar las propuestas fue identificar como sujeto fundamental de apoyo a los/as apoderados/as. Con los/as estudiantes asistiendo presencialmente se pueden realizar diversas actividades e iniciativas con buenos resultados, pero si los niños y las niñas no cuentan con el apoyo y contención necesaria de sus familias, gran parte de los avances se ven perjudicados al llegar a sus hogares. Reconocer esta responsabilidad de los apoderados/as debía ir de la mano con entregarles las herramientas para que pudiesen cumplir con ella, sobre todo teniendo en cuenta el contexto de alta vulnerabilidad en el que se inserta la mayoría de las familias que pertenecen a la comunidad educativa que, frecuentemente, no disponen del tiempo y ni de las habilidades para ello.

Resultaba necesario brindarles herramientas para el desarrollo de habilidades y hábitos que les facilitaran ayudar a sus hijos/as, pero que también les permitieran incorporar experiencias prácticas de autocuidado, de tal manera que la contención socioemocional fluyera en sintonía con los apoyos entregados a los/as estudiantes durante sus jornadas. Las prácticas pedagógicas o acciones realizadas por el Área de Convivencia Escolar no terminarían siendo entonces intervenciones o hechos aislados dentro de las experiencias de los niños y niñas. De esta manera, se compartía de forma transversal que el eje de trabajo debía basarse en una premisa central.

Si se trabaja con el niño en el aula o en el patio, se le contiene, se le ayuda, pero este niño llega a casa y no está el apoyo del apoderado... al otro día el mismo niño vuelve y llega descompensado, se parte desde cero. (Trabajadora social de la dupla psicosocial)

Con base en dicha premisa, a lo largo del segundo semestre de 2021, se diseñó una estrategia específica para ser implementada a partir de 2022 con el fin de adquirir el compromiso de los/as apoderados/as en esta línea: el diseño y ejecución de talleres dirigidos específicamente a ellos/as. Si bien la propuesta surgió desde el equipo directivo, su puesta en marcha fue pensada para ser ejecutada por un equipo psicosocial. Así, el retorno a la presencialidad en 2022 contempló la contratación de unidades para conformar una dupla psicosocial; desde su ingreso al establecimiento, ambos profesionales adhirieron con convicción a la iniciativa en cuestión.

De esta manera, las primeras acciones de la dupla apuntaron a la optimización de los apretados tiempos y escasos recursos para centrarse en identificar de manera eficaz las causas más inmediatas del deterioro en la salud mental y bienestar social de los/as estudiantes, con un enfoque puesto en elaborar estrategias cuya aplicación implicara cambios positivos a largo plazo. En este sentido, la observación rigurosa, las conversaciones con docentes y las entrevistas o intervenciones con estudiantes les permitieron reafirmar la relevancia de situar a los/as apoderados/as como sujetos externos de atención, cuyo desarrollo de habilidades socioemocionales es primordial para abordar con efectividad los rezagos en la salud mental y bienestar social de sus hijos/as.

Los talleres se planificaron desde la dupla, pero no pasaron a implementarse sin previamente ser compartidos y aprobados en el Consejo Directivo y reuniones institucionales, instancias en las que recibieron sugerencias que sirvieron para realizar modificaciones antes de su ejecución. Asimismo, la planificación a largo plazo contemplaba que estos se dirigieran a los apoderados/as durante 2022, para posteriormente ser adaptados y realizados directamente con los/as estudiantes a lo largo de 2023. De obtenerse buenos resultados, el programa de gestión tiene proyectado otra ronda para 2024, en cuyo caso las instancias se llevarían a cabo simultáneamente con apoderados/as y estudiantes mediante un trabajo en conjunto.

b. Implementación: compromiso con (y por) los/as apoderados/as

Los talleres se dirigen a los/as apoderados/as que asisten a las reuniones convocadas mensualmente para todos los cursos que se imparten en el establecimiento (prekínder a octavo básico). Considerando los aforos permitidos a comienzos de 2022, se optó por dividir esta reunión en ciclos: una para el primer ciclo con todo el cuerpo docente y apoderados/as de esos cursos, y otra para segundo ciclo un día distinto de la misma semana. Las temáticas trabajadas se replican en ambos grupos, por lo que el contenido de los talleres no varía en función de edades o cursos.

Más allá de los temas específicos, estos comparten el objetivo de apuntar a que los padres y madres que asistan reflexionen sobre la importancia que tienen sus roles dentro del ámbito socioemocional de sus hijos/as, a la par de desarrollar competencias o habilidades que les permitan cumplir con dicha responsabilidad.

El contenido se elabora de manera autogestionada por la dupla psicosocial, principalmente a través de la observación y conversación con los propios estudiantes, y sobre las necesidades evidenciadas en sus experiencias escolares se determinan los aspectos prioritarios de ser trabajados con sus familias. A noviembre de 2022 se han tratado diversas problemáticas como el acoso escolar o *bullying*, el cuidado de los/as niños/as en vacaciones, el fomento lector, la importancia de la presencialidad, el manejo de dispositivos tecnológicos, las prácticas de autocuidado, entre otros.

Estas temáticas se trabajan previamente con los/as docentes, quienes adquieren los conocimientos esenciales desde la dupla psicosocial para luego situarlos en función de las características de los apoderados/as de sus respectivos cursos. En cuanto a la realización de los talleres en sí, se utilizan aproximadamente treinta minutos del espacio destinado a la reunión de apoderados/as para que los profesionales de la dupla realicen la primera parte; si bien es una instancia de carácter más bien expositiva, se procura que los contenidos teóricos o informativos se vinculen con experiencias cercanas a la realidad de los/as apoderados/as, de modo que puedan conectar con ellas, interiorizando así en mayor medida los conocimientos entregados.

Posteriormente, en la segunda parte del taller los/as profesores jefe se reúnen con los/as apoderados/as de sus cursos para conversar sobre las temáticas trabajadas, desarrollando dinámicas en las que se incorporan materiales, herramientas y orientaciones entregados con anterioridad por la dupla psicosocial. Los/as apoderados/as suelen tener confianza con el cuerpo docente, por lo que las actividades lúdicas contempladas suelen tener buenos resultados: los consejos o habilidades trabajadas conceptualmente por la dupla pasan así a reflexionarse en espacios más íntimos a nivel de curso.

Las reuniones siempre terminan con una plenaria final en la que se comparten sentimientos y percepciones sobre lo trabajado, y se establecen a su vez compromisos con metas cumplibles (por ejemplo, conversar con los niños/as cinco minutos al día, leer dos páginas cada noche, adquirir hábitos de autocuidado). El primer taller, por ejemplo, se realizó en abril de 2022 y se enfocó en el reencuentro y los espacios seguros. Se abordaron temáticas como el apoyo entre pares, la tolerancia a la diversidad, el atreverse a pedir ayuda y el validarse como sujeto de derechos, y se entregó información práctica al respecto. Tras reconocer a la comunidad educativa como un lugar confiable, gracias a las medidas de seguridad adoptadas, los kits sanitarios y acciones planificadas en este sentido, se acordaron compromisos en los que apoderados/as firmaban adherencia al proyecto educativo.

Adicionalmente, esta estrategia se **complementó con otras iniciativas elaboradas para fortalecer el bienestar socioemocional estudiantil**. Al respecto, se destaca el intenso **trabajo de seguimiento individual realizado a cada estudiante por parte del cuerpo docente y los asistentes de la educación**. En estas acciones los/as profesores/as jefe cumplen un rol clave, al ser una figura fundamental para los/as niños/as en relación con temas de afecto y apoyo; a lo largo de la trayectoria del establecimiento se han constatado muchos casos de estudiantes que, al no contar con referentes afectivos, lo encuentran justamente en su profesor/a jefe. Este seguimiento apunta principalmente a garantizar la asistencia de cada estudiante a la jornada (excepto casos con problemas externos), por lo que se contacta a los apoderados/as cuando hay una tercera inasistencia y se solicita certificado médico o se opta por derivar a redes externas (agentes escolares de Mejor Niñez o Carabineros) en caso de no recibir respuesta.

Además de lo anterior, **las habilidades de contención y apoyo socioemocional fueron abordadas con el cuerpo docente**. Cada profesor/a tiene una manera diferente de trabajar con las emociones de sus estudiantes, las que incluyen diversas dinámicas en sus prácticas pedagógicas que incluyen preguntar a cada niño/a

cómo se siente al llegar a la sala de clases hasta sesiones con la dupla psicosocial. En los casos más complejos se tomaron medidas como la elaboración de talleres específicos para ver con los/as estudiantes aspectos básicos de convivencia. Por ejemplo, en los cursos que no tuvieron clases presenciales en prekínder o kínder, enfrentarse a una adaptación al aula fue un desafío importante; en estos casos intervinieron sobre temas puntuales mediante la realización de actividades como salir de la sala a caminar en el exterior y conversatorios acerca de normas de respeto o trato con pares.

c. Resultados: contención emocional para generar confianzas

A juicio tanto del equipo directivo y psicosocial como del cuerpo docente, la implementación de una estrategia focalizada en las familias ha tenido resultados positivos en el ámbito socioemocional que se reflejan con gran magnitud en la experiencia escolar de los/as estudiantes del establecimiento a noviembre de 2022. Las complejas situaciones que viven los niños/as de todas las edades, constatadas en marzo del mismo año, en relación con síntomas o comportamientos que muestran niveles deteriorados de bienestar socioemocional, han disminuido sustancialmente. Los conflictos o hechos problemáticos se conversan a tiempo y con confianza dentro del aula con el/la profesor/a jefe, paralelamente, se puede ir observando que cada vez hay más casos de estudiantes que también están abordando este tipo de situaciones en sus hogares. Esto ha permitido que se actúe de manera preventiva y casi siempre con foco en lo formativo: en primera instancia se buscan soluciones sobre la base del diálogo, mientras que las acciones de carácter punitivo (contactar apoderados/as, suspensiones o derivaciones forzadas) son el último recurso.

Más específicamente, los talleres han traído consigo cambios positivos en los hábitos de relacionamiento entre niños/as y padres. Si bien los temas trabajados refieren a problemáticas concretas vigentes en sus experiencias, las herramientas para abordarlas son entregadas a los/as apoderados/as siempre en un marco de autocuidado vinculado con hábitos de contención emocional, diálogo afectivo y generación de confianzas. Sus hijos/as han podido entonces conectar con ellos/as cada vez más, al tiempo que les van comentando acerca de situaciones conflictivas, abusos, agresiones, o bien sobre su situación emocional en general. De esta forma, el trabajo realizado durante la jornada escolar por parte del profesorado y el equipo psicosocial ha ido entrando en sintonía con la realidad cotidiana de los/as estudiantes.

Se está llegando a un punto que hace unos años era impensable. Si se observaba que un niño estaba bajoneado se hacía la clase igual; si un niño estaba bajoneado en la casa, se le pedía la tarea igual. Ahora transversalmente los docentes, asistentes de patio o asistentes de aula se anteponen, y parece que en casa se están empezando a anteponer también. (Trabajadora social, dupla psicosocial)

Para el monitoreo de los talleres se aplica una encuesta de satisfacción a todos/as los/as apoderados/as que participan en cada instancia, cuyos resultados son tabulados por los profesionales de la dupla y el equipo de gestión para ser contemplados en la planificación del Plan de Mejoramiento Escolar (PME) del establecimiento. La encuesta también incluye un apartado de respuestas abiertas en el que se pregunta por los temas que les gustaría abordar en próximas reuniones, recurso que también ha sido aprovechado al momento de establecer las temáticas a trabajarse en los talleres.

Respecto de los resultados de la encuesta, hasta el momento se ha evidenciado una valoración transversalmente positiva, en concordancia con la alta asistencia que se ha mantenido e incluso aumentado a lo largo del año 2022. El cambio no se cuantifica más allá de las cifras de esta encuesta. Este se observa más bien día a día, en la cotidianeidad del establecimiento.

Se apuesta a que los niños estén bien, y eso parte de que los apoderados se hagan partícipes de este recorrido que hace la escuela, no solo en los aprendizajes. Si el niño no está bien, en la casa no están bien. En el momento en que la apoderada reflexiona en la reunión y dice “yo estoy afectando en los aprendizajes de mi hijo” se está cumpliendo el objetivo. Cuantitativamente no se mide. (Psicólogo, dupla psicosocial)

Sobre los facilitadores identificados para la implementación exitosa de la estrategia, se destaca principalmente el trabajo colaborativo entre el cuerpo docente, la dupla psicosocial y el equipo directivo. Si bien los docentes ejecutan los talleres en cada curso posterior a la parte expositiva, la dupla propone la estrategia entregando tanto detalles de su contenido como los materiales necesarios para la actividad. De esta forma, la iniciativa no ha pasado a significar trabajo extra para los/as docentes, quienes han tenido una sobrecarga laboral importante a lo largo de 2022. A su vez, el ser un establecimiento que cuenta con una matrícula pequeña también se reconoce como un aspecto que favorece una puesta en marcha altamente efectiva de estrategias en esta línea. Salir a un recreo y poder observar de manera cercana las dinámicas entre estudiantes ha permitido anticiparse a potenciales problemas de convivencia; el hecho de no tener casos que presenten problemas críticos que haya que abordar con urgencia ha permitido que se tenga a disposición el tiempo y los espacios necesarios para implementar acciones dirigidas específicamente a la familia, la cual es un actor cuya participación en los proyectos educativos suele ser mínima.

Por otra parte, hasta el momento no se identifican elementos que hayan dificultado en gran medida la implementación de la estrategia. Sin embargo, el no disponer de recursos entregados por la SEP ni contar con apoyos del sostenedor para este tipo de iniciativas ha significado un desafío para el establecimiento en relación con la cantidad de horas posibles de contratar a apoyos externos. Por ejemplo, el psicólogo integrante de la dupla psicosocial dispone únicamente de diez horas en el establecimiento por Proyecto de Integración Escolar, por lo que la optimización y gestión efectiva de los tiempos ha sido crucial en la planificación y desarrollo de la iniciativa.

Tanto la dupla psicosocial a cargo, como el equipo directivo, consideran que la estrategia es replicable en otros establecimientos, pero se requiere de trabajo colaborativo, dedicación, tiempo de disposición y, sobre todo, una línea de acción compartida por los equipos que conforman la comunidad. Se sostiene que implementar iniciativas dirigidas a los/as apoderados/as que toquen el ámbito socioemocional traerá consigo cambios positivos para toda comunidad educativa, pues el desarrollo de un diálogo efectivo y la generación de confianzas entre niños/as y sus familias es la base para que los y las estudiantes puedan conectarse a su vez con el profesorado, el equipo psicosocial u otras unidades del establecimiento; es necesario que estos puedan a la larga comprender la importancia que tiene el aprender a confiar en los adultos/as en el transcurso de sus experiencias educativas.

EXPERIENCIA 5

Reconocer y considerar los estados de ánimo en la jornada: El termómetro de las emociones y El monstruo de colores

Caracterización del establecimiento educacional	
Nombre del establecimiento:	Escuela Los Maitenes
Ubicación:	Limache, Región de Valparaíso
Dependencia:	Municipal
Nivel socioeconómico:	Medio bajo
Niveles educativos ofrecidos:	Prekínder hasta octavo básico
Matrícula:	211 estudiantes
Antigüedad directora/o:	3 años

a. Diagnóstico y elaboración sobre la marcha: una búsqueda constante de estrategias que den respuesta a los nuevos desafíos

Frente a los inéditos desafíos identificados tras el retorno gradual a la presencialidad en 2021, el proyecto educativo de la Escuela Los Maitenes amplió su enfoque pedagógico institucional situando el ámbito socioemocional como pilar fundamental de las líneas de trabajo del establecimiento. En este contexto, antes de finalizar el año se llevaron a cabo instancias formativas en las que el equipo psicosocial y la coordinadora de convivencia impartieron capacitaciones focalizadas en el bienestar socioemocional a los integrantes de los otros equipos. En ellos se procuraba entregarles herramientas para el desarrollo de habilidades de primera contención/atención frente a estudiantes que presentaran síntomas o conductas asociadas con un deterioro de su bienestar social o salud mental, ya que se consideraba importante que todos/as los/as profesionales de la comunidad contaran con estas herramientas, por lo que se contemplaron habilidades que no requirieran como base una especialización previa.

A lo largo de este proceso formativo se realizaron sesiones de retroalimentación por parte de los actores educativos involucrados; estas instancias permitieron elaborar en conjunto un plan socioemocional a implementarse transversalmente en la comunidad. La línea de trabajo general incorporada en el plan consiste en una serie de medidas preventivas a aplicarse frente a casos de estudiantes alterados/as o desbordados/as que, por tanto, requieren de apoyo inmediato. A grandes rasgos, estas acciones se centran en una escucha activa en la cual el/a profesional presente acompaña al/la estudiante a un espacio distinto al que se encuentra (no necesariamente el aula) para conversar, contenerlo/a y, sobre todo, escucharlo/a. Los pasos siguientes se determinan según cómo se desarrolle este proceso: si el diálogo tiene buen resultado y el estado anímico mejora, el o la estudiante puede retomar sus actividades en la jornada o, de lo contrario, el equipo psicosocial o Convivencia Escolar interviene. Los casos más críticos son derivados a instituciones que entregan herramientas parentales, principalmente Tribunales de Familia.

No obstante, los desafíos prioritarios para el establecimiento no fueron los mismos tras el retorno total a la presencialidad en marzo de 2022. A pesar de su enfoque en el bienestar socioemocional, el plan diseñado fijaba como principal meta aumentar los niveles de participación y respeto de los/as estudiantes, quienes se mostraron retraídos/as y desganados/as durante el período de funcionamiento presencial el año anterior. Sin embargo, aunque habían pasado pocos meses desde el fin de 2021, una situación drásticamente distinta se presentó al comenzar el nuevo año escolar. Tras un diagnóstico inicial realizado por los equipos, la baja participación y el respeto dejaron de ser la preocupación primordial para la comunidad; el nuevo escenario se caracterizaba más bien por niveles muy altos de ansiedad y falta de atención, a la par de un fuerte deterioro

de sus habilidades sociales y comunicativas. Como las necesidades eran otras, el plan para abordarlas no podía mantenerse sin modificaciones.

Ahora bien, en la comuna de Limache se realiza un trabajo en red entre establecimientos municipales, dentro de la cual los/as docentes de Educación Básica se reúnen periódicamente para compartir estrategias pedagógicas. Considerando que la dimensión socioemocional pasó a ser parte importante de los lineamientos del Ministerio de Educación tras la crisis sanitaria, en estas reuniones —originalmente convocadas para fortalecer las competencias de lectoescritura en las escuelas— se han compartido experiencias exitosas que abordan el deterioro de la salud mental y bienestar social de sus estudiantes. Una de estas fue la experiencia con el “Monstruo de colores”, iniciativa trabajada en el nivel de párvulos de una de las escuelas que resultó de interés para la educadora y la docente de primero básico de la Escuela los Maitenes que participaban en dichas reuniones.

A grandes rasgos, la estrategia consiste en que niños/as realicen actividades basadas en el libro *El monstruo de colores*, cuya historia se centra en el reconocimiento de las emociones mediante su asociación con diferentes colores. De acuerdo con la experiencia compartida por la otra escuela, se decidió regalar ejemplares del libro a los/as profesores/as jefes de los cursos desde prekínder a cuarto básico, apuntando así a un proceso de aprendizaje socioemocional que a su vez permitiera el fomento lector en sí. Adicionalmente, desde Convivencia Escolar se movilizaron los fondos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) para comprar los materiales necesarios para trabajar con la iniciativa. Además de las actividades en el aula, los/as estudiantes bajo la atención o cuidado del equipo de convivencia también pudieron trabajar en torno al libro.

En términos prácticos, la experiencia comenzaba con la narración lúdica del cuento a cada curso y, junto con ello, el/la docente a cargo debía elaborar con los materiales a disposición monstruos de colores para situar en su sala de clases: cada monstruo se asociaba a un color y cada color se vinculaba con una emoción en particular. Una vez los/as niños/as comprendían con claridad la historia y el significado de cada color, se incorporó una nueva dinámica a sus rutinas diarias: al iniciar la jornada escolar, los/as estudiantes reconocían sus estados de ánimo seleccionando el monstruo que más los/as identificaba ese día. Los monstruos asociados con cada emoción tienen elementos de su color que se extraen para ser puestos sobre el monstruo original (sin color); de esta forma, al observar día a día cómo los colores que predominan en dicho monstruo van cambiando, los niños y niñas van comprendiendo que las emociones y sentimientos se modifican permanentemente en función de diversas situaciones. A su vez, la iniciativa apunta a que cada uno desarrolle habilidades que les permitan reconocer y gestionar sus estados anímicos y emocionales.

Así, frente al diagnóstico inicial de 2022 previamente señalado, desde la segunda semana de marzo el plan socioemocional incluyó la aplicación de la iniciativa en cuestión para los cursos desde prekínder hasta cuarto básico. Los equipos del establecimiento acordaron que una dinámica basada en un cuento era pertinente para niños y niñas de dichos grupos etarios, pero difícilmente sería motivante o de gran utilidad para estudiantes mayores del establecimiento. Por tanto, en el caso de segundo ciclo básico se optó por desarrollar el fortalecimiento del ámbito socioemocional sobre la base de una estrategia recomendada por el Ministerio de Educación, cuyas acciones apuntan a identificar los niveles de energía de los que disponen los/as estudiantes y, posteriormente, orientar el trabajo en aula en función de ello.

A pesar de la buena recepción de la estrategia del “Monstruo de colores” por parte de los/as estudiantes, rápidamente quedó en evidencia la necesidad de incorporar acciones complementarias para enfrentar los nuevos desafíos: si bien en un comienzo las preocupaciones vinculadas con el ámbito socioemocional

remitían principalmente a ciertos comportamientos o síntomas en los/as estudiantes (ansiedad, distracción, falta de sociabilidad), a lo largo de marzo y abril aumentaron sustancialmente los casos de mediana y alta complejidad identificados durante la jornada escolar. Se reflejaba entonces una agudización cada vez mayor de los niveles de agresividad transversal en los cursos del establecimiento, siendo necesario tomar medidas a corto plazo para enfrentar este escenario. Que los/as estudiantes reconozcan su emoción a nivel general al iniciar la jornada es una dinámica efectiva, pero no suficiente para fortalecer su bienestar socioemocional: el estado anímico debe considerarse durante toda su estancia en el establecimiento, y las actividades en las que participen no pueden estar exentas de ello.

Frente a esta necesidad, terminando el primer trimestre la profesora jefe de segundo básico planteó como estrategia la implementación de un “termómetro de las emociones” en las aulas. Este es un instrumento que permite visualizar gráficamente las emociones a través de la imagen de un termómetro. Las positivas (alegría, buen ánimo, optimismo, motivación) se ubican en el espacio de tonalidades verdes y las asociadas a estados de malestar (rabia, irritabilidad, desgano, enojo, frustración) en rojo. La propuesta era que, al retomar la clase tras los períodos de recreo, los/as docentes a cargo conversaran con los niños y niñas sobre cómo lo pasaron, qué hicieron y cómo se sienten al volver al aula. Cada uno identifica cuál es su estado de ánimo predominante en el momento y lo ubica en el “termómetro”, el cual es elaborado por los/as profesores jefes de cada curso. Los niños y niñas pueden pararse en una emoción en particular o en espacios intermedios entre ellas.

Al finalizar la dinámica anterior, el/la docente dispone de un instrumento que le permite reconocer la emoción predominante a nivel de curso, para determinar según ello las actividades a realizar durante su clase. Por ejemplo, si predomina un estado de irritación o desgano, se proponen algunas actividades que apunten a abordar dicha emoción antes de pasar al ámbito pedagógico propiamente tal; por el contrario, si se observa un escenario de optimismo o motivación, se procura aprovechar esta condición para desarrollar ejercicios pedagógicos que requieran justamente de una mayor disposición para realizarse de manera efectiva. El termómetro permite entonces ir gestionando los niveles de energía de los/as estudiantes, siendo una metodología de trabajo que retoma el/la profesor/a a quien le toca impartir la siguiente clase del curso en cuestión.

Inicialmente la estrategia se puso a prueba con segundo básico y fue coordinada por la docente que la propuso. Tras evidenciarse resultados positivos con la experiencia, el “termómetro de las emociones” comenzó a implementarse en otros niveles del establecimiento; a noviembre de 2022, la estrategia se debería estar incorporando en los niveles desde quinto a octavo básico. Por su parte, en los cursos restantes (prebásica y primer ciclo, a excepción del segundo básico) se ha priorizado como estrategia transversal el trabajo con el texto “El monstruo de colores”. La aplicación del termómetro para estos cursos se planificó para el año 2023.

El termómetro también fue implementado en la biblioteca CRA del establecimiento. Todos/as los/as usuarios/as tienen la posibilidad de seleccionar la emoción que los/as identifica y ubicarla en un panel compartido; de esta manera, al finalizar la jornada se dispone del panorama general respecto de las emociones predominantes en niños y niñas que utilizaron el espacio. Esto permite que estudiantes de los cursos que no cuentan aún con la experiencia puedan ir familiarizándose con ella, lo que optimiza su implementación en 2023.

b. Resultados: acciones viables con efectos de gran magnitud

Tanto el “termómetro de las emociones” como el “monstruo de colores” han tenido resultados muy positivos para la comunidad escolar, y se han valorado como estrategias altamente efectivas para abordar los deterioros y rezagos en el bienestar socioemocional de los/as estudiantes, luego de los dos años de crisis sanitaria. Por un lado, monitorear permanentemente el estado anímico y emocional de niños y niñas ha sido fundamental

para poder abordar de manera preventiva situaciones de crisis que requieren contención inmediata; esto permite que, de no ser suficientes los apoyos brindados por los/as profesionales a cargo del/a estudiante, las derivaciones a Convivencia Escolar, al equipo psicosocial o redes externas se realicen a tiempo.

Por otro lado, tener en consideración el escenario reflejado por los instrumentos para el desarrollo de las clases pedagógicas implica que las actividades propuestas vayan en sintonía con los estados anímicos de los/as estudiantes, observándose así un importante aumento de los niveles de participación y motivación. A su vez, la institución de estas prácticas va de la mano con una mayor concientización sobre la importancia que tiene el ámbito socioemocional para las experiencias escolares, por parte de todos los actores educativos. Si bien el cuerpo docente y de Convivencia Escolar son los principales responsables de implementar las estrategias, los equipos directivos, de gestión, inspectoría y asistentes de la educación están constantemente pendientes de las experiencias cotidianas, lo que los convierte en figuras visibles para niños y niñas.

Incorporar estas pequeñas acciones ha implicado así un cambio de enfoque sustancial para la comunidad educativa en general, siendo muy valorado transversalmente como algo positivo y necesario.

Hay una gran diferencia entre la pregunta general del “cómo están” y preguntar a cada uno “cómo te estás sintiendo, cómo estás iniciando emocionalmente la jornada”, pues el “bien” coreado por todos se va transformando en respuestas abiertas y sinceras que permiten prestar atención real a los estudiantes de la escuela. (Director)

En este sentido, si bien efectivamente se observan mejores resultados en evaluaciones estandarizadas que abordan lo socioemocional (Diagnóstico Integral de Aprendizajes), la efectividad de las estrategias se ve reflejada en las experiencias cotidianas de los y las estudiantes. Al respecto, se destaca que en el último trimestre ha habido niveles de participación y respeto sustancialmente mayores a lo constatado en el diagnóstico inicial del año; a su vez, los niveles de ansiedad disminuyeron, y a noviembre de 2022 niños y niñas de la escuela expresan malestar, ya no por deber asistir a la jornada, sino frente a la llegada de las vacaciones.

La socialización se reconoce como el aspecto sobre el que se han visto mayores cambios, y las estrategias descritas cumplieron un importante rol para ello: el mismo hecho de comunicar a los/as demás cómo se sienten va generando espacios de confianza, respeto y diálogo; incluso si elegir el color del “monstruo” o la ubicación en el “termómetro” no van acompañados de palabras, estas acciones en sí comunican mensajes importantes de ser compartidos.

Respecto de los facilitadores que permitieron una implementación exitosa de las estrategias, uno de los aspectos más valorados por el director corresponde a la autonomía de los equipos para tomar las decisiones, sin que ello implique dejar de lado el trabajo colaborativo. En este sentido, los/as docentes toman decisiones frente a los lineamientos generales establecidos gracias al apoyo y confianza entregada por el equipo directivo y de gestión; esto ha sido fundamental, pues los/as profesores/as de cada curso son justamente quienes conocen en mayor medida a cada grupo y, por tanto, pueden ir adaptando las estrategias a su realidad particular. Por otra parte, también ha sido importante contar con los recursos e insumos necesarios para la implementación de estas iniciativas; sobre este punto, se destaca que el sostenedor de la escuela ha sido un gran apoyo en la gestión de los recursos, los que fueron rápidamente entregados tras proponerse las estrategias.

El “monstruo de colores”, el “termómetro de las emociones” o cualquier acción que permita prestar atención real y concreta a la experiencia educativa de los/as estudiantes son estrategias que pueden efectivamente ser replicadas en otras comunidades. Sobre esta posibilidad, el equipo directivo subraya la importancia de tener

como base para las iniciativas en esta línea algún plan o proyecto que permita ordenar y entregar con claridad los lineamientos de lo que se espera desarrollar a partir de ellas. De la mano con esto, es fundamental que se disponga de los insumos necesarios para los/as docentes tanto en relación con la iniciativa en sí (recursos, materiales) como en el desarrollo de sus habilidades (capacitaciones u otros procesos formativos) que les permitan gestionar los niveles de bienestar socioemocional de sus estudiantes.

A pesar de los buenos resultados, el proceso ha sido difícil y los equipos directivos y de gestión consideran que todavía queda un gran camino por recorrer. En esta línea, se reconoce que las contingencias muchas veces dificultan la ejecución efectiva de acciones por más claros e incorporados que estén los lineamientos del proyecto educativo.

A veces nos pilla lo urgente y lo importante queda relegado. A veces situaciones externas afectan lo que hace un docente en el aula; desde interrupciones en el aula, se golpea la puerta, llegan apoderados/as de imprevisto, estudiantes entran tarde... Eso fue lento: la implementación en sí. (Director)

5. Conclusiones

Los establecimientos educacionales han tenido que sortear una serie de desafíos que trajo la pandemia por COVID-19, especialmente en cuanto al desarrollo socioemocional de su estudiantado. La evidencia internacional sostiene que, con el cierre por la pandemia, el desarrollo social y emocional de niñas y niños se vio afectado de manera sustantiva. Debido a esto, se esperaba que tanto el aprendizaje integral, como el comportamiento y la interacción entre pares también se vieran afectados²⁴. De hecho, **de acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Educacionales en Pandemia uno de los principales desafíos para las comunidades educativas era recuperar lo perdido en el ámbito socioemocional, en específico, la disciplina y la buena convivencia, así como también la salud mental de sus estudiantes.** A pesar de los avances que los establecimientos educativos reportaron en la última medición de la encuesta ENMEP, seguramente el desafío de recuperar el desarrollo socioemocional de niños y niñas seguirá siendo una prioridad en el mediano plazo.

El análisis de los resultados de la ENMEP evidencia la prioridad que las comunidades educativas le dan a enfrentar el deterioro del bienestar social y emocional de su estudiantado, luego del confinamiento por la pandemia de COVID-19. En específico, un 33 % de los directores/as que respondieron la encuesta en agosto de 2022 señaló que una de sus prioridades era trabajar en la disciplina, convivencia y/o violencia de los estudiantes. A su vez, en el caso de niños/as de prekínder a cuarto básico se detectaron “sentimientos de tristeza y soledad” (aproximadamente un 60 %) e “irritabilidad e intolerancia” (45 %, aproximadamente). Frente a estas dificultades, se hizo necesario indagar sobre las medidas tomadas por los establecimientos educacionales para potenciar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. **Un hallazgo valioso da cuenta de que estos implementan numerosas estrategias para recuperar el bienestar emocional y social de niños y niñas en general en todos los niveles educativos.**

Los resultados sugieren que los 801 colegios que respondieron la encuesta implementaron dos tipos de iniciativas. La primera se relaciona con los lineamientos entregados por el Ministerio de Educación que implican cinco acciones: cursos en línea para equipos educativos, descripción de buenas prácticas, Programa Habilidades para la Vida, Jornadas de Reencuentro y Cuidados, y la Guía Bitácora Docente. Las escuelas llevaron a la práctica entre una y dos de estas acciones por nivel educativo.

La segunda modalidad fue impulsada por los propios establecimientos. Dichas estrategias se clasifican en diez tipos: conversar en horas de Orientación sobre el bienestar socioemocional (contemplada en aproximadamente

24 Egan, Suzanne, Jeniffer Pope, Mary Moloney, Clara Hoyne & Chloé Beatty. “Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children”. *Early Childhood Education Journal*, vol. 49, núm. 5, 2021, págs. 925-934; Ho, Jeannie & Suzanne Funk. “Preschool: Promoting young children’s social and emotional health”. *Young Children*, vol. 73, núm. 1, 2018, págs. 73-79; Kanopka, Klint, Susana Claro, Susanna Loeb, Martin R. West, & Hans Fricke, *What Do Changes in Social Emotional Learning Tell Us About Changes in Academic and Behavioral Outcomes?* Policy Analysis for California Education, Los Angeles, 2020.

el 88 % de los colegios), realizar capacitaciones sobre desarrollo socioemocional para profesionales de la educación (ejecutadas en aproximadamente 80,5 % de casos), implementar juegos colaborativos, involucrar a las familias en el diagnóstico así como en las posibles soluciones a las dificultades socioemocionales de niños y niñas, reducción de la jornada escolar, aumentar el tiempo en actividades deportivas, incrementar la dedicación a actividades artísticas y/o culturales, fortalecer el equipo de Convivencia Escolar, derivar a los estudiantes a la red de salud mental de cada comuna y fortalecer el equipo psicosocial.

Ahora bien, los resultados de la ENMEP muestran que, en general, los establecimientos implementan varias acciones para apoyar el desarrollo emocional y social de sus estudiantes, en promedio entre seis y siete por nivel educativo. Estas varían de acuerdo con el contexto del establecimiento en concreto, en cuanto a quiénes las ejecutan, así como también el aspecto socioemocional que se requiere priorizar. Cabe destacar que, debido a la representatividad de la muestra, **la información recolectada entrega una panorámica de los esfuerzos que los establecimientos educacionales han hecho durante 2022 para recuperar el bienestar socioemocional de sus estudiantes.**

Al comparar las estrategias implementadas se evidencian diferencias respecto de la dependencia administrativa, su nivel socioeconómico y nivel educativo. Así, los colegios particulares pagados (y de nivel socioeconómico alto) tienden a asumir en menor medida las estrategias asociadas a la vinculación activa de las familias, así como también a la reducción de la jornada escolar. Por su parte, los establecimientos SLEP y municipales han usado mayormente estrategias que implican actividades deportivas. En cuanto al nivel educativo, los tipos de iniciativas varían mínimamente para los niveles de prebásica, es decir, se implementan en menor medida en estos niveles, ya que en comparación con cursos de mayor edad los problemas socioemocionales se manejan de distinta manera.

En cuanto a las percepciones sobre la efectividad de las estrategias implementadas, **los y las directoras evalúan positivamente las desplegadas durante el año 2022.** Cabe destacar que solo un 12 % considera que las acciones fueron poco o nada efectivas. A su vez, un 44 % manifiesta que han sido altamente efectivas para recuperar el bienestar socioemocional de su estudiantado. Lo anterior da cuenta de lo complejo que resulta contrarrestar el rezago en esta área, así como también que para lograr cambios en el bienestar social y emocional de los niños, niñas y adolescentes se deben implementar estrategias considerando resultados a mediano plazo.

La percepción de efectividad de las estrategias es mayor en los establecimientos particulares pagados que en las otras dependencias administrativas, alrededor del 60 % de sus iniciativas se consideran altamente efectivas, en comparación con un 40 % aproximadamente en escuelas municipales o particulares subvencionadas. La percepción de efectividad también varía de acuerdo con el nivel educativo en el que se implementa la iniciativa para recuperar el bienestar social y emocional de los niños, niñas y adolescentes: la cantidad de estrategias consideradas efectivas disminuye entre los niveles de quinto básico a cuarto medio, con alrededor de 10 % de diferencia con los cursos de primer y segundo ciclo.

Este reporte, además de describir los resultados de la Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Educacionales en Pandemia **detalla cinco buenas experiencias para contrarrestar el desarrollo socioemocional de niños y niñas desplegadas desde prebásica hasta cuarto básico por establecimientos educacionales durante el año 2022.** Cada una se implementa en un colegio diferente de cinco regiones del país e implica una o más acciones consideradas valiosas por los directores que contestaron la encuesta. Las estrategias fueron seleccionadas en función de una serie de filtros de acuerdo con las respuestas entregadas por ellos en la encuesta. Estos requisitos buscaron seleccionar experiencias valiosas que pudieran ser útiles para muchos establecimientos y equipos educativos de Chile.

Para cada una de las cinco experiencias se presentaron breves fichas que incluyen la caracterización del establecimiento educacional y la descripción de las estrategias: se da cuenta del diseño, implementación, monitoreo y resultados obtenidos a diciembre de 2022. Ahora bien, cuatro de los cinco establecimientos educativos enfocan sus estrategias en el estudiantado, mientras solo uno lo hace en las familias.

El análisis transversal de las cinco iniciativas evidencia diez características compartidas. Se sugiere a las comunidades educativas tenerlas en consideración si es que implementarán alguna de ellas, en especial, antes de planificar estas acciones para recuperar el bienestar emocional y social de su estudiantado.

Finalmente, se recomienda a las autoridades de educación replicar estas buenas experiencias, así como también sumar esfuerzos para levantar otras iniciativas positivas para recuperar el desarrollo socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en Chile. A su vez, se recomienda que contribuyan con la difusión de las prácticas ya levantadas, así como también colaboren para replicarlas en los diversos contextos educativos del país.

6. Referencias

Blewitt, Claire, Heather Morris, Andrea Nolan, Kylie Jackson, Helen Barrett, & Helen Skouteris. 2020. "Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: A conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers". *Early Child Development and Care*, vol. 190, núm. 7: 1-14. <<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507028>>

Claro, Susana, Juan Pablo Valenzuela, Eduardo Undurraga, Danilo Kuzmanic y Daniela Cerda. 2022. "Encuesta para monitoreo de colegios abiertos en tiempos de pandemia", en *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 2021*, editado por Centro de Políticas Públicas UC, Ediciones Universidad Católica, págs. 71-115.

Egan, Suzanne, Jeniffer Pope, Mary Moloney, Clara Hoyne & Chloé Beatty. 2021. "Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children". *Early Childhood Education Journal*, vol. 49, núm. 5: 925-934. <<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>>

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. "La región se enfrenta al cierre de escuelas más largo del mundo". Nota de prensa. Unicef, 3 de marzo de 2021. <<https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/3-de-cada-5-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-que-perdieron-un-a%C3%B1o-escolar-en-el-mundo-durante-la>>

Ho, Jeannie & Suzanne Funk. 2018. "Preschool: Promoting young children's social and emotional health". *Young Children*, vol. 73, núm. 1: 73-79. <<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2018/promoting-social-and-emotional-health>>

Indah Pujiastuti, Sofía Hartati, & Jun Wang. 2022. "Socioemotional Competencies of Indonesian Preschoolers: Comparisons between the Pre-Pandemic and Pandemic Periods and among DKI Jakarta, DI Yogyakarta and West Java Provinces". *Early Education and Development*, vol. 33, núm. 5: 877-892. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024061>

Kanopka, Clint, Susana Claro, Susanna Loeb, Martin R. West, & Hans Fricke, 2020. *What Do Changes in Social Emotional Learning Tell Us About Changes in Academic and Behavioral Outcomes?* Los Angeles: Policy Analysis for California Education. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609206.pdf>>

PUC y CIAE. 2022. *Análisis de Resultados de la Encuesta Nacional de Monitoreo del Sistema Educativo en Pandemia: Aprendiendo desde la realidad nacional*. Santiago, Chile. <<https://www.covideducacion.cl>>

Santibáñez, Lucrecia & Cassandra Guarino. 2021. "The Effects of Absenteeism on Academic and Social-Emotional Outcomes: Lessons for COVID-19". *Educational Researcher*, vol. 50, núm. 6: 392-400. <<https://doi.org/10.3102/0013189X21994488>>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Re-opening schools, when where and how*. <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how>

The Lancet Child & Adolescent Health. 2020. "Prioritising children's rights in the COVID-19 response", editorial. *The Lancet Child & Adolescent Health*, vol. 4, núm. 7: 479. <[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30172-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30172-3)>

Vandenbroeck, Michel, Pauline Slot, & Hester Hulpia. 2018. "Quality in family childcare providers: A study of variations in process quality of home-based childcare". *Early Childhood Education Journal*, vol. 29, núm. 2: 1-17. <<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895272>>

Wijaya, Tommy, Ying Zhou, Aditya Purnama, & Neni Hermita. 2021. "Indonesian students' learning attitude towards online learning during the coronavirus pandemic". *Psychology Evaluation and Technology in Educational Research*, vol. 3, núm. 1. <<https://doi.org/10.33292/petier.v3i1.56>>

Anexo

Tabla A1

Comparación de la muestra de establecimientos educacionales que implementan estrategias para el fortalecimiento del bienestar socioemocional con el total de centros educativos del país²⁵

(En porcentajes)

Variable	Universo total	Muestra final
Dependencia:		
Municipal	38,9	36,3
Servicio Local de Educación Pública	49,2	49,2
Particular Subvencionado	5,5	5,9
Particular Pagado	5,6	8,6
Macrozona:		
Norte	6,6	7,6
Centro	17,3	18,4
Región Metropolitana	25,8	30,6
Centro Sur	26,3	27,1
Sur	22,0	15,1
Austral	1,6	1,2
Zona:		
Urbana	71,1	81,9
Rural	28,9	18,1
Grupo socioeconómico:		
Bajo	28,3	20,3
Medio bajo	35,1	37,0
Medio	23,1	28,2
Medio alto	7,7	8,0
Alto	5,8	5,7
Niveles educacionales:		
Ed. Parvularia	53,1	77,2
Ed. Básica 1ero-4to	68,6	79,7
Ed. Básico 5to-8vo	74,2	85,1
Ed. Media	32,8	46,1
Ed. Adultos	7,2	6,5
Matrícula:		
Desde 0 hasta 99	39,0	7,8
Desde 100 hasta 300	25,3	29,8
Desde 301 hasta 500	13,8	23,4
Desde 501 hasta 1.000	15,3	28,2
Más de 1.000	7,0	10,6
Número de estudiantes	3.626.456	402.366
Número de establecimientos	11.216	801

Fuente: Datos Centro de Estudios Mineduc. Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), 2022.

25 Muestra no considera establecimientos multigrados o uni, bi y tri docentes, ni aquellos donde no se constata ningún tipo de estrategia implementada para el fortalecimiento del bienestar socioemocional.