

## ARTÍCULO

# El arte como camino al desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela

Por **Silvia Andreu Muñoz** · [musicoterapia.uchile@gmail.com](mailto:musicoterapia.uchile@gmail.com)

**Tania Ibáñez Gericke** · [tania.ibanez@u.uchile.cl](mailto:tania.ibanez@u.uchile.cl)

## RESUMEN

Durante el año 2018, la Facultad de Artes de la Universidad de Chile implementó un proyecto piloto para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Isla de Maipo, en el marco de un convenio de colaboración con la Corporación de la comuna. El proyecto consistió en el desarrollo de experiencias artísticas en el aula como herramienta para favorecer el aprendizaje socioemocional en las y los estudiantes, a través de la incorporación de profesionales del arte que ejercieron el rol de facilitadores trabajando desde un enfoque de co-docencia con las y los profesores de cada establecimiento educacional.

Este artículo presenta una descripción de las etapas de diseño, implementación y evaluación intermedia del Proyecto Educativo Isla de Maipo (PEIM) con el propósito de relevar elementos clave a considerar en el desarrollo de propuestas orientadas a integrar el arte como puente para el aprendizaje socioemocional en el contexto escolar.

## PALABRAS CLAVE

Interdisciplinariedad, educación artística, habilidades socioemocionales, experiencia pedagógica, arte y educación.

**ABSTRACT**

Faculty of Arts of the University of Chile during 2018 implemented a pilot project to strengthen socio-emotional skills in students of municipal educational establishments in Isla de Maipo commune, within the framework of a collaboration agreement with the Corporation of the commune. This article presents a description of the design stages, implementation, and intermediate evaluation of the Isla de Maipo Educational Project (PEIM), which was characterized by a methodological strategy focused on artistic work in the classroom as a tool to promote socio-emotional learning in the students incorporating artistic facilitators who worked from a co-teaching approach with the communal educational establishments' teachers.

From the work carried out, it was possible to identify that the artistic strategies incorporated into the classroom were positively received by the students, expanding their expressive repertoire and favoring the effectiveness of their communication. In addition, for teachers this allowed generating a space for reflection on their own work and, in the case of first-cycle courses and artistic subjects, the implemented strategies enriched the pedagogical practices with innovative ideas. To end, notwithstanding the project was implemented in a wide variety of subjects, the teachers considered that its contribution would be especially useful in those subjects that are not artistic.

**KEYWORDS**

Interdisciplinarity, artistic education, socio-emotional skills, pedagogical experience, art and education.

## INTRODUCCIÓN

A partir de un convenio de colaboración establecido entre la Corporación Municipal de Isla de Maipo y la Facultad de Artes de la Universidad de Chile en 2017, las autoridades de dicha comuna solicitaron a la casa de estudios el diseño e implementación de un programa de intervención que permitiera fortalecer las habilidades blandas de los estudiantes de los seis colegios dependientes del municipio. Esto, en consideración a que previamente identificaron un predominio de autoestima baja, débiles habilidades comunicacionales y altos índices de violencia en las y los estudiantes, y bajo el convencimiento de que el arte podría ser un medio eficaz para fortalecer aquellas habilidades e influir positivamente en su aprendizaje integral.

En este contexto, la Facultad de Artes de la Universidad de Chile crea el Proyecto Educativo Isla de Maipo (PEIM) con el objetivo de favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de los establecimientos educacionales municipales de Isla de Maipo, mediante la aplicación de estrategias artístico-didácticas en el marco de un trabajo colaborativo con los docentes. Además, el proyecto se plantea como un programa piloto con enfoque exploratorio que busca generar evidencias acerca del arte como proceso favorecedor de la expresión emocional, las habilidades comunicacionales y las interrelaciones en las y los estudiantes.

El grupo de establecimientos municipales de Isla de Maipo está conformado por tres escuelas que imparten enseñanza desde el Nivel de Transición 1 hasta 8° año básico, de las cuales dos están insertas en el medio rural. Además, hay tres establecimientos que imparten Enseñanza Media, siendo dos de ellos liceos con modalidad Técnico Profesional.

Para la consecución del objetivo del PEIM, se conformó un equipo de facilitadores artísticos, quienes se insertaron en los seis colegios municipales de la comuna. Cada uno de ellos desarrolló un trabajo de co-docencia con las y los profesores, tanto en el momento de planificación de las experiencias artísticas como en su ejecución en el aula, lo que fue precedido por un momento de aproximación diagnóstica que orientó el diseño de las actividades de acuerdo con las características de cada curso. El desarrollo del proyecto tuvo una duración de un año, correspondiente a su primera etapa de implementación, en la que se abordaron los Niveles de Transición 1 y 2; 1° a 4° Básico; y 1° y 2° Medio de todos los establecimientos municipales de Isla de Maipo, abarcando así a 1.600 estudiantes, aproximadamente. La elección de estos niveles se fundamentó en la importancia de abordar los tres grandes segmentos de la educación escolar, es decir, Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Enseñanza Media, incorporando a la totalidad de los cursos de los niveles mencionados, de manera de favorecer la participación de la totalidad de las y los estudiantes y evitar procesos de selección, junto con contar con una evaluación transversal de cada nivel.

Posterior a este periodo de implementación, se llevó a cabo una evaluación intermedia para identificar los avances en el logro del objetivo general del proyecto. Si bien una serie de factores dificultaron el desarrollo de la segunda etapa de implementación, la evaluación realizada aportó con un significativo aprendizaje en torno a la aplicación de estrategias artísticas en el aula, al trabajo de co-docencia y a los factores que facilitan o bien obstaculizan una articulación curricular de estas características.

Este artículo busca compartir la metodología de trabajo desarrollada, bajo la idea de que esto constituyó un ejercicio innovador en el campo educativo por tres razones: se impulsó una vinculación directa entre arte y aprendizaje socioemocional, se diseñó el trabajo desde las Bases Curriculares como marco de referencia y, además, la implementación se caracterizó por un enfoque de co-docencia en la sala de clases.

A continuación, se presenta una breve fundamentación sobre la relevancia del trabajo educativo en habilidades socioemocionales y la pertinencia de la expresión artística como facilitadora de su desarrollo. Luego, se relata la primera etapa del proyecto que involucró la conformación de los equipos de trabajo y la inserción de estos en los establecimientos educacionales para el desarrollo de una aproximación diagnóstica a las características socioemocionales de cada curso. La segunda etapa describe la metodología específica del trabajo de co-docencia y las características de las experiencias artísticas implementadas. Finalmente, informa sobre los resultados obtenidos y las principales conclusiones que surgieron del momento de evaluación del proyecto.

## **FUNDAMENTACIÓN**

La política educativa chilena plantea que las comunidades escolares deben orientar su labor hacia el desarrollo de la persona en su multidimensionalidad y no solo en el ámbito académico. En efecto, la Ley General de Educación (2009) señala que el proceso educativo implica un aprendizaje permanente en la vida de las personas, que “tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley 20.370, artículo 2º).

En esta línea, la Política Nacional de Convivencia Escolar 2019 del Ministerio de Educación define la convivencia escolar como el conjunto de interacciones que se producen entre todos los integrantes de una comunidad educativa, incluyendo tanto aquellas formales como informales, y todos los hechos sociales y vivencias que allí acontecen. Por esto, tiene un importante carácter formativo por medio del cual es posible enseñar diversos modos de vida, constituyéndose actualmente en un contenido que se debe trabajar de forma intencionada en los establecimientos educacionales (DEG, 2019).

Por su parte, la investigación científica ha aportado evidencias respecto de la relevancia del aprendizaje socioemocional como factor que modela las relaciones interpersonales, favorece la construcción de vínculos saludables y contribuye a la salud psicosocial, intelectual y física de las personas (Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014). Específicamente, la importancia de las habilidades socioemocionales radica en que entra en juego un conjunto de elementos referidos a la capacidad que tiene una persona de identificar su propio mundo emocional y el de quienes la rodean, y de vincularse positivamente con su entorno. Las distintas líneas de pensamiento coinciden en que las habilidades comprendidas en esta dimensión son el autoconocimiento acerca de las propias emociones, la autorregulación, la motivación hacia la obtención de metas, la empatía y las habilidades sociales necesarias para establecer relaciones satisfactorias, las que tienen gran relevancia en el contexto escolar en el marco del aprendizaje integral de los estudiantes.

Cabe señalar que un aspecto que influye en el aprendizaje socioemocional es el clima social escolar, entendido como la percepción acerca de la calidad de las relaciones existentes en un determinado grupo de personas, lo que contempla los vínculos entre todos sus integrantes (Cornejo y Redondo, 2001). De este modo, un clima social positivo se caracteriza por vínculos que brindan seguridad, respeto, confianza, cohesión y cuidado a los estudiantes, mientras que un clima social negativo se expresa en conductas de poco cuidado y en la irregular atención a las necesidades emocionales que expresan los estudiantes. La capacidad de identificar y conectarse con las propias emociones y las de los demás, se relaciona estrechamente con la capacidad del entorno de reconocer y responder adecuadamente a las señales emocionales que van proporcionando los alumnos (Arón y Milicic, 2017).

En este contexto, el rol del profesor cobra especial relevancia como figura de seguridad y contención para los estudiantes, ya que transmite modelos de relación que ellos internalizan, especialmente en los niveles educativos menores, donde el profesor jefe interactúa con los estudiantes durante gran parte de la jornada escolar. Por esta razón, es fundamental el conocimiento que el profesor tenga de su curso y su interés acerca de la experiencia de cada estudiante, puesto que esto es vivido por el alumno como un sentimiento de valoración hacia sí mismo, ayudándole a tener confianza en la situación pedagógica y en sus propias capacidades. El profesor se constituye como una figura de apego secundario y su vínculo con los estudiantes puede llegar a tener un carácter reparador, razón por lo cual cobra sentido fortalecerlo desde los primeros niveles de enseñanza.

Por todo lo anterior, se considera de primera necesidad que las comunidades educativas desarrollen procesos de trabajo orientados a fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes y las capacidades de los docentes en función de ello. A raíz de esto, el PEIM postula que el desarrollo artístico es una herramienta de apoyo para el trabajo en la escuela, en la medida que abre nuevos canales de expresión por medio de los cuales los integrantes de una comunidad pueden comprender y comunicar sus vivencias de maneras diversas, nutriendo sus pautas de interacción social. En este sentido, el trabajo desde el juego artístico en articulación con el aprendizaje colabora con la participación e integración del niño y niña con su medio, y enriquece sus repertorios conductuales (Zorrillo, 2006). Junto con esto, busca contribuir al desarrollo de capacidades en el docente para la aplicación de estrategias artísticas, por medio de un trabajo colaborativo permanente, tanto en la preparación de las actividades como en su aplicación.

De esta manera, se comprende al arte como un lenguaje, una experiencia y un proceso que involucra, además de los sistemas específicos que estimula cada disciplina artística, una multiplicidad de formas activas, dinámicas y corporeizadas de resonar subjetiva y colectivamente con la imagen, el color, el sonido, el movimiento y toda forma de interacción. Así, el trabajo en aula desde el arte contribuye a una serie de elementos, tales como la comunicación no verbal, la capacidad perceptiva y el potencial creativo. También permite ensayar nuevos roles y ampliar la experiencia cotidiana; favorece la flexibilidad de pensamiento, la comprensión de diversos niveles de significado y cumple una función articuladora de la personalidad que contribuye a darle un nuevo sentido a la experiencia.

## **PRIMERA ETAPA: CONFORMACIÓN DE EQUIPOS Y APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA.**

### **1. Conformación de los equipos:**

Para dar curso al proyecto, durante el primer semestre de 2017 se conformó el equipo de trabajo, el que estuvo compuesto por académicos de la Facultad de Artes y un grupo de 18 facilitadores artísticos, todos ellos provenientes de las áreas de danza, teatro, artes visuales y música. El equipo académico, que contó con la asesoría de una profesional especialista en educación, tuvo el rol de elaborar el diseño general del proyecto y realizar acompañamiento y monitoreo a su implementación. Por su parte, las y los facilitadores artísticos estuvieron a cargo de la ejecución del proyecto mediante la aplicación de estrategias artístico-didácticas en el aula con frecuencia de dos veces por semana en cada asignatura, en el marco de un trabajo colaborativo con las y los docentes.

La primera tarea del equipo académico fue visitar los colegios para tener una primera aproximación a su realidad escolar. Así, se efectuaron entrevistas a los equipos directivos y se recopiló información sobre los proyectos educativos, las plantas docentes, las características sociofamiliares de las y los estudiantes, y las condiciones de infraestructura. Asimismo, el equipo académico llevó a cabo una revisión completa de las Bases Curriculares de todas las asignaturas y niveles con el propósito de identificar vinculaciones entre los Objetivos de Aprendizaje establecidos en el currículum y la dimensión socioemocional.

Paralelamente, los facilitadores artísticos participaron en un proceso de inducción orientado a conocer y apropiarse de las características y lineamientos del proyecto, y de este modo favorecer la creación de estrategias artístico-didácticas que respondieran a las necesidades socioemocionales de cada realidad escolar de la comuna de Isla de Maipo. Fue así que se realizaron tres jornadas en las que ellos fueron capacitados por el equipo académico en torno al aprendizaje socioemocional y sus formas de abordaje, a los principales componentes de las Bases Curriculares y a algunos elementos relevantes de la política pública educativa.

### **2. Aproximación diagnóstica:**

Durante la inserción de los facilitadores en los establecimientos se realizó una etapa de diagnóstico de cada uno de los cursos, cuyo objetivo fue identificar el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de modo que esta información sirviera para orientar la definición de objetivos específicos y el diseño de experiencias artísticas coherentes con estos. Para esto, se realizaron entrevistas a los equipos directivos, se aplicaron pautas de observación de clases y de espacios de uso común, y se aplicaron test para identificar la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos. Estos últimos instrumentos fueron: Autorreporte del Bienestar Socioemocional (Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005), para los Niveles de Transición 1 y 2 y 1° y 2° Básico; Cuestionario de Inteligencia Emocional para Niños CIM (Doidge, 2014), para 3° y 4° Básico; Cuestionario de autopercepción "Evaluación del contexto interaccional en el la sala de clases" (Ibáñez, 2011) y Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones TMMS- 24 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), para I y II Medio.

Los datos obtenidos de cada uno de estos instrumentos en cada curso fueron analizados cuantitativa y cualitativamente mediante la colaboración de un sociólogo, quien junto al equipo de trabajo codificaron y organizaron la información según categorías inductivas y emergentes, bajo un enfoque orientado a caracterizar al grupo respecto de sus dinámicas de relación socioemocional en la comunidad educativa, más que a cada individuo de forma aislada.

A partir del análisis de los datos obtenidos, se elaboró un informe que fue entregado a las autoridades municipales de la comuna, el que incluía un diagnóstico para cada uno de los establecimientos, así como también algunas recomendaciones generales de acuerdo con sus particularidades. Asimismo, se elaboró un informe de cada curso en el que se describían las características más relevantes de la dimensión socioemocional de sus estudiantes.

Los resultados obtenidos de este proceso diagnóstico fueron heterogéneos, y su descripción detallada escapa del propósito de esta comunicación, que busca relevar los aspectos generales y esenciales de la metodología aplicada en la intervención. Sin embargo, consideramos importante compartir los principales hallazgos a nivel transversal con que nos encontramos:

1. En los diferentes establecimientos educacionales que trabajan con Educación Parvularia, Básica y Media, se aprecia que el desarrollo socioemocional va presentando mayores dificultades a medida que se avanza en la trayectoria escolar. Es así como, en el paso del nivel preescolar a la educación básica, se produce casi en todos los colegios una disminución del nivel de bienestar socioemocional de los estudiantes.
2. Si bien la convivencia escolar adquiere características muy diferentes en cada uno de los establecimientos, un elemento casi generalizado es el alto nivel de participación de los estudiantes durante las clases cuando se abordan temáticas de su interés. Por el contrario, las clases que no promueven su participación generan actitudes y emociones negativas en ellos, afectando el clima de aula. En concordancia con esto, se observó que las estrategias de enseñanza que promueven la participación y fomentan el trabajo en equipo, producen una mayor motivación y agrado para trabajar en los estudiantes.
3. Específicamente, en los cursos de Enseñanza Media aparece como significativo el grado de comprensión de los estudiantes sobre lo que los docentes enseñan como un factor que incide directamente en su autoestima académica. Junto con esto, otro factor de relevancia en este nivel educativo es el clima de trabajo en aula, puesto que, cuando adquiere un carácter negativo, es reconocido como un elemento de desagrado que perturba a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades pedagógicas.
4. Las observaciones de clase en todos los niveles y el test de interacción en el aula, aplicado específicamente a los estudiantes de los cursos de Educación Media, arrojaron la relevancia de la figura del docente como un agente clave para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Pese a que no es siempre reconocido de forma explícita como tal por los alumnos, se identificó que es un agente esencial del núcleo pedagógico y un facilitador que puede generar una mayor motivación escolar, así como también puede favorecer la sensación de confianza y seguridad para el desarrollo de un aprendizaje socioemocional óptimo. En algunos casos, la actitud distante del docente, sumado a estrategias de clase frontales y expositivas, producen desmotivación, desinterés y distracción, además de una sensación de baja autoestima e inseguridad en los estudiantes.

Estas conclusiones aportaron con una primera mirada sobre los elementos que son de importancia para los estudiantes y que van configurando su manera de enfrentar el proceso de aprendizaje, de interactuar con su entorno y autoperibirse, todo lo que contribuyó a pensar el diseño de las experiencias artístico-didácticas con miras a estimular la participación de los estudiantes y generar un espacio de agrado que favoreciera la confianza y apertura emocional.

## **SEGUNDA ETAPA: SELLOS DEL PROYECTO Y ESTRATEGIAS ARTÍSTICO-DIDÁCTICAS DESARROLLADAS.**

### **1. Sellos del proyecto:**

El proyecto se caracterizó por tres sellos fundamentales. El primero de ellos, refiere a un enfoque con énfasis en la grupalidad y los vínculos que se producen en el aula como contexto privilegiado para favorecer el aprendizaje socioemocional. Para esto, el proyecto incorporó de manera sistemática un conjunto de estrategias artístico-didácticas dentro del trabajo de aula en el marco del Currículum Nacional, es decir, durante las asignaturas regulares, como parte del trabajo pedagógico de los docentes en la sala de clases. Esta decisión también buscó asegurar la participación y permanencia de todos los estudiantes del curso en las experiencias artísticas, ya que si estas hubiesen sido concebidas como actividades extracurriculares no habría sido posible controlar las variables de movilidad estudiantil, afectando con ello las vivencias de los procesos, en la profundidad y completitud que se esperaba.

El segundo sello es el enfoque interdisciplinario del proyecto en dos niveles. En uno de ellos se abordó el desarrollo de las habilidades socioemocionales a partir de la incorporación de estrategias del campo del arte en articulación con diversas actividades curriculares no artísticas. De esta manera, se llevó a cabo una revisión de todos los Objetivos de Aprendizaje y Ejes planteados en las Bases Curriculares para todas las asignaturas, y se seleccionaron aquellos en directa relación con la educación socioemocional. Las asignaturas elegidas en Educación Básica y Media fueron: Artes Visuales, Música, Orientación, Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura, Matemática, Teatro, Formación Ciudadana, Educación Física, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En el caso de los Niveles de Transición 1 y 2 de Educación Parvularia, se consideraron los núcleos de aprendizaje más pertinentes al proyecto en los tres Ámbitos de Experiencia que organizan su currículum, a saber: Desarrollo personal y social, Comunicación integral e Interacción y comprensión del entorno.

El segundo nivel de interdisciplinariedad consistió en abordar el arte de forma integrada entre cuatro disciplinas: danza, artes visuales, teatro y música, puesto que cada una de ellas contribuye con un ámbito particular de la expresión artística que favorece el enriquecimiento de la comunicación no verbal y de otros aspectos socioemocionales de relevancia.

El tercer sello fue la promoción del trabajo colaborativo sistemático entre los facilitadores artísticos y los docentes, tanto en el diseño como en la implementación de las estrategias artístico-didácticas, lo que se fundamenta en la intención de que los equipos de profesores adquirieran nuevos recursos para el trabajo de aula que ayuden a sostener en el tiempo el abordaje de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Por su parte, los facilitadores artísticos se nutrieron de la experiencia y percepción de las y los docentes, fortaleciéndose el desarrollo del proceso. El trabajo colaborativo se concretó en reuniones regulares para

la organización de las actividades y en la implementación conjunta de estas con un liderazgo mayo de los facilitadores artísticos debido a su manejo de las técnicas a utilizar.

## 2. Estrategias artístico-didácticas:

Las experiencias artísticas diseñadas por los facilitadores y docentes se inspiraban en las cuatro disciplinas ya mencionadas, por lo que incluían el trabajo con el cuerpo, el color, la textura, la trama, los sonidos y el movimiento, movilizándolo en los estudiantes estructuras internas poco exploradas en las metodologías de enseñanza tradicionales. Esto permitió situar al arte como un medio de expresión y comunicación no verbal, facilitar las funciones implicadas en el aprendizaje y, al mismo tiempo, permitir la elaboración y aprendizaje de habilidades sociales (Marinovic, 1994). En este sentido, el arte facilita la comprensión de diversos niveles de significado, tanto para el autoconocimiento como para la comprensión de los otros, favoreciendo el deseo de compartir experiencias. Cabe señalar que, para reforzar positivamente este proceso, las experiencias contemplaron la participación activa de los estudiantes, privilegiando sus intereses y fomentando su protagonismo, de acuerdo a las observaciones diagnósticas realizadas previamente.

En el caso de los facilitadores provenientes de la actuación teatral, ellos utilizaron el cuerpo y el lenguaje para abordar las distintas unidades de las asignaturas o bien para estimular la motivación e interés de los estudiantes en las experiencias de aprendizaje que el docente trabajaría posteriormente. Utilizando técnicas provenientes del drama y la representación escénica, los estudiantes pudieron observar una experiencia vivida o una emoción vivenciada, tomando una perspectiva distinta. Un ejemplo de las experiencias realizadas desde esta disciplina artística es la representación de una situación social en la que cada integrante del curso adopta un personaje y actúa desde el rol que este cumplió en aquella situación. La dinámica de la actividad conduce a que cada estudiante ejerce la experiencia de observar una situación desde otro ángulo, comprender una emoción distinta y analizar lo que siente a partir de esta nueva situación emocional. Asimismo, una conversación de cierre de la actividad facilita la expresión y el intercambio de ideas en torno a la experiencia.

Desde la danza, los facilitadores trabajaron con el cuerpo y el movimiento, transformando los espacios físicos en que se producía la experiencia educativa. Utilizando el movimiento corporal creativo para facilitar una integración de las dimensiones física y psíquica y favorecer el sentido que se da a las experiencias, las actividades se constituyeron en una vía de expresión acerca de cómo se habita su mundo y se le da significado. El cuerpo, como protagonista de las experiencias, gatilla emociones de asombro y euforia que favorecen la expresión libre y la confianza entre los integrantes del grupo curso. A modo de ejemplo, la actividad del Lázaro, en que un estudiante guía a otro que tiene su vista vendada, estimula la percepción del entorno desde otros canales sensoriales y promueve el desarrollo de confianza entre estudiantes, en un espacio seguro.

Por su parte, los facilitadores de la disciplina de la música utilizaron los sonidos y las diversas expresiones musicales para potenciar la conexión con las emociones, a través de experiencias como la escucha de canciones, la creación musical, la improvisación y los juegos sonoros, entre otras técnicas, como canales para experimentar emociones y comprender las de otros, con la idea de fortalecer el sentido de pertenencia cuando se trabaja en torno a la

grupalidad. Un ejemplo de esto es la representación sonoro-musical de una tradición, tal como la minga, en que todos los estudiantes deben ejercer un rol dentro del grupo y aportar a que dicha práctica cumpla con su objetivo. Esto favorece el sentido de pertenencia y el trabajo colaborativo, en un espacio de expresión creativa, tanto corporal como musical.

En el caso de las artes visuales, el uso de materiales plásticos e imágenes permite representar las experiencias emocionales a través de un objeto externo que se constituye en un símbolo. Dicho objeto puede ser observado y analizado con el fin de flexibilizar el significado previo que se tenía sobre una vivencia. Así, los facilitadores utilizaron el color, la trama, el movimiento y la textura para el abordaje de las distintas unidades de asignatura, como también para la solución de conflictos dentro de los cursos. Un ejemplo de esto es el teatro de sombras, actividad que consiste en la creación de personajes e historias que simbolizan los deseos y sueños de los estudiantes, lo que es representado mediante un retroproyector para dar vida a estos aspectos que son parte de su mundo interno. Este tipo de experiencia es especialmente positiva en niñas y niños que muestran una baja seguridad en sí mismos y dificultades para concluir actividades que les resultan desafiantes. Así también, colabora con el conocimiento mutuo y la aceptación entre ellos.

Cada una de las actividades mencionadas incorporó un momento de reflexión para la expresión de opiniones y emociones sobre las experiencias vividas, lo que luego conducía a un momento de cierre por parte de los facilitadores y docentes. Cabe destacar que los cuatro lenguajes artísticos se constituyeron en un útil vehículo para fortalecer los recursos verbales y no verbales de expresión, en una ruta que se iniciaba con vivencias de autoconocimiento hacia un posterior conocimiento gradual de los otros. Junto con esto, el material de trabajo de cada disciplina artística pasó a constituirse en un objeto intermediario que facilitó la puesta en perspectiva del mundo personal para una reelaboración de las experiencias.

### **TERCERA ETAPA: EVALUACIÓN DEL PROCESO.**

Finalmente, se realizó una evaluación de la primera etapa de implementación al finalizar el año lectivo mediante la construcción y aplicación de entrevistas grupales a los docentes y a los facilitadores, y la revisión de las bitácoras de las sesiones, las que fueron regularmente completadas por los facilitadores cada semana, durante todo el período de la intervención. Toda esta información fue analizada cualitativamente utilizando el programa Atlas.ti, siendo codificada, categorizada y triangulada en función de una serie de categorías de relevancia para el objetivo general del proyecto, tales como el impacto de las estrategias artístico-didácticas en las habilidades de los estudiantes, el impacto en el trabajo pedagógico, trabajo colaborativo entre docentes y facilitadores, entre otras.

Este análisis permitió conocer el impacto de la intervención en los establecimientos educacionales en diferentes niveles, lo que fue compartido en varios informes, tanto a la Corporación Municipal de Isla de Maipo, a los directivos de los colegios y a las autoridades de la Facultad de Artes, con el objetivo de visibilizar los resultados del proyecto hasta ese momento y servir como insumo relevante para una eventual etapa futura. A partir de la misma evaluación, se logró un aprendizaje significativo que a continuación comentaremos en términos de facilitadores y obstaculizadores del proceso, así como también algunos resultados específicos, pudiendo resultar relevante para futuras experiencias similares.

## 1. Facilitadores:

- a) **Apoyo de la Corporación Municipal:** durante el proceso de diseño e implementación del PEIM, se contó con la constante colaboración de las autoridades de la Corporación Municipal de Isla de Maipo, con quienes se mantuvo una comunicación directa, fluida y sostenida durante las diferentes etapas del proyecto. En todas las instancias de comunicación se manifestaron las dudas, necesidades y requerimientos entre las autoridades de la Corporación y el equipo coordinador del proyecto por parte de la Facultad de Artes, lo que permitió que se contara con toda la información necesaria para la elaboración del diseño del proyecto y se pusiera en marcha la implementación de acuerdo con lo planificado.
- b) **Características profesionales de los facilitadores artísticos:** otro aspecto de gran relevancia lo constituyeron las competencias de algunos de los facilitadores durante todas las acciones involucradas en el proyecto, quienes se apropiaron de su objetivo y mantuvieron durante el año de implementación una alta motivación y compromiso con cada curso con el que trabajaron<sup>1</sup>. Además, la responsabilidad y autonomía demostrada por ellos, la flexibilidad para adaptarse a situaciones imprevistas, la creatividad desplegada en el aula y las habilidades socioemocionales tan necesarias para el trabajo en equipo, fueron relevantes para las demandas que requirió el proyecto en todas sus etapas.
- c) **Positiva evolución en la disposición de los docentes frente al proyecto:** a partir de las competencias recién mencionadas de los facilitadores artísticos, se fue logrando una gradual disposición positiva de parte de los docentes para modificar su praxis pedagógica y establecer un diálogo nutritivo acerca de los objetivos y propuestas PEIM. Esta apertura al diálogo y buena disposición para trabajar en equipo no fue, sin embargo, un resultado total y generalizado en todos los establecimientos, estando en directa relación con la frecuencia de las intervenciones de los facilitadores en cada curso y con las características personales de los involucrados.

## 2. Obstaculizadores:

- a) **Dificultad para el inicio de la etapa de implementación:** la planificación del proyecto consideró una etapa de inserción de los facilitadores y de evaluación diagnóstica que se realizaría al finalizar el primer semestre del año para iniciar la implementación en julio, luego del análisis de los resultados de esta evaluación. Sin embargo, la etapa diagnóstica finalizó a mediados del segundo semestre, debido a dos circunstancias que escaparon al control del equipo a cargo. La primera, ocasionada por situaciones imprevistas en los establecimientos educacionales, tales como cambio de actividades en los cursos durante los horarios de los facilitadores, ausencia de los profesores, suspensiones de clases y aplicación de evaluaciones. La segunda, por una dilatación en el

---

<sup>1</sup> A modo de ejemplo, cabe señalar que el trabajo implicó el traslado de los facilitadores artísticos en trayectos entre sus casas y cada colegio, superando en promedio las dos horas en cada viaje, los dos días a la semana en que se trasladaban a Isla de Maipo, debido a que la comuna se encuentra a 52 km. de Santiago, provincia de origen de los facilitadores, con excepción de una de ellas, quien residía en la misma localidad. Este tiempo de viaje era aún más extenso en el caso de dos escuelas, ubicadas en zona rural dentro de la comuna.

análisis de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados, dada la enorme cantidad de información a analizar, la que fue llegando de manera escalonada en la medida en que se completaban las aplicaciones de los instrumentos en cada uno de los cursos de cada establecimiento. Fue así, que los facilitadores comenzaron sus intervenciones en cada curso recién a mediados del segundo semestre, aún sin contar con los resultados formales del proceso de evaluación, orientados por las observaciones que ellos mismos realizaron durante su período de inserción, bajo la supervisión y guía del equipo académico coordinador. Los resultados de la evaluación diagnóstica se completaron recién en octubre y, una vez obtenidos estos resultados, se confirmaron las observaciones y se afinaron los objetivos por curso, otorgando mayor solidez argumentativa a las decisiones para la implementación en el aula. Este aspecto es de especial interés, puesto que alerta sobre la importancia de una coordinación rigurosa entre el equipo interventor y el equipo directivo de cada colegio, que permita anticipar posibles desajustes durante el proceso y tomar decisiones oportunas en favor de la fluidez del trabajo.

- b) Dificultades para la realización de las intervenciones de los facilitadores en el aula:** hubo tres colegios en que la intervención de los facilitadores en el aula no alcanzó el 43% de las sesiones contempladas. En los otros tres establecimientos educacionales, sin embargo, la proporción de sesiones realizadas fluctuó entre el 62,9% y el 70,3% del total contemplado. Cabe señalar que estos porcentajes se encuentran en directa relación con el grado de éxito del proyecto, percibido por los equipos directivos de los establecimientos, los docentes y los facilitadores al terminar el año lectivo. Los motivos de los altos porcentajes de sesiones no realizadas fueron de dos tipos. Por una parte, una débil articulación interna entre docente y facilitador, como también por cambios imprevistos en las actividades planificadas durante la hora de clases, tales como celebraciones, salidas educativas o aplicación de evaluaciones. La relevancia de este factor radica en que el tiempo pedagógico destinado para el trabajo artístico programado no pudo concretarse en su totalidad, restando profundidad y continuidad al proyecto, debilitándose el logro de los objetivos.
- c) Escasez de espacios para el trabajo colaborativo entre docentes y facilitadores:** si bien la etapa de implementación contempló horas para la planificación, articulación y análisis de clases, en la práctica esta situación no se produjo de forma sistemática. La coordinación entre facilitadores y docentes se realizó principalmente en espacios informales, tales como momentos entre una clase y otra, recreos, o bien mediante correo electrónico e incluso mensajes de texto, debido a la imposibilidad de encontrar espacios formales dentro de las jornadas de cada uno. Esta situación limitó las oportunidades de evaluación del trabajo que se iba realizando y, por lo mismo, la posibilidad de enriquecer la planificación de cada sesión a partir de las competencias de ambos profesionales.
- d) Desinformación sobre los lineamientos del proyecto a los docentes:** en general, los docentes manifestaron que no lograron conocer cuáles eran los lineamientos ni los propósitos del proyecto que se estaba implementando, pese a que durante su diseño e implementación se realizaron numerosas reuniones con los equipos directivos, se realizó una jornada de comunicación del proyecto a toda la comunidad pedagógica de los establecimientos y se entregaron informes periódicos sobre los avances de las diferentes etapas de trabajo. Sin embargo, estas acciones no fueron suficientes para

lograr que los docentes se apropiaran plenamente de los lineamientos y metodología del proyecto, lo que también se vio desfavorecido por el escaso trabajo colaborativo señalado en el punto anterior. Este aspecto cobra mucha importancia en tanto la aplicación de recursos artísticos en el aula exige la capacidad de modificar los esquemas pedagógicos previamente concebidos a través de la incorporación de elementos innovadores, para lo cual se requiere que los docentes tengan la oportunidad de conocer en profundidad las herramientas que se utilizarán de modo de encausarlas hacia un sentido claro y pertinente a las necesidades de los estudiantes.

### 3. Resultados específicos:

Con respecto a los resultados obtenidos en la evaluación de la primera etapa de implementación del proyecto, es posible evidenciar elementos relacionados directamente con las habilidades socioemocionales de los estudiantes, así como también otros aspectos que se asocian a otras áreas de relevancia para el proyecto, tales como el trabajo de colaboración con los docentes y la integración entre el arte y el currículum. Cabe recordar que estos resultados dan cuenta de un período breve de implementación, entre los meses de septiembre –en algunos casos octubre– y noviembre de 2018, por lo tanto, esta evaluación se considera como una valoración intermedia del proceso, cuya etapa final se proyectó para su segundo año de implementación, momento en que se evaluaría el proyecto de manera global y total.

En cuanto a las habilidades socioemocionales de los estudiantes, se pudo observar un enriquecimiento en la expresión verbal y no verbal que se expresó en una comunicación más efectiva al momento de compartir emociones propias. Junto con esto, se identificó que las estrategias artístico-didácticas favorecieron la disposición de los estudiantes a las actividades curriculares. Cabe señalar que estos aspectos positivos están en directa relación con la cantidad de sesiones realizadas por los facilitadores, obteniéndose mejores resultados en aquellos casos en que los facilitadores desarrollaron un proceso más extenso. Por el contrario, en los cursos en que se realizaron pocas sesiones, no se observaron mejoras en este ámbito.

Con relación al trabajo docente, las opiniones de algunos profesores apuntan a que las intervenciones de los facilitadores fueron un aporte para ellos en dos sentidos distintos. Por una parte, algunos indican que los hizo reflexionar sobre su propia praxis, brindando un espacio para analizar su quehacer y generar posibles cambios. Por otra parte, los docentes de los niveles de primer ciclo y de las asignaturas artísticas indican que las intervenciones de los facilitadores fueron útiles principalmente en el sentido pedagógico, aportando con nuevas ideas para su trabajo, puesto que el ámbito socioemocional es algo que ellos trabajan de forma permanente.

Los facilitadores complementaron esta información planteando la necesidad de otorgar un espacio específico en el proyecto para trabajar con los docentes, orientado a atender la continua mejora de sus estrategias de enseñanza a través de medios artísticos, al mismo tiempo que sugieren que se atienda al fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales y a su autocuidado, como acción preventiva dentro de la comunidad educativa y para una mejor comprensión de los ámbitos involucrados en el aprendizaje socioemocional.

Con relación a la vinculación entre el arte y el currículum, de forma unánime, los docentes consideraron pertinentes las intervenciones de todos los facilitadores, destacando las propuestas en que se observaba la articulación con los contenidos programáticos de las diferentes asignaturas, artísticas y no artísticas. Respecto de esto, proponen que el trabajo se focalice en las asignaturas no artísticas y en los niveles de 5° a 8° Básico, puesto que es en esa etapa en que, a juicio de ellos, el ámbito socioemocional se descuida debido al aumento en la cantidad de docentes que imparten clases a cada curso, generándose un énfasis en el rendimiento académico. Indican además que es muy necesario mantener el trabajo en Educación Media, por la fuerte presión académica que recae en los estudiantes en desmedro de su desarrollo en el ámbito socioemocional.

## **CONCLUSIONES**

Considerando todo lo antes descrito, el PEIM se constituyó como una propuesta de gran innovación que puso en valor la importancia de la articulación en diferentes niveles: entre diferentes dimensiones del aprendizaje (académico/socioemocional), entre distintas disciplinas y entre profesionales.

Si bien las complejidades de un proceso como este dificultan el desarrollo efectivo de todos los aspectos que contempla inicialmente la planificación, los aprendizajes obtenidos son muchos e importantes. Uno de ellos es que la incorporación de recursos artísticos al trabajo de aula aparece como una estrategia positiva para el logro de una mejor disposición de los estudiantes frente a las actividades pedagógicas, en la medida que atrae su interés y aumenta su motivación, lo que es una base importante para el posterior desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Por otra parte, la continuidad del trabajo resulta un factor fundamental para el logro de objetivos a largo plazo en la dimensión socioemocional de los estudiantes. En este sentido, solo un proceso prolongado, que logre abordar las diferentes subáreas de esta área, podrá generar un desarrollo consistente y estable que efectivamente permita a los estudiantes desarrollar herramientas de autoconocimiento, autonomía y toma de decisiones para su proyecto de vida, en un marco de colaboración y respeto con el entorno.

Un elemento decisivo para el buen funcionamiento de un proyecto de este tipo es también la adecuada coordinación entre el equipo directivo de un establecimiento educacional y el equipo que se inserta en él, puesto que determina la efectividad y fluidez con que puedan concretarse las actividades planificadas en aspectos generales como horarios de trabajo, reuniones, medios de difusión y transmisión de los objetivos del proyecto a toda la comunidad educativa. Esto significa que mientras más claridad tengan todos sus integrantes acerca de las características del proyecto, mayor comprensión tendrán sobre su relevancia para la formación de los estudiantes.

En línea con lo anterior, un factor esencial para el logro de los objetivos es el desarrollo de un trabajo colaborativo permanente entre docente y facilitador artístico. Al respecto, si bien el facilitador puede aportar por sí solo con algunas técnicas de trabajo innovadoras en aula, ellas no tendrán el efecto esperado si no se desarrolla una adecuada articulación entre la experiencia pedagógica del profesor y el conocimiento artístico del facilitador. El docente

puede brindar sus conocimientos tanto curriculares como del aprendizaje de los estudiantes, mientras que el facilitador aporta con un ámbito específico del arte y todos sus recursos expresivos. Por esto, es fundamental que el equipo directivo facilite instancias formales de colaboración entre ambos actores, que les permita planificar el trabajo y evaluarlo en función de las características y necesidades de los estudiantes. Es decir, se necesitan espacios que proporcionen el tiempo suficiente para que la dupla docente-facilitador artístico reflexione sobre su quehacer y reformule aquellos elementos que lo requieran, en un marco de apoyo mutuo e intercambio de conocimientos.

Por último, resulta interesante destacar la integración que es posible realizar entre las Bases Curriculares y las habilidades socioemocionales, desde asignaturas que, de forma aparente, no están directamente relacionadas. Por medio de la revisión que se hizo de todos los Objetivos de Aprendizajes y Ejes de las diferentes asignaturas, fue posible constatar que muchos de ellos contienen una dimensión asociada a alguna habilidad socioemocional. Esto refuerza la relevancia del currículum y la oportunidad de trabajar el ámbito formativo desde su transversalidad y no como un ámbito separado y restringido a escasas horas de la jornada escolar. Solo una mirada articulada e integral de las distintas áreas de desarrollo de las y los estudiantes, permitirá un abordaje profundo y sistemático que favorezca su aprendizaje socioemocional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arón, A.; Milicic, N. (2017) *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones UC. Santiago de Chile.
- Cornejo, R.; Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de Enseñanza Media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. En: *Última Década*. N° 15. CIDPA Viña del Mar, pp. 11-52.
- Ibáñez, N. (2011). *Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores*. Educ. Educ. Vol 14, número 3, pp. 457-474. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a02.pdf>
- LEY 20.370 que establece la Ley General de Educación. (2009). Diario Oficial (Separata), 2009-09-12, núm. 39461, págs. 3-10.
- Marinovic, M. (1994). Las funciones psicológicas de las artes. En: *Letras de Deusto*. España, 62(24), p. 199-207.
- Milicic, N.; Alcalay, L.; Berger, C.; Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional*. Editorial Ariel, Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. En: <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Zorrillo, A. (2006). *Juego musical y aprendizaje*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

## Cuestionarios:

- Doige, L. (2014). *CIM. Cuestionario de Inteligencia Emocional para Niños*. Dwarf Grupo Editorial, España.
- Ibáñez, N. (2011). *Cuestionario de autopercepción Evaluación del contexto interaccional en la sala de clases*.
- Lira, M.; Edwards, M.; Hurtado, M.; Seguel, X. (2005). *Autorreporte del Bienestar Socioemocional para Niños/as de Prekínder a 2° Básico*. Ediciones UC, Santiago de Chile.
- Salovey, P.; Mayer, J.; Goldman, S.; Turvey, C.; Palfai, T. (2014). *TMMS-24. Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones*. Dwarf Grupo Editorial, España.