

INCIDENCIA DEL PROGRAMA ARTÍSTICO ACCIONA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE CONTEXTOS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE ARICA Y PARINACOTA

Carolina Cortés Silva¹ , Carlos Rodríguez Cisterna² ,
Marjorie Tovar Correal³ , Carlos García Sandoval⁴ 

RESUMEN

El desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) constituye un pilar fundamental para el bienestar integral, el éxito académico y el desarrollo personal de las y los estudiantes. Esta investigación, busca analizar la incidencia del programa artístico Acciona en el desarrollo de HSE de estudiantes de escuelas públicas de la Región de Arica y Parinacota, Chile, con el fin de comprender su contribución al bienestar integral de las y los estudiantes. Se implementó una metodología mixta convergente que trianguló encuestas de percepción aplicadas a estudiantes, cuestionarios a artistas educadoras y educadores, análisis de cuadernillos de prácticas pedagógicas y evaluación pre-post mediante la prueba estandarizada Diagnóstico integral de aprendizajes (DIA) en su dimensión socioemocional. Los resultados evidenciaron cambios positivos significativos en las HSE de los participantes, consistentes entre los datos cualitativos y los avances cuantificados en la prueba DIA. Se concluye que Acciona incide positivamente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes mediante estrategias artístico-educativas validadas por evidencia multidimensional, ofreciendo así un marco efectivo para políticas educativas centradas en el bienestar integral en contextos vulnerables.

Conceptos clave: artista educador/a, educación artística, habilidades socioemocionales, programa Acciona.

1 Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Contacto: carolacortesilva@gmail.com

2 Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Contacto: carlosrodriguezcisterna@gmail.com

3 Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Contacto: marjorie.tovar.correal@alumnos.uta.cl

4 Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Contacto: garciagronomia@gmail.com

***IMPACT OF THE ACCIONA ARTISTIC PROGRAM ON THE
DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN STUDENTS
FROM PUBLIC EDUCATIONAL CONTEXTS IN ARICA Y
PARINACOTA***

ABSTRACT

The development of social and emotional skills (SES) is an essential component of students' overall well-being, academic success, and personal development. This study seeks to analyze the impact of the Acciona artistic program on the development of SES among students in public schools in the Arica y Parinacota region of Chile, with the aim of understanding its contribution to students' holistic well-being. A convergent mixed-methods approach was employed, triangulating perception surveys administered to students, questionnaires completed by artist-educators, analysis of pedagogical practice booklets, and a pre-post evaluation using the standardized Integral Learning Diagnostic (DIA) test in its socioemotional dimension. The results showed significant positive changes in participants' SES, with consistency between the qualitative data and the quantified progress observed in the DIA test. The study concludes that Acciona has a positive influence on students' socioemotional development through arts-based educational strategies supported by multidimensional evidence, thus providing an effective framework for educational policies focused on holistic well-being in vulnerable contexts.

Key Concepts: Artist-Educator, Artistic Education, Socioemotional Skills, Acciona Program.

Introducción

La Declaración de Incheon ha puesto urgencia a la implementación de una agenda internacional que garantice el acceso a la educación de calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2023), la que debe promover el desarrollo de habilidades académicas y socioemocionales en las y los individuos, de modo de empoderarlos para enfrentar los desafíos de la vida diaria (Mariscal, 2023; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] y Unesco, 2016; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Esto hace imprescindible replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bowen & Kisida, 2023; Egaña et al., 2019; Esparza y Sánchez, 2017; Farrington et al., 2019; Huerta, 2019; Núñez et al., 2018; OCDE y Unesco, 2016; OECD, 2021).

En este sentido, la educación artística es un componente transformador que tributa al desarrollo de los aprendizajes académicos y socioemocionales de las y los estudiantes (García-Huidobro y Montenegro, 2021; Kastner et al., 2021; Navarro Saldaña et al., 2022; Niederhauser et al., 2023; Robb, 2023), al tiempo que es reconocida como un componente universal y eficaz para impulsar la paz y un medio importante para fortalecer las relaciones sociales y emocionales (Unesco - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [Orealc], 2023). Al respecto, Ahmedy y Martínez (2023) evidencian que existe una relación significativa entre ciertos patrones de aprendizaje y el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria de la península balcánica, destacando la relevancia de estos procesos en contextos de diversidad étnica y cultural.

De acuerdo con Egaña et al. (2019), la incorporación del arte en los procesos de enseñanza y aprendizaje produce efectos positivos en las y los estudiantes, al potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y personales, entre las que se encuentran el desarrollo de la creatividad, la tolerancia a la frustración y la mejora del autoestima. En esta misma línea, Becerril et al. (2019) hallaron una relación estadísticamente significativa entre la participación en actividades artísticas extracurriculares y un mejor

rendimiento académico, señalando que la literatura previa asocia dicha participación con procesos de autorregulación y motivación académica.

Por su parte, Mateo et al. (2020) afirman que el arte permite a las y los estudiantes tener conocimientos de sí mismos, desarrollar autonomía personal y es un facilitador en el conocimiento de sus pares. A su vez, incorporar experiencias artísticas en el aula contribuye a la construcción de conocimientos, posibilitando abordar temáticas contextuales y sociales (García-Huidobro y Montenegro, 2021; Niederhauser et al., 2023), generando una mayor disposición para las actividades pedagógicas y curriculares (Andreu Muñoz y Gericke Ibáñez, 2021) y contrarresta la discriminación, desigualdad y exclusión social (Mela Contreras, 2020).

De igual modo, estudios internacionales muestran resultados favorables al incorporar la educación artística en el aula. Ejemplo de esto es el trabajo de Alemán et al. (2017), cuyos resultados evidencian que aquellos estudiantes que provienen de familias vulnerables y participan en actividades artísticas como la música, mejoran su autocontrol y reducen las posibilidades de involucrarse en comportamientos agresivos. Por otro lado, Wan et al. (2018) al realizar un metaanálisis, encontraron un efecto promedio moderado y estadísticamente significativo en el rendimiento académico y las habilidades socioemocionales (en adelante HSE), variando según el tipo de arte implementado en el aula. El trabajo de Farrington et al. (2019) en las escuelas públicas de Chicago concluye que las disciplinas artísticas permiten estimular los aprendizajes socioemocionales individuales e interpersonales. Sin embargo, para lograr el máximo potencial socioemocional, este tipo de actividades debe estar inserto en el currículo y de manera transversal en las diferentes asignaturas, para que así las y los estudiantes puedan ponerlas en práctica (Esparza y Sánchez, 2017; Mateo et al., 2020).

En Latinoamérica, la investigación en educación artística ha ido en incremento a partir de la conferencia mundial de la Unesco en 2006, donde se posicionó a las artes como eje fundamental para el desarrollo social (Arias Ramírez & Díaz Quero, 2023). Por su parte, Chile ha avanzado en la incorporación de las artes en el aula

escolar (Andreu Muñoz y Gericke Ibáñez, 2021; García-Huidobro y Montenegro, 2021). No obstante, aún existen barreras en el acceso a las artes y la cultura, especialmente en los sectores más vulnerables, lo que contribuye a profundizar las brechas de desigualdad en la sociedad chilena. Para contrarrestar estos efectos, el Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, elaboró el Plan Nacional de Educación Artística (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2016b), con el fin de acercar las artes y las culturas a los sectores formales y no formales de educación enfocado en los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) del territorio nacional. Asimismo, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile (Mincap) impulsó el programa Acciona, que incluye actividades artísticas en el aula para acercar las artes y las culturas a los NNA del sistema educativo. Lo anterior, con el fin de potenciar un desarrollo integral en las aulas, promoviendo experiencias artísticas para fortalecer el bienestar emocional, social y cognitivo del estudiantado (Mincap, 2020).

En coherencia con lo anterior, Acciona es un programa artístico, cultural, pedagógico y escolar que estimula el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y permite la valoración del patrimonio y las culturas locales (Porflitt et al., 2023), además de contribuir a la reducción de sesgos de género y sexismo (García-Huidobro y Montenegro, 2021). Los mismos autores resaltan la importancia de concebir la aplicación del programa como un proceso interdisciplinario, señalando la relevancia de dos actores clave para impulsar la incorporación de las artes y las culturas en las salas de clases: las y los docentes de asignatura y las y los artistas educadores.

Dentro de este marco, es fundamental implementar un diseño de enseñanza y aprendizaje desde nuevas metodologías que impliquen una combinación entre el conocimiento curricular y la expresión artística a implementar. Cabe señalar que la flexibilidad inherente del arte, debido a sus métodos didácticos y activos, lo posiciona como una disciplina útil para su incorporación en el aula y permeable al currículo escolar (Ahmed et al., 2020; Niederhauser et al., 2023) sobre la base de las experiencias previas del estudiantado, permitiendo construir propuestas de aprendizajes pertinentes y

significativas para los diversos contextos escolares (Caeiro et al., 2021).

A pesar de lo anterior, las investigaciones empíricas que evidencian las implicancias del arte en el desarrollo socioemocional aún son escasas (Bowen & Kisida, 2023; Wan et al., 2018), así también lo es el rol de la y el artista educador en la implementación de las propuestas artísticas en el aula. Por lo cual, este estudio busca analizar la incidencia del programa artístico Acciona en el desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de escuelas públicas de la Región de Arica y Parinacota, con el fin de comprender su contribución al bienestar integral de las y los estudiantes. Las preguntas que guiaron este estudio fueron:

- ¿Cómo influye la implementación de un programa de Educación Artística en el desarrollo de las HSE de estudiantes en contexto de frontera?
- ¿Cómo incide la interacción entre la y el artista educador y las y los estudiantes del programa Acciona en el fortalecimiento de sus HSE?
- ¿Cuáles son las herramientas pedagógicas que implementa la y el artista educador para lograr aprendizajes socioemocionales de sus estudiantes?
- ¿Cuáles son las percepciones de las y los artistas educadores acerca de las fortalezas, debilidades y desafíos del programa Acciona en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes?

La investigación abordó la relación entre educación artística, desarrollo socioemocional y contextos escolares vulnerables, ofreciendo evidencia empírica respecto del programa Acciona en Arica y Parinacota. Su contribución radica tanto en el ámbito académico como en el diseño de políticas educativas inclusivas centradas en el bienestar estudiantil mediante experiencias artísticas significativas.

Marco conceptual

Dado el creciente interés por promover una educación integral que articule el desarrollo cognitivo, emocional y social de las y los estudiantes, la educación artística ha cobrado relevancia como

un campo de estudio y de práctica pedagógica con alto potencial transformador.

Al respecto, la educación artística está referida a la enseñanza y aprendizaje de una o más formas artísticas (Farrington & Shewfelt, 2020) y se concibe como un componente transformador que promueve la creatividad y la innovación (Contreras, 2020); incluye danza, artes mediáticas (disciplinas artísticas que utilizan tecnologías digitales), música, teatro y artes visuales, siendo necesarias para la educación integral de niños y niñas (Joseph, 2021; López-Barraza, 2023). Además, contribuye a favorecer el pensamiento abstracto y divergente, despertando el interés por el conocimiento y los aprendizajes en otras áreas (CNCA, 2016b) y brinda la posibilidad de ser empleada como enfoque en el abordaje de temáticas involucradas con la diversidad, desde una perspectiva inclusiva e intercultural (Contreras, 2020). De igual modo, permite propiciar espacios de confianza, evidenciando en las y los estudiantes una mejor participación, pertenencia y seguridad con la comunidad escolar, como también, se le asignan efectos indirectos en el rendimiento académico (Bowen & Kisida, 2023).

En cada práctica artística se trabajan diversas HSE como la autogestión, la autoexpresión y las relaciones interpersonales, permitiendo el estímulo simultáneo de competencias artísticas y emocionales (Farrington et al., 2019). No obstante, la evidencia indica que el desarrollo de estas habilidades no ocurre de manera automática, sino que para que el aprendizaje socioemocional sea efectivo, es necesario que las y los educadores lo aborden de forma intencionada y explícita en sus prácticas pedagógicas (Omasta et al., 2021).

Al respecto, la literatura reporta algunas experiencias que permiten evidenciar cómo la incorporación de la educación artística en la escuela contribuye, entre otras cosas, a disminuir la violencia escolar y a desarrollar habilidades para la reducción del estrés, la mejor comprensión de señales corporales y la resolución de conflictos (Borowski, 2023; Çetin & Erdem, 2020; Chong & Kim, 2010; Lavric & Soponaru, 2023). En este sentido, la educación artística se erige como un componente transformador del proceso educativo,

al facilitar el desarrollo de competencias expresivas, emocionales e incidir directamente en la formación de sujetos integrales, capaces de habitar su entorno con mayor conciencia, empatía y sentido crítico.

Programa de Fomento del Arte en la Educación, Acciona

El programa Acciona, dependiente del Mincap, constituye una política pública orientada al fomento de las artes en el sistema educativo chileno. Su origen se remonta a las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2007, donde se plantearon diversas demandas por una educación pública de calidad, junto con otros requerimientos, como la incorporación y/o más presencia de expresiones artísticas y culturales en las escuelas. En ese sentido, una respuesta inicial del entonces Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) fue la implementación del programa OKUPA, que promovía la realización de talleres artísticos en establecimientos educacionales mediante la participación directa de artistas. Esta experiencia fue reestructurada y fortalecida, dando lugar en 2011 a la creación del programa Acciona, con un enfoque territorial, interdisciplinario y participativo, a través de la metodología de proyectos artístico-culturales anuales, ejecutados por artistas educadoras y educadores (González et al., 2020).

El programa tiene como objetivo central promover la participación activa de las y los estudiantes en las artes y las culturas, fortaleciendo tanto sus habilidades creativas como socioafectivas. Asimismo, busca fomentar la valoración del patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, mediante la incorporación de metodologías pedagógicas basadas en el arte. Estas estrategias se articulan con los proyectos institucionales de los establecimientos educativos focalizados, generando sinergias entre el quehacer artístico y los fines educativos (Rojas et al., 2023). En el ámbito socioafectivo, el programa apunta al desarrollo de la autoestima, la expresión emocional y la responsabilidad individual y colectiva, promoviendo ambientes de aprendizaje más inclusivos y significativos. Es así como este programa posee enfoques transversales como elementos esenciales que se orientan a enriquecer los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los establecimientos. Estos enfoques son:

territorial, de género, intercultural y de integración (González y Calvo, 2018).

Las principales características del programa están direccionalas hacia el desarrollo de la creatividad y el fortalecimiento de habilidades socioafectivas de las y los estudiantes beneficiados, al incremento del pensamiento divergente y creativo, que tribute hacia el reconocimiento de su entorno y que sea vinculante con el ejercicio ciudadano. Otra característica relevante del programa es la importancia que se le otorga al trabajo colaborativo, mediante metodologías innovadoras que lo propicien. Finalmente, Acciona plantea el vínculo con comunidades diversas, dadas las características geomorfológicas del territorio nacional, intentando llegar tanto a lugares de difícil acceso como a aquellos con una mejor conectividad (CNCA, 2016a).

Habilidades y aprendizaje socioemocional en el contexto educativo

Las HSE aluden a la capacidad de las personas para reconocer y gestionar sus emociones, establecer vínculos positivos, tomar decisiones responsables y afrontar situaciones complejas (Navarro Saldaña et al., 2022). De igual modo, comprenden competencias como la asertividad, la cooperación y la resolución constructiva de conflictos (Deserti y Castillo, 2023). Por último, su desarrollo favorece la expresión emocional en contextos específicos y la construcción de relaciones significativas en la familia, la escuela y la comunidad (Fermoso et al., 2019; Mestizo, 2024).

Así, desde 2012 las HSE han cobrado relevancia bajo el concepto de “soft skills” (García Cabrero, 2018; Heckman & Kautz, 2012), pasando de entenderse como rasgos de la personalidad a habilidades que pueden ser promovidas mediante prácticas educativas intencionadas y sostenidas (Borelli et al., 2023; Unesco/Orealc, 2023). El campo investigativo ha demostrado que pueden modificarse a lo largo del tiempo y que su desarrollo depende de factores como el entorno familiar, los estilos de crianza y los marcos culturales (García Cabrero, 2018). De este modo, la escuela cumple un rol clave como espacio de socialización emocional y aprendizaje relacional (Mestizo, 2024).

Estudios recientes evidencian que las brechas en el desarrollo socioemocional tienden a reducirse cuando existen mayores oportunidades educativas (Behrman et al., 2024). De ahí la importancia de intervenir desde la primera infancia (Attanasio et al., 2020) y promover procesos pedagógicos sostenidos y sensibles al contexto (Borelli et al., 2023).

Al respecto, distintos modelos han sistematizado estas competencias: por ejemplo, Mayer et al. (2000) distinguen entre percepción, comprensión y regulación emocional; Goleman (1996) propone habilidades como la autoconciencia y la empatía, las que son retomadas y ampliadas por el enfoque CASEL (Agencia de Calidad de la Educación, 2023); Bar-On (1997) incluye factores como la adaptabilidad y el manejo del estrés; Bisquerra (2009) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2019) agrupan estas competencias en dimensiones personales, cognitivas y sociales. Pese a sus matices, todos coinciden en la importancia de abordarlas pedagógicamente desde una perspectiva integral.

El aprendizaje socioemocional, en tanto, se concibe como un proceso activo mediante el cual se adquieren conocimientos, actitudes y habilidades para gestionar emociones y establecer relaciones éticas y empáticas (Boghian & Cojocariu, 2023; Greenberg, 2023). Este aprendizaje integra aspectos cognitivos, sociales y afectivos, y se ve favorecido por propuestas curriculares explícitas, entornos seguros y vínculos pedagógicos significativos (Ahmed et al., 2020; Peña, García, 2021). En este sentido, los factores individuales, familiares y escolares lo condicionan, por lo que su implementación debe ser situada, inclusiva y sensible a las trayectorias del estudiantado (Céspedes y Castro, 2022).

En contextos marcados por la multiculturalidad y la desigualdad, la articulación entre educación artística y aprendizaje socioemocional cobra especial relevancia. Disciplinas como la danza (Lei et al., 2023), las artes visuales (Lee & Lee, 2021), el diseño (Robb, 2023) o la música (Alemán et al., 2017) han mostrado un alto potencial para movilizar dimensiones afectivas y relacionales, sobre todo cuando estas prácticas son guiadas por artistas educadoras y educadores con sensibilidad pedagógica y experiencia territorial (Peña García, 2021; Zhenzhen, 2023).

Asumir las HSE como parte constitutiva del aprendizaje escolar permite avanzar hacia una formación más integral, orientada hacia resultados académicos y al bienestar, la autonomía y la conciencia crítica de niñas, niños y adolescentes. Del mismo modo, incorporarlas de manera intencionada en los procesos educativos es, por tanto, una apuesta ética y política por una escuela más humana, inclusiva y transformadora.

Diagnóstico integral de aprendizaje (DIA)

Este diagnóstico corresponde a una herramienta del Mineduc que evalúa el aprendizaje académico y socioemocional de las y los estudiantes a lo largo del periodo escolar. Se aplica en tres momentos del año y sus resultados, de uso interno, orientan estrategias pedagógicas para mejorar los aprendizajes, abarcando dos ámbitos educativos: académico y socioemocional.

- Ámbito académico. Evalúa los aprendizajes del nivel anterior en Lectura, Matemática, Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Escritura. Con la información panorámica, es posible identificar a aquellos grupos que requieren mayor apoyo.
- Ámbito socioemocional. Evalúa el aprendizaje socioemocional y aspectos claves para el desarrollo integral. Las dimensiones y habilidades se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1
Constructos y definición operativa DIA socioemocional

Habilidad	Tipo de habilidad	Código	Foco
Intrapersonal	Conciencia de sí mismo(a). Autorregulación.	ASPDE (Aprendizaje socioemocional-persona-desarrollo estudiantil).	Desarrollo del estudiante.
	Toma responsable de decisiones.	ASPG (Aprendizaje socioemocional-persona-gestión).	Gestión institucional.
Interpersonal	Conciencia de otros(as). Empatía.	ASCODE (Aprendizaje socioemocional-comunitario-desarrollo estudiantil).	Desarrollo del estudiante.
	Colaboración y comunicación.	ASCOG (Aprendizaje socioemocional-comunitario-gestión).	Gestión institucional.
Colectivas	Inclusividad. Prosocialidad.	ASCIDE (Aprendizaje socioemocional-ciudadano-desarrollo estudiantil).	Desarrollo del estudiante.
	Compromiso democrático.	ASCIIG (Aprendizaje socioemocional-ciudadano-gestión).	Gestión institucional.

Nota: Los códigos son un sistema creado por el equipo de investigación con fines estadísticos y toman los valores de 1 y 2 para distinguir el diagnóstico y cierre.

Fuente: Elaboración propia sobre la base del marco de evaluación de los aprendizajes socioemocionales (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

El DIA se aplica desde 2021 y en 2022 alcanzó una cobertura masiva de más de 1,3 millones de estudiantes, lo que permitió validar su confiabilidad y estructura factorial. Evalúa aprendizajes socioemocionales intrapersonales, interpersonales y colectivos, organizados en torno al desarrollo personal y la gestión escolar. Consta de 54 ítems de autopercepción con escala Likert, adaptados según el nivel educativo en dos grupos: 4º a 6º año básico y 7º año básico a 4º año medio.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque metodológico mixto de tipo convergente, que integró la recolección y el análisis simultáneo de datos cuantitativos y cualitativos. El objetivo fue lograr una comprensión más profunda, integral y contextualizada del fenómeno estudiado (Bagur-Pons et al., 2021; Creswell & Creswell, 2023).

Este diseño es especialmente pertinente para explorar la incidencia del programa Acciona en el desarrollo de HSE en contextos escolares caracterizados por una alta diversidad sociocultural y territorial, ya que permite identificar convergencias, divergencias y complementariedades entre los distintos tipos de datos recolectados (Bagur-Pons et al., 2023; Cueva Luza et al., 2023).

El enfoque convergente implica la recolección paralela de datos cualitativos y cuantitativos, que posteriormente son comparados, contrastados e integrados con el propósito de enriquecer la interpretación de los hallazgos mediante la triangulación metodológica (Creswell & Gutterman, 2019). Esta triangulación se realizó entre cuatro fuentes: resultados del DIA, encuesta de percepción a estudiantes, cuestionario a artistas educadoras y educadores y análisis de los cuadernillos de actividades desarrollados durante el programa.

Instrumentos de recolección de datos

El estudio empleó cuatro instrumentos que se articularon dentro del diseño mixto convergente e integrador adoptado. Esta estrategia permitió captar tanto percepciones subjetivas como patrones generales del fenómeno estudiado. La Tabla 2 sintetiza sus principales características, propósitos y aportes metodológicos.

Resultados del Diagnóstico integral de aprendizaje

Se analizaron los resultados de diagnóstico y cierre del instrumento DIA aplicados en tres establecimientos (dos urbanos y uno rural). Se descartó la medición intermedia por inconsistencias en las dimensiones evaluadas, lo cual impedía comparaciones válidas. El análisis estadístico se realizó mediante procedimientos descriptivos, pruebas de fiabilidad y consistencia interna, utilizando el software Jamovi por su accesibilidad y solidez estadística (Sánchez-Villena, 2019). Este instrumento permitió medir dimensiones como la autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y la toma responsable de decisiones, todas ellas claves para el desarrollo socioemocional.

Encuestas de percepción a estudiantes participantes

Se aplicó una encuesta de percepción a 231 estudiantes de entre 6 y 17 años. La encuesta incluyó un cuestionario compuesto por cuatro ítems tipo Likert (escala de cinco puntos), dos centrados en el rol de la o el artista educador y dos en la auto y coevaluación del proceso vivido. Se identificaron tanto valoraciones positivas como respuestas críticas o negativas, lo que permitió captar experiencias divergentes y enriquecer la interpretación de los datos.

Cuestionario abierto a las y los artistas educadores

Con el objetivo de explorar las experiencias pedagógicas y relaciones de las y los artistas educadores, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas, respondido por cinco de los seis profesionales participantes (83,3%). El instrumento, contestado vía correo electrónico, abordó aspectos relacionados con los procesos de implementación, vínculos con docentes y estudiantes, estrategias pedagógicas utilizadas y valoraciones generales acerca del programa.

Análisis de cuadernillos de actividades

Cada artista educador y educadora elaboró un cuadernillo sistematizado que incluía registros de diagnóstico participativo, planificación didáctica, articulación con docentes de aula y seguimiento del trabajo con las y los estudiantes. Estos documentos fueron sistematizados mediante análisis temático, asistido por el software NVivo 14 Plus, lo que permitió generar categorías inductivas y detectar patrones transversales en la praxis artística-educativa (Miles et al., 2018). Se identificó una articulación con 46 Objetivos de Aprendizaje (OA) en diez asignaturas distintas, lo cual da cuenta del carácter interdisciplinario del programa.

Tabla 2

Características de los instrumentos utilizados en el estudio y su vinculación metodológica

Instrumento	Tipo de datos	Unidad de análisis	Propósito
Resultados DIA	Cuantitativo	Resultados estandarizados por curso.	Evaluar dimensiones socioemocionales en etapas comparables.
Cuestionario a estudiantes	Mixto (Likert + respuesta abierta)	Percepciones individuales de estudiantes.	Acceder a percepciones respecto del rol de la y el artista y los aprendizajes.
Cuestionario abierto a las y los artistas educadores	Cualitativo	Relatos escritos de las y los artistas educadores.	Explorar experiencias, vínculos y prácticas pedagógicas.
Cuadernillos de actividades	Cualitativo	Registros pedagógicos de proyectos.	Identificar enfoques metodológicos y planificación artística.

Fuente: Elaboración propia.

Características de la muestra

La muestra incluyó cuatro escuelas públicas del norte de Chile, seleccionadas por el Mincap por tener un índice de vulnerabilidad escolar superior al 80%. Esto permitió aplicar el programa Acciona en comunidades con alta diversidad sociocultural y limitado acceso a experiencias artísticas y pedagógicas. Los establecimientos se encuentran en diversas zonas de Arica y Parinacota, tanto urbanas como rurales de difícil acceso. La intervención abarcó desde primer ciclo básico hasta la enseñanza media, con una oferta artística variada adaptada a cada comunidad, incluyendo música, teatro, artes visuales, danza, diseño y cuentacuentos.

A continuación, se presentan los cursos participantes y las disciplinas desarrolladas en cada escuela (ver Tabla 3).

Tabla 3

Cursos usuarios del programa Acciona por establecimiento educacional año 2023

Establecimiento educacional	Cursos usuarios del programa	Disciplina artística
Escuela 1	Enseñanza básica: 1°, 2°, 3°, 4°, 6° y 7° año básico. Enseñanza media: 1° y 2° año medio.	Música y las artes de la visualidad.
Escuela 2	Enseñanza básica: 3° año básico. Enseñanza media: 1°, 2° y 3° año medio.	Artes visuales, cuentacuentos, diseño y música.
Escuela 3	Enseñanza básica: 1°, 2°, 6° y 7° año básico.	Música, danza, artes visuales y diseño.
Escuela 4	Enseñanza básica: 2°, 4° y 6° año básico.	Teatro, artes visuales y cuentacuentos.

Fuente: Elaboración propia.

La muestra estuvo compuesta por un total de 231 estudiantes, distribuidos de acuerdo con la variable género en un 57,1% de participantes identificados como femenino, un 37,7% como masculino, mientras que un 2,6% no especificó su identidad de género y otro 2,6% se identificó con una categoría distinta de las anteriores. Esta composición refleja la heterogeneidad presente en las comunidades escolares participantes, lo cual constituye un factor relevante al considerar los enfoques inclusivos e interculturales que orientaron la implementación del programa (ver Tabla 4).

Tabla 4

Distribución de estudiantes participantes según género

Género	Frecuencias	% del total	% acumulado
Femenino	132	57,1%	57,1%
Masculino	87	37,7%	94,8%
NS/NR	6	2,6%	97,4%
Otro	6	2,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de Jamovi (versión 2.6.26.0).

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión consideraron escuelas públicas de la Región de Arica y Parinacota que hubieran participado activamente en el programa Acciona durante 2023, con una implementación formal de proyectos artístico-culturales (PAC) a lo largo de al menos

un semestre escolar. Asimismo, se solicitó el acceso a los resultados del DIA en sus fases de diagnóstico y cierre, la participación de estudiantes en las encuestas de percepción, y la entrega completa de cuadernillos de actividades por parte de las y los artistas educadores.

Consideraciones éticas

Este estudio se desarrolló conforme a principios éticos para la investigación con NNA, resguardando dignidad, autonomía progresiva e interés superior. Se obtuvo el consentimiento informado de los adultos responsables y el asentimiento voluntario de las y los estudiantes, asegurándoles una participación confidencial, anónima y no obligatoria. También se recogió el consentimiento firmado de las y los artistas educadores, garantizando su conocimiento de los objetivos y el uso ético de su información.

En paralelo, se garantizó el manejo seguro de la información mediante la codificación de datos sensibles y la anonimización de las identidades tanto de las y los estudiantes como de las y los artistas educadores y de las escuelas participantes. Todo el proceso de almacenamiento y análisis de datos se realizó bajo estrictas medidas de seguridad y respeto a la privacidad.

Durante el trabajo de campo se evitó cualquier forma de daño físico, psicológico o simbólico, promoviendo entornos basados en el respeto, cuidado y reconocimiento de la diversidad. En la sistematización de hallazgos se priorizó la presentación de narrativas representativas, evitando exponer situaciones particulares que pudieran comprometer la privacidad o la integridad de los sujetos participantes (Asociación Médica Mundial, 2013; Unicef, 1989; Unesco, 2016).

Desarrollo

El estudio se propuso describir de qué manera la implementación del programa Acciona contribuye al fortalecimiento de las HSE en estudiantes de escuelas públicas de zonas de frontera. Para ello, se analizaron los hallazgos obtenidos a través de diversos instrumentos de recolección de datos, a partir de un diseño metodológico

mixto de tipo convergente. Esta sección organiza los resultados en función de las dimensiones emergentes vinculadas con el desarrollo socioemocional: expresión emocional, participación activa, vínculos pedagógicos y transformación del clima escolar.

Mejora de las habilidades socioemocionales según el DIA

Este diagnóstico implementado por Mineduc constituye un instrumento estandarizado ampliamente utilizado en el sistema escolar chileno para evaluar, entre otras dimensiones, el desarrollo socioemocional del estudiantado. En el marco de esta investigación, se analizaron los resultados de la aplicación del DIA en sus fases de diagnóstico inicial y cierre en tres de los cuatro establecimientos participantes del programa Acciona, permitiendo observar posibles variaciones en las HSE tras la implementación de los proyectos artístico-culturales.

Los análisis descriptivos muestran un aumento sostenido en los promedios de puntaje en las cinco dimensiones evaluadas: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsables. Esta progresión resulta especialmente notoria en las dimensiones de habilidades relacionales y conciencia social, asociadas a experiencias educativas basadas en el trabajo colaborativo, la creatividad colectiva y la participación activa, fundamentos centrales del enfoque del programa Acciona.

Como se detalla en la Tabla 5, los puntajes aumentaron significativamente entre las etapas de diagnóstico y cierre, con alzas particularmente pronunciadas en conciencia social (de 54% a 72,5%) y habilidades relacionales (de 56,7% a 75,8%). Estos resultados se ilustran también en la Figura 1, que compara visualmente los promedios de logro en ambas mediciones.

Tabla 5

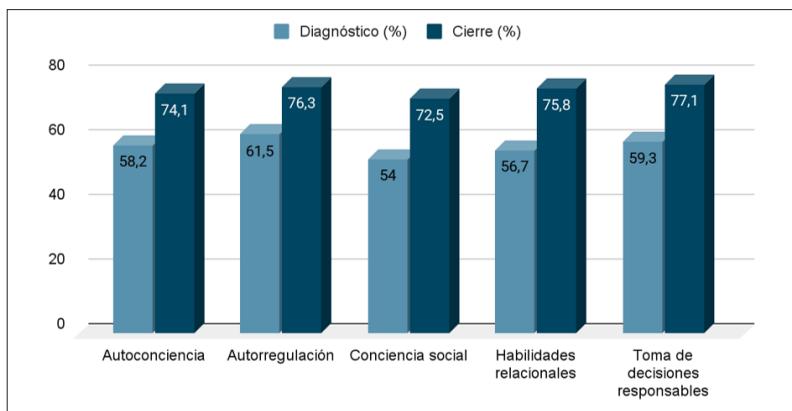
Porcentaje de logro en dimensiones socioemocionales (DIA), por etapa de medición

Dimensión	Diagnóstico (%)	Cierre (%)
Autoconciencia	58,2%	74,1%
Autorregulación	61,5%	76,3%
Conciencia social	54%	72,5%
Habilidades relacionales	56,7%	75,8%
Toma de decisiones responsables	59,3%	77,1%

Fuente: Elaboración propia con base en resultados DIA (2023).

Figura 1

Comparación de puntajes en el DIA socioemocional entre las etapas de diagnóstico y cierre



Fuente: Elaboración propia.

En los establecimientos donde se implementaron proyectos ligados a las artes visuales, el teatro o la música, se observaron mejoras particularmente significativas en dimensiones que implican empatía, escucha activa y expresión emocional. Este hallazgo sugiere una posible correlación entre las experiencias artísticas facilitadas por las y los artistas educadores y la mejora en el reconocimiento y regulación emocional, especialmente en estudiantes que inicialmente mostraban dificultades para gestionar sus emociones o establecer vínculos cooperativos.

Desde el punto de vista psicométrico, la consistencia interna del instrumento fue evaluada mediante el coeficiente alfa de

Cronbach, obteniendo un valor de $\alpha = 0,873$, lo que indica alta fiabilidad. Este coeficiente permite estimar la homogeneidad de los ítems que componen cada dimensión, siendo especialmente adecuado para validar escalas con respuestas categóricas, como las empleadas en el DIA (Toro et al., 2022). La alta consistencia obtenida respalda la validez de las comparaciones entre las mediciones inicial y final, fortaleciendo la interpretación de los resultados observados.

Aunque el DIA no permite establecer relaciones causales directas entre la intervención artística y las mejoras reportadas, los datos entregan evidencia empírica que sugiere una asociación significativa entre la participación en experiencias artísticas guiadas por las y los artistas educadores y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales clave. Esta interpretación será complementada en las siguientes secciones mediante el análisis cualitativo de las percepciones estudiantiles, los relatos de las y los artistas y los registros de implementación.

Dimensiones emergentes del desarrollo socioemocional desde la perspectiva de los actores educativos

A partir del análisis convergente de tres fuentes principales de información (los cuestionarios abiertos a las y los artistas educadores, las respuestas cuantitativas y cualitativas de las y los estudiantes y los cuadernillos de actividades elaborados durante los PAC, emergieron cuatro dimensiones clave asociadas al fortalecimiento de las HSE. Estas dimensiones (expresión emocional, participación activa, vínculos pedagógicos y transformación del clima escolar) dan cuenta de las evoluciones observadas en los espacios educativos intervenidos por el programa Acciona.

Los cuadernillos, elaborados de forma colectiva a lo largo de las sesiones, integran dibujos, collages, textos breves, frases espontáneas de las y los estudiantes y anotaciones reflexivas realizadas por las y los artistas respecto del proceso de trabajo. Este material constituye un registro sensible que permitió identificar patrones expresivos y relacionales, complementando los hallazgos derivados de los

instrumentos estructurados y enriqueciendo la comprensión del impacto vivido por el estudiantado.

Durante la caracterización inicial, las y los artistas educadores, junto con las comunidades escolares, levantaron datos del contexto sociocultural de cada escuela. Esto permitió diseñar proyectos artísticos pertinentes al territorio, articulando 46 Objetivos de Aprendizaje (OA) en el marco de diez asignaturas (ver Tabla 6). Estas actividades mostraron una planificación consciente orientada al desarrollo socioemocional mediante la educación artística.

Tabla 6

Objetivos de aprendizaje por asignatura articulados con proyectos artísticos

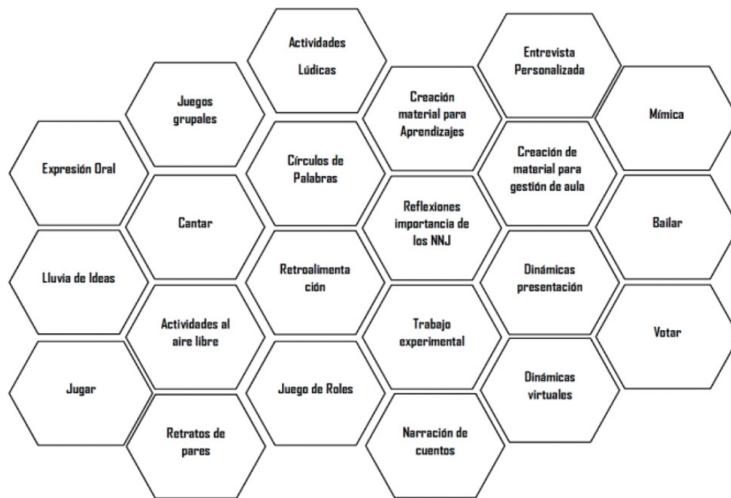
Asignatura	Nº de OA	Asignatura	Nº de OA
Orientación	5	Historia	4
Ciencias	2	Lenguaje	10
Música	3	Aymara	9
Matemática	2	Educación Física	2
Formación ciudadana	3	Artes visuales	5

Fuente: Elaboración propia.

En los diagnósticos participativos descritos en los cuadernillos se evidencian preocupaciones reiteradas en cuanto a la baja autoestima, la inseguridad y la vergüenza al momento de expresar opiniones, lo que reafirma la necesidad de estrategias expresivas y colaborativas. Los PAC respondieron a estos desafíos a través de actividades que combinaron técnicas teatrales, musicales, plásticas y corporales, centradas en el protagonismo estudiantil.

En la etapa de diseño, las y los artistas educadores propusieron estrategias activas y dinámicas (ver Figura 2), con el fin de mantener un clima propicio para el aprendizaje. Los registros mensuales dan cuenta de la progresión en la participación, la apropiación de espacios expresivos y el vínculo afectivo con las propuestas, lo que se articula con las dimensiones emergentes descritas a continuación.

Figura 2
Actividades para estimular la participación



Fuente: Elaboración propia.

Expresión emocional

Una de las transformaciones más evidentes observadas en el marco del programa Acciona fue el fortalecimiento de la expresión emocional de las y los estudiantes. Esta dimensión se manifestó tanto en los cuestionarios como en los cuadernillos, revelando un proceso paulatino de apertura afectiva y de legitimación de las emociones como parte del aprendizaje.

En las encuestas de percepción aplicadas a las y los estudiantes, el 94% valoró positivamente las actividades realizadas, destacando aquellas que permitían divertirse mediante actividades artísticas, según refieren los siguientes extractos “Son entretenidas, son horas en las que nos podemos liberar y jugar” (Encuesta 66, 2º año medio); “Divertidas, hizo un dibujo de dos personas y un corazón humanizado” (Encuesta 105, 7º año básico), y por otra parte, refieren que las actividades del programa les ayudaron a fortalecer las habilidades sociales “me relajé, bailé, dibujé, aprendí a jugar con mis compañeros y mucho más” (Encuesta 66, 6º año básico); “me sentí más unido con mis compañeros, porque socializamos, yo en general lo pasé bien” (Encuesta 214, 7º año básico). Estos testimonios

sugieren que el arte ofreció un canal alternativo a la verbalización, facilitando la exploración emocional en contextos donde los lenguajes tradicionales resultan insuficientes.

Los cuadernillos de actividades, en tanto, respaldan este hallazgo: en ellos abundan ejercicios como la creación de personajes emocionales, mapas del cuerpo, collages de estados de ánimo y dramatizaciones de conflictos internos. En varias sesiones, las y los artistas registraron frases espontáneas de las y los estudiantes, como “me siento aliviado cuando bailamos” o “mi color hoy es gris, pero luego fue naranja”, que dan cuenta de una alfabetización emocional progresiva y significativa.

No obstante, también se identificaron respuestas que expresan incomodidad o desconexión. Algunas frases como “No me gusta la computación ni el Acciona, pero el profe siempre nos da ánimos con ganas” (Encuesta 15, 7º y 8º año básico) o “Porque las clases no me interesaron tanto simplemente las cumplí, pero por obligación” (Encuesta 67, 2º año medio) permiten problematizar la idea de que las experiencias artísticas generan siempre un bienestar inmediato. Estos casos subrayan la necesidad de sostener procesos formativos más continuos y acompañados, que contemplen resistencias y dificultades como parte inherente del desarrollo emocional.

Desde el análisis cualitativo, se observa que la expresión emocional fue tanto individual como colectiva: los trabajos compartidos generaron conversaciones espontáneas en torno a la tristeza, miedo o la alegría, antes ausentes en la escuela. Las y los artistas destacan que incluso estudiantes poco participativos lograron verbalizar o representar simbólicamente situaciones que les generaban malestar.

Tabla 7

Percepciones estudiantiles en torno a las actividades del programa Acciona (ítem 1)

P1. ¿Qué te parecieron las actividades realizadas?	Frecuencias	% del total	% acumulado
Bien	54	23,4%	23,4%
Muy bien	163	70,6%	93,9%
Ni bien ni mal	14	6,1%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de Jamovi (versión 2.6.26.0).

Como se observa en la Tabla 7, la mayoría de las y los estudiantes valoró positivamente las actividades: un 70,6% indicó “Muy bien” y un 23,4% “Bien”. Solo un 6,1% expresó una postura neutral (“Ni bien ni mal”), sin disconformidades. Esta tendencia sugiere una acogida favorable, aunque la presencia de matices refuerza la necesidad de comprender la expresión emocional desde una mirada situada y compleja.

El programa Acciona catalizó la expresión emocional al crear un espacio pedagógico donde las emociones fueron acogidas y transformadas en insumo creativo. Las respuestas críticas e incomodidades muestran que el arte actúa como terapia, y como territorio de disputa simbólica y de reconocimiento.

Participación activa

El programa Acciona generó condiciones para una participación activa del estudiantado, entendida como asistencia e involucramiento genuino en las propuestas artístico-pedagógicas. Esta dimensión se vincula directamente con el ítem 3 del cuestionario estudiantil: “¿Cómo sientes que fue tu participación en las actividades?”, que obtuvo un 71,9% de respuestas positivas (ver Tabla 8).

Tabla 8

Percepciones estudiantiles acerca de su participación en las actividades (ítem 3)

P3. ¿Cómo sientes que fue tu participación en las actividades?	Frecuencias	% del total	% acumulado
Bien	63	27,3%	27,3%
Mal	9	3,9%	31,2%
Muy bien	103	44,6%	75,8%
Muy mal	2	0,9%	76,6%
NS/NR	2	0,9%	77,5%
Ni bien ni mal	52	22,5%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de Jamovi (versión 2.6.26.0).

En los comentarios abiertos, esta participación se traduce en narrativas de protagonismo y transformación personal, como la de un estudiante que afirma: “Yo siento que participé mucho, incluso con mis compañeros nos reímos” (Encuesta 29, 1º y 2º año medio), donde se evidencia el sentimiento de lo realizado y que produjo cierta felicidad, desde una actitud de involucramiento activo corroborado

por los artistas, quienes señalaron: “Diseñamos sesiones donde cada estudiante pudiera aportar desde lo que sabía o quería mostrar. Eso aumentó su involucramiento” (Artista 1).

Los cuadernillos reflejan esta participación activa a través de una progresiva apropiación del espacio gráfico: en muchos casos, los primeros registros eran dibujos aislados o breves, mientras que en las últimas sesiones se observan páginas completas intervenidas, acompañadas de textos que expresan orgullo o satisfacción por lo realizado. Algunos estudiantes escribieron frases como “esto lo hice yo solo” o “mi grupo fue el mejor”, lo que denota un sentido de pertenencia, autoestima y validación de su rol en el proceso.

Asimismo, se registraron experiencias de resistencia o desconexión en comentarios como “No participé tanto en las actividades, así que no me sentí tan interesada” (Encuesta 41, 1º año medio); “No tenía ánimos, igual me parecieron muy aburridas ya que no hago una actividad y por eso creo que me pareció un poco aburrido, aunque traté de trabajar” (Encuesta 63, 2º año medio). Lo anterior revela dinámicas de exclusión que, aunque minoritarias, invitan a repensar las condiciones necesarias para una participación inclusiva y significativa.

El enfoque participativo del programa, basado en la cocreación y en la validación de múltiples formas de expresión, potenció la motivación intrínseca del estudiantado, además de su capacidad de incidir activamente en las dinámicas del grupo y en el contenido de las actividades. En efecto, la participación operó como un catalizador del desarrollo socioemocional, permitiendo a las y los estudiantes reconocerse como sujetos valiosos, capaces de aportar, crear y ser escuchados.

Del mismo modo, la percepción respecto de la participación de las y los compañeros ofrece un indicador relevante del clima colaborativo generado en las actividades. De acuerdo con el ítem 4 del cuestionario, el 72,7% del estudiantado valoró positivamente la participación del grupo. Aunque en menor medida, también se registró un 5,6% de percepción negativa respecto de la participación de sus compañeros y compañeras (Tabla 9). Estas respuestas permiten complementar el análisis de la participación activa con

una mirada relacional, mostrando que el involucramiento individual estuvo estrechamente vinculado con la percepción de un entorno participativo y colaborativo. Bajo esta lógica, el juicio acerca del grupo refleja la capacidad del programa para promover dinámicas colectivas significativas, aunque también advierte en cuanto a la persistencia de tensiones o desigualdades en los niveles de involucramiento.

Tabla 9

Percepciones estudiantiles respecto de la participación sus compañeros/as en las actividades (ítem 4)

P4. ¿Qué te pareció la participación de tus compañeros/as en las actividades?	Frecuencias	% del total	% acumulado
Bien	62	26,8%	26,8%
Mal	9	3,9%	30,7%
Muy bien	106	45,9%	76,6%
Muy mal	4	1,7%	78,4%
NS/NR	4	1,7%	80,1%
Ni bien ni mal	46	19,9%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de Jamovi (versión 2.6.26.0).

Vínculos pedagógicos

Los vínculos afectivos y pedagógicos generados entre las y los artistas educadores y el estudiantado constituyeron una dimensión central en el fortalecimiento socioemocional observado en las escuelas participantes. Esta dimensión se relaciona directamente con el ítem 2 del cuestionario estudiantil: “¿Cómo te sentiste con las personas adultas que guiaron las actividades?”, que alcanzó un 91,8% de respuestas positivas (ver Tabla 10).

Tabla 10

Percepciones estudiantiles sobre su relación con las personas adultas que guiaron las actividades (ítem 2)

P2. ¿Cómo te sentiste con las personas adultas que guiaron las actividades?	Frecuencias	% del total	% acumulado
Bien	69	29,9%	29,9%
Mal	2	0,9%	30,7%
Muy bien	143	61,9%	92,6%
Muy mal	1	0,4%	93,1%
NS/NR	1	0,4%	93,5%
Ni bien ni mal	15	6,5%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de Jamovi (versión 2.6.26.0).

Los testimonios cualitativos dan cuenta de una percepción generalizada de cercanía, confianza y respeto por parte del estudiantado hacia quienes guiaron el proceso artístico-pedagógico. Lejos de reproducir relaciones jerárquicas o autoritarias, las y los artistas educadores fueron descritos como adultos que cuidaban, escuchaban y acompañaban con sensibilidad. De este modo, frases como “Sí, me pareció muy bien, igual el profe se ha esforzado para comprar cosas, y sacarnos una sonrisa y nosotros igual lo apreciamos” (Encuesta 198, 4º año básico) o “(me dieron confianza y tranquilidad y nos explicaron cómo teníamos que hacer las actividades” (Encuesta 123, 6º año básico) reflejan experiencias de vínculo horizontal y validación subjetiva, poco habituales en contextos escolares tradicionalmente normativos.

Desde la perspectiva de las y los propios artistas, esta forma de vinculación fue un eje estructurante de su trabajo. Uno de ellos relata: “Establecimos una relación horizontal y de confianza, sin imponer nada. Eso hizo que se abrieran más” (Artista 2). Este enfoque relacional, centrado en el cuidado, la escucha activa y el respeto por los ritmos y particularidades del estudiantado, favoreció un entorno emocionalmente seguro, facilitando aprendizajes más profundos y sostenibles.

En los cuadernillos se hallaron frases dirigidas directamente a las y los artistas, como, por ejemplo: “gracias profe por enseñarme sin enojarse” o “yo le conté mi secreto al profe porque me sentí segura”,

lo que evidencia el rol emocional que desempeñaron durante el proceso. Estas expresiones ilustran relaciones basadas en la confianza, el acompañamiento y la contención, aspectos fundamentales en entornos escolares marcados por la vulnerabilidad.

En contextos atravesados por la desigualdad, la desconfianza institucional o la violencia simbólica, estos vínculos pedagógicos adquieren un valor transformador. Además, permiten el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación assertiva o la cooperación, y también reconfiguran el rol del adulto en el espacio educativo, desplazándolo desde la autoridad vertical hacia una figura significativa, cercana y emocionalmente disponible.

Transformación del clima escolar

La cuarta dimensión emergente corresponde a los cambios percibidos en el clima escolar a partir de la implementación de los PAC. Si bien el cuestionario estudiantil no incluyó un ítem específico para medir esta dimensión, los testimonios cualitativos y los registros en cuadernillos permiten identificar transformaciones significativas en las relaciones interpersonales, las emociones compartidas y la atmósfera general de convivencia en las escuelas participantes. En palabras de un estudiante: “Muy buena, todos participaron y fue increíble, me gustaría que se repita el otro año” (Encuesta 29, 1º y 2º año medio). Este tipo de apreciaciones sugiere que el PAC funcionó como un entorno que permitió modelar formas de convivencia más colaborativas.

Por su parte, las y los artistas educadores también reportaron una evolución en la interacción entre las y los estudiantes, especialmente en términos de respeto, escucha y cooperación. Una artista señaló: “Al principio se interrumpían o se ignoraban. Después se esperaban, se ayudaban. Incluso se defendían entre ellos cuando alguien se sentía mal” (Artista 3). Estas observaciones dan cuenta de una reconfiguración de los vínculos entre pares, mediada por la experiencia artística como espacio seguro y horizontal. Por lo tanto, la transformación del clima escolar trascendió el taller, evidenciándose en una mejor disposición afectiva y resolución de conflictos entre las y los estudiantes, lo que sugiere el potencial de la educación

artística para fomentar el bienestar y la cohesión escolar, aunque los cambios no fueron generalizables. Estos hallazgos resultan especialmente valiosos en contextos de alta vulnerabilidad, donde el clima escolar suele verse afectado por factores estructurales de exclusión, fragmentación o violencia simbólica.

Síntesis interpretativa desde las y los artistas educadores

Los relatos recogidos a través de los cuestionarios aplicados a las y los artistas educadores permiten profundizar en las dinámicas observadas durante la implementación del programa Acciona, aportando una mirada situada en cuanto a los procesos de transformación socioemocional. Estas voces constituyen una fuente de interpretación pedagógica y afectiva, ya que emergen desde la experiencia directa con el estudiantado y a partir de una práctica educativa que articula sensibilidad artística, contención emocional y compromiso territorial.

Los testimonios fueron organizados en torno a las cuatro dimensiones emergentes previamente desarrolladas: expresión emocional, participación activa, vínculos pedagógicos y transformación del clima escolar. La Tabla 11 presenta una síntesis representativa de estas dimensiones, incluyendo una cita significativa por cada una de ellas, las cuales reflejan el sentido pedagógico que las y los artistas atribuyeron a su labor.

Tabla 11

Relatos representativos de las y los artistas educadores según dimensión emergente

Dimensión	Relato representativo de la y el artista educador
Expresión emocional	“Muchos niños y niñas pudieron hablar de lo que sentían a través de los personajes o colores que eligieron. Fue muy potente ver cómo se aliviaban después” (Artista 3).
Participación activa	“Diseñamos sesiones donde cada estudiante pudiera aportar desde lo que sabía o quería mostrar. Eso aumentó su involucramiento” (Artista 1).
Vínculos pedagógicos	“Establecimos una relación horizontal y de confianza, sin imponer nada. Eso hizo que se abrieran más” (Artista 2).
Clima escolar	“Al principio se peleaban por todo. Después, empezaron a organizarse, a turnarse, a escucharse. Eso fue muy significativo” (Artista 4).

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados a las y los artistas educadores.

Estos relatos confirman las tendencias identificadas a partir de los instrumentos aplicados al estudiantado y amplían su comprensión desde una perspectiva metodológica y afectiva. En particular, revelan el valor de la dimensión relacional del arte como vehículo para el desarrollo emocional, el empoderamiento expresivo y la reconfiguración de los vínculos escolares. Asimismo, evidencian que el rol de las y los artistas educadores los posiciona como agentes formativos clave en contextos de vulnerabilidad, tanto por la flexibilidad pedagógica que introducen como por su capacidad de generar experiencias estéticas significativas, sensibles al entorno y al territorio.

Aportes y tensiones percibidas por las y los artistas educadores

Junto con los relatos vinculados con las dimensiones emergentes del desarrollo socioemocional, las y los artistas educadores identificaron una serie de aportes y desafíos del programa Acciona, recogidos mediante una pregunta abierta de balance general. Las respuestas fueron sistematizadas en tres categorías analíticas: contribuciones, fortalezas y debilidades, sintetizadas en la Tabla 12.

Tabla 12

Percepciones de las y los artistas educadores respecto del programa Acciona: contribuciones, fortalezas y debilidades

Categoría	Aspectos identificados
Contribuciones	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor valoración institucional hacia las artes en escuelas con baja presencia disciplinar. • Expresión emocional y creativa como vía de exteriorización sin vergüenza. • Transformación de metodologías mediante el juego y el arte, mejorando la convivencia. • Inclusión de metodologías lúdicas en clases regulares. • Replanteamiento de objetivos escolares considerando el valor del arte. • Trabajo desde los intereses del estudiantado.
Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de vínculos afectivos significativos entre artistas y estudiantes. • Promoción de la codocencia entre artistas y docentes de aula. • Aporte al mejoramiento de la calidad educativa desde una perspectiva estética y emocional.
Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de coordinación efectiva entre Mincap y las escuelas. • Bajo involucramiento de algunos docentes en la dupla pedagógica. • Inicio tardío del programa respecto del calendario escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de respuestas abiertas en cuestionarios a las y los artistas educadores.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que el arte, más allá de su dimensión estética, opera como catalizador de procesos formativos integrales. Al mismo tiempo, permiten visibilizar tensiones estructurales que limitan su potencial transformador, como la desarticulación institucional o la escasa participación de ciertos actores escolares. La voz de las y los artistas educadores, por tanto, aporta evidencia respecto del impacto del programa, y también orientaciones valiosas para su fortalecimiento y sostenibilidad futura.

Discusión

La implementación del programa Acciona incidió positivamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en estudiantes de escuelas públicas de frontera, promoviendo entornos pedagógicos más expresivos, participativos y afectivos. Esta afirmación se respalda tanto en los datos cuantitativos como en los relatos estudiantiles y materiales de las y los artistas educadores, evidenciando cómo el arte se constituyó en una mediación significativa para la formación emocional y relacional del estudiantado.

Respecto de la primera pregunta de investigación, los hallazgos muestran que el programa favoreció el reconocimiento y gestión de emociones en contextos escolares vulnerables. La mayoría de las y los estudiantes valoró positivamente las actividades, destacando la posibilidad de expresarse y desarrollar formas de comunicación empática. El arte funcionó como mediador pedagógico, facilitando espacios alternativos de comunicación emocional y construcción colectiva de sentido.

En relación con la segunda pregunta, la interacción con las y los artistas educadores fue altamente valorada: más del 90% del estudiantado manifestó sentirse bien o muy bien con quienes guiaron las actividades, destacando su cercanía y respeto. Este vínculo aparece como condición pedagógica central para el desarrollo de HSE, al habilitar un clima de confianza que favorece la expresión emocional, la participación activa y las relaciones respetuosas.

Para la tercera pregunta, los cuadernillos de actividades permitieron identificar estrategias metodológicas centradas en el cuerpo, la emocionalidad, la narración autobiográfica, el juego

simbólico y la creación colaborativa. Estas herramientas favorecieron tanto la expresión artística como la exploración de vivencias personales y resignificación de experiencias escolares, abriendo espacios para la creatividad, la escucha activa y el reconocimiento mutuo.

En respuesta a la cuarta pregunta, las entrevistas a las y los artistas educadores evidencian una valoración positiva del programa como espacio de experimentación pedagógica e inclusión socioemocional, aunque emergen tensiones vinculadas con la precariedad institucional, falta de tiempo para la planificación conjunta y dificultades para sostener procesos profundos en contextos de sobrecarga curricular y fragmentación del equipo pedagógico. Estas voces advierten acerca de la necesidad de avanzar hacia modelos de codocencia más estables y con estructuras que permitan un trabajo interdisciplinario real, especialmente en comunidades escolares vulnerables.

En síntesis, la discusión revela que la educación artística, cuando es situada, colaborativa y sostenida, puede catalizar procesos socioemocionales transformadores. Sin embargo, su potencia depende de condiciones institucionales, del reconocimiento del rol de la y el artista educador y de una voluntad política que garantice su continuidad en el sistema educativo.

Conclusiones

El estudio reconoce que la educación artística, implementada de forma situada, colaborativa y sensible al contexto, desempeña un rol significativo en el desarrollo de HSE en estudiantes de territorios marcados por la desigualdad, la diversidad cultural y la precariedad institucional. Las prácticas artísticas pueden constituirse en dispositivos pedagógicos que habilitan la expresión emocional, fomentan la participación activa, fortalecen vínculos y transforman el clima relacional de las comunidades educativas.

El programa Acciona generó espacios de confianza y reconocimiento donde las y los estudiantes exploraron emociones, narraron vivencias y se sintieron parte de un proceso colectivo. La valoración positiva de las actividades y los testimonios respecto del

trato recibido reflejan la importancia de crear entornos pedagógicos que prioricen el bienestar y la expresión auténtica. El arte actuó como catalizador emocional y lenguaje compartido, posibilitando nuevas formas de estar y aprender colectivamente.

El rol de la y el artista educador fue clave para el fortalecimiento de las HSE, aunque muchas veces operó en condiciones de fragilidad institucional, sin espacios formales para la planificación compartida ni garantías de continuidad. Las voces de las y los artistas educadores alertan en cuanto a estas tensiones, mostrando tanto las potencialidades como los límites del programa.

Entre los aportes de la investigación destaca la integración de evidencia cuantitativa y cualitativa para comprender el impacto de programas de educación artística orientados al desarrollo socioemocional, así como la sistematización de prácticas pedagógicas innovadoras y la visibilización de los desafíos que enfrentan las escuelas de frontera para sostener estas iniciativas.

Se plantea la necesidad de fortalecer el lugar de las artes en la educación pública, asegurando condiciones dignas para las y los artistas educadores, promoviendo espacios reales de codocencia que garanticen la sostenibilidad de estos programas. Es urgente, pues, incluir la dimensión socioemocional como eje estructurante del currículo escolar, especialmente en contextos de exclusión y fragmentación social.

En definitiva, el programa Acciona, además de llevar el arte a las escuelas, abrió preguntas, habilitó afectos y transformó rutinas desde una pedagogía situada y comprometida, que merece ser reconocida y proyectada más allá de los márgenes.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2023). *Marco de evaluación de los aprendizajes socioemocionales*. Diagnóstico Integral de Aprendizaje. https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Marco_Evaluacion_Socioemocional.pdf
- Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>

- Ahmedi, S. & Martínez-Fernández, J. R. (2023). Learning patterns and social-emotional learning of Balkan students in secondary education: A cross-cultural discussion. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 21(61), 587-618. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i61.6934>
- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. A. (2017). The effects of musical training on child development: A randomized trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science*, 18(7), 865-878. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>
- Andreu Muñoz, S. y Gericke Ibáñez, T. (2021). El arte como camino al desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela. *Átemus*, 6(12), 3-18. <https://revistaatemos.uchile.cl/index.php/atemos/article/download/64789/69632/238776>
- Arias Ramírez, N. y Díaz Quero, V. (2023). Tendencias de la investigación en educación artística en Colombia en el periodo 2010-2020. *Praxis Pedagógica*, 22(33), 202-225. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.33.2022.202-225>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *Revista Médica de Chile*, 141(11), 1463-1468. <https://doi.org/10.4067/S0034-8872013001100017>
- Attanasio, O., Blundell, R., Conti, G., & Mason, G. (2020). Inequality in socio-emotional skills: A cross-cohort comparison. *Journal of Public Economics*, 191, 104171. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104171>
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i, Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Becerril, G. M., Tena, R. O., y Latorre, M. L. Á. (2019). Rendimiento académico y prácticas artísticas extracurriculares en estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e13.1877>
- Behrman, J. R., Contreras, D., Palma, M. I., & Puentes, E. (2024). Socioeconomic disparities for early childhood anthropometrics, vocabulary, and socio-emotional skills: Dynamic evidence from Chilean longitudinal data. *Population Research and Policy Review*, 43(1), 3. <https://doi.org/10.1007/s11113-023-09832-9>

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Boghian, I. & Cojocariu, V.-M. (2023). Using games to build social emotional learning skills. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 15(1), 622-656. https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/715_
- Borelli, S., Gulemetova, M., & Paredes, M. (2023). Experimental impacts of teacher professional development on adolescent socio-emotional skills, achievement, and hazardous child labor: Evidence from a remedial school program in Ecuador. *International Journal of Educational Research*, (118), 102095. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102095>
- Borowski, T. G. (2023). How dance promotes the development of social and emotional competence. *Arts Education Policy Review*, 124(3), 157-170. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1961109>
- Bowen, D. H. & Kisida, B. (2023). Investigating arts education effects on school engagement and climate. *Educational Policy*, 38(5), 1077-1107. <https://doi.org/10.1177/08959048231174880>
- Caeiro, M., Callejón, M. D., y Chacón, P. (2021). El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en educación artística: articulando metodologías y metodografías. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 769-790. https://doi.org/10.5209/aris.69263_
- Çetin, Z. & Erdem, P. (2020). Using creative dance for expressing emotions in preschool children. *Research in Dance Education*, 21(3), 328-337. https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789087_
- Céspedes, A. M. R. y Castro, P. C. R. de. (2022). Habilidades socioemocionales para la escuela rural del Perú: aportes empíricos basados en enfoques Emic y Etic. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(17), 71-100. <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i17.418>
- Chong, H. J. & Kim, S. J. (2010). Education-oriented music therapy as an after-school program for students with emotional and behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy*, 37(3), 190-196. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.03.004>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, CNCA (2016a). *Caja de herramientas para la Educación Artística*. CNCA. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/caja-de-herramientas.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, CNCA. (2016b). *Cuaderno 2. Por qué enseñar arte y cómo hacerlo*. CNCA. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/637/Herramientas%20edu%20art2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Contreras, J. M. (2020). Educación artística y el desarrollo de competencias interculturales: una propuesta para el fortalecimiento de la diversidad cultural en la enseñanza básica chilena. *Artseduca*, (27), 200-213. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7609943.pdf>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6th edition). SAGE Publications.
- Creswell, J. & Gutterman, T. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th edition). Pearson.
- Cueva Luza, T., Jara Córdova, O., Arias González, J. L., Flores Limo, F. A., y Balmaceda Flores, C. A. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.106>
- Deserti, E. O. y Castillo, M. E. C. (2023). El desarrollo de habilidades blandas en la formación integral de estudiantes de licenciatura. *Brazilian Journal of Development*, 9(7), 22068-22083. <https://doi.org/10.34117/bjdv9n7-064>
- Egaña-del Sol, P., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2019). The impact of art-education on human capital: An empirical assessment of a youth orchestra. *International Journal of Educational Development*, 71(c), 102105. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102105>
- Esparza, A. G. y Sánchez, C. M. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 16(30), 151-164. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/352>
- Farrington, C., Maurer, J., Asca McBride, M. R., Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., Weiss, E. M., & Wright, L. (2019). *Arts Education and social-emotional learning outcomes among K-12 students: Developing a theory of action*. University of Chicago Consortium on School Research.
- Farrington, C. & Shewfelt, S. (2020). How arts education supports social-emotional development: A theory of action. *State Education Standard*, 20(1), 31-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1241261.pdf>
- Fermoso, D. A., Cruzes, G. C., y Ruiz, E. J. C. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Unicef. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. (2019). *Global Framework on Transferable Skills*. Unicef. <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García-Huidobro, R. y Montenegro, C. (2021). Proyectos artísticos pedagógicos con enfoque de género para el trabajo en la escuela. *Foro Educacional*, (36), 101-131. https://doi.org/10.29344/07180772.36.2738_
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- González, B. y Calvo, A. (2018). *Arte, educación y ciudadanía 2013-2018*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/arte-educacion-y-ciudadania-2013-2018/>
- González, B., Rivera, P., Lucero, M., Calvo, T., Contreras, V., Villarroel, P., Cortés, L., Bravo, R., Repetto, D., Mansilla, N., Claro, A., y Quinteros, D. (2020). *Educación + arte. Trabajo por proyectos*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/educacion-arte/>
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/928.269_
- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014_
- Huerta, M. del C. (2019). *Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: un estado del arte*. Caracas. Scioteca. https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1419_
- Joseph, A. (2021). Arts education and social emotional learning (Sel): Inextricable and collaborative connections. *New Trends & Approaches in Higher Education*, (1), 11-16. http://imps2021.ukrida.ac.id/_files/proceeding/2021_IMPS_Proceeding_Main_Conference.pdf#page=20
- Kastner, L., Umbach, N., Jusyte, A., Cervera-Torres, S., Fernández, S. R., Nommensen, S., & Gerjets, P. (2021). Designing visual-arts education programs for transfer effects: Development and experimental evaluation of (digital) drawing courses in the art museum designed to promote adolescents' socio-emotional skills. *Frontiers in Psychology*, 11, 603984. https://10.3389/fpsyg.2020.603984_

- Lavric, M. & Soponaru, C. (2023). Art therapy and social emotional development in students with special educational needs: Effects on anxiety, empathy, and prosocial behaviour. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 15(1), 606-621. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/714>
- Lee, H. & Lee, M. J. (2021). Visual art education and social-emotional learning of students in rural Kenya. *International Journal of Educational Research*, 108, 101781. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101781>
- Lei, M., Lei, S., Wang, Y., & Liang, T. (2023). The impact of a weekend dance program on social-emotional learning among young children. *Journal of International Education and Practice*, 6(1), 10-18. <https://doi.org/10.30564/jiep.v6i1.5324>
- López-Barraza, A. (2023). Creando espacios: nociones de educación artística para la justicia social en profesores de artes visuales y música en Chile. (*Pensamiento*, *palabra* y *obra*, 307), 10-57. <https://doi.org/10.17227/ppo.num30-18846>
- Mariscal, V. (2023). Diferencias en la implementación de un programa de aprendizaje socioemocional en escuelas de distinto tamaño. *Calidad en la Educación*, (59), 233-267. <https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1371>
- Mateo, E., Cisneros, S., Ferrer, L. M., Muñoz, A., y Hervas, A. (2020). Espacios artísticos para vivir las ciencias en educación infantil. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 199-217.218 <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2830>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.
- Mela Contreras, J. (2020). Educación artística y el desarrollo de competencias interculturales: una propuesta para el fortalecimiento de la diversidad cultural en la enseñanza básica chilena. *Artseduca*, (27), 200-213. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.15>
- Mestizo, E. I. (2024). Aprendizaje de habilidades socioemocionales en la escuela: percepción en estudiantes. *Revista Senderos Pedagógicos*, 15(1), 65-79. <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1390>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-data-analysis/book246128>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Mincap. (2020). *Educación + Arte, Trabajo por Proyecto*. Cultura.gob. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/educacion-arte/>

- Navarro Saldaña, G., González Navarro, M. G., y Flores Oyarzo, G. (2022). Relación entre alta capacidad y variables socioafectivas: emergencia de necesidades educativas especiales. *Calidad en la Educación*, (56), 97-134. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1173>
- Niederhauser, J., Vez, C., Jörg, A., Bertschy, F., Künzli David, C., & Pfründter, G. (2023). The power of artistic practices in ESD. *Environmental Education Research*, 30(4), 1-11. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2227362>
- Núñez Hernández, C., Hernández del Salto, V., Jerez Camino, D., Rivera Flores, D., y Núñez Espinoza, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes [Social skills in academic performance in teens]. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (47), 37-49. http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/518_
- Omasta, M., Graham, M., Milling, S. L., Murray, E., Jensen, A. P., & Siebert, J. J. (2021). Social emotional learning and the national core arts standards: A cross-disciplinary analysis of policy and practices. *Arts Education Policy Review*, 122(3), 158-170. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1773366>
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/92a11084-en_
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264253292-es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2016). *Marco de acción Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2023). *ODS 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/_

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Orealc. (2023). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Unesco-Orealc. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352_
- Peña García, S. N. (2021). La consolidación del aprendizaje socioemocional en la educación primaria. *Panorama*, 15(29), 1-21. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.3075>
- Porflitt, F., Dibona, G., Pereira, S., Villalobos, C., Ropert, T., Marini, G., y García, V. (2023). Aportando a la educación artística en Chile: proyecciones y desafíos respecto al acceso y participación de niñas, niños y jóvenes del Programa Acciona. *Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE, Policy Briefs*, 31, 1-8. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n31.pdf>
- Robb, A. (2023). Teacher's views of art education in primary schools in Scotland. *International Journal of Art & Design Education*, 43(2), 178-189. <https://doi.org/10.1111/jade.12486>
- Rojas Durán, P., González Fulle, B., Duque Videla, B., Pizarro Vociar, C., Carter Olmedo, M., Meza Cárdenas, A., Olate Vega, M., y Forno Markusovic, C. (2023). *Programa Fomento del Arte en la Educación. Acciona 10 años*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/07/accion-a-10-anos.pdf>
- Sánchez-Villena, A. (2019). Uso de programas estadísticos libres para el análisis de datos: Jamovi, Jasp y R. *Revista Perspectiva*, 20(1), 112-114. <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00026>
- Toro, R., Peña-Sarmiento, M., Avendaño-Prieto, B. L., Mejía-Vélez, S., y Bernal-Torres, A. (2022). Análisis empírico del coeficiente alfa de Cronbach según opciones de respuesta, muestra y observaciones atípicas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(63), 17. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459671926003/html/>
- Wan, Y., Ludwig, M. J., & Boyle, A. (2018). *Review of evidence: Arts education through the Lens of ESSA*. American Institutes for Research.
- Zhenzhen, Y. (2023). El estado de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Filología Hispánica en China y las estrategias de la impregnación del aprendizaje socioemocional a la clase de literatura hispánica. *Revista Estudios*, (47), 82-106. <https://doi.org/10.15517/re.v0i47.57894>