

Colección Gestión Pedagógica - Curricular

ESCUELAS QUE CAMINAN: PRÁCTICAS PARA TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE

Editores

Julieta Fuentes Núñez
Juan Pablo Catalán Cueto
Isabel Medina Guajardo
Eliana Schmitt Bernal



Universidad
Andrés Bello

Facultad de
Educación y
Humanidades

Dykinson, S.L.

Colección
Gestión Pedagógica – Curricular

Directores.

Julieta Fuentes Núñez, Juan Pablo Catalán Cueto, Isabel Medina
Guajardo y Eliana Schmitt Bernal

Comité Científico

Oscar Araya Maldonado, Universidad Andrés Bello, Chile
María José Ramírez Burgos, Universidad Andrés Bello, Chile
Patricia Ojeda Millahueque, Universidad Andrés Bello, Chile
Juan Elías Aspé Chacón, Universidad Andrés Bello, Chile
Kathya Oróstica Verdugo, Universidad Andrés Bello, Chile

**Julieta Fuentes Núñez
Juan Pablo Catalán Cueto
Isabel Medina Guajardo
Eliana Schmitt Bernal
(editores)**

**“ESCUELAS QUE CAMINAN: PRÁCTICAS PARA
TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE”**

“ESCUELAS QUE CAMINAN: PRÁCTICAS PARA
TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE”

Dykinson, S.L.

2026

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por pares académicos con el método de doble ciego, así como parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-242-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4942>

Maquetación:
Realizada por los editores

INDICE

PROLOGO	7
PRESENTACIÓN	10
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) Y SU APLICACIÓN EN EL LICEO JOSÉ GREGORIO ARGOMEDO: UN ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DESARROLLADAS Y PROPUESTA DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL <i>Mg. Pamela Moreno Cortés, Mg. Marcos Carreño Montecinos, Mg. Blanca Villagrán Beltrán, Dra. Camila Leigh González</i>	11
LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA FÍSICA PARA FORTALECER EL CLIMA DE APRENDIZAJE <i>Mg. Ana Figueroa García, Mg. Fabiola Herrera Soto, Mg. Patricia Orellana Vergara, Mg. Isabel Medina Guajardo</i>	23
PROPUESTA DE MEJORAMIENTO EN NIVELES DE LOGRO EN MATEMATICA EN 5° Y 6° BÁSICO DEL COLEGIO SAN MANUEL DE LA SERENA, CHILE <i>Mg. Claudia Macarena Lorca Yáñez, Mg. María José Maldonado Lorca, Dr. Juan Pablo Catalán Cueto</i>	32
FORTALECIENDO LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS ENTRE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA EL REMANSO, COMUNA EL MONTE <i>Mg. Katherine Espinoza Villanueva, Mg. Ana María Ortiz Rivera, Dr. Segundo Muñoz Sánchez</i>	48
ESTRATEGIAS DE TRANSICIÓN EN LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA AL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL, ESCUELA ANNE ELEONOR ROOSEVELT, RECOLETA, SANTIAGO <i>Mg. Victoria Vega Martínez, Mg. Ana Karina Virán López</i>	60
PLAN DE MEJORAMIENTO DE MATEMÁTICAS PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA <i>Mg. Leonel Henríquez Cerón, Mg. Hugo Salvo Feliú, Dr. Pablo Ortega-Cabezas</i>	72

MENTES QUE ENSEÑAN, PLANIFICACIÓN COGNITIVA PARA TRANSFORMAR EL AULA

Mg. Daniela Judith Cisternas Rodríguez, Mg. Daniela Crescencia Paillalef Cabrera, Mg. Rubén Benjamín Salgado Orellana, Dra. Julieta Fuentes Núñez.....83

CONVIVENCIA ESCOLAR Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTO EN ESTUDIANTES DE 6° A 8° BÁSICO DE LA ESCUELA REPÚBLICA DE POLONIA

Mg. Pía Natalia Muñoz Julio, Mg. Nidia Ivonne González González, Mg. María Tatiana Veliz Cofré, Dra. Pamela Martínez Andunce.....96

PROYECTO DE MEJORAMIENTO PARA EL FORTALECIMIENTO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES

Mg. Ximena Andrea Estrada Gutiérrez, Mg. Cinthya Denisse Klapp Catrimil, Dr. Sergio Luis Riquelme Muñoz.....107

ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA Y EL CLIMA ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

Mg. Daniel Oróstica Veas, Mg. Eduardo Valenzuela San Martín.....124

FORTALECIMIENTO DEL SENTIDO DE IDENTIDAD Y PERTENENCIA EN ESTUDIANTES DE EAGLES' COLLEGE A TRAVÉS DE LA INTEGRACIÓN DE LA HISTORIA Y CULTURA LOCAL DE IQUIQUE EN EL PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA

Mg. María Raquel Méndez, Mg. Verónica Concha Alarcón, Dra. Eliana Schmitt Bernal.....132

PRÓLOGO

Hay libros que acompañan y libros que transforman; libros que dialogan con el lector y otros que lo convocan a caminar. Escuelas que Caminan pertenece a esta última distinción. Desde su título, la obra invita a entrar en la escuela no como un edificio estático, sino como un organismo vivo, en movimiento constante, capaz de repensarse a sí mismo mientras avanza. Esa metáfora del caminar no es casual: responde a la convicción de que la educación cambia cuando sus actores se atreven a hacerlo primero.

En un contexto como el chileno —atravesado por desigualdades históricas, por las huellas que dejó la pandemia y por la necesidad urgente de reactivar aprendizajes— este libro adquiere un valor especial. Las experiencias reunidas aquí no surgen de un laboratorio ni de un escritorio aislado de la realidad; nacen del pulso cotidiano de las escuelas, de aulas donde conviven desafíos complejos y una voluntad férrea de mejora. Esa es, precisamente, la esencia de esta obra: mostrar que la transformación educativa no es un discurso abstracto, sino una práctica comprometida que se construye día a día junto a estudiantes y comunidades.

La agenda internacional también resuena en estas páginas. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 nos recuerda la responsabilidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015). Este libro es una prueba concreta de que dicho propósito puede cultivarse desde la escuela, en su micropolítica cotidiana: en la planificación reflexiva, en el acompañamiento docente, en la convivencia que humaniza, en la evaluación que orienta y no castiga, en la innovación que respeta la identidad de cada territorio. El ODS 4 aquí no se cita: se materializa.

Una de las mayores fortalezas de esta obra colectiva es la claridad con que sus autores identifican problemas educativos urgentes y proponen rutas de acción. Cada capítulo parte de un diagnóstico riguroso —ya sea el ABP, la mejora en matemática o la convivencia escolar— y lo transforma en una propuesta sostenible, contextualizada y pedagógicamente sólida. Es el tipo de investigación aplicada que el sistema escolar necesita: aquella que no solo describe, sino que interviene; que no solo explica, sino que mejora. En palabras de UNESCO (2022), estos trabajos se inscriben en “un nuevo contrato social para la educación”, donde la profesionalización docente ocupa un papel central.

A la vez, este libro reivindica un aspecto esencial: el liderazgo pedagógico del profesorado. Los docentes que aquí escriben —formados en el Magíster en

Gestión Pedagógica, Curricular y Proyectos Educativos de la Universidad Andrés Bello— demuestran que la mejora escolar no depende únicamente de políticas externas, sino de la capacidad de sus profesionales para leer la realidad, interpretarla críticamente y activar cambios significativos. Sus textos revelan sensibilidad, compromiso y un profundo sentido ético. Hay en ellos una convicción silenciosa: la docencia es, ante todo, una forma de cuidar el futuro.

Asimismo, la obra subraya que ninguna mejora es posible sin trabajo colectivo. Los capítulos muestran equipos docentes que dialogan, directivos que acompañan, comunidades que reflexionan, estudiantes que participan. En contextos de vulnerabilidad y complejidad, esta dimensión colaborativa no es un lujo; es una necesidad. Como sostiene UNESCO (2023), construir instituciones educativas capaces de sostener el aprendizaje implica fortalecer el tejido humano que las sostiene. Las escuelas que caminan lo hacen porque nadie avanza solo.

Este libro es, por tanto, una entrada. Una invitación a leer, por supuesto, pero también a mirar la escuela desde otros ángulos, a interrogar nuestras prácticas y a recuperar la esperanza en la transformación educativa. Quien se adentre en estas páginas encontrará experiencias inspiradoras y, al mismo tiempo, un recordatorio humilde: mejorar la educación no exige perfección, sino voluntad. La voluntad de caminar, de aprender y de reinventar aquello que no está funcionando.

Al cerrar este prólogo, deseo que el lector experimente lo que yo experimenté al leer esta obra: la convicción de que la educación chilena posee una fuerza transformadora extraordinaria cuando sus docentes se reconocen como agentes de cambio. Escuelas que Caminan no es solo un libro; es una travesía colectiva hacia una educación más justa, más humana y más consciente de su misión social.

Que estas páginas acompañen nuevos pasos.

Que inspiren, cuestionen y conmuevan.

Y que sigan ayudando a construir, en Chile y más allá, las escuelas que nuestros estudiantes merecen.

Dr. Mario Martín Bris
Universidad de Alcalá
España

PRESENTACIÓN

Las escuelas hablan. A veces en silencio, a veces con ruido, siempre con una verdad profunda que quienes enseñamos aprendemos a escuchar con el tiempo. Hablan a través de sus pasillos, de sus aulas, de sus estudiantes y de sus tensiones cotidianas. Hablan también a través de quienes intentan día a día que el aprendizaje suceda. En esas voces —frágiles, potentes, contradictorias, luminosas— nace este libro. Un libro escrito por profesores que trabajan en escuelas reales de Chile, con sus urgencias, con sus sueños y con la convicción de que el movimiento es la única manera de no quedarse atrás.

Escuelas que Caminan es una obra colectiva que no surge de la comodidad, sino de la necesidad. Surge de profesores que, desde Arica hasta Punta Arenas, han decidido pensar críticamente sus prácticas, mirar de frente la desigualdad que atraviesa sus aulas y actuar. Surge también de un trabajo mancomunado entre los estudiantes del Magíster en Gestión Pedagógica, Curricular y Proyectos Educativos de la Universidad Andrés Bello y los docentes del programa, en un diálogo que no jerarquiza, sino que construye: aprendemos juntos, avanzamos juntos.

Este libro no pretende mostrar recetas ni exhibir soluciones fáciles. Por el contrario, se atreve a nombrar lo complejo: la fragilidad de los aprendizajes postpandemia, las tensiones de la convivencia escolar, la urgencia de revisar el currículum, el desafío de innovar con sentido, la necesidad de rehumanizar la gestión pedagógica. Cada capítulo es, en sí mismo, un acto de honestidad intelectual y de responsabilidad ética. Quienes escriben no temen reconocer lo que falta, pero tampoco renuncian a defender lo que es posible cambiar.

Creemos que las escuelas chilenas necesitan, hoy más que nunca, profesores que se muevan. Profesores que cuestionen, que observen, que dialoguen, que investiguen, que vuelvan sobre sus decisiones con humildad crítica. Profesores que sepan que la pasión de enseñar no basta si no se transforma en acción profesional. Y, sobre todo, profesores que comprendan que la transformación educativa no llega desde decretos, sino desde las prácticas, los vínculos y las pequeñas revoluciones cotidianas que ocurren dentro de una sala de clases.

Esa es la fuerza de este libro.

No está escrito desde la distancia, sino desde la experiencia.

No se construye desde el discurso, sino desde las escuelas.

No nace de un autor, sino de una comunidad.

No celebra a algunos profesores, sino a cientos que sostienen la educación chilena con su trabajo silencioso. La lectura de esta obra es una invitación, pero también un desafío. Una invitación a recorrer experiencias que buscan reactivar aprendizajes, recuperar confianzas, reorganizar la enseñanza, fortalecer la convivencia, reflexionar sobre el rol docente y diseñar proyectos que devuelvan sentido a la vida escolar. Y un desafío a preguntarnos, como lectores y como educadores, qué estamos dispuestos a transformar en nuestras propias prácticas.

Quien abra este libro encontrará caminos auténticos, nacidos de la experiencia de profesores que se atrevieron a pensar en grande y a actuar en pequeño, que tensionaron sus certezas, dialogaron con sus comunidades y trabajaron con la convicción de que la escuela puede ser un espacio más justo y más humano. Invitamos al lector a adentrarse en estas páginas con el corazón abierto y la mente inquieta, dispuesto a dejarse interpelar e inspirar por prácticas que muestran que la transformación educativa no es un gesto heroico, sino un movimiento colectivo que comienza cuando un docente decide dar un paso. Ojalá este libro anime a muchos profesores a iniciar ese camino, recuerde a quienes ya avanzan que no están solos y brinde a quienes aún dudan el impulso necesario para comenzar.

Julieta Fuentes

Juan Pablo Catalán

Isabel Medina

Eliana Schmitt

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) Y SU APLICACIÓN EN EL LICEO JOSÉ GREGORIO ARGOMEDO: UN ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DESARROLLADAS Y PROPUESTA DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL

Mg. Pamela Moreno Cortés

p.morenocortes@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0002-0692-3431>

Mg. Marcos Carreño Montecinos

m.carreomontecinos@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0004-8076-4672>

Mg. Blanca Villagrán Beltrán

b.villagranbeltran@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0005-9982-2489>

Dra. Camila Leigh González

camila.leigh@unab.cl
<https://orcid.org/0000-0003-0771-7584>

INTRODUCCIÓN

En el contexto de un escenario educativo en constante transformación, las instituciones escolares enfrentan el desafío de adaptar sus prácticas pedagógicas a las demandas de un mundo complejo y desigual. Este desafío se acentúa en contextos de desigualdad social, donde se hace urgente abandonar metodologías tradicionales en favor de enfoques que garanticen aprendizajes significativos, pertinentes y equitativos. En este marco, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) emerge como la propuesta de una metodología activa y transformadora, centrada en la resolución de problemas reales, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica.

La presente investigación se sitúa en el Liceo José Gregorio Argomedo, un establecimiento particular subvencionado de la comuna de San Fernando, Chile, que desde 2018 ha declarado el ABP como eje metodológico transversal. Sin embargo, su aplicación ha sido discontinua y limitada, producto de factores como la alta rotación docente, la escasa formación específica y un acompañamiento institucional insuficiente. Esta brecha entre el discurso

institucional y la práctica pedagógica ha debilitado una ejecución efectiva, desde el potencial que ofrece el enfoque metodológico.

En respuesta, se diseñó una propuesta de mejora basada en la elaboración de un manual virtual de ABP, creado a partir de un diagnóstico participativo de las necesidades de las y los docentes del liceo. El objetivo fue fortalecer la formación docente desde una perspectiva crítico-constructiva, promoviendo no sólo lineamientos técnicos, sino una cultura de reflexión y mejora continua.

Esta iniciativa, enmarcada en el Magíster en Gestión Pedagógica Curricular y Proyectos Educativos de la Universidad Andrés Bello en Chile, optó por una intervención contextualizada que integra teoría y práctica, reconociendo el valor del conocimiento situado de los actores escolares. El artículo expone la metodología aplicada, los resultados obtenidos y el diseño de la propuesta, con el propósito de contribuir a la implementación efectiva del ABP en contextos escolares con comunidades comprometidas, pero carentes de herramientas y a la reflexión pedagógica más allá de este caso particular.

MÉTODO

La investigación llevada a cabo se basa en un análisis cuantitativo inicial, complementado con un estudio cualitativo-interpretativo, orientado a comprender las dinámicas institucionales, pedagógicas y formativas que afectan la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el Liceo José Gregorio Argomedo. En concordancia con ello, se optó por una metodología de sistematización de la experiencia profesional, entendida como un proceso reflexivo, crítico y analítico que permitiese recuperar, organizar y resignificar las prácticas vividas desde una perspectiva situada y transformadora. Esta elección metodológica permite no sólo describir, sino también intervenir y proponer mejoras contextualizadas a partir de la experiencia acumulada.

Figura 1

Diseño metodológico



El diseño metodológico se estructuró en tres fases interdependientes que permitieron articular diagnóstico, intervención y evaluación formativa.

Fase 1: Diagnóstico institucional

Esta etapa tuvo como propósito caracterizar el estado actual de la implementación del ABP en el liceo, identificando fortalezas, debilidades y condiciones contextuales que influyen en su desarrollo. Para ello se utilizaron los siguientes instrumentos:

Encuestas anónimas a docentes: orientadas a indagar percepciones, nivel de formación, dificultades enfrentadas y recursos disponibles para implementar ABP. La encuesta combinó preguntas cerradas y abiertas, lo que permitió triangulación cuantitativa y cualitativa.

Análisis documental: se revisaron el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), actas de reuniones técnicas y registros de actividades relacionadas con proyectos escolares y capacitación docente. Esta revisión buscó rastrear referencias al ABP y su integración en las estrategias de gestión institucional.

Análisis de resultados académicos: se analizaron los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas a nivel nacional, en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, para niveles de educación básica y media, desde el año 2016 a 2023, en busca de evidencia sobre los aprendizajes alcanzados, especialmente en los años posteriores a la implementación del ABP.

Esta fase permitió construir un diagnóstico multidimensional sobre los factores que obstaculizan una aplicación sistemática y coherente del ABP en el establecimiento, con base empírica situada y orientadora para el diseño de mejoras.

Fase 2: Diseño de la propuesta de mejora

A partir de los resultados del diagnóstico, se diseñó una propuesta centrada en la elaboración de un manual virtual de ABP, concebido como una herramienta formativa y operativa. Su propósito fue brindar orientaciones prácticas, ejemplos contextualizados y recursos de apoyo al fortalecimiento de las capacidades docentes para planificar, implementar y evaluar proyectos. El diseño del manual consideró una estructura modular dividida en tres grandes bloques temáticos:

- Fundamentos teóricos y pedagógicos del ABP
- Planificación e implementación de proyectos
- Evaluación formativa y retroalimentación de los aprendizajes

Fase 3: Implementación piloto y evaluación formativa

A lo largo de 2025 se llevó a cabo la implementación piloto del manual con un grupo voluntario de docentes. Esta fase contemplaba:

Capacitaciones sincrónicas presenciales y virtuales: centradas en el contenido del manual y en la reflexión pedagógica sobre sus posibles usos. Estas sesiones combinan exposición teórica con análisis de casos y trabajo colaborativo.

Aplicación parcial del ABP: los docentes participantes desarrollan proyectos con sus estudiantes en un marco flexible, utilizando los recursos provistos y adecuándolos a sus realidades de aula.

Sesiones de retroalimentación colectiva: instancias de reflexión horizontal donde se comparten avances, dificultades, ajustes metodológicos y aprendizajes emergentes. Estas sesiones se consideran claves para consolidar una comunidad de práctica en torno al ABP.

Estrategias de evaluación: se aplican entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes, analizando productos de aprendizaje generados por los estudiantes, utilizando rúbricas de autoevaluación docente. Esta triangulación metodológica permite valorar el grado de apropiación del enfoque y sus efectos preliminares en las prácticas pedagógicas.

Consideraciones éticas

La investigación llevada a cabo resguardó criterios éticos fundamentales: se solicitó consentimiento informado a todos los participantes, se garantizó la confidencialidad de los datos recolectados y se aseguró la participación voluntaria de todos los actores escolares. Además, se promovió un enfoque respetuoso de la cultura institucional, evitando juicios normativos e incentivando

el diálogo reflexivo como motor de mejora profesional. El rol investigador fue de mediadores y facilitadores del proceso, más que evaluador externo.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se organizaron en torno a dos ejes principales: el diagnóstico inicial de las condiciones institucionales para la implementación del ABP y la factibilidad de desarrollar una propuesta de mejora institucional innovadora adaptada a las necesidades de la comunidad educativa. Esta sección presenta en detalle ambos aspectos, identificando avances, desafíos y aprendizajes clave.

Diagnóstico institucional: hallazgos clave

A partir de los instrumentos aplicados en la Fase 1, de encuestas docentes, revisión documental y análisis de resultados académicos, se identificaron tres nudos críticos que obstaculizan la implementación eficaz del ABP en el Liceo José Gregorio Argomedo. Estos hallazgos permitieron construir una radiografía institucional que orientó el diseño de la propuesta de mejora.

(a) Ausencia de lineamientos institucionales claros: Aunque el ABP está declarado como eje metodológico desde 2018, no existen documentos oficiales que lo articulen con los instrumentos de gestión escolar, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) ni un Plan de Formación Docente. Las entrevistas con directivos y docentes revelaron que no hay orientaciones concretas sobre cómo planificar, implementar o evaluar proyectos bajo esta metodología. Tampoco se han definido indicadores específicos para evaluar su aplicación ni su impacto en los aprendizajes. Los resultados obtenidos en la encuesta docente evidenciaron una baja sistematización de las experiencias previas de ABP, lo que redundó en enfoques heterogéneos, prácticas intuitivas y escasa coherencia entre ciclos o asignaturas.

(b) Déficit en la capacitación docente: Según la encuesta aplicada, un 45,5% de los docentes manifestó no haber recibido formación específica en ABP, mientras que un 31,8% se declaró nuevo en el establecimiento. Esta combinación de escasa formación previa y alta rotación dificulta la consolidación de una cultura metodológica común. En las encuestas realizadas, varios docentes expresaron inseguridad frente al diseño de proyectos, dudas respecto a la evaluación y la aplicación en aula de la metodología. Muchos indicaron que desarrollaban proyectos de forma más bien intuitiva o replicando experiencias previas, sin un marco estructurado que respaldara sus decisiones pedagógicas. La ausencia de programas de inducción para nuevos docentes refuerza esta fragmentación.

(c) Resultados académicos poco articulados con el ABP: El análisis de los resultados SIMCE entre 2018 y 2023 mostró fluctuaciones relevantes en

los aprendizajes, particularmente en lenguaje y matemáticas. Sin embargo, no se encontraron instancias formales de seguimiento que relacionen estos resultados con la implementación del ABP. Tampoco se evidenciaron mecanismos para identificar buenas prácticas o evaluar la contribución del ABP al desarrollo de habilidades transversales. Esto refuerza la desconexión entre la propuesta metodológica y los mecanismos de evaluación institucional, debilitando su legitimidad como estrategia efectiva de mejora escolar.

En síntesis, el diagnóstico reveló un escenario institucional donde el ABP figura como un principio declarado, pero débilmente sostenido. Las brechas identificadas dan cuenta de una implementación desarticulada, dependiente de esfuerzos individuales y sin respaldo sistemático desde la gestión escolar. Este panorama motivó la construcción de una propuesta centrada en el fortalecimiento de capacidades docentes, la generación de herramientas prácticas y el avance hacia una mayor institucionalización del enfoque ABP.

Diseño e implementación del manual virtual de ABP

Frente a los hallazgos identificados en la fase diagnóstica, se diseñó e implementó un manual virtual de Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta institucional destinada a estandarizar criterios, facilitar la planificación y acompañar la implementación metodológica de forma práctica y situada. El proceso de diseño surgió de un espacio colaborativo y participativo, donde posteriormente se elaboró una propuesta estructurada en tres módulos que abordan los fundamentos del ABP, las etapas del desarrollo de un proyecto y estrategias de evaluación formativa. Cada uno de estos módulos fue diseñado con un lenguaje accesible, ilustraciones, ejemplos contextualizados del propio establecimiento y una estructura modular que facilita su uso flexible por parte de los y las docentes.

Se esperaba que la apropiación institucional y docente del manual fuese progresiva pero efectiva, aportando a la comunidad con el desarrollo de una herramienta común que clarifique las fases del ABP, unifique criterios metodológicos y ofrezca un soporte concreto para el trabajo interdisciplinario. Se esperaba, además, que equipos docentes desarrollen un trabajo articulado, bajo la misma estructura metodológica, generando una mayor coherencia entre asignaturas y cursos.

Impactos de propuesta

Dentro de los resultados más significativos frente a la utilización del manual virtual y los talleres formativos propuestos, se buscaba:

Mayor claridad y coherencia en la planificación: se espera que la estructura modular del manual facilite la organización de los proyectos, mejorando la alineación entre objetivos curriculares, actividades, productos esperados y criterios de evaluación.

Mejora en la coordinación entre asignaturas: al manejar un lenguaje en común sobre el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos, se espera que los y las docentes cuenten con herramientas que faciliten el desarrollo de propuestas interdisciplinarias.

Incremento en la participación estudiantil: se espera que los y las estudiantes demuestren mayor interés, al asumir roles realmente activos y participativos dentro del proceso, mostrando un mayor entusiasmo frente a la posibilidad de trabajar e investigar en torno a temas relevantes y con sus pares.

Fortalecimiento de la reflexión docente: se proponen las sesiones de retroalimentación colectiva docente, como un espacio para revisar críticamente sus prácticas, compartir dificultades comunes y generar ajustes colectivos a sus estrategias. Se espera que esta dimensión colaborativa propicie la consolidación de una incipiente comunidad de aprendizaje profesional en torno al ABP.

Limitaciones y desafíos identificados

A pesar de los avances descritos, la experiencia también reveló barreras estructurales y organizacionales que limitan aún evaluar el alcance real de la propuesta:

Carga horaria y tiempos institucionales insuficientes: Una de las principales limitaciones es la escasa disponibilidad de tiempos protegidos para la planificación colaborativa. Muchos docentes deben aún trabajar fuera de su jornada regular, lo cual afecta la sostenibilidad del enfoque.

Transformación de las prácticas pedagógicas y recursos limitados: la implementación del ABP requiere una profunda transformación en las prácticas pedagógicas, lo que puede ser un desafío en instituciones con recursos limitados o con resistencia al cambio, por lo mismo es clave un liderazgo institucional que contribuya a la mejora real de sus equipos, más allá de las dificultades que ya existan o que pueden ir surgiendo.

Falta de monitoreo activo por parte del equipo directivo: hasta el desarrollo de esta propuesta de mejora institucional, no existían por parte del establecimiento estrategias de observación y seguimiento institucional frente a la puesta en práctica del ABP. La falta de acompañamiento sistemático puede, sin duda alguna, impedir la consolidación de la innovación como parte de una política interna en la cultura del mejoramiento.

Estos desafíos subrayan que las herramientas pedagógicas —por útiles y bien diseñadas que sean— no bastan por sí solas para sostener una transformación metodológica profunda. Es necesario que el entorno institucional facilite tiempos, recursos, liderazgo pedagógico y espacios de colaboración que garanticen la continuidad del enfoque. El potencial del ABP como estrategia transformadora dependerá, en última instancia, de la capacidad del establecimiento para convertir estas propuestas de mejoramiento institucional en prácticas sistematizadas, evaluadas y progresivamente escaladas.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos a partir de la presente investigación permiten problematizar diversas dimensiones que afectan la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), especialmente en contextos escolares marcados por la vulnerabilidad social y educativa. Esta sección se propone analizar críticamente dichos hallazgos a la luz de los marcos teóricos revisados y en diálogo con otras experiencias registradas en la literatura académica.

En primer lugar, la ausencia de lineamientos institucionales claros respecto del ABP, junto con la falta de una articulación entre el proyecto educativo institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y los mecanismos de gestión curricular, revela una desconexión estructural que impide la consolidación de prácticas pedagógicas innovadoras. Este hallazgo fue confirmado tanto en el análisis documental como en las encuestas docentes, quienes expresaron no tener una guía clara que orientara su planificación ni un marco común para evaluar los proyectos. Esta situación coincide con lo planteado por Thomas (2000) y Ravitz (2010), quienes advierten que el éxito del ABP requiere una planificación estratégica a nivel organizacional, más allá del entusiasmo individual de algunos docentes. En el liceo, esta falta de articulación institucional ha generado esfuerzos aislados que, aunque valiosos, no logran escalar ni sostenerse en el tiempo.

En segundo lugar, la escasa formación sistemática en ABP constatada en el diagnóstico se alinea con las advertencias de Larmer, Mergendoller y Boss (2015), quienes destacan que esta metodología requiere un dominio técnico y una comprensión profunda de sus principios y fases. En el caso del Liceo José Gregorio Argomedo, un 45,5% de los docentes declaró no haber recibido formación específica, y muchos indicaron que desarrollaban proyectos de forma intuitiva o con base en experiencias anteriores, sin un modelo estructurado. La alta rotación docente y la carencia de programas de inducción para nuevos profesores han contribuido a la fragmentación del enfoque. Como ha señalado Bell (2010), el ABP sólo puede consolidarse cuando existe una cultura institucional de colaboración, reflexión y mejora continua. En este sentido, la discontinuidad en las capacitaciones y la escasa articulación entre ciclos y departamentos limitan el impacto de las iniciativas metodológicas.

En tercer lugar, el desarrollo y aplicación del manual virtual de ABP emerge como una estrategia con alto potencial transformador. Su carácter modular, práctico y adaptado al contexto permite subsanar algunas de las debilidades iniciales, promoviendo la planificación coherente y la reflexión colectiva entre los docentes participantes, incorporando un recurso surgido de las necesidades reales, generando una herramienta situada y pertinente. Lo que encuentra respaldo en experiencias similares descritas por Markham (2011), quien enfatiza que la sistematización metodológica, acompañada de procesos

de formación docente, incrementa la viabilidad del ABP y su sostenibilidad en el tiempo.

En cuarto lugar, la investigación evidenció una participación pasiva del equipo directivo en los procesos de monitoreo y acompañamiento pedagógico. Aunque algunos miembros del equipo manifestaron interés en el enfoque, no existían mecanismos sistemáticos de seguimiento ni espacios institucionalizados para evaluar su implementación. Esta situación limita el alcance institucional de la propuesta y subraya la necesidad de un liderazgo pedagógico activo, que establezca condiciones para el trabajo colaborativo y asegure espacios para la planificación integrada. La literatura internacional ha subrayado la importancia de los equipos directivos como catalizadores del cambio metodológico (Boss & Krauss, 2014; Cascales, 2018). Sin su involucramiento, las propuestas metodológicas quedan circunscritas a esfuerzos individuales, sin lograr una transformación organizacional profunda.

Por otra parte, se observa además que persisten desafíos estructurales que requieren ser abordados de manera integral: la sobrecarga horaria de los docentes y la falta de indicadores de evaluación específicos para medir el impacto del ABP en los aprendizajes y en la mejora docente. Estas barreras no son menores y fueron identificadas tanto por los docentes como por los directivos. Su resolución exige un compromiso institucional sostenido, así como la integración del ABP en los instrumentos formales de gestión escolar, para que no se convierta en una declaración de buenas intenciones o sólo en un intento fallido de innovar.

En síntesis, esta discusión confirma que la implementación efectiva del ABP depende de múltiples factores interrelacionados: condiciones estructurales, liderazgo directivo, formación docente continua y una cultura institucional orientada a la innovación. El estudio de caso presentado ofrece pistas concretas sobre cómo avanzar en esa dirección, aunque también advierte sobre los límites de intervenciones aisladas sin un respaldo institucional integral. En este sentido, la propuesta metodológica de esta investigación no solo aportó con el desarrollo de herramientas concretas, sino que activó protocolos que deriven en procesos de reflexión y diálogo profesional, los que podrían ser el inicio de un cambio más profundo si se les otorga continuidad y respaldo. La sostenibilidad del ABP, en última instancia, dependerá de la voluntad institucional de convertirlo en parte estructural del devenir pedagógico del establecimiento.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido constatar que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una metodología activa con alto potencial para transformar las prácticas pedagógicas en contextos escolares vulnerables. No obstante, su aplicación efectiva requiere superar múltiples obstáculos institucionales, organizacionales y pedagógicos que se han identificado a lo largo

de este estudio. Esta constatación ha surgido no sólo del análisis documental y empírico realizado, sino también de las visiones compartidas por los propios docentes involucrados en el proceso.

Una primera conclusión relevante es que la implementación del ABP no puede depender únicamente de la voluntad individual de los docentes. Por el contrario, es imprescindible contar con una estructura institucional clara, con lineamientos comunes, tiempos protegidos para la planificación y una estrategia sostenida de formación continua. La investigación evidenció que, en ausencia de estas condiciones, incluso docentes con experiencia y compromiso pedagógico encuentran serias dificultades para sostener prácticas innovadoras de manera sistemática. El ABP, en tanto cambio de paradigma, demanda no solo una actualización técnica, sino una transformación cultural que debe permear toda la organización escolar, afectando sus rutinas, formas de liderazgo, estructuras de apoyo y modos de evaluación.

En segundo lugar, se concluye que el diseño e implementación de herramientas institucionales —como el manual virtual desarrollado en esta investigación— pueden facilitar significativamente este proceso de transformación. Su carácter práctico, contextualizado y modular permite subsanar parte de las dificultades iniciales, y sirve como soporte para el fortalecimiento de la planificación, el trabajo interdisciplinario y la evaluación formativa. Este tipo de herramientas promueve la autonomía docente, al tiempo que unifica criterios metodológicos y establece una base común de acción.

Ahora bien, para que estos beneficios se sostengan en el tiempo, es necesario avanzar en ciertas recomendaciones estratégicas:

- **Institucionalización de la propuesta:** Se recomienda integrar formalmente el manual virtual de ABP dentro de los instrumentos de gestión escolar, tales como el PEI, el PME y el Plan de Formación Docente. Esto permitirá dar continuidad y coherencia a la propuesta, más allá de ciclos escolares o equipos directivos específicos. La sistematización de esta experiencia debe proyectarse como política institucional, generando estructuras de apoyo permanente, cronogramas definidos y espacios de evaluación.
- **Fortalecimiento del liderazgo pedagógico:** Es fundamental que el equipo directivo asuma un rol activo en el acompañamiento de la práctica docente, generando espacios de trabajo colaborativo, monitoreo pedagógico y retroalimentación profesional. La sostenibilidad del ABP depende en gran medida de una conducción institucional clara y comprometida, capaz de alinear recursos, tiempos y objetivos en función de esta estrategia metodológica.
- **Desarrollo de una cultura de colaboración docente:** Se sugiere promover comunidades de aprendizaje profesional al interior del

establecimiento, donde los docentes puedan compartir experiencias, resolver desafíos comunes y construir conocimiento pedagógico de forma colectiva. Esta dimensión relacional es clave para el arraigo del ABP como práctica habitual. La experiencia demuestra que los espacios de reflexión colectiva docente no sólo fortalecen el conocimiento metodológico, sino que generan sentido de pertenencia y responsabilidad compartida.

- **Articulación curricular horizontal y vertical:** Es necesario avanzar hacia una planificación más integrada entre asignaturas y niveles, que permita abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas y asegurar la progresión de los aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar. Para ello, se recomienda establecer equipos de trabajo por ciclo, generar unidades integradas y diseñar proyectos que conecten disciplinas de manera significativa.
- **Diseño de indicadores de evaluación del ABP:** Se propone elaborar instrumentos específicos para evaluar el impacto del ABP tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en la mejora de las prácticas docentes. Esto incluye rúbricas, pautas de observación, análisis de productos y mecanismos de autoevaluación y coevaluación. Sin esta dimensión evaluativa, el ABP corre el riesgo de ser percibido como una estrategia opcional o anecdótica.
- **Consideraciones de sostenibilidad y escalabilidad:** Finalmente, se recomienda generar condiciones para escalar esta experiencia a otros niveles y comunidades educativas, sin perder de vista la especificidad de cada contexto. Esto implica sensibilizar a toda la comunidad escolar, gestionar recursos técnicos y humanos, establecer alianzas con instituciones formadoras y evaluar continuamente la pertinencia y eficacia de las estrategias implementadas. La construcción de redes interescuela, el trabajo colaborativo entre establecimientos similares y la difusión de buenas prácticas pueden ser claves en este proceso.

En conclusión, esta investigación ha demostrado que es posible avanzar hacia una implementación más efectiva y sostenida del ABP en contextos escolares de menores recursos, siempre que se aborde de manera integral, participativa y situada. El desafío ahora es consolidar lo avanzado, escalar la propuesta y profundizar una cultura institucional que sitúe el aprendizaje como eje transformador del quehacer educativo. El impacto del ABP no solo se mide en la innovación didáctica, sino en su capacidad para humanizar el acto educativo, conectar la escuela con la vida y dignificar el rol del docente como agente de cambio.

REFERENCIAS

- Bell, S. (2010) Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43.
- Boss, S., & Krauss, J. (2014). *Reinventing Project-Based Learning: Your Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age* (2nd ed.). International Society for Technology in Education (ISTE).
- Cascales (2018) Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. * *Revista Iberoamericana de Educación* (2018), vol. 76, pp. 79-98] - OEI/CAEU
- Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. ASCD.
- Markham, T. (2011). Project Based Learning: A Bridge Just Far Enough. *Teacher Librarian*, 39(2), 38–42.
- Ravitz, J. (2010). Beyond Changing Culture in Small High Schools: Reform Models and Changing Instruction with Project-Based Learning. *Peabody Journal of Education*, 85(3), 290–312.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation

LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA FÍSICA PARA FORTALECER EL CLIMA DE APRENDIZAJE

Mg. Ana Figueroa García

a.figueroagarcia1@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0005-2056-2435>

Mg. Fabiola Herrera Soto

f.herrerassoto1@uandresbello.edu
<https://orcid.org/009-007-5538-7547>

Mg. Patricia Orellana Vergara

p.orellanavergara@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0008-6773-5278>

Mg. Isabel Medina Guajardo

isabel.medina@unab.cl
<https://orcid.org/0000-0001-5034-7801>

INTRODUCCIÓN

¿Todos los estudiantes desarrollan herramientas eficaces para resolver los conflictos que se producen en la escuela o en el aula?

La experiencia recogida en el Instituto Superior de Comercio Jerardo Muñoz Campos de Antofagasta (ISCA) evidencia que una proporción importante del estudiantado carece de estrategias para afrontar de manera pacífica los conflictos escolares. Esta carencia limita su capacidad de llegar a soluciones satisfactorias que involucren a todas las partes y afecta directamente el clima de aprendizaje.

El ISCA es un establecimiento de enseñanza técnico-profesional, con niveles que van desde séptimo básico hasta cuarto medio, organizado en 50 cursos y con una matrícula de 1.574 estudiantes. Cuenta con una dotación de 99 docentes, muchos de los cuales provienen de disciplinas no pedagógicas, por lo que se encuentran en proceso de formación docente.

El contexto sociocultural del ISCA es marcadamente diverso, con una alta proporción de estudiantes migrantes, principalmente de nacionalidad peruana, boliviana, colombiana y venezolana. Los estudiantes chilenos, en su mayoría, son oriundos de la ciudad de Antofagasta. Esta multiculturalidad, sumada a las secuelas de la pandemia por COVID-19 y a los impactos sociales del fenómeno

migratorio, ha generado tensiones en la convivencia escolar. Estas se manifiestan en bajos niveles de desarrollo de habilidades sociales, empatía, autorregulación emocional y resolución pacífica de conflictos.

Diversos estudios respaldan esta observación. Garnica (2023) señala que “desde el retorno a la presencialidad en marzo de 2022, y tras un cambio en la dinámica educacional tradicional, se inició un proceso de acentuamiento de la violencia en los establecimientos educacionales chilenos” (p. 51). Este fenómeno no es aislado, y refleja una tendencia nacional. Esta investigación adquiere relevancia al vincular dos dimensiones clave de los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2021): la Dimensión Pedagógica y la Dimensión de Formación y Convivencia. Es responsabilidad de los equipos directivos y docentes promover el desarrollo integral de los estudiantes mediante estrategias que aborden las dificultades académicas, sociales, afectivas y conductuales. Como plantea Gutiérrez (2024), las medidas efectivas para el aprendizaje deben contemplar aspectos emocionales y sociales del estudiante.

Avila (2020) subraya que “las experiencias e interacciones entre pares que se viven en la escuela son esenciales para el desarrollo personal y social de niños y jóvenes, pues aprenden a relacionarse consigo mismos y con los demás. En dichas relaciones sociales intervienen directamente la actividad y la comunicación, las que constituyen mecanismos psicológicos fundamentales en la formación de la personalidad” (p. 135).

En esta línea, el Ministerio de Educación (2020) enfatiza que es necesario intencionar la formación de los estudiantes a través de la entrega de herramientas, valores y experiencias que les permitan cuidar de su bienestar físico y emocional, así como relacionarse de manera respetuosa con otros y con su entorno.

Dado este contexto, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo pueden los docentes del Instituto Superior de Comercio Jerardo Muñoz Campos de Antofagasta contribuir al desarrollo de habilidades en resolución de conflictos y prevención de la violencia física, a fin de mejorar el clima de aprendizaje?

MÉTODO

Esta investigación adopta un enfoque metodológico mixto y un diseño de estudio de caso intrínseco, centrado en el análisis de la convivencia escolar en el Instituto Superior de Comercio Jerardo Muñoz Campos de Antofagasta (ISCA). El enfoque mixto permite la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos, posibilitando una comprensión más profunda y contextual del fenómeno investigado, así como su validación y contrastación (Hernández Sampieri et al., 2006).

El diseño es no experimental y de tipo descriptivo-interpretativo, ya que no se manipulan variables, sino que se analizan datos recolectados desde fuentes primarias y secundarias para establecer relaciones entre los fenómenos observados. Como señalan Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2003), este tipo de diseño permite observar fenómenos en su contexto natural, aportando una visión holística del problema.

Los datos se obtuvieron a partir de tres fuentes principales:

1. Revisión documental de informes institucionales, estadísticas de asistencia registradas en el SIGE (Sistema de Información General de Estudiantes) y resultados SIMCE 2022–2023, proporcionados por la Agencia de Calidad de la Educación
2. Encuestas autoadministradas aplicadas a estudiantes, docentes y apoderados del establecimiento, con el objetivo de conocer percepciones sobre la convivencia escolar, resolución de conflictos y manifestaciones de violencia física.
3. Análisis de hechos de violencia escolar, registrados formalmente en abril de 2022 tras el retorno a la presencialidad, y comunicados oficialmente por la dirección del establecimiento a la comunidad educativa.

La población objetivo estuvo conformada por los estudiantes de séptimo a cuarto medio, alcanzando una matrícula de 1.056 alumnos. No obstante, el foco del estudio se centró en los niveles de primero y segundo medio, donde se identificó una mayor recurrencia de conflictos físicos.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos cualitativos (como encuestas abiertas) fueron diseñados para captar percepciones, emociones y actitudes frente a situaciones de conflicto. Por su parte, los datos cuantitativos permitieron establecer tendencias en variables como la asistencia, frecuencia de incidentes y percepción de clima escolar.

El análisis se realizó bajo criterios de validez contextual, triangulando la información proveniente de las distintas fuentes para reforzar la fiabilidad del diagnóstico. Esta metodología permitió construir una comprensión amplia del impacto que tiene la falta de habilidades en resolución de conflictos en la convivencia escolar, así como orientar el diseño de una propuesta de intervención pedagógica pertinente al contexto institucional.

RESULTADOS

El análisis de datos permitió identificar como principal problemática la escasa capacidad de los estudiantes de 1° y 2° medio del Instituto Superior de Comercio Jerardo Muñoz Campos de Antofagasta (ISCA) para resolver conflictos de manera pacífica, sin recurrir a la violencia física. Este fenómeno, si bien se enmarca en una tendencia nacional, presenta particularidades contextuales que justifican su abordaje específico (Morales, 2023).

Entre las causas más relevantes se encuentra el déficit en habilidades socioemocionales, especialmente en el manejo de emociones y en la autorregulación conductual, situación acentuada tras el retorno a la presencialidad luego de la pandemia. Como señalan Cuadros (2024) y Cinque (2017), las habilidades blandas representan una combinación de capacidades cognitivas, emocionales, interpersonales y prácticas, esenciales para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana.

Asimismo, se observa una tendencia hacia la reacción impulsiva frente al conflicto, en lugar de respuestas mediadas por la reflexión o la empatía. Calixto (2024) advierte que prácticas como las amenazas, el acoso físico y virtual incrementan las emociones negativas, dificultando una resolución dialogada del conflicto.

Figura 1

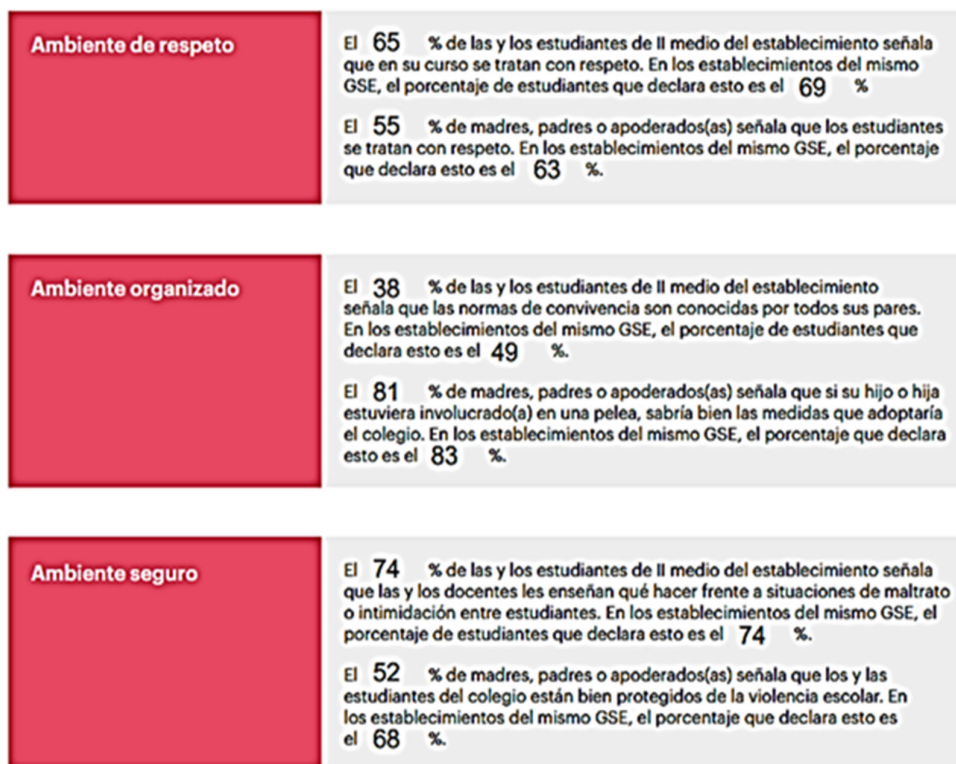
Puntajes y variaciones entre años en las dimensiones del indicador Clima de convivencia.

Dimensión	Puntaje 2015	Variación 2015- 2016	Puntaje 2016	Variación 2016- 2017	Puntaje 2017	Variación 2017- 2018	Puntaje 2018	Variación 2018- 2022	Puntaje 2022
Ambiente de respeto	60*	/	61	• -1	60	↑ 4	64	• 1	65
Ambiente organizado	69*	/	74	• 1	75	• 0	75	• 2	77
Ambiente seguro	58*	/	65	• -2	63	↑ 5	68	• 2	70

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2023)

Figura 2

Ejemplos de respuestas. (SIMCE)



Los datos del SIMCE 2022 en los indicadores de clima de convivencia escolar revelan resultados promedio entre un 60% y 70% en dimensiones como ambiente de respeto, ambiente organizado y ambiente seguro. Estos resultados, aunque moderados, no aseguran condiciones óptimas para el aprendizaje. El Informe de Resultados Educativos (Agencia de Calidad de la Educación, 2023) muestra variaciones significativas en la percepción de seguridad y respeto al interior del aula.

Otro hallazgo relevante fue la inestabilidad en la asistencia escolar, especialmente durante los meses críticos de violencia. Desde el estallido social (2019), la suspensión prolongada de clases presenciales por razones sociales y sanitarias (COVID-19) produjo una desconexión prolongada del alumnado. En 2022, la reincorporación fue paulatina y dificultosa. El SIGE reportó una disminución sostenida de la asistencia en los cursos de 1° y 2° medio, con un descenso agudo posterior a los episodios de violencia registrados en abril de ese año.

Este fenómeno ha tenido consecuencias institucionales: disminución de matrícula, aplicación de medidas disciplinarias severas (Ley Aula Segura), y retiros voluntarios de estudiantes por razones de seguridad. El contexto de vulnerabilidad social y las características del ciclo vital adolescente, como la

inmadurez en la autorregulación emocional (Fernández, 2013), contribuyen a agravar el problema.

Finalmente, los testimonios recogidos mediante encuestas evidencian que muchos estudiantes no han desarrollado estrategias básicas como la escucha activa, la empatía o el control de impulsos. Como plantea Cruz Pérez (2001), la escucha activa no solo mejora la comprensión del mensaje, sino que también previene malentendidos y, por ende, conflictos.

Estos resultados refuerzan la necesidad de implementar una intervención pedagógica sistemática orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales y a la prevención de la violencia escolar como condición habilitante para el aprendizaje.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten confirmar que la carencia de habilidades emocionales en los estudiantes para enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica es una problemática estructural, profundizada tras el estallido social y la pandemia de COVID-19. Esta realidad no es exclusiva del ISCA, sino que refleja una tendencia nacional que ha impactado significativamente la convivencia escolar (Morales, 2023).

El uso de la violencia física como mecanismo para resolver conflictos, observado en el establecimiento, ha tenido consecuencias claras: deterioro del clima de aula, baja asistencia, disminución de matrícula y sensación de inseguridad entre los miembros de la comunidad educativa. Estos efectos han sido documentados tanto por los registros institucionales como por los informes externos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Si bien los resultados SIMCE muestran niveles moderados en indicadores de clima escolar, no son suficientes para garantizar ambientes propicios para el aprendizaje. En este contexto, Cordero y Gutiérrez (2024) sostienen que es responsabilidad de las instituciones educativas generar espacios de mediación didáctica que articulen lo lúdico, lo reflexivo y lo emocional para fortalecer habilidades socioemocionales y prevenir la violencia.

El Ministerio de Educación (2021) también enfatiza que los establecimientos deben intencionar la formación de sus estudiantes en herramientas que fomenten la convivencia, el bienestar emocional y el respeto por el otro. Esta visión se alinea con los propósitos de reactivación educativa post pandemia, donde el aprendizaje solo es posible en un entorno seguro y colaborativo.

Frente a esta problemática, se diseñó una propuesta de mejora centrada en acciones preventivas, con el objetivo de promover un trato respetuoso entre los estudiantes y fortalecer su capacidad para enfrentar conflictos desde una perspectiva empática y no violenta. Esta iniciativa busca también incidir en los

niveles de asistencia, reducir la deserción escolar y aportar al desarrollo integral del estudiantado (Zarpan, 2020).

Los objetivos propuestos se orientan a:

1. Analizar de forma cualitativa y cuantitativa las causas y consecuencias del uso de la violencia como respuesta a los conflictos escolares.
2. Reconocer los fundamentos teóricos sobre resolución de conflictos aplicados a la etapa adolescente, desde las dimensiones académica, emocional, social y legal.
3. Implementar una propuesta pedagógica basada en talleres de orientación que promuevan la gestión emocional, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos.

Esta propuesta incluye:

- Motivación y sensibilización de la comunidad educativa mediante actividades de difusión sobre la importancia de la gestión emocional.
- Planificación colaborativa de talleres por parte de los docentes, con el apoyo del equipo directivo.
- Aplicación de talleres durante las clases de orientación en 1° y 2° medio.
- Evaluación del impacto de la propuesta mediante encuestas y análisis de percepción, asistencia y convivencia.

Estos componentes permitirán no solo enfrentar el problema desde una perspectiva reactiva, sino también construir una base preventiva que potencie el rol pedagógico de la escuela como formadora en ciudadanía, habilidades para la vida y desarrollo emocional.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado evidencia que la carencia de habilidades en resolución de conflictos y gestión emocional entre los estudiantes de 1° y 2° medio del Instituto Superior de Comercio Jerardo Muñoz Campos de Antofagasta afecta negativamente el clima de aprendizaje y la convivencia escolar. Esta situación, lejos de ser puntual, se relaciona con factores sociales y emocionales agudizados por el estallido social de 2019 y la pandemia por COVID-19.

Desde una perspectiva pedagógica, la planificación e implementación de estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales constituye una herramienta clave para enfrentar este fenómeno. Tal como establece el MINEDUC (2021), el clima de aula influye directamente en el aprendizaje, la retención escolar y el bienestar general del estudiantado.

Las actividades contempladas en la propuesta –como talleres de orientación centrados en la gestión emocional, la empatía y la resolución no violenta de conflictos– permiten fortalecer la gestión pedagógica institucional.

Asimismo, fomentan la corresponsabilidad entre docentes y equipos directivos en la promoción de ambientes escolares seguros y respetuosos.

La revisión de antecedentes teóricos y normativos, junto con el análisis del contexto escolar y los datos recogidos, sustenta esta propuesta como una contribución concreta a los lineamientos de reactivación educativa. Además, se releva la necesidad de entender la resolución de conflictos no como una instancia punitiva, sino como una oportunidad para el desarrollo de habilidades comunicacionales, reflexivas y empáticas (Burnley, 1993).

Finalmente, se concluye que el ambiente de aprendizaje está directamente influido por las emociones y las relaciones sociales entre estudiantes. Por tanto, implementar estrategias sistemáticas de formación socioemocional es una condición necesaria para garantizar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes, lo que representa una responsabilidad ineludible del establecimiento educativo.

REFERENCIAS

- Ávila, Y. J. R., & Padrón, L. M. (2020). Crecimiento personal. Acercamiento dialéctico materialista e histórico cultural para su comprensión teórica, conceptual, metodológica y práctica.
- Burnley, M. (1993). La comunicación como vía para resolver conflictos. *Journal of Human Communication*.
- Calixto, F. G. G. (2024). Intervención cognitivo-conductual para el tratamiento de la sintomatología depresiva en un caso de bullying (Tesis doctoral, UNAM).
- Castillo Pérez, M. M. (2023). Estrategias motivadoras dirigidas a la prevención del bullying. Universidad Técnica de Machala.
- Cordero de la Cruz, C., & Gutiérrez Olivo, G. (2024). Mediación didáctica de la lúdica para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Corporación.
- Cruz Pérez, M. A. (2001). Estrategias de resolución de conflictos en el aula. *Revista Pedagogía y Educación*.
- Cuadros Díaz, M. F. (2024). Estrategia pedagógica para potenciar habilidades blandas en secundaria. Universidad de la Costa.
- Fernández Coto, R. (2013). *Cerebrando las emociones*. Editorial Bonum.
- Garnica Morales, M. P. (2023). Educación socioemocional en pandemia: una deuda pendiente.
- Gutiérrez, L. (2024). Gestión educativa y clima escolar: desafíos en el escenario postpandémico.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Orientaciones para la convivencia escolar*.

- Ministerio de Educación de Chile (2021). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos.
- Miño Puigcercós, R., Rivera Vargas, P., & Alonso Cano, C. (2019). Comunidades virtuales y aprendizaje juvenil.
- Morales, F. (2023). La violencia escolar postpandemia: diagnóstico y propuestas.
- OCDE. (2007). La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje.
- Zarpan Fernández, J. R. (2020). Clima escolar y agresividad en estudiantes. IE San José Chiclayo.

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO EN NIVELES DE LOGRO EN MATEMÁTICA EN 5° Y 6° BÁSICO DEL COLEGIO SAN MANUEL DE LA SERENA, CHILE

Mg. Claudia Macarena Lorca Yáñez
c.lorcayaez1@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0004-2581-9263>

Mg. María José Maldonado Lorca
m.maldonadolorca@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0007-7183-6023>

Dr. Juan Pablo Catalán Cueto
juan.catalan@unab.cl
<https://orcid.org/0000-0003-4702-8839>

INTRODUCCIÓN

La propuesta de mejora tiene como finalidad avanzar en la gestión del aprendizaje para que los estudiantes alcancen mejores niveles de logro en el área de matemática en 5° y 6° básico de colegio San Manuel de la comuna de La Serena.

Este estudio de caso tiene como objetivo general: Diseñar una propuesta de mejora pedagógica enfocada en la recuperación de los aprendizajes en los niveles de 5° y 6° Básico en la asignatura de matemática. Se contextualiza en el colegio San Manuel y se describe su participación en programas de apoyo otorgados por el MINEDUC, como son la adscripción a la Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial y al Programa de Integración Escolar). Es importante considerar que, para el diagnóstico de la problemática, se dispuso de los resultados de DIA, SIMCE y Resultados de evaluaciones Diagnósticas PME, de los últimos años, en donde se detectó descenso considerable en los niveles de logro para 5° y 6° básicos, en el área de matemática. Se determina también, que existe una brecha en los aprendizajes en relación a años anteriores. Uno de los principales factores que se atribuyen a este descenso en los niveles de logro, es que los estudiantes luego de la pandemia y la modalidad de clases virtuales, no lograron adquirir los aprendizajes mínimos, razón por la cual podemos declarar que comparten la dificultad en cuanto a los vacíos pedagógicos de los estudiantes específicamente en el área matemática. A partir de dichos resultados

el equipo directivo reflexiona y toma decisiones estratégicas para lograr mejoras en los aprendizajes del grupo en estudio más descendido del colegio.

El marco conceptual que sustentará las bases para la implementación de diversas estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes, que son consideradas relevantes para la nivelación de los aprendizajes, abordando los siguientes conceptos: aprendizaje; nivel de logro; nivelación de aprendizajes; retroalimentación; planificación de clases y estrategias de enseñanza.

El aprendizaje es considerado como un proceso de adquisición de un conocimiento, habilidad, destreza y/o actitud, que posibilitan el desarrollo integral de la persona debido a que es duradero. En el contexto educativo, el aprendizaje se adquiere a través de un proceso en el cual participan diferentes factores, como lo son: el docente, el ambiente y el grupo de estudiantes que en su conjunto propician e interactúan para que el aprendizaje ocurra. Cabe mencionar que el aprendizaje no es espontáneo, sino más bien, es consecuencia de diversas acciones en un determinado contexto para lograrlo.

Según las Bases Curriculares, la premisa que las orienta, en relación al aprendizaje es:

Que el alumno necesita elaborar una representación personal del objeto de aprendizaje. Solo construyendo su propio significado, será posible que utilice con efectividad ese conocimiento, tanto para resolver problemas como para atribuir significado a nuevos conceptos. El conocimiento se construye de modo gradual sobre la base de los conceptos anteriores. Este carácter acumulativo del aprendizaje influye poderosamente en el desarrollo de las habilidades del pensamiento. (MINEDUC, 2012, pp. 22)

El nivel de logro es la comprobación del alcance de un aprendizaje. Se puede afirmar que, por medio de una medición, se puede verificar cuanto es lo aprendido por un estudiante. En el contexto nacional, es un concepto que se utiliza para los descriptores de los conocimientos y habilidades que se espera que los estudiantes demuestren al ser evaluados según el marco curricular vigente, de acuerdo con su nivel educativo en pruebas estandarizadas como SIMCE.

Dado que las pruebas SIMCE se elaboran a partir del Marco Curricular vigente, la información entregada a través de los Niveles de Logro permite mostrar que, al finalizar un ciclo de enseñanza, los Objetivos Fundamentales son adquiridos y desarrollados con distinto nivel de profundidad por los alumnos y alumnas. Cada una de estas categorías está vinculada a tramos de puntaje de las pruebas SIMCE, según los cuales se clasifica el desempeño de los estudiantes y se describe lo que demuestran saber y poder hacer.

La Agencia de Calidad de la Educación declara que la distribución de los alumnos en los niveles de logro permite:

Conocer la cantidad de estudiantes que logra satisfactoriamente los Objetivos de Aprendizaje estipulados en el currículo vigente (nivel Adecuado), la que lo logra parcialmente (nivel Elemental) y la que no logra demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades elementales estipulados en el currículo para el periodo evaluado (nivel insuficiente). (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, pp.11)

La nivelación de aprendizajes es un concepto utilizado en educación, para describir una estrategia de acompañamiento paralela a las clases del estudiante que busca compensar los vacíos pedagógicos o aprendizajes descendidos de los estudiantes, para evitar que estos sean obstáculos en su proceso de aprendizaje y prevenir grandes brechas de aprendizaje entre estudiantes del mismo curso.

Esta estrategia, se basa en los resultados de una evaluación diagnóstica para detectar los aprendizajes más descendidos e identificar a aquellos estudiantes que requieren mayor apoyo por parte del equipo multidisciplinario para avanzar en el desarrollo de sus aprendizajes.

Otra estrategia emanada desde el Ministerio de Educación de Chile consiste en desarrollar el Plan de Reactivación Educativa en el año 2023, en el cual se dispone a: Mitigar y superar los efectos de dos años de no presencialidad en la convivencia, salud mental, aprendizajes y vinculación de las y los estudiantes y sus familias con los establecimientos educativos. (MINEDUC, 2023, pp. 2)

La retroalimentación es una estrategia que se utiliza en pedagogía para apoyar a los estudiantes en contenidos, habilidades o actitudes en las cuales se encuentran aún descendidos, esta estrategia mediada permite dar seguridad a los estudiantes frente a un aprendizaje o a la percepción que tienen de él, antes de enfrentarse a un proceso de evaluación. Es por esta razón, que la retroalimentación se entiende como:

Un factor clave durante el proceso de aprendizaje de todo estudiante, ya que permite proporcionarle información y análisis de su desempeño académico, de su avance y proceso en su formación, permitiéndole una apertura para mejorar sus debilidades y transformándose en apoyo para sus fortalezas. (Castro, 2020, pp. 14)

La planificación de clases ha transitado por diversas formas de utilización en la educación actual, cada comunidad escolar, es autónoma en definir el tipo y la periodicidad con que se utilizará, según los Programas de estudio vigentes esta es:

Un elemento central en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de los estudiantes. Permite maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos necesarios para lograr los aprendizajes que se debe alcanzar. Los programas de estudio del Ministerio de Educación constituyen una herramienta de apoyo al proceso de

planificación. Para estos efectos, han sido elaborados como un material flexible que los docentes pueden adaptar a su realidad en los distintos contextos educativos del país. (MINEDUC, 2013, pp. 18)

En las estrategias de enseñanza, el foco es el docente, razón por la que es necesario destacar en la actualización del Marco para la Buena Enseñanza, la invitación a los docentes a poner énfasis en seis aspectos, uno de ellos es:

Estrategias de enseñanza bien organizadas y productivas, ancladas en la evaluación formativa, que apoyan la motivación, la competencia y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Estas estrategias otorgan apoyos específicos en función de las necesidades de los/as estudiantes, con el propósito de involucrarlos/as en tareas de aprendizaje desafiantes y atractivas que promueven el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y metacognitivas. (CPEIP, 2021, pp. 14)

En este sentido, una de las estrategias que se propone en los Programas de Estudio (2013) para la enseñanza de la Matemática es la estrategia COPISI, de la cual se desprenden las siguientes indicaciones:

Los niños pueden solucionar problemas en distintos niveles de abstracción, transitando en ambos sentidos desde el material concreto a las representaciones simbólicas. Esta es la esencia del modelo “concreto, pictórico, simbólico” que se designa con la sigla COPISI. La manipulación de material concreto y su representación pictórica mediante esquemas simples (cruces, marcas, círculos, cuadraditos, marco de 10, tabla de 100 y recta numérica) permite a los estudiantes desarrollar imágenes mentales. Con el tiempo, prescinden gradualmente de los materiales y representaciones pictóricas, y operan solamente con símbolos. (MINEDUC, 2013, pp. 36)

Dentro de las acciones propuestas para la implementación de la mejora, se consideran con los docentes talleres de análisis de resultados; realización de encuestas de prácticas pedagógicas y cuestionario sobre uso de resultados de rendimiento. En la implementación se propone la incorporación de material concreto y metodología COPISI en las clases de matemática; desarrollo de talleres de nivelación semanal alumnos de 5° y 6° básico en matemática y se pone énfasis en la integración de la retroalimentación de los contenidos. Por último, se verificarán los avances de los niveles de logro por medio de la aplicación de evaluaciones formativas periódicas, aplicación de tickets de salida y pruebas de cobertura curricular al final de cada semestre.

Las principales motivaciones que llevaron a presentar esta propuesta de mejora es lograr la recuperación de los aprendizajes y niveles de logro en los estudiantes de 5° y 6° básico en el área de matemática, que como colegio nos

ha caracterizado en el sector. Avanzar en el desarrollo de habilidades, conocimiento y destrezas en los estudiantes, con la finalidad de posibilitar un desarrollo integral de la persona. Finalmente, fortalecer en el equipo docente y directivo, el análisis, la reflexión y el trabajo colaborativo, que permita la toma de decisiones frente a situaciones que involucren tanto la adquisición de los aprendizajes de calidad como la formación integral de los alumnos/as.

Lo que nos lleva a reflexionar sobre ¿cómo diseñar una propuesta de mejora en la gestión del aprendizaje para asegurar que los estudiantes recuperen los aprendizajes descendidos de la matemática en 5° y 6° Básico del Colegio San Manuel de la comuna de La Serena?

MÉTODO

El método utilizado en esta investigación se lleva a cabo desde un paradigma cualitativo, interpretativo, ya que según Finol de Franco (2020) este tipo de indagaciones tienden:

Al plantear la existencia de una realidad dinámica, cambiante, holística, donde el sujeto investigador interacciona con los actores sociales mediante un proceso de comprensión e interpretación desde la experiencia vivida, experimentada por los actores sociales en un tiempo y espacio. (Finol de Franco, 2020, pp.18)

Además de contar con la presencia de diferentes procedimientos e instrumentos que se aplican como parte del plan de acción como encuestas, cuestionarios, análisis de datos diagnósticos, según Finol de Franco (2020) se puede decir que:

Quienes se circunscriben a dicho paradigma siguen un diseño como plan o estrategias para darle respuestas a las preguntas y objetivos de investigación un diseño emergente, flexible, en constante construcción, las técnicas e instrumentos de mayor uso lo constituye la observación participante y la entrevista con sus respectivos instrumentos, los datos obtenidos de manera inductiva son analizados mediante técnicas como el análisis de contenido (manifiesto y latente), conjuntamente con la triangulación en sus diferentes tipología. (Finol de Franco, 2020, pp.18)

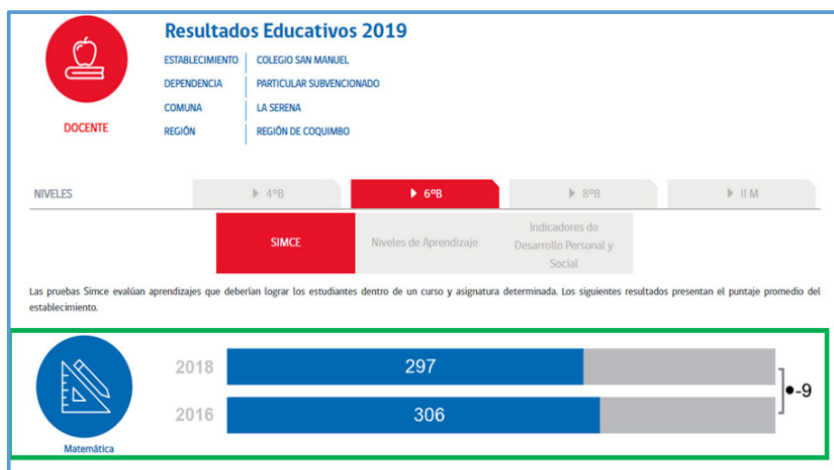
Conjuntamente, se aborda la problemática existente como un estudio de caso, teniendo como sujetos de estudio a los profesores de matemática, equipo multidisciplinario y estudiantes de 5° y 6° básico. Calle Mollo (2023), interpreta que en el ámbito educativo es donde se focalizan aspectos de interés del investigador, como el alumno o el docente, quienes tienen directa relación con el funcionamiento del proceso educativo.

RESULTADOS

Primer elemento a considerar es la trayectoria de resultados educativos según la Agencia de Calidad, en relación a las evaluaciones SIMCE de 6° Básico de los últimos años, con el fin, de mostrar el rendimiento progresivo en el nivel.

Figura 1.

Puntajes SIMCE 6° Básico año 2016 y año 2018

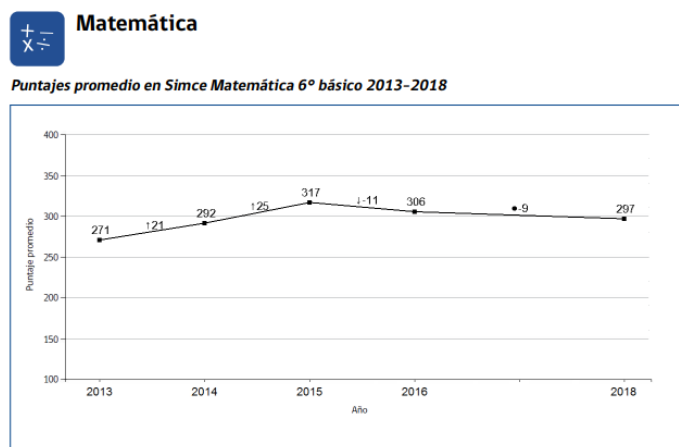


Fuente: Agencia de calidad de la educación, informe de resultados

Como se puede observar en el recuerdo destacado en color verde, los resultados educativos medidos por la evaluación SIMCE en el año 2016 y 2018 en el nivel de 6° Básico en matemática, presenta una disminución de 9 puntos, esta variación no se considera significativamente más bajo que el resultado anterior, por lo que se considera un rendimiento similar de los alumnos entre un año y otro.

Figura 2.

Trayectoria de puntajes promedio desde el año 2013 a 2018 en SIMCE Matemática 6° Básico



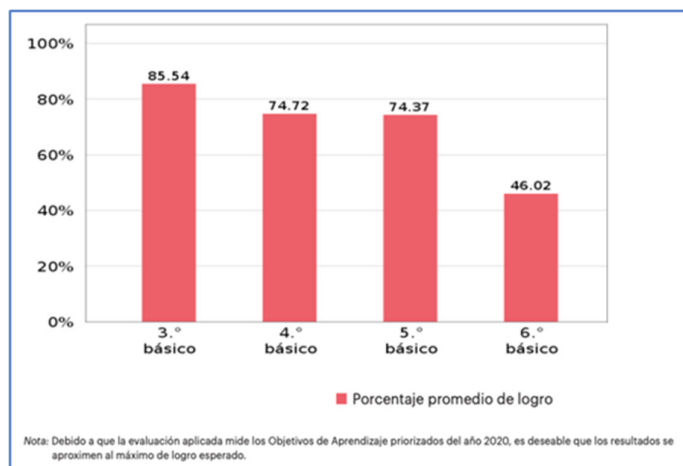
Fuente: Agencia de calidad de la educación, informe de resultados

En la trayectoria se puede visualizar como ha sido la variación histórica de los puntajes promedio en SIMCE en el nivel de 6° Básico en matemática, primero observando entre el año 2013 y 2015 dos alzas importantes. Luego en el año 2016, se observa una baja significativa en el puntaje, pero no siendo una estadística perjudicial, ya que en ambos casos se encuentran por sobre el promedio nacional de rendimiento. Si se compara el año 2016 y 2018 observamos la tendencia a mantener el rendimiento, lo que puede significar una consolidación en las metodologías de enseñanza utilizadas.

En relación al diagnóstico del establecimiento, se aportan los siguientes datos, basados en el Diagnóstico Integral de los Aprendizajes (DIA) del año 2021. Cabe mencionar, que los resultados fueron obtenidos con la medición de los aprendizajes priorizados del año 2020, considerando que fue el primer año de pandemia y educación a distancia.

Figura 3

Diagnóstico DIA año 2021: Porcentaje promedio de logro de los estudiantes en Matemática.



Fuente: DIA Diagnostico año 2021, Colegio San Manuel

Se observa la relación inversa que existe entre el nivel de logro y el nivel educativo, es decir, en el establecimiento está la tendencia que mientras se avanza en el nivel educativo se baja en el promedio de nivel de logro en el área matemática.

Se integra al análisis, los resultados de las evaluaciones internas del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) año 2022, resultados basados en las evaluaciones para monitorear el nivel de logro de los aprendizajes en el área de matemática.

Resultados Evaluaciones PME y Coberturas curriculares Matemática – año 2022

Tabla 1

Resultados evaluaciones PME 5° Básicos			
Nivel de logro	Evaluación Diagnóstica	Evaluación Proceso	Evaluación Final
Alto	16%	3%	7%
Medio alto	39%	52%	64%
Medio bajo	42%	44%	28%
Bajo	3%	1%	1%
Resultados evaluaciones PME 6° Básicos			
Nivel de logro	Evaluación Diagnóstica	Evaluación Proceso	Evaluación Final
Alto	2%	0%	1%
Medio alto	21%	23%	24%
Medio bajo	73%	76%	75%
Bajo	4%	1%	0%

Nota. Resultados internos evaluaciones del Plan de Mejoramiento Educativo año 2022

Tabla 2

Resultados Coberturas Curriculares 5° Básicos		
Nivel de logro	Evaluación I Semestre	Evaluación II Semestre
Alto	4%	5%
Medio alto	40%	58%
Medio bajo	52%	37%
Bajo	4%	0%
Resultados Coberturas Curriculares 6° Básicos		
Nivel de logro	Evaluación I Semestre	Evaluación II Semestre
Alto	0%	1%
Medio alto	33%	54%
Medio bajo	66%	45%
Bajo	1%	0%

Nota. Resultados internos Coberturas curriculares año 2022

Es necesario indicar que los niveles de logro se distribuyen en: Bajo (entre el 0% y el 25% de logro), Medio Bajo (entre el 26% y el 50% de logro), Medio Alto (entre el 51% y el 75% de logro) y Alto (entre el 76% y el 100% de logro).

Además, se aportan los resultados de las Encuestas sobre prácticas pedagógicas y cuestionario sobre el uso de los resultados del rendimiento de los alumnos, aplicadas a los docentes del colegio. Los resultados son los siguientes:

- Disminución de un 31.57% en 5° Básico y de un 27.72% en 6° Básico de los resultados en los niveles de logro comparados entre las últimas mediciones diagnósticas del área de matemática (año 2021 y 2022).

- El nivel con mayores resultados descendidos, es el nivel de 6° Básico, con un nivel de logro del 18.3% según la última evaluación diagnóstica.

- El 86% de los docentes encuestados atribuye la baja de resultados a las clases virtuales, debido a la falta de material concreto y apoyo directo del docente para el aprendizaje.

- El promedio de la asignatura ha descendido en un 20% en todos los niveles educativos.

- 7 de 10 apoderados encuestados atribuye la baja de resultados a: las clases virtuales; no tener competencias y tiempo necesario para reforzar a sus hijos en casa.

- El 91% de las profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) atribuye la disminución en los niveles de logros, por la baja asistencia presencial

de los alumnos el año anterior (2021), dificultando la intervención PIE que se realiza en aula común.

Luego de implementada la propuesta de mejora se obtienen los siguientes resultados:

Resultados Evaluaciones PME y Coberturas curriculares Matemática – año 2023

Tabla 3

Resultados evaluaciones PME 5° Básicos			
Nivel de logro	Evaluación Diagnóstica	Evaluación Proceso	Evaluación Final
Alto	31%	10%	16%
Medio alto	37%	42%	54%
Medio bajo	31%	47%	30%
Bajo	1%	1%	0%
Resultados evaluaciones PME 6° Básicos			
Nivel de logro	Evaluación Diagnóstica	Evaluación Proceso	Evaluación Final
Alto	2%	1%	4%
Medio alto	26%	40%	36%
Medio bajo	71%	59%	59%
Bajo	1%	0%	1%

Nota. Resultados internos evaluaciones del Plan de Mejoramiento Educativo año 2023

Tabla 4

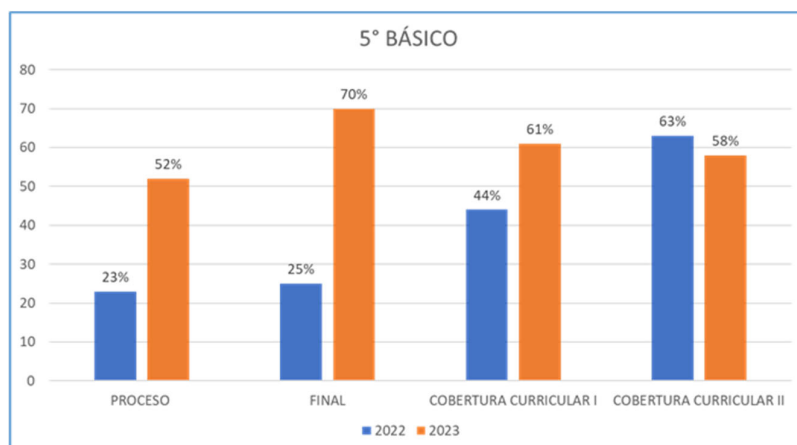
Resultados Coberturas Curriculares 5° Básicos		
Nivel de logro	Evaluación I Semestre	Evaluación II Semestre
Alto	9%	12%
Medio alto	52%	46%
Medio bajo	38%	42%
Bajo	1%	0%
Resultados Coberturas Curriculares 6° Básicos		
Nivel de logro	Evaluación I Semestre	Evaluación II Semestre
Alto	4%	11%
Medio alto	48%	54%
Medio bajo	48%	35%
Bajo	0%	0%

Nota. Resultados internos Coberturas curriculares año 2023

Se presentan gráficos del desempeño de los estudiantes el año 2022 en comparación con el desempeño de estos, luego de la propuesta de mejora del año 2023, los resultados obtenidos son:

Gráfico 1

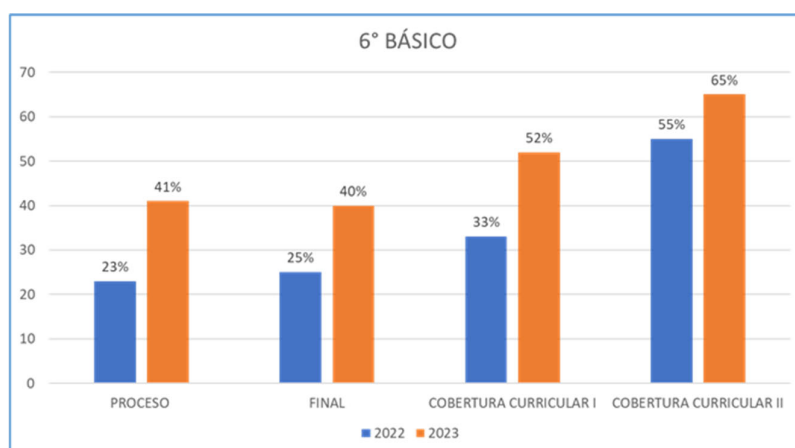
Distribución de estudiantes en los niveles de logro medio alto y alto – 5° Básico



Fuente: Plan de Mejoramiento Educativo año 2022

Gráfico 2

Distribución de estudiantes en los niveles de logro medio alto y alto – 6° Básico



Plan de Mejoramiento Educativo año 2022

DISCUSIÓN

Las tablas de datos muestran los niveles de desempeño que tuvieron los estudiantes en los diferentes instrumentos internos aplicados en el establecimiento en los años 2022 y 2023. Se observa que la mayoría de los estudiantes se concentra en el desempeño de nivel medio bajo y medio alto.

En relación a los resultados obtenidos, se presentan en los gráficos 1 y 2 un mejor desempeño el año 2023 respecto al año anterior, con una diferencia que fluctúa en promedio entre los 21 puntos porcentuales en 5° básico y entre los 15 puntos promedio porcentuales en 6° básico.

Respecto a la implementación de acciones que permitan recuperar los aprendizajes más descendidos de los alumnos en la asignatura de matemática, se hace necesario incorporar la Planificación de clases, basada en los Programas de estudio y la cobertura del Currículum, trabajando los Objetivos de Aprendizajes definidos para la asignatura de matemática en cada nivel educativo. La planificación de clases del docente tiene como herramienta estimar el tiempo requerido para cada unidad, proponer prácticas pedagógicas, sugerir indicadores de evaluación y actividades a desarrollar los aprendizajes. De manera conjunta, será de gran importancia, considerar el desarrollo del trabajo técnico pedagógico realizado por los docentes, que en conjunto con el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), llevan a cabo esta labor de manera colaborativa, considerando planificaciones de clases, aplicación de evaluaciones formativas y retroalimentación de los aprendizajes. Es así como, las estrategias de aprendizaje deben otorgar el espacio para que el estudiante aprenda haciendo, favorecer la experimentación con material concreto, la comunicación y el aprendizaje colaborativo.

Es en este punto donde se propone la utilización de recursos didácticos, principalmente con la metodología COPISI, la cual permitirá que los estudiantes practiquen y apliquen habilidades como la investigación, pensamiento crítico y creatividad, logrando la conexión entre los conceptos y las habilidades matemáticas. Esta metodología permitirá transitar desde el material concreto, luego imágenes y representaciones pictóricas, hasta llegar progresivamente al pensamiento simbólico que requiere un mayor nivel de abstracción.

En relación a la nivelación de aprendizajes, pone énfasis en el acompañamiento del estudiante, permitiendo compensar los vacíos pedagógicos aprendizajes descendidos de los estudiantes, para evitar que estos sean obstáculos en su proceso de aprendizaje y prevenir grandes brechas de aprendizaje entre estudiantes del mismo curso. La nivelación de aprendizajes debe ser por medio de una metodología secuencial, que permita ordenar las acciones a desarrollar con los estudiantes para aprovechar de mejor forma los tiempos educativos y que estos sean de calidad, a través de la creación de Talleres de Nivelación.

A continuación, analizaremos la Retroalimentación de los aprendizajes, la que se debe entender como parte fundamental del proceso evaluativo, ya que el estudiante tendrá la posibilidad de ajustar o reelaborar su aprendizaje de forma efectiva y oportuna, así como el rol de docente, que es quien lidera el proceso dentro del aula. La retroalimentación, es una intervención pedagógica que se vale de información evaluativa para orientar a las y los estudiantes sobre qué pasos dar para seguir aprendiendo. Finalmente, otorgar retroalimentación es útil para el aprendizaje en la medida en que se dé la oportunidad para trabajar a partir de la información recibida, es decir, usarla efectivamente para seguir aprendiendo.

Para verificar avances en el nivel de logro de los aprendizajes, se aplican diferentes tipos de evaluaciones de la asignatura de Matemática, en nuestra propuesta se consideran evaluaciones formativas, tickets de salida y evaluaciones de cobertura curricular. Estas evaluaciones permiten monitorear los aprendizajes, obtener información sobre ellos y tomar decisiones para favorezcan el aprendizaje y la retroalimentación. Actualmente la evaluación se considera un proceso y los alumnos, sujetos de derecho frente a este proceso.

A continuación, se presentan nueve acciones propuestas, destinadas a la recuperación de los aprendizajes:

Tabla 5

Actividad para Objetivo específico N°1:	Proponer un plan de mejora junto a los docentes en base al análisis de resultados diagnósticos y la detección de las principales dificultades que presentan los alumnos en 5° y 6° Básico en la asignatura de matemática
Descripción de la ejecución o desarrollo de la actividad	
1. Taller para analizar resultados de diagnósticos en matemática.	Se realiza taller de análisis de resultados diagnósticos: años 2021 y 2022 con docentes y equipo multidisciplinario que atienden a los niveles 5° y 6° básico, analizando las posibles dificultades en los alumnos. <u>Instrumento para evaluar la actividad:</u> Análisis de datos diagnósticos.
2. Encuesta sobre prácticas pedagógicas	Se aplicará una encuesta sobre las prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza que desarrollan los docentes en las clases de matemática. <u>Instrumento para evaluar la actividad:</u> Encuesta
3. Cuestionario sobre el uso de los resultados del rendimiento de los alumnos.	Se aplicará un cuestionario para conocer el uso de los resultados del rendimiento de los alumnos, con la finalidad de identificar los factores que influyen en la visión de los resultados. <u>Instrumento para evaluar la actividad:</u> Cuestionario
Actividad para Objetivo específico N°2:	Implementar acciones que permitan recuperar los aprendizajes más descendidos de los alumnos en la asignatura de matemática en 5° y 6° Básico.
Descripción de la ejecución o desarrollo de la actividad	
1. Incorporar en las clases de matemática material concreto y estrategia COPISI	En coordinación PIE se revisan las planificaciones de clases y se analiza la integración de la estrategia COPISI. <u>Instrumento para evaluar la actividad:</u> Planilla de revisión de planificaciones de clases.
2. Implementar talleres de nivelación semanales en el área matemática de 5° y 6° Básico.	Se implementarán talleres de nivelación para los alumnos de 5° y 6° básico con desempeño bajo en matemática, impartidos por psicopedagogas. <u>Instrumento para evaluar la actividad:</u> Planificación de nivelación con los objetivos a desarrollar en cada taller.
3. Integrar en la planificación, clases de retroalimentación en la asignatura de Matemática de 5° y 6°.	El equipo de docentes planificará e integrará una clase de retroalimentación de contenidos antes de una evaluación sumativa, con el objetivo de verificar el nivel de comprensión de los contenidos o habilidades <u>Instrumento para evaluar la actividad:</u> Planificación de la clase de retroalimentación mensual en la asignatura de matemática.
Actividad para Objetivo específico N°3:	Evaluar la propuesta de mejora en base a los avances en el nivel de logro de los aprendizajes por medio de aplicación de diferentes tipos de evaluaciones de la asignatura de Matemática en 5° y 6° Básico.
Descripción de la ejecución o desarrollo de la actividad	
1. Programar la aplicación de evaluaciones formativas periódicas.	Se programarán evaluaciones formativas periódicas antes del término de la unidad o de una evaluación sumativa, con el fin de conocer la progresión de los alumnos en el aprendizaje de los contenidos. <u>Instrumento para evaluar la actividad:</u> Gráficos de resultados.
2. Realizar tickets de salida luego de cada clase de retroalimentación.	Se implementará la estrategia de aplicar ticket de salida al final de la clase de retroalimentación, así tener una visión previa a la evaluación sumativa. <u>Instrumento para evaluar la actividad:</u> Resultados de los tickets de salida de retroalimentación.
3. Aplicar pruebas de cobertura curricular a fin de cada semestre.	Aplicar pruebas de cobertura curricular diseñadas por la Unidad Técnico Pedagógica, para contar con resultados objetivos del aprendizaje. <u>Instrumento para evaluar:</u> Gráficos de resultados de nivel de logro.

Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva de que las actividades de la propuesta deben desarrollar en los estudiantes habilidades matemáticas más que sólo conocimientos, estas se alinean con el Marco para la Buena Enseñanza según los estándares de la profesión docente relacionados con el Dominio C sobre enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, en el cual a través de sus estándares: el estándar 7 que promueve aplicar estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos, es decir, que sea un aprendizaje significativo y centrado en el interés del estudiante; el estándar 8 que promueve aplicar estrategias de enseñanza para desarrollar las habilidades del pensamiento y; el estándar 9 que promueve los procesos de retroalimentación y de evaluación para el aprendizaje, es decir, que el estudiante comprenda la evaluación como una oportunidad de medir su aprendizaje en ese momento y desde allí mejorar.

CONCLUSIONES

La recuperación de los aprendizajes es un eje principal tanto a nivel Ministerial como a nivel de establecimientos educacionales del país, debido a la brecha de aprendizajes que se generó en los estudiantes luego de la pandemia y la modalidad de clases virtuales. Según esta necesidad que surgió a nivel nacional, el Ministerio:

Diseñó y comenzó a implementar un Plan de Reactivación Educativa para apoyar el esfuerzo de las comunidades educativas en todas estas dimensiones. Este plan fue la prioridad en materia educativa el año 2022, y lo será también en 2023 y en los años venideros. (MINEDUC, 2023, pp 2).

A la luz de responder al objetivo específico N° 1, se realiza un análisis y la identificación de los niveles de logro de los estudiantes de 5° y 6° básico en matemática del Colegio San Manuel de la comuna de La Serena, podemos declarar que comparten la dificultad en cuanto a los vacíos pedagógicos de los estudiantes específicamente en el área matemática. Por lo tanto, es necesario llevar a cabo acciones que mitiguen los efectos de la brecha educativa en matemática primeramente porque:

La matemática ofrece también la posibilidad de trabajar con entes abstractos y sus relaciones. Esto permite a los estudiantes una comprensión adecuada del medio simbólico y físico en el que habitan, caracterizados por su alta complejidad. En estos espacios, la tecnología, las ciencias y los diversos sistemas de interrelaciones se redefinen constantemente, lo que requiere de personas capaces de pensar en forma abstracta, lógica y ordenada. (MINEDUC, 2012, pp. 30)

Segundo, para responder al objetivo específico N° 2, se plantean las acciones de mitigación a través de la gestión curricular, respecto a las estrategias de enseñanza de la asignatura podemos decir que:

Es muy importante desarrollar la capacidad de hacer matemática, promoviendo múltiples estrategias o maneras para resolver problemas. Esto último debe ser el foco de toda la enseñanza de la matemática, ya que brinda al estudiante la ocasión de afrontar situaciones desafiantes que requieren de variadas habilidades, destrezas y conocimientos que no siguen esquemas prefijados. (MINEDUC, 2012, pp. 36)

Una de ellas es la estrategia COPISI, la cual permite por medio de los diferentes niveles de representación acercar al estudiante a una mejor comprensión de la matemática, no sólo enfocándose en los conocimientos, sino también dejando espacio para trabajar en las habilidades y actitudes que este tenga para lograr el aprendizaje.

Tercero, para responder al objetivo específico N° 3, en relación a verificar el nivel de logro de los estudiantes, este se logra con la información recopilada de la comunidad educativa y lograr reducir la brecha de aprendizaje de la matemática entre los estudiantes de 5° y 6° año básico, se puede concluir que el impacto de estas prácticas al ser efectivas podría ser instaladas en la institución educativa como prácticas permanentes.

Desde la perspectiva de la gestión pedagógica y curricular se visualiza la coherencia del proyecto con la visión “Ser reconocidos como uno de los mejores colegios del sector”, misión “Formar alumnos con un buen nivel académico, identificando y potenciando sus aptitudes personales” y el sello educativo “Excelencia Académica: Alto desarrollo académico en los estudiantes, lo que es parte del proceso de crecimiento integral del educando” de la Institución, al abordar objetivos y plasmar su acción en actividades que se alinean con el Marco para la Buena Enseñanza según los estándares de la profesión docente relacionados con el Dominio A del sobre la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el cual, la labor docente, se centra en tener un manejo de los conocimientos disciplinares y didácticos de la asignatura que imparte, identificar como aprenden sus estudiantes y según ello enfocar las estrategias de enseñanza, planificar la enseñanza en base a las necesidades, intereses de sus estudiantes y finalmente planificar la evaluación acorde con lo trabajado y aprendido por sus estudiantes, es decir, que logre una gestión pedagógica por sobre una gestión curricular. La Ley General de Educación, también indica:

El/la docente debe promover la formación integral de sus estudiantes, lo que implica comprender el desarrollo humano en todas sus dimensiones (social, cultural y del aula), y cómo estas interactúan dinámicamente para promoverlo o retrasarlo. Además, implica comprender que las distintas áreas del desarrollo (físico, cognitivo,

emocional y social) interactúan entre sí, y reconocer esta interacción en las formas de participación que los/as estudiantes despliegan en el aula. (CPEIP, 2021, pp.26)

Con la apropiación de estos dominios se pretende que el docente sea cada vez más autónomo en su quehacer, y tenga la necesidad de desarrollar su creatividad tanto en las estrategias de enseñanza centradas en los estudiantes como en el desarrollo de habilidades del pensamiento en los estudiantes.

Finalmente, para dar respuesta al objetivo general, se puede concluir a partir de los resultados que la mejora pedagógica es efectiva. Se confirma que una propuesta de mejora al estar basada en los datos recopilados desde la institución, hace que todas las actividades sean pertinentes a la cultura y realidad tanto de sus estudiantes como de sus docentes y profesionales que intervendrían, se enfoca en la recuperación de los aprendizajes de manera coherente y significativa para la comunidad.

Por lo tanto, la propuesta de mejora es viable, ya que el establecimiento cuenta con los recursos necesarios para poner en práctica las diferentes acciones y actividades, como contar con los profesionales adecuados y comprometidos con la mejora, contar con recursos pedagógicos de calidad para el aprender haciendo por parte de los estudiantes, todo aquello respaldado con el presupuesto anual del Colegio.

REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Informe de resultados educativos. Calle Mollo, S. E. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865 - 1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Castro, C (2020). Instituto Profesional IACC. Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2021). Marco para la Buena Enseñanza. Estándares para la Profesión Docente.
- Finol de Franco, M., Vera, J. (2020) Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. Instituto Superior Tecnológico Atlántico. Mundo recursivo, revista científica. Vol. 3 – Núm. 1 (18)
- Ministerio de Educación de Chile (2012). Bases Curriculares Educación Básica.
- Ministerio de Educación de Chile (2013). Programa de Estudio. Matemática. Quinto Año Básico.
- Ministerio de Educación de Chile (2013). Programa de Estudio. Matemática. Sexto Año Básico.
- Ministerio de Educación de Chile (2023). Unidad de Curriculum y Evaluación. En Orientaciones para la reactivación de aprendizajes. Matemática.
- Muñoz, M. (2005) Estudios de caso en la investigación cualitativa. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado. Universidad Autónoma de Nuevo León, Uruguay.
- Piña-Ferrer, Lenys Senovia. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1-3. Epub 11 de julio de 2023. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>

FORTALECIENDO LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS ENTRE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA EL REMANSO, COMUNA EL MONTE

Mg. Katherine Espinoza Villanueva

k.espinozavillanueva@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0003-4764-8760>

Mg. Ana María Ortiz Rivera

a.ortizrivera@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0006-9992-209X>

Dr. Segundo Muñoz Sánchez

s.muozsanchez@uandresbelle.edu
<https://orcid.org/0009-0008-5753-9978>

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar y la forma en que se han viralizado estas situaciones en redes sociales e incluso en los medios de comunicación, sobre todo post pandemia, se ha incrementado como tema central de preocupación tanto en los centros educativos, las familias y las políticas públicas de nuestro país.

El Estado, más precisamente el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2011), consciente de esta situación país, creó la Ley 20.536 de Convivencia Escolar para la protección de estudiantes, sin embargo, estos esfuerzos no se han visto reflejado en las aulas, siendo estadísticamente reflejado. Para Miglino, J. (2023), “Chile se encuentra en el lugar 22 de los 30 países con más casos de bullying a nivel mundial, de hecho, nuestro país cuenta con 28.500 casos de violencia escolar en los años 2022, habiendo un notorio crecimiento”.

Actualmente, la preocupación por los problemas de convivencia, tanto en nuestra vida como seres sociales, como también reflejado en las aulas de nuestro país, se ha incrementado en demasía estos últimos años. (MINEDUC, 2024)

Pero... ¿qué entendemos por convivencia? Según la RAE (Real Academia Española), el concepto de convivencia engloba coexistencia, cohabitación, tolerancia y relación, por tanto, podemos entender que convivir es la vida en compañía de otros. De esta forma es posible relacionar las emociones y la autorregulación, considerando “las emociones en la educación debe procurar el

aprendizaje de una autorregulación emocional, es decir, tener la capacidad emocional de controlar y gestionar los impulsos emotivos para minimizar el impacto negativo que pudiera reflejarse en las interacciones de aula” (Mujica-Stach, 2023, p. 94).

Según el informe de la OCDE (2010), se afirma que las escuelas seguras con climas positivos contribuyen al desarrollo físico, social, emocional y cognitivo de los estudiantes, así como a la salud y el bienestar de los docentes y del personal. Por lo tanto, es importante que abordemos esta problemática, para poder contribuir de manera positiva en el desarrollo tanto físico, social, emocional y cognitivo de los estudiantes, para así impactar a todo el ciclo de enseñanza básica en pro del bienestar de toda la comunidad.

Cabe mencionar, las nuevas modificaciones en políticas nacionales en el área de convivencia han modificado su organización, en términos de contenidos y propuestas, contemplando los desafíos que dejó la ausencia de los estudiantes en las aulas durante la pandemia, centrados en los ejes de salud mental y bienestar integral. Es así como la consideración respecto de la convivencia se convierte en un tema central, como lo expresa la Política Nacional de Convivencia Educativa en los términos:

El Plan de Reactivación, como respuesta a los efectos de la pandemia por Covid-19, se hace cargo y visibiliza la importancia del cuidado de la salud mental como componente clave para el bienestar de todas y todos los integrantes de las comunidades educativas, reconociéndose como una base necesaria para todo proceso de enseñanza y de aprendizaje. (MINEDUC, 2024, p.7).

El bienestar emocional y salud mental son importantes para el éxito del aprendizaje, y estos son otro factor que podemos encontrar en el documento de Política Nacional de Convivencia Educativa, donde se refiere a la relación entre convivencia y clima de aula:

Los climas de convivencia armoniosos y nutritivos son un factor crucial para que se desarrollen de mejor manera los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que influyen fuertemente en el involucramiento y compromiso de cada integrante de la comunidad con los procesos educativos (MINEDUC, 2024, p. 13).

En este contexto, se torna imprescindible abordar esta problemática desde un enfoque interdisciplinario, integrando áreas como la psicología educacional, la mediación escolar y la educación emocional, con el fin de desarrollar estrategias innovadoras que promuevan la resolución pacífica de conflictos. Esta visión afirma que:

Una actitud personal de autorregulación por parte del profesor, sin gritar, amenazar o descalificar, será clave para el aprendizaje de esta competencia por parte de los estudiantes. Los niños aprenden las competencias emocionales mientras interactúan y observan a sus profesores, lo que es particularmente

crítico cuando se trata de manejar reacciones difíciles o problemáticas de los estudiantes, ya que ellos podrán experimentar en el momento que más lo necesiten un modelo negativo o positivo de autorregulación para interiorizar. (Milicic N. et al. 2021, p. 40).

Desde la Gestión Colaborativa de Conflictos, es posible considerar estrategias como: las prácticas restaurativas son una estrategia que busca la reparación del daño, participación, diálogo, responsabilidad y reintegración de quienes causaron un conflicto, promoviendo el derecho a la educación al mantenerse en un marco formativo y no sancionatorio (UNICEF, 2021. p. 23).

Otra estrategia son los círculos restaurativos, espacios donde es necesario establecer temas y objetivos, generar un ambiente adecuado y positivo para generar confianza y ayudar a los y las estudiantes a mantenerse en el objetivo central, siendo el docente siempre parte de este círculo (UNICEF, 2021, p. 23).

Aprendizaje cooperativo como estrategia, tiene un enfoque para generar equipos de trabajo dentro del aula para lograr el objetivo de aprendizaje en común, centrado en la colaboración, responsabilidad compartida e interacción de cada miembro del grupo. De este modo, el aprendizaje cooperativo no solo contribuye a mejorar la convivencia en las aulas, sino que construye una vía idónea para la transmisión de valores indispensables para vivir en una sociedad diversa, multicultural y democrática (Zariquiey, 2023, p.6).

Al considerar el juego como parte de una estrategia, existen ciertas consideraciones que promueven una sana convivencia en la comunidad donde

Se pretende aprovechar el interés de los estudiantes por los juegos y videojuegos para acercarlos más a papeles más activos en la convivencia escolar y a la construcción de la cultura de la paz y la no violencia en su entorno (Pacheco, 2018).

Los establecimientos educacionales deben considerar estrategias efectivas para desarrollar una sana convivencia escolar. Esta acción está a cargo de quienes lideran la institución educativa, donde “los equipos de liderazgo de las comunidades educativas deben velar porque existan las condiciones mínimas para favorecer la convivencia inclusiva. Esto significa que lo declarado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) debe tener coherencia con los instrumentos de gestión tales como el Reglamento Interno y sus protocolos asociados, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), y los otros planes ministeriales, en particular el Plan de Gestión de la Convivencia. (MINEDUC, 2024, p. 14).

La Escuela El Remanso de la Comuna del Monte, evidencia deficiencia en el manejo de la resolución pacífica de conflictos y la ausencia de estrategias transversales para aplicar, desde el equipo docente, para enfrentar estas problemáticas. Este establecimiento con dependencia municipal, en donde se centra una propuesta de mejoramiento, estableciendo un plan de convivencia

democrática y resolución pacífica de conflictos con estrategias activas para fortalecimiento del clima escolar.

Lo anterior es posible evidenciar con el diseño, aplicación y análisis del instrumento 1 – fase diagnóstica: Encuesta de percepción sobre Convivencia Escolar de estudiantes y equipo docente, Escuela El Remanso. Los datos de análisis evidencian, por ejemplo: más del 40% de los estudiantes considera que la Convivencia escolar en la institución es regular y un 4,5% de ellos considera que es muy mala. Además, es posible evidenciar que las situaciones más recurrentes visualizadas entre los estudiantes son: el decir mentiras o rumores sobre alguien, reírse de otros, insultar y/o amenazar a otros compañeros. Otros datos evidenciados por los estudiantes en las respuestas, son: Pregunta 3 - ¿Hasta qué punto considera que los profesores y los adultos de la institución conocen los problemas de convivencia entre estudiantes?, respuesta, “los estudiantes es que consideran que pocas veces (43,9%) los profesores y adultos de la institución conocen los problemas de convivencia entre estudiantes, mientras que sólo un 16,7 % considera que la mayoría de las veces”, Pregunta 4 - ¿Con qué frecuencia se dan estas situaciones en sus clases?, respuesta, “las situaciones más recurrentes en el aula son: Incumplimiento en el horario de ingreso a la sala, desobedecer y/o no respetar al profesor y el no cumplimiento de las normas de comportamiento en la sala de clases”; Pregunta 6 - ¿Cómo resuelves tus conflictos con otros compañeros?, respuesta, “con respecto a cómo resuelven los estudiantes sus conflictos, las situaciones más recurrentes visualizadas entre los estudiantes son: no dándole importancia y dejándolos pasar o intentando dialogar”.

En relación a los datos obtenidos del equipo docente, estos dan cuenta que, si bien la Convivencia Escolar es una temática relevante en la institución, 35% del staff indica que tiene una formación regular en el tema y, por lo tanto, es necesario el conocer estrategias que potencien este ámbito y elaborar un plan de convivencia democrática y resolución de conflictos con estrategias activas para fortalecimiento del clima escolar. Otros datos evidenciados por los docentes en las respuestas, son: Pregunta 6 - ¿Con qué frecuencia has observado este tipo de conductas en los estudiantes de la institución educativa?, respuesta “las situaciones más recurrentes visualizadas entre los estudiantes son: amenazas e insultos y reírse de sus compañeros”; Pregunta 10- ¿Cómo consideras, a nivel general, que son las relaciones y la comunicación?, respuestas “que las comunicaciones entre los profesores, profesores con estudiantes y profesores con el equipo directivo son buenas, de todas formas, evidencian que las relaciones de comunicación entre las familias y entre las familias y los profesores se encuentran entre malas o muy malas”.

Las exigencias emocionales en docentes, no es evidencia solamente de la Escuela El Remanso en particular, en el Manual de Promoción del Bienestar Docente, se indica que

Los profesores también se encuentran expuestos al desgaste laboral porque realizan una actividad al servicio de personas, que demanda una alta vocación profesional, que cuenta con una intensa exigencia emocional, y donde existe una vinculación a temáticas como violencia, abuso, pobreza. Este desgaste puede afectar no sólo el bienestar de los docentes, sino que también puede comprometer el sano desarrollo de sus estudiantes, así como el de toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2017, p. 18).

Cabe considerar y para fortalecer el diagnóstico del estado emocional de los docentes planteado anteriormente, se aplica un segundo instrumento en la fase diagnóstica: Cuestionario CEAL-SM / SUCESO. Los análisis tras la aplicación de esta encuesta diagnóstica de salud mental entre las fechas 06 al 14 de noviembre 2024 (Superintendencia de Seguridad Social), corresponde al 72% de los trabajadores. Esta aplicación evidencia, aspectos importantes que ponen en riesgo al grupo de trabajadores: 1- carga de trabajo, donde se sostiene que el 42% de los trabajadores tiene la percepción de realizar una carga laboral alta y el periodo de tiempo no es suficiente para cumplir las tareas asignadas; 2- Las exigencias emocionales consideran al 50% de los trabajadores con riesgo alto, indicando que las reclamaciones a enfrentar situaciones emocionales de terceros pueden afectar las emociones de quien está atendiendo dicha situación.

Planteamiento del problema:

“Los y las estudiantes de la Escuela el Remanso, ubicada en la comuna de El Monte, poseen un bajo dominio en habilidades para la resolución pacífica de conflictos y eso influye en una baja convivencia democrática”.

La propuesta de mejoramiento considera abordar a toda la comunidad escolar, entendiendo el foco de prevención y promoción del bienestar educativo. Para esto se establecerán acciones tanto para estudiantes como para adultos de la comunidad educativa, centradas en la articulación entre convivencia y currículum. Siguiendo el modelo escuela total para estrategias de apoyo psicosocial diseñado por el programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES) que propone un modelo multinivel para el trabajo con grupos específicos con foco en el nivel 1, que tiene como objetivo “Diseñar e implementar actividades de contención y apoyo a toda la comunidad escolar” (PACES, 2020, p. 1).

Objetivo General de la propuesta es:

Diseñar propuesta de mejoramiento para fortalecer convivencia democrática y resolución pacífica de conflictos entre estudiantes de la Escuela El Remanso, comuna El Monte.

Objetivos específicos:

1. Determinar estrategias para fortalecimiento de la convivencia democrática y resolución pacífica entre estudiantes, comunidad educativa y trabajo docente en el aula.
2. Elaborar un plan de convivencia democrática y resolución de conflictos con estrategias activas para el fortalecimiento del clima escolar.
3. Implementar plan de convivencia democrática y resolución de conflictos para fortalecimiento del clima escolar en La Escuela El Remanso del Monte.
4. Evaluar la percepción de los participantes en plan de convivencia democrática y resolución de conflictos, a través de encuestas de percepción.

MÉTODO

El enfoque de la presente investigación es cualitativo porque este permite “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.” (Hernández et al., 2014, p. 358) y además, se considera un diseño investigación acción, porque su característica desde el tipo de problema de investigación considera “Cuando una problemática de una comunidad necesita resolverse y se pretende lograr el cambio.” y desde los Instrumentos de recolección de los datos más comunes se pueden considerar cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas. (Hernández et al., 2014, p. 472).

En los análisis de los resultados se aplican estadígrafos cuantitativos (tratado con el paquete estadístico SPSS-v26) y análisis documental cualitativo (tratado con software Atlas.ti-v23).

Instrumento: Ficha de análisis de resultados de actividad “Análisis mi contexto con los miembros de mi comunidad”

Objetivo: Determinar conductas observadas y áreas de fortalezas detectadas entre los estudiantes o miembros de la comunidad y formas de intervención para fortalecer la convivencia democrática y resolución pacífica de conflictos.

Ficha está diseñada con la herramienta Google y enviada mediante un enlace a la muestra de equipo docente de la escuela: 9 respuestas en relación con la percepción del equipo docente.

Desarrollo

Propuesta de mejoramiento, propone fortalecer la convivencia democrática y resolución pacífica de conflictos entre estudiantes de la Escuela El Remanso, comuna El Monte, a través de la implementación de estrategias en pro de la

mejora de la convivencia, trato y una buena resolución de conflictos entre los estudiantes de tercero a octavo año de enseñanza básica.

Tabla 1

Organización propuesta de mejoramiento.

Objetivo Específico	Actividad	Responsables	Indicadores	Medios de Verificación
OE 1: Determinar estrategias para fortalecer la convivencia democrática y la resolución pacífica de conflictos.	Análisis del contexto con focus group	UTP, equipo directivo	Porcentaje de participación efectiva	Actas, fichas de análisis, tickets de salida
	Revisión de estrategias colaborativas	UTP, equipo docente	Cantidad de estrategias identificadas	Informes, rúbricas, bitácoras
	Evaluación de estrategias propuestas	UTP, convivencia escolar, directivos	Alineación con PEI y PME	Rúbricas, actas, informes
OE 2: Elaborar un plan de convivencia democrática y resolución de conflictos con estrategias activas.	Diseño de actividades (convivencia y pedagógicas)	UTP, convivencia escolar, docentes	Actividades diseñadas y planificadas	Matriz de actividades, planificaciones, talleres
	Creación de recursos para actividades	Equipos docentes y de convivencia	Recursos diseñados y listos para aplicar	Checklist, batería de actividades
	Calendarización de actividades	Directivos, docentes del proyecto	Programación clara y aprobada	Carta Gantt, checklist, actas
OE 3: Implementar el plan para mejorar el clima escolar.	Socialización del plan	Directivos, convivencia escolar, docentes	Compromiso de comunidad educativa	Declaraciones, registros de asistencia
	Ejecución de talleres con estudiantes	Docentes, convivencia escolar	Participación estudiantil activa	Listas de asistencia, actas, registros
	Monitoreo y reflexión	Docentes, UTP, directivos	Oportunidades de mejora identificadas	Pautas de observación, actas, informes
OE 4: Evaluar la percepción de los participantes sobre la propuesta	Jornadas de satisfacción	UTP, docentes diseñadores	Porcentaje de satisfacción de participantes	Encuestas, listas de cotejo
	Focus group	UTP, equipo de formación	Análisis FODA participativo	Informes FODA, registros
	Análisis de resultados	UTP, convivencia escolar, docentes	Informe con propuestas	Informe final, presentación

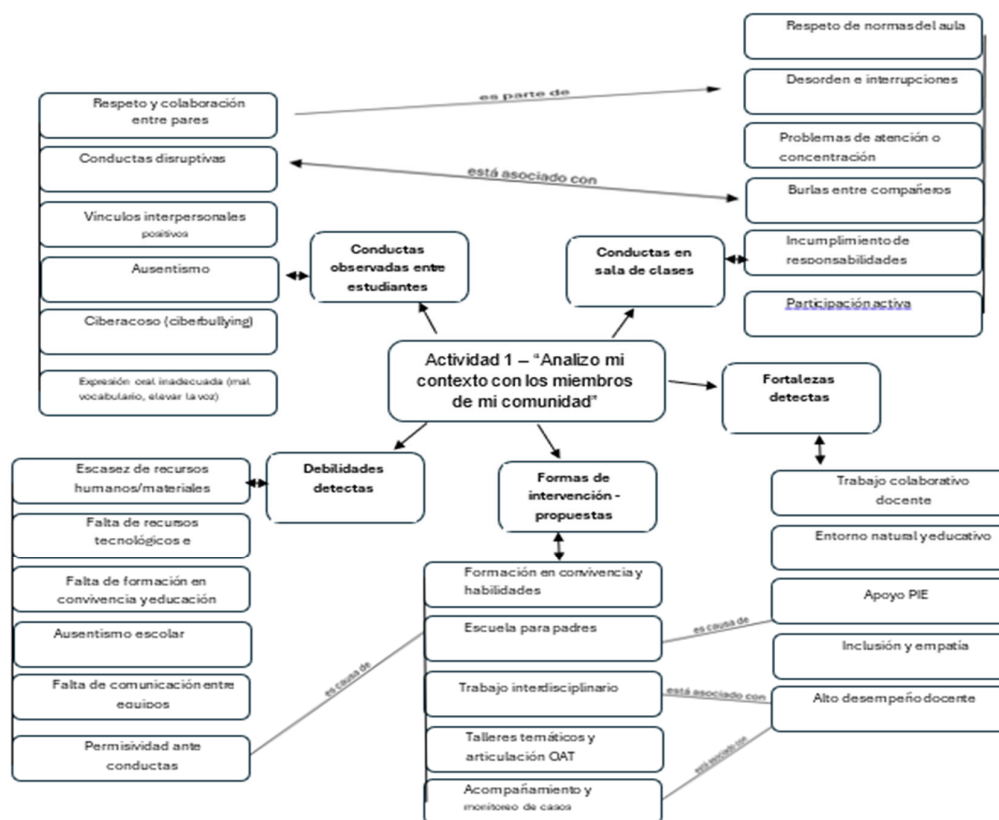
Nota: Elaboración propia.

RESULTADOS

A partir de los datos obtenidos desde la aplicación del instrumento “Ficha de análisis de resultados de actividad 1 - Análisis mi contexto con los miembros de mi comunidad” correspondiente al objetivo 1 de la propuesta: Determinar estrategias para fortalecer la convivencia democrática y la resolución pacífica de conflictos; se determinan cinco categorías de análisis (criterios) y se organizan un esquema de análisis relacional con software Atlas.ti-v23, (códigos, categorías y relaciones).

Figura 1

Análisis cualitativo Atlas.ti-v23– actividad 1 – “Analizo mi contexto con los miembros de mi comunidad”



Nota: Elaboración propia

Con respecto algunas de las relaciones de familias de categorías (códigos) de la actividad 1 – “Analizo mi contexto con los miembros de mi comunidad” es posible evidenciar en la categoría “las conductas observadas entre los estudiantes de la institución educativa”, las respuestas reflejan en general una percepción positiva sobre el comportamiento de los estudiantes. Se destaca el respeto, la colaboración y la disposición a comunicarse con docentes. Sin embargo, también se evidencian algunas conductas disruptivas, como desobediencia, mal uso del vocabulario, elevación de la voz y casos puntuales de ciberacoso. Un aspecto transversal que preocupa es el alto nivel de ausentismo; con respecto a la segunda categoría “Conductas observadas en la sala de clases”, es posible evidenciar una coexistencia de comportamientos positivos y desafíos conductuales entre estudiantes, por ejemplo: burlas entre pares, rumores, y desorden en el aula; en relación a la tercera categoría “Áreas de fortaleza detectadas por estudiantes y miembros de la comunidad”, es posible mencionar, que la comunicación efectiva entre docentes y familias, el trabajo colaborativo entre estamentos y el apoyo brindado por el PIE. También se valoran la solidaridad y empatía estudiantil, así como la participación activa en

actividades extracurriculares; la categoría “Áreas de debilidades detectadas por estudiantes y miembros de la comunidad”, evidencia la falta de recursos materiales y humanos. También se reconoce una escasa capacitación en convivencia y educación emocional. Otro punto crítico es el ausentismo escolar sin justificación; la quinta categoría “Posibles formas de intervención para la mejora desde su disciplina”, entrega una visión estratégica para fortalecer el trabajo conjunto y la formación comunitaria. Se sugiere implementar talleres socioemocionales, capacitaciones en normas de convivencia, y el desarrollo de una Escuela para Padres orientada a la formación en valores, entre otras actividades.

DISCUSIÓN

Ausentismo escolar se evidencia tanto en Categoría 1: “Conductas observadas entre estudiantes” como en Categoría 4: “Debilidades detectadas”, este aspecto es fundamental revertir, porque estudios nacionales e internacionales indican que el ausentismo escolar constituye uno de los principales factores de la deserción escolar. Esta relación entre ausentismo y deserción escolar, es tan relevante que se puede tornar crónico, derivando en un deficiente desempeño académico, que puede terminar en repitencia, y en una desvinculación paulatina entre el estudiante y el entorno escolar, por lo tanto, es urgente establecer medidas preventivas para evitar abandono del sistema educativo, así lo determina Cifuentes (2023, p. 4), “Los factores escolares están asociado a la calidad de la relación estudiantes-profesores, mal clima escolar, falta de adaptabilidad a las necesidades de los alumnos durante el proceso de aprendizaje, transporte escolar deficiente”

Otro antecedente relevante del análisis en la categoría “Debilidades detectadas”, evidencia una falta de formación en convivencia y educación emocional, este aspecto también se presenta por los encuestados en la categoría 5 “Formas de intervención- propuestas”, vale decir, es necesario un plan de intervención con estrategias efectivas para entregar a la comunidad educativa una línea consciente y formativa de la relevancia de una adecuada convivencia y educación emocional. Esto lo valida Reynoso (2023) “La educación de las emociones propias y de la sensibilidad para percibir y actuar adecuadamente frente a las emociones de los demás tiene que ver con la construcción de sociedades prósperas e incluyentes” (p.188); así también lo evidencia:

La competencia emocional de las personas representa un actuar eficaz en diferentes contextos; ésta parte del autoconocimiento del individuo, del reconocimiento de sus propias emociones, de la capacidad de autorregularse, es decir, manejar de manera racional sus emociones, de auto motivarse en el emprendimiento de retos y en la superación de circunstancias adversas, de mostrar empatía para comprender a los

demás, así como habilidades sociales para convivir, integrarse y colaborar con otros Álvarez (2020, p.397).

CONCLUSIONES

El estudio realizado evidencia la necesidad de diseñar una propuesta de mejoramiento para fortalecer convivencia democrática y resolución pacífica de conflictos entre estudiantes de la Escuela El Remanso, comuna El Monte, porque los diagnósticos iniciales evidencian: los estudiantes califican la convivencia escolar como 'regular' (40,9%), y un 4,5% como 'muy mala'; 43,9% considera que los adultos del establecimiento pocas veces conocen los problemas de convivencia; Las problemáticas más recurrentes son: decir rumores, burlas e insultos; equipo docente considera su formación en convivencia escolar como "regular" (35%).

Desde los antecedentes anteriores, se diseña una propuesta y plan de trabajo con actividades extracurriculares y pedagógicas con vinculación de toda la comunidad educativa, incluyendo talleres formativos, instancias de socialización y monitoreo constante; las cuales están calendarizadas con recursos pedagógicos y metodologías activas para favorecer el aprendizaje colaborativo y mejoran el clima de aula.

A partir de la aplicación del instrumento "Ficha de análisis de resultados de actividad 1 - Análisis mi contexto con los miembros de mi comunidad" correspondiente al objetivo 1 de la propuesta: Determinar estrategias para fortalecer la convivencia democrática y la resolución pacífica de conflictos; se logran determinar cinco categorías de análisis (criterios) y se organizan un esquema de análisis relacional con software Atlas.ti-v23, esto permite obtener conclusiones tan relevantes para la futura efectividad de las múltiples actividades de la propuesta, por ejemplo: 1- Código: Confianza docente-estudiante / Vínculo positivo, vale decir, "Los alumnos sienten la confianza para acercarse a docentes"; 2- Códigos: Expresión verbal inadecuada / Ciberacoso / Clima escolar tenso, evidencian, "Mal uso de vocabulario – Elevar la voz – Ciberbullying (2° ciclo)"; 3- Códigos: Déficit tecnológico / Infraestructura escolar deficiente / Falta de formación docente, vale decir, "Debilidades: recursos digitales, infraestructura, capacitación en educación emocional".

En conclusión, propuesta permitirá evidenciar necesidades y la ejecución de todas las actividades diseñadas, impactará positivamente en la convivencia escolar y la educación socioemocional de toda la comunidad educativa de la Escuela El Remanso; porque permitirá fomentar el respeto, la participación activa, el vínculo entre estudiantes, familias y docentes. Esto se valida con otros análisis de los datos de la "actividad 1 - Análisis mi contexto con los miembros de mi comunidad", por ejemplo: 1- análisis evidencia una comunidad educativa con fortalezas importantes en lo relacional y colaborativo, pero también con desafíos relevantes en términos de disciplina, asistencia y recursos; 2- La necesidad de

sistematizar las intervenciones, mejorar la comunicación interna y fortalecer la dimensión socioemocional del aprendizaje aparece como una prioridad transversal; 3- Las propuestas de mejora reflejan conciencia colectiva y compromiso institucional

REFERENCIAS

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas. ISSN: 2219-1631. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Cifuentes, C. (2023). Medidas para combatir la deserción escolar. centro de estudios de pensamiento liberal y debate independiente. <https://horizontalchile.cl/assets/uploads/2023/01/Medidas-para-combatir-la-deserción-escolar-2.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. (6ª Edición). México: McGraw-Hill.
- Miglino, J. (2023). Estadísticas Mundiales de Bullying, 2023. ONG International Bullying Sin Fronteras. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-chile.html>
- Milicic Neva, et.al (2021). Formación Emocional en Entornos Educativos: Temas centrales y desafíos. Ed. SM. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2017). Manual de Promoción del Bienestar Docente en Establecimientos Educativos. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/04/Manual-Bienestar-Docente.-SENDA.pdf>
- MINEDUC (2024). Plan de reactivación Educativa 2024. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2024/04/Plan-de-Reactivacion-Educativa-2024-Ministerio-de-Educacion-de-Chile.pdf>
- MINEDUC (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa. <https://focoenlaconvivencia.mineduc.cl/custom/pdf/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf>
- MINEDUC (2024). Convivencia inclusiva: Elementos movilizadores para la reflexión y la acción. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/Cartilla-7.-Convivencia-Inclusiva.-Elementos-movilizadores-para-la-reflexion-y-la-accion.pdf>
- MINEDUC (2011) “Sobre Violencia Escolar”, Ley 20.536, artículo 16 A. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>
- Mujica-Stach, Ana Milena. (2023). Primera infancia en América Latina: manejo de las emociones e interacciones de calidad en pospandemia. Revista de

- Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 8(2), 89-105. Epub 01 de diciembre de 2023. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5843>
- OCDE (2010). PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, Policies and Practices, volumen 4. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- Pacheco, M (2018). El Aprendizaje basado en Videojuegos y la Gamificación como Estrategias para construir y vivir la Convivencia Escolar. Revista CEDOTIC. <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811688003/html/>
- Pérez-Franco, J., Candia, M. ., & Soto, M. (2023). Nuevo cuestionario de evaluación del ambiente laboral – salud mental CEAL-SM / SUSESO. Revista Chilena De Salud Pública, 26(2), p. 172–187. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2022.71184>
- Programa de apoyo a la Convivencia Escolar, PACE (2020). Orientaciones para equipos de convivencia en tiempos de crisis. <https://www.pedagogiapucv.cl/wp-content/uploads/2019/12/Orientaciones-para-Equipos-de-Convivencia-en-tiempos-de-crisis-PACES-2019.pdf>
- Reynoso, V. (2023), “La construcción de la agenda pública: la educación socioemocional en organismos internacionales”, Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 94, año 44, enero-junio de 2023, ISSN: 2007-9176; pp. 173-192. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1800/1837>
- UNICEF (2021). Sistematización de experiencias en gestión colaborativa de conflictos en contextos educativos. <https://www.unicef.org/chile/media/5191/file/Sistematizacion%20de%20experiencias.pdf>
- Zariquiey, F. (2023). Programa de Aprendizaje Cooperativo. Fundación SM

ESTRATEGIAS DE TRANSICIÓN EN LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA AL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL, ESCUELA ANNE ELEONOR ROOSEVELT, RECOLETA, SANTIAGO

Mg. Victoria Vega Martínez

v.vegamartinez@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0002-9840-8559>

Mg. Ana Karina Virán López

a.viran@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0005-5194-2537>

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas la educación en Chile ha experimentado grandes cambios, como la nueva concepción del estudiante y de las prácticas pedagógicas de los y las docentes. Estos cambios han sido regularizados por distintas leyes y decretos que organizan y ordenan los comportamientos idóneos dentro de los distintos ámbitos sociales y educacionales. Es así como en el año 2017 se promulga el decreto N°373 que “establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y primer año de educación básica”. Este decreto regula normativamente los quehaceres dentro de los establecimientos educacionales que imparten dichos niveles, entrega especificaciones técnicas, de organización, de implementación y de evaluación. Además, compromete el diseño e implementación a las distintas dimensiones de los establecimientos, vale decir, liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos.

Diferentes estudios, tesis y fondos de investigación han demostrado a través de su labor la importancia y el impacto que tiene para las personas el desarrollo integral a lo largo de la vida y las distintas etapas o transiciones de esta, por lo tanto, resulta sumamente necesario desarrollar habilidades y actitudes, a partir de diferentes experiencias que fomenten dicho desarrollo como también potencien y consoliden nuevos aprendizajes en todas las áreas que la persona interactúa, otorgando un crecimiento personal, social y académico.

En relación con lo anterior, surge preocupación por la etapa de transición de los estudiantes de segundo año de transición de Educación Parvularia al primer año básico de educación general básica, siendo una etapa crítica en la cual los estudiantes realizan un hito en su educación. Este proceso no solo lo experimentan los estudiantes, sino también sus familias, por lo cual deben ser apoyados y orientados con estrategias que promuevan un impacto positivo en la trayectoria escolar de los estudiantes del nivel mencionado.

La investigación que se realizó en la escuela Anne Eleonor Roosevelt se refiere al grado de conocimiento de estrategias de transición educativa que poseen los y las docentes que trabajan directamente con los niveles en estudio dentro de sus áreas, vale decir, educadoras de párvulos, educadoras diferencial, profesores y profesoras de asignatura y profesoras tutoras, y como este conocimiento se ha traducido en la planificación de actividades que contemplen dichas estrategias con el fin de apoyar la transición de los estudiantes. Además, esta investigación tiene por objetivo visibilizar si dentro de la institución educativa están contempladas las estrategias de transición como parte del proyecto educativo y la importancia a implementar dichas estrategias.

METODOLOGÍA

El enfoque de la presente investigación es cualitativo porque permite “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 358). Además, se considera un diseño investigación acción, ya que, desde el tipo de problema de investigación, “cuando una problemática de una comunidad necesita resolverse y se pretende lograr el cambio”, desde los Instrumentos de recolección de los datos más comunes, se pueden considerar cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas (Hernández et al., 2014, p. 472)

En los análisis de los resultados se aplican estadígrafos cuantitativos y análisis documental cualitativo.

Instrumento: Encuesta de percepción sobre conocimiento y aplicación de estrategias de transición educativa utilizadas por los docentes del nivel de Educación Parvularia al primer año de educación básica.

El objetivo de la encuesta es el conocimiento de los y las docentes de estrategias de transición educativa en nivel de Educación Parvularia al primer año de educación básica.

La encuesta fue diseñada con la herramienta de Formulario Google y enviada mediante un enlace por correo electrónico a los y las docentes del nivel de Educación Parvularia y primer año de educación básica.

Objetivos de la Propuesta:

Objetivo General de la Propuesta

Diseñar propuesta de mejoramiento para fortalecer las estrategias de transición educativa utilizadas por los docentes del nivel de Educación Parvularia al primer año de educación básica del establecimiento municipal, escuela Anne Eleanor Roosevelt.

Objetivos Específicos de la Propuesta

- Implementar jornadas de reflexión entre los docentes de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica para conocer sobre las estrategias de transición, marco legal y el impacto de estas en la trayectoria educativa de los estudiantes.
- Desarrollar estrategias de transición entre el segundo nivel de transición de Educación Parvularia y primer año de Educación General Básica, mediante actividades lúdicas.
- Evaluar la propuesta de mejoramiento, a través, de la aplicación de encuestas a los participantes.

Tabla 1

Etapas de Implementación de la Propuesta

ETAPA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	RESPONSABLES
PLANIFICACIÓN	Implementar jornadas de reflexión entre los docentes de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica para conocer sobre las estrategias de transición, marco legal y el impacto de estas en la trayectoria educativa de los estudiantes.	Jornada de reflexión "Conocer y desarrollar concepto de "Estrategias de transición y normativa legal, Decreto N°373"	Educadora de Párvulos. Jefa de Unidad técnico-pedagógica.
		Jornada de reflexión: "Sensibilizar sobre el impacto en la trayectoria educativa de los estudiantes al implementar una estrategia de transición".	Educadora de Párvulos. Jefa de Unidad técnico-pedagógica.
		Jornada de reflexión: "Identificar puntos débiles respecto de estrategias de transición en el establecimiento para abordar puntos de mejora"	Educadora de Párvulos. Jefa de Unidad técnico-pedagógica.
EJECUCIÓN	Desarrollar estrategias de transición entre el segundo nivel de transición de Educación Parvularia y primer año de Educación General Básica, mediante actividades lúdicas.	Planificaciones de actividades con foco en estrategia de transición.	Educadora de Párvulos. Jefa de Unidad técnico-pedagógica.
		Ejecución de actividades planificadas con foco en las estrategias de transición.	Educadora de Párvulos. Jefa de Unidad técnico-pedagógica.
		Evaluación de actividades con foco en estrategia de transición.	Educadora de Párvulos. Jefa de Unidad técnico-pedagógica.
FINALIZACIÓN	Evaluar la propuesta de mejoramiento, a través, de la aplicación de encuestas a los participantes.	Realizar evaluación, a través de encuesta.	Educadora de Párvulos. Jefa de Unidad técnico-pedagógica.
		Analizar los datos obtenidos de las encuestas.	Educadora de Párvulos. Jefa de Unidad técnico-pedagógica.
		Presentación de resultados a Directorio Colegiado.	Educadora de Párvulos. Jefa de Unidad técnico-pedagógica.

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

La escuela Anne Eleonor Roosevelt atiende a estudiantes que asisten desde el primer nivel de transición hasta octavo año básico, realizando 10 años de escolaridad en el establecimiento educacional, esto quiere decir, que los estudiantes egresan de un nivel o ciclo para entrar a otro dentro de la misma institución. Para que este proceso educativo sea coherente debe existir una articulación con el nuevo nivel que promueva el desarrollo integral del estudiante respecto de habilidades, actitudes y valores que faciliten la transición de un nivel a otro logrando un impacto positivo en los estudiantes de manera integral y transversal.

Para fomentar dicha transición el establecimiento cuenta con un documento realizado en mayo de 2017, en el cual se planifican diferentes acciones para promover y fortalecer estrategias de transición educativa entre el primer nivel de transición y primer año de educación básica, a la fecha no registra otro documento o acta que promueva, actualice o evalúe estrategias de transición en la institución. Además, en el proyecto educativo de la escuela dentro de la organización curricular se establece un punto referente a la articulación de lectoescritura entre los niveles mencionados anteriormente incluyendo a segundo básico para mejorar el proceso lector, los objetivos que se plantean en el proyecto educativo de la institución no se han implementado durante este periodo escolar. Debido a este escenario, en el cual no se han realizado acciones concretas que faciliten el proceso educativo de los estudiantes, aunque, se encuentra de forma explícita en el proyecto educativo y por normativa se debiese realizar, se inicia esta investigación.

Son factores que debilitaron la implementación efectiva de las estrategias de transición:

- Situación sanitaria mundial, la cual generó un gran desconcierto en los establecimientos educacionales, lineamientos nuevos enfocados a la situación socioemocional de los estudiantes, rediseñar las actividades pedagógicas de manera remota o a través de guías de estudios, produjo un estancamiento en acciones referidas a las estrategias de transición.
- Discontinuidad del equipo directivo, entre el 2020 a la fecha se ha contado con tres diferentes jefes Técnicos.
- Discontinuidad de los docentes que atienden a los niveles de Educación Parvularia y Primero Básico.
- El centro educativo tiene doble jornada, esta situación entorpece la realización de reuniones o reflexiones en la que puedan estar todos los actores involucrados.

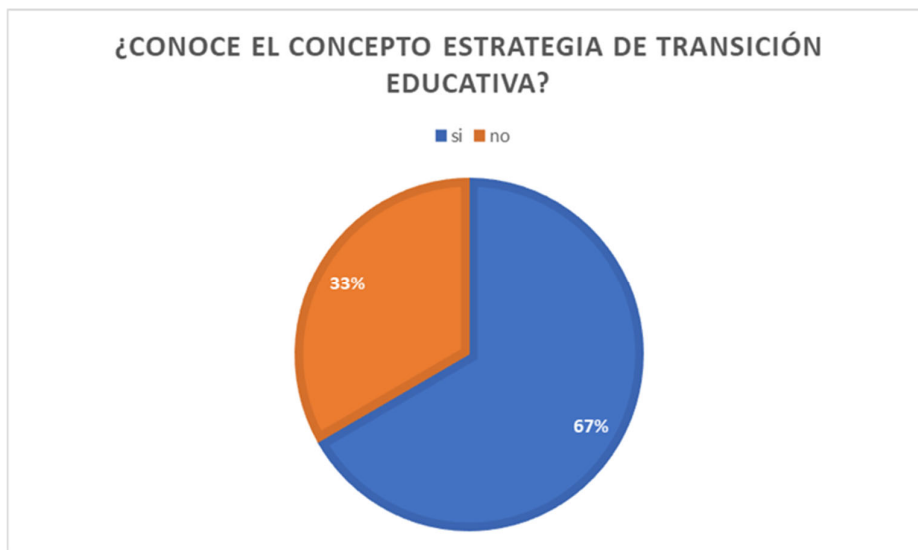
Se ha evidenciado, por lo tanto, que los docentes de Educación Parvularia y primer año de educación básica del establecimiento municipal, Escuela Anne

Eleonor Roosevelt, comuna de Recoleta, Santiago, evidencian debilidades en las estrategias de transición.

Con el fin de dar sustento a esta justificación e identificar el nivel de conocimiento de los docentes, las acciones o actividades realizadas referentes de las estrategias de transición y poder visibilizar las debilidades y fortalezas en pos de la mejora se presentan los siguientes gráficos:

Gráfico 1:

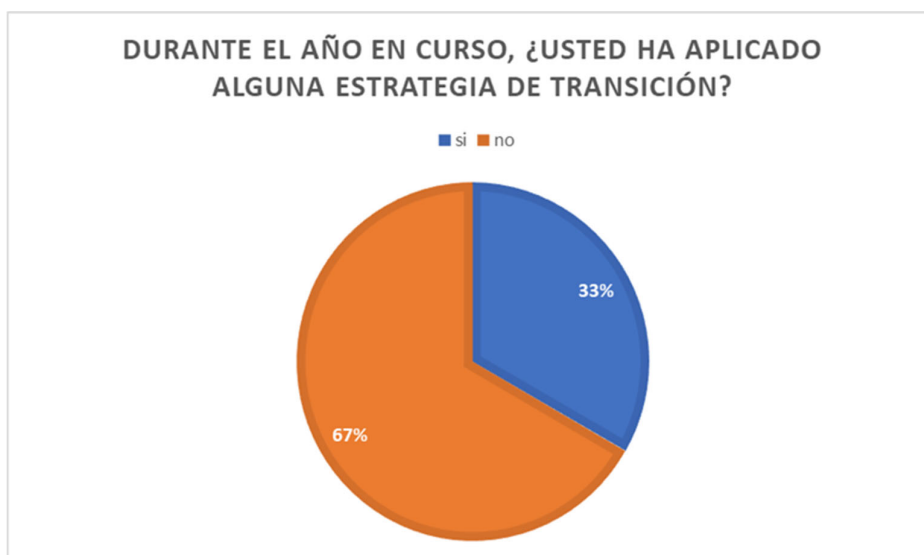
Conocimiento de los y las docentes sobre concepto de estrategias de transición educativas.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2:

Aplicación de estrategias de transición educativa durante el año 2022.



Fuente: Elaboración propia.

Al observar el gráfico 1 y 2 respectivamente, se puede señalar que, en el primer gráfico, el 67% de los encuestado dicen conocer sobre el concepto de estrategia de transición, sin embargo, en el segundo gráfico evidencia claramente que, aunque el concepto es conocido por la mayoría de los docentes encuestados, estos no han realizado ninguna estrategia con foco en el proceso educativo de trayectoria escolar.

Gráfico 3:

Conocimiento sobre la aplicación de estrategias de transición.



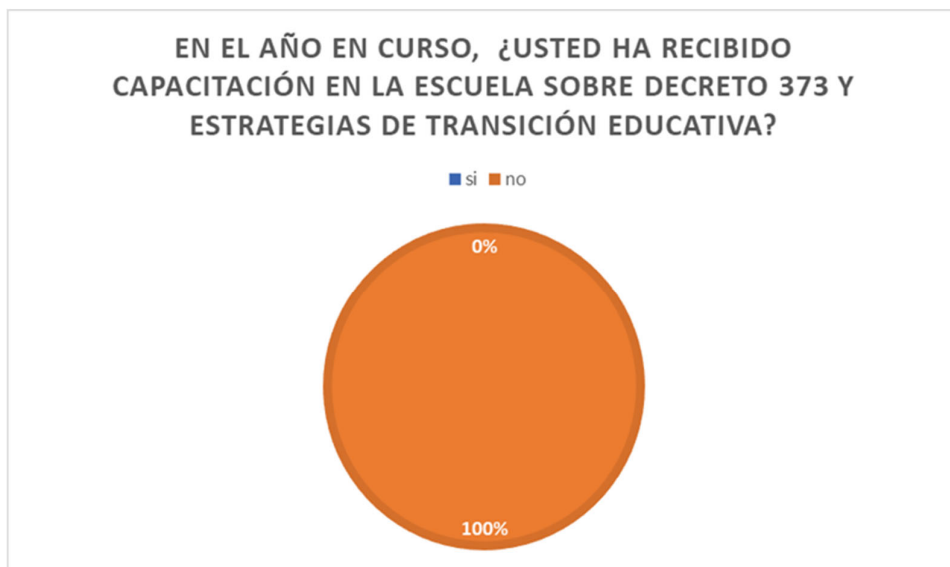
Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la aplicación de estrategias de transición educativas el 56% dice no tener conocimiento, en tanto el 44% tiene el conocimiento para la aplicación de dichas estrategias, pero si se revisa el gráfico 2 se observa que solo el 33% de los docentes han aplicado alguna estrategia, por lo tanto, queda un sector menor que aun teniendo el conocimiento, no las utiliza.

En las encuestas realizadas, llama la atención que, si bien los docentes conocen del concepto señalado anteriormente, desconocen a qué se refiere explícitamente y la normativa legal desde dónde se desprenden las orientaciones de diseño e implementación de estrategias de trayectoria escolar.

Gráfico 4:

Capacitación a los docentes sobre estrategias de transición durante el año 2022.

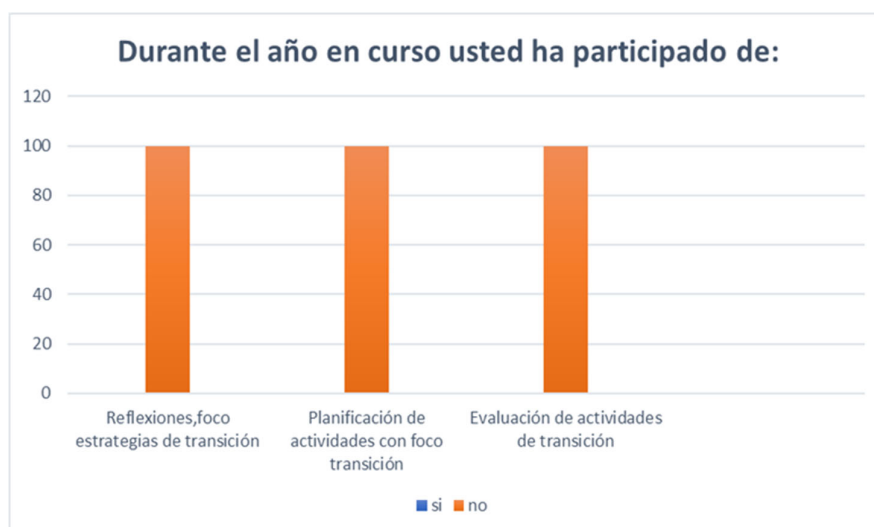


Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en el gráfico 4, el 100% de los docentes encuestados coinciden en no recibir capacitación sobre el Decreto N°373 en la escuela durante el periodo 2021 a la fecha del 2022.

Gráfico 5:

Participación de los docentes en actividades relacionadas con trayectoria educativa.



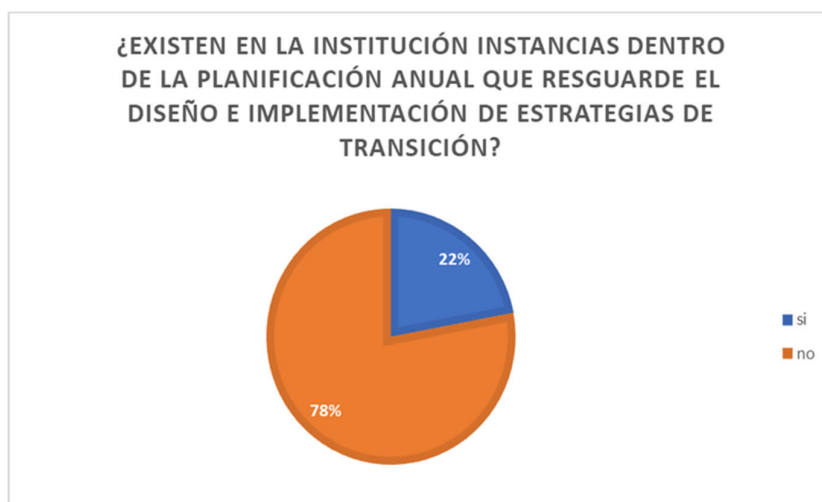
Fuente: Elaboración propia.

Según el gráfico 5, los docentes que contestaron la encuesta no han participado de acciones que promuevan la realización de actividades enfocadas

en el proceso de transición de los estudiantes, como son las reflexiones pedagógicas, planificaciones y evaluaciones, estableciendo así, que las actividades que se realizan para la continuidad de objetivos de aprendizajes y habilidades son aisladas, esto quiere decir, que es iniciativa de los o las docentes llevarlas a cabo y no de una propuesta a nivel escuela.

Gráfico N°6:

Instancias en el establecimiento para implementar estrategias de transición educativa.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 6 muestra que un grupo reducido de docentes tienen la percepción que sí existen instancias dentro de la planificación anual del establecimiento que impulsen y resguarden el diseño e implementación de estrategias de transición educativa, en tanto, la mayoría de los encuestados no tienen información al respecto.

Se puede inferir que, si bien se cuenta con información sobre las estrategias de transición educativa y algunos docentes realizan de forma aislada acciones con foco en la trayectoria, no existe un plan o propuesta actualizada y creada en conjunto con la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

La propuesta de mejoramiento se refiere a las transiciones que experimentan los estudiantes en los distintos niveles o ciclos en su etapa escolar, y cómo la unidad educativa está preparada para enfrentar el desafío de acompañar, no solo a los estudiantes, sino también a las familias durante este proceso. Debido a lo anterior, es necesario reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se realizan en los niveles de educación Parvularia y primer año de educación básica en la escuela básica Anne Eleonor Roosevelt de la comuna de Recoleta y evaluar la pertinencia de estas en los niveles mencionados, ya que, por

normativa los establecimientos educacionales que atienden a niveles de educación Parvularia deben elaborar un “Estrategia de Transición” que promueva un proceso de adaptación armonioso entre los niveles de educación Parvularia y educación general básica. Al consultar a los docentes que realizan su labor en los niveles mencionados, se pueden visibilizar las debilidades que estos presentan respecto del conocimiento de estrategias de transición, tanto de la normativa legal como el impacto que dichas estrategias tienen sobre la trayectoria educativa de los estudiantes, las acciones a nivel escuela sobre estrategias educativas de transición y el desconocimiento de dichas estrategias por parte de los docentes consultados. Por lo tanto, esta propuesta de mejora es completamente pertinente a la necesidad del establecimiento, pues busca socializar y sensibilizar sobre la importancia del bienestar de los estudiantes para enfrentarse a un adecuado proceso de transición, la significación de las prácticas pedagógicas de los y las docentes y cómo estas influyen en el desarrollo propio de cada estudiante.

Esta propuesta persigue el perfeccionamiento de los y las docentes a través de jornadas de reflexión, las cuales promuevan una discusión pedagógica sobre las prácticas que se utilizan a diario y cómo revertirlas y mejorarlas, para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes en un ambiente respetuoso de los proceso sociales, emocionales y académicos que se enfrentan en las distintas etapas de transición que experimentan los niños y las niñas.

El profesorado, al obtener mayor conocimiento tanto teórico como práctico respecto de los conceptos como articulación y transición y relacionarlos con prácticas pedagógicas que promuevan actividades lúdicas y utilizar el juego como herramienta fundamental para el logro de distintos objetivos de aprendizaje, respetando el rango etario en el cual se enfoca esta propuesta, puede realizar planificaciones de clases pertinentes y atractivas para los estudiantes, que acompañan el proceso de transición de un nivel a otro. Esta propuesta es completamente viable, ya que, no necesita recursos externos para solventarse o implementar las distintas acciones generadas en esta instancia de conocimiento y participación de los y las docentes.

Para poder alcanzar el objetivo general del seminario, el cual se refiere a “Fortalecer las estrategias de transición en los docentes del nivel de Educación Parvularia al primer año de educación básica del establecimiento municipal, escuela Anne Eleonor Roosevelt de la comuna de Recoleta”, fue necesario analizar los elementos diagnóstico como primer objetivo específico. En base a este análisis se puede evidenciar que es necesario fortalecer las estrategias de transición entre los docentes que realizan su labor entre segundo nivel de transición y primer nivel básico, ya que, los instrumentos aplicados para conocer el nivel de conocimiento respecto de las estrategias de transición arrojan que los docentes conocen el concepto transición educativa. Sin embargo, el 67% de los participantes de la encuesta reconocen no haber aplicado ninguna estrategia

durante el año en curso, sumado a esto, el 100 % de los participantes de la encuesta no han sido capacitados sobre las normativas vigentes, ni sobre sustentos teórico-práctico que les permita planificar actividades con foco en la sana transición que experimentan los estudiantes de los niveles mencionados anteriormente, además de no contar con reflexiones o reuniones que aborden el tema de transición de los niveles mencionados. El 78% de los participantes de la encuesta revelan que el centro educativo no existe instancias para desarrollar un trabajo colaborativo con foco en la transición educativa. Por medio del segundo objetivo específico se pueden reconocer los sustentos teóricos referentes a estrategias de transición educativa y la normativa legal vigente como es el decreto N°373, los cuales permiten dar un sustento legal y establecer lineamiento para diseñar e implementar una propuesta de mejoramiento, quien da origen al tercer objetivo específico de esta propuesta que es fortalecer las estrategias de los docentes que desarrollan su labor pedagógica en los niveles mencionados con anterioridad en el estudio.

El objetivo general de la propuesta de mejoramiento está orientado a fortalecer las estrategias de transición educativa utilizadas por los docentes del nivel de Educación Parvularia al primer año de educación básica del establecimiento municipal, escuela Anne Eleonor Roosevelt, esta propuesta presenta tres objetivos específicos: el primer objetivo específico se enfoca en implementar jornadas de reflexión entre los docentes de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica para conocer sobre las estrategias de transición, marco legal y el impacto de estas en la trayectoria educativa de los estudiantes, puesto que, el 100% de los encuestados coinciden en no tener capacitación al respecto y no participar de reflexiones con foco en la transición educativa, por lo tanto, se espera que, a través de jornadas de reflexión y capacitación, los docentes aumenten sus conocimientos respecto de la transición educativa y a su vez se vean reflejadas en planificaciones de actividades en los niveles estudiados dando respuesta al segundo objetivo específico el cual se centra en desarrollar estrategias de transición entre el segundo nivel de transición de Educación Parvularia y primer año de Educación General Básica mediante actividades lúdicas. Por medio de estas acciones se espera revertir el desconocimiento de los docentes y entregarles insumos prácticos para concretar estrategias de transición en los cursos respectivos, ya que, el 56% de los docentes que participan de la encuesta reconocen no tener conocimiento para aplicar estrategias de transición. El tercer y último objetivo específico de la propuesta de mejoramiento es la evaluación de esta, a través de la aplicación de encuestas a los participantes, se espera conocer el impacto de la propuesta en la labor pedagógica de los docentes que implementan las acciones de la propuesta de mejoramiento, debilidades, fortalezas y posibles mejoras a futuro.

Hipotéticamente hablando, se espera que, con la ejecución de esta propuesta de mejoramiento, los y las docentes fortalezcan su práctica pedagógica, a través, del conocimiento obtenido de las reflexiones pedagógicas que apuntan a las estrategias de transición, lograr aunar criterios y tener un lenguaje en común para el desarrollo de experiencias pedagógicas beneficiosas para los niveles mencionados de manera conjunta entre los participantes del proceso a nivel escuela. Logrando favorecer el paso de un nivel a otro, ya que, este traspaso es relevante en la vida de los niños y las niñas.

REFERENCIAS

- Achavar, C. (2019). Beneficios del juego en la acción pedagógica. Santiago, Chile. de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7287886>
- Araneda, P., Orge, M. C., Luz, S. C., & Toledo, L. (octubre de 2008). Transiciones educativas en Educación Parvularia. (J. N. Infantiles, Ed.) Santiago, Chile., de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17249/modulo%20autocapacitacion%20comunidades%20aprendizaje.%20Modulo%2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Astorga, K., Lagos, F., & Bárbara, V. (2018). Articulación de niveles educativos: percepción de educadoras de párvulos, profesoras de primer año básico y equipo directivo de establecimientos educacionales ubicados en la comuna de Chillán. Chillán, Chile., de <http://repopib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2769>
- Fernández, P. (2017). Matemática, Juego y Movimiento en los Niveles de Transición. Santiago: Ministerio de Educación.
- Iturriaga, M. (2016). Revista de educación Andrés Bello, 94-115. Recuperado el, de <https://revistaeducacion.unab.cl/wp-content/uploads/2017/06/iturriaga-myriam-articulacion.pdf>
- Jadue, D. (Abril de 2016). Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación. Santiago, Chile., de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911436.pdf>
- Miranda, R., Cataldo, M., Celedón, N., & Vidal, M. (15 de octubre de 2022). El juego y la convivencia escolar en niños y niñas. Santiago, Chile. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8238520>
- Peralta, M. V. (mayo de 2007). TRANSICIONES EN EDUCACION INFANTIL: UN MARCO PARA ABORDAR EL TEMA DE LA CALIDAD. Santiago, Chile.,

de <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/TRANSICIONES-EN-EDUCACION-INFANTIL.pdf>

Real Academia Española. Real Academia Española. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/articulaci%C3%B3n>

Sánchez, A., Llanos, M., & Gloria, A. La práctica pedagógica de docentes de escuelas en tiempos de Pandemia. Foro educacional, 185-211. doi: <https://doi.org/10.29344/07180772.38.2995>

Subsecretaría de Educación Parvularia Gobierno de Chile. (2018). Bases Curriculares, Educación Parvularia. Santiago: Ministerio de Educación.

Subsecretaría de Educación Parvularia Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2019). Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Santiago: Ministerio de Educación.

PLAN DE MEJORAMIENTO DE MATEMÁTICAS PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mg. Leonel Henríquez Cerón
leo.henriquezc@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-3474-063X>

Mg. Hugo Salvo Feliú
hsalvo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2178-7275>

Dr. Pablo Ortega-Cabezas
pab.ortega@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0000-0001-9713-0749>

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de estrategias pedagógicas para las competencias del siglo XXI y una educación de calidad es crucial en la formación del alumnado, por ello, es esencial dotar a los estudiantes de competencias del siglo XXI en un escenario educativo en constante cambio, debido a que los enfoques convencionales de enseñanza solo se enfocan en la transmisión de saberes, ya no resultan adecuados, sin embargo, las estrategias activas y novedosas potencian las capacidades cognitivas y socioemocionales del alumnado para desenvolverse en el siglo XXI (Adeoye *et al.*, 2024; UNESCO, 2022). Las matemáticas es actualmente el motor del avance científico y tecnológico de la sociedad, por ello gracias a la matemática avanzan las ciencias que se basan en ellas, y con ello la innovación en todos los campos, lo cual demuestra que se hace indispensable incorporar metodologías para dinamizar el trabajo curricular en el aula y por ende en la formación de todos los ciudadanos del siglo XXI con el propósito fundamental de comprender su funcionalidad en contextos reales permitiendo así al alumnado tomar decisiones y comunicar los tópicos resolutivos que faciliten el transitar y seguir avanzando en el mundo actual. Sin duda el futuro traerá nuevos problemas y oportunidades para que el alumnado de manera solidaria y colectivamente pueda vivenciar experiencias de aprendizaje desafiantes que susciten el razonamiento y la búsqueda de soluciones novedosas para afrontar este mundo cambiante del siglo XXI (Unesco, 2022).

La evidencia internacional de la evaluación PISA del año 2022 indica que, si bien Chile sigue siendo el mejor país posicionado en la generalidad de la evaluación PISA desde su primera participación en 2001, también precisa que los resultados del año 2022 han sido significativamente bajos en matemáticas,

muestra de aquello, es que Chile, el 44% de los estudiantes alcanzó al menos el “segundo nivel” de competencia en matemáticas, significativamente menos que el promedio de los países de la OCDE (promedio de la OCDE: 69%), este nivel alcanzado representa que como mínimo, el alumnado puede interpretar y reconocer en contextos que requieren de inferencias y, extraer información para hacer representaciones literales de los resultados (OCDE, 2023). Por lo tanto, esta información es preocupante, debido a que la evaluación PISA tiene como objetivo medir las competencias del alumnado de entre 15 y 16 años en la asignatura de Matemática particularmente en evaluar la capacidad que tiene el alumnado de razonar, tomar decisiones y comunicar la resolución de operaciones matemática situadas en un contexto real. Tal motivo ha llevado al Ministerio de Educación de Chile (en adelante Mineduc) ha realizar denodados esfuerzos para reactivar el aprendizaje del alumnado en el ámbito de las matemáticas entregando orientaciones didácticas con énfasis en el desarrollo integral de aprendizaje, tanto desde una mirada directa en la asignatura de matemática como también en la articulación con otra asignaturas para que los estudiantes puedan aplicar el conocimiento integralmente en tópicos cotidianos del mundo real. En términos concretos el Mineduc plantea la necesidad organizar el currículum con un enfoque integrador de aprendizajes por medio de estrategias pedagógicas que promuevan la integración de los aprendizajes junto al propósito formativo respecto de las necesidad, tópicos de interés y potencialidades del alumnado, de manera que pueda razonar y dar sentido del *por qué* afrontará la enseñanza en el aula, de manera de suscitar la idea pedagógica fundamental del programa de matemática que es buscar en el alumnado el desarrollo del razonamiento lógico y pensamiento matemático, la capacidad de resolver problemas y la habilidad de pensar de forma rigurosa y crítica (Mineduc, 2023). Teniendo este foco educativo, también resultará importante tener presente el rol del profesorado, por ello será una necesidad de orientar y dar apoyo al profesorado con estrategias pedagógicas que les permitan abordar de una mejor y novedosa manera el desarrollo de habilidades fundamentales en las clases de matemática.

La implementación de experiencias de aprendizaje en matemática requiere la incorporación de metodologías activas que fomenten aprendizajes profundos de manera que el alumnado pueda razonar, investigar, relacionar conocimientos matemáticas incorporando las tecnologías que enriquezcan el proceso educativo y la motivación del alumnado por aprender tanto individual como colectivamente, conllevando al alumnado a desarrollar la capacidad del razonamiento lógico matemático y por tanto, involucrarse como actores activos en una interacción de aprendizaje de cooperación para resolver problemáticas a través de un escenario real o simulado que les brinde herramientas competenciales para desenvolverse en su vida cotidiana del mundo actual (Bustamante *et al.*, 2021). Sin duda, el alumnado requiere una combinación de estrategias para la

resolución de ejercicio mediante caso reales, pero asimismo, requiere también de un contexto modelado por el profesorado, tanto de una explicación dinámica, lúdica y atingente al siglo XXI en donde considere imágenes, videos, recursos virtuales y tecnología que influyan positivamente en un mayor deseo de aprendizaje en espacios educativos de interacción (Jurado y García, 2023), siendo un escenario educativo valioso para consignar un enfoque lumínico del aprendizaje cooperativo que enriquezca el desarrollo resolutivo y novedoso de las diferentes problemática que estimulen el pensamiento lógico matemático (Celi *et al.*, 2021).

En base a lo anterior, este estudio busca aportar con un ápice significativo al proceso de enseñanza-aprendizaje en fomentar las habilidades de las matemáticas definida como la capacidad de una persona para razonar, formular y comunicar las soluciones de los diferentes desafíos matemáticos (OCDE, 2023), por medio de un plan de mejoramiento que ofrezca orientaciones pedagógicas al profesorado del colegio Piamarta con el propósito de cimentar una ruta de aprendizaje más ecológica para el alumnado, la cual tenga espacios educativos más dinámico, participativo y motivante para afrontar y comunicar la resolución flexible de problemas matemáticos, tanto individualmente como colectivamente. Por ende, este estudio propuso un único objetivo: analizar los resultados pedagógicos de matemática para diseñar un plan de mejoramiento centrado en el alumnado de educación secundaria del colegio Piamarta. Para dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿el análisis de las habilidades de matemática facilitará el diseño de un plan de mejoramiento para el profesorado que se desempeña en educación secundaria?

MÉTODO

El diseño de la presente investigación fue cualitativo de modalidad estudio de caso (Flick, 2015), descriptivo, debido a que los datos se obtuvieron en función de comprender la problemática y el propósito es proponer posibles contribuciones pedagógicas coherentes y fundamentadas (Hernández *et al.*, 2010) Se usó un muestreo no probabilístico de técnica por conveniencia para la selección de los participantes y las posibilidades de los investigadores para acceder a la muestra (Cohen *et al.*, 2011). La muestra fue considerada de la participación de 38 estudiantes del curso de primer año de educación secundaria del colegio Piamarta de la región Metropolitana de Chile.

Procedimiento

El colegio Piamarta es un establecimiento educativo de la región Metropolitana de dependencia particular subvencionado que imparte enseñanza científico humanista y enseñanza técnico-profesional. El equipo de investigación se contactó con el centro educativo y explicó en presencial el objetivo del estudio al equipo directivo del liceo para comprender y comprometer, y de esta manera

acceder a los datos institucionales de los resultados del “Diagnóstico Integral de Aprendizajes” (en adelante DIA) del alumnado de un curso de primer año de educación secundaria para desarrollar la investigación.

Instrumento

Para la presente investigación se ha considerado los resultados del informe de la Evaluación DIA de la Agencia de Calidad de la Educación del Mineduc. Este informe presenta los resultados de los niveles de logros de los aprendizajes del marco curricular chileno en la asignatura de matemática. Los niveles de logros se distribuyen en tres niveles de logros que se detallan a continuación: nivel I estudiantes que no logran alcanzar los aprendizajes mínimos de los objetivos de aprendizajes basales; el nivel II estudiantes que logran alcanzar parcialmente los objetivos de aprendizajes basales y; nivel III estudiantes que logran alcanzar satisfactoriamente los objetivos de aprendizajes basales. Finalmente, los resultados de este informe buscan reorientar las estrategias pedagógicas del equipo docente del centro educativo.

RESULTADOS

La Agencia de la Calidad de la Educación, a través de la evaluación DIA, presenta a las comunidades educativas un plan de evaluaciones trimestrales, en la cuales se pueden evaluar los objetivos de aprendizaje de la asignatura de matemática y habilidades socioemocionales de los estudiantes (Mineduc, 2021). El propósito de estas evaluaciones formativas institucionales es poner a disposición de los establecimientos educacionales información inmediata en relación con el nivel académico y socioemocional que se encuentran el alumnado con el propósito de reorientar las planificaciones y estrategias a implementar, en virtud de los resultados obtenidos en tres periodos del año escolar: inicio, intermedio y cierre (Agencia de Calidad de la Educación, 2024).

El diseño del informe de DIA ilustra los a través de niveles que describen de logro en los aprendizajes referidos al marco curricular. Estos se distribuyen en tres niveles de logros que se detallan a continuación: nivel I *estudiantes que no logran alcanzar los aprendizajes mínimos de los objetivos de aprendizajes basales*; el nivel II *estudiantes que logran alcanzar parcialmente los objetivos de aprendizajes basales* y; nivel III *estudiantes que logran alcanzar satisfactoriamente los objetivos de aprendizajes basales*. En base a lo anterior, el alumnado de primero medio de educación secundaria presenta resultados significativamente bajo en el desempeño de la asignatura de matemática, lo cual implica que de los tres niveles, el alumnado se encuentra en el nivel más bajo, correspondiente al nivel I referido a *estudiantes que no logran alcanzar los aprendizajes mínimos de los objetivos de aprendizajes basales*, esta información se evidencia en los datos que indican que: “número y operaciones” alcanza 52%; “patrones y álgebra” un 48% y; “geometría” un 40%. Por lo tanto, se evidencia

que existen habilidades fundamentales descendidas. Esto quiere decir que el alumnado de educación secundaria del curso de primer año medio se encuentra en el nivel I, lo que significa que los estudiantes no logran alcanzar los aprendizajes mínimos de los objetivos de aprendizajes basales, particularmente, presentando dificultades: en la representación de números racionales; en el uso de modelos algebraicos que debe simplificarlos y expresar sus relaciones y; en el dominio de geometría en donde debe analizar las variedades de figuras geométricas bidimensionales, tridimensionales y calcular perímetros, áreas y volúmenes, considerando el sustento del teorema de Pitágoras.

DISCUSIÓN

Este estudio busca aportar con un ápice significativo al proceso de enseñanza-aprendizaje en fomentar las habilidades de las matemáticas, por ende, el objetivo de este estudio fue precisar los resultados pedagógicos de matemática para aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje en las habilidades en matemáticas que promuevan el razonamiento y la comunicación de soluciones de los desafíos matemáticos de estudiantes de educación secundaria del colegio Piamarta y así, dar respuesta a la interrogante ¿el análisis de las habilidades de matemática permitirá el diseño de un plan de mejoramiento para el profesorado que imparte clases a estudiantes de educación secundaria?, y los resultados muestran que existen habilidades de matemáticas con niveles de logros significativamente bajos en habilidad de número y operaciones; patrones y álgebra y; geometría. De lo descrito anteriormente, se puede inferir que los bajos resultados podrían ser causa de la falta de claridad en la toma de decisiones para instaurar lineamientos pedagógicos que orienten la organización colaborativa entre docentes para una adecuada implementación integral de los aprendizajes en la asignatura de matemática que aporte al razonamiento resolutivo de los educandos en simulaciones o diferentes contextos reales que tengan como fin el comunicar las soluciones, las cuales evidenciarán el logro de los aprendizajes del alumnado en un proceso didáctico. Frente a este escenario y tal como lo plantea el estudio del autor Adeoye *et al.* (2024) las comunidades educativas deben implementar estrategias pedagógicas innovadoras mediante metodologías activas que estimulen y desarrollen habilidades fundamentales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad. Por consiguiente, resulta necesario que la comunidad educativa pueda implementar colaborativamente planes de acción para reactivar mediante estrategias que aboguen por la transformación de aprendizaje integrales (Mineduc, 2024), que implique un trabajo de equipos interdisciplinarios entre el profesorado para la organización de metodologías activas que garanticen la estimulación y el desarrollo de las habilidades fundamentales que diseminarán las competencias siglo XXI en todos los educandos (Martínez y Rogero, 2021). Por dichos motivos,

es sugerente entregar orientaciones al colegio Piamarta para la implementación de un plan de acción de mejoramiento que integre el desarrollo de prácticas pedagógicas en el aula que brinden espacios educativos más dinámicos, motivantes y participativos, garantizando un proceso formativo orientador, de ayuda y retroalimentación al alumnado, siendo este despliegue una acción didáctica que influirá directamente en el logro de aprendizaje de todos los estudiantes (OCDE, 2019; Hattie, 2009). De igual manera, un ambiente propicio de aprendizaje que disemine espacios de diálogos interactivos, solidarios y democráticos ayudarán en la proliferación de escenarios colaborativos que hagan visible la inclusión y la equidad en el aula de manera de garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado (Ortega-Cabezas y Fernández-Río, 2024), favoreciendo una mayor motivación y deseo de aprender las matemáticas. Cada una de las acciones mencionadas son ámbitos que conllevarán a transformar una comunidad educativa innovadora, solidaria, inclusiva y creativa que sea capaz de entusiasmar a cada uno de los actores que participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la transformación de una mejor enseñanza (Budirahayu y Saud, 2023; Narváez, 2023).

En base a lo anteriormente descrito, esta investigación propone el diseño de una propuesta de mejoramiento que considera un conjunto de acciones estratégicas enfocadas en generar mejores espacios de aprendizajes en la asignatura de matemática por medio de un enfoque pedagógico del aprendizaje cooperativo. Este enfoque pedagógico podría ser un aporte valioso en la participación y motivación del alumnado en su proceso de aprendizaje (Jiménez, 2019), ya que sitúa al alumnado dentro de un rol más activo tanto cognitivamente y emocionalmente a través de diálogos, que impliquen la interacción con otros pares, ya sea en pareja tríada o grupos, siendo una acción enriquecedora para diseminar la reflexión, el descubrimiento, la toma de decisiones y la creación de nuevas ideas durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje (Trung & Truong, 2023; Johnson & Johnson, 2018). Tal como lo plantea el estudio de Carvalho y Santos (2021), precisando que la proliferación de un pensamiento sofisticado por parte del alumnado, la resolución flexible de problemas, la colaboración y la comunicación, son estándares para hacer visible el aprendizaje cooperativo en el aula.

Esta investigación propone el diseño de un plan de mejoramiento que considera un conjunto de acciones estratégicas curriculares congruentes y colaborativas respecto a las necesidades que requiere en la inmediatez (UNESCO, 2022), el profesorado de matemáticas del centro educativo.

Tabla 1:

Plan de mejoramiento

Objetivo de la intervención pedagógica	Nombre de la intervención pedagógica	Breve descripción de la actividad
<p>1.- Implementar lineamientos y estrategias pedagógicas para organizar la planificación didáctica junto al equipo docente de matemática.</p>	<p>1.1 Revisión y reflexión de documentación audiovisual de prácticas tradicionales de enseñanza matemática y prácticas innovadoras.</p>	<p>Se realizará una jornada donde los profesores del departamento observan videos de prácticas de enseñanza matemática tradicional, esta observación se realiza entregando la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto usando el protocolo de foco-reflexión, donde lo profesores observan el video, reflexionan de manera individual completan la rutina con sus pensamientos en relación con la observación y análisis de la clase.</p>
	<p>1.2 Presentación de planificación del objetivo de aprendizaje priorizado n°8: “Desarrollar el teorema de Tales mediante las propiedades de la homotecia, para aplicarlo en la resolución de problemas”, de la Unidad 3 de matemática en primero medio en base a una articulación de estrategias.</p>	<p>El equipo de innovación llevará a cabo la presentación de la planificación de la unidad 3 de primero medio desarrollada a partir del objetivo de aprendizaje priorizado de matemática n°8: “Desarrollar el teorema de Tales mediante las propiedades de la homotecia, para aplicarlo en la resolución de problemas”, en base a una articulación de estrategias, entre las cuales se encuentra el modelo interactivo para el aprendizaje matemático, estrategias de aprendizaje cooperativo, colaborativo y el uso de rutinas de pensamiento.</p> <p>Se presentarán las explicaciones, esquemas y formatos correspondientes de cada estrategia de aprendizaje por separado y posteriormente ejemplos de cómo estos se articulan en una clase contando con la participación de los profesores mediante el aprendizaje colaborativo y las rutinas de pensamiento. Posteriormente, junto a los profesores del departamento de matemática, se revisará la planificación de la unidad 3 de primero medio identificando los elementos y estrategias previamente mencionados con la finalidad de profundizar en una reflexión con respecto al cambio de paradigma y el enfoque que plantean las estrategias, en virtud de la comprensión y propiciar la motivación para la aplicación de la planificación y estas estrategias articuladas para favorecer el aprendizaje de la matemática.</p> <p>Al cierre de la actividad los docentes procederán a llenar la segunda parte de la rutina de pensamiento 3-2-1 completando 3 ideas, 2 preguntas y una metáfora de reflexión en torno a la presentación de la planificación con estrategias articuladas, para posteriormente desarrollar el puente con relación a la siguiente pregunta: ¿Qué piensa en relación con el uso de nuevas estrategias en sus clases?</p> <p>Luego de esta actividad se les entregará la rutina de pensamiento 3-2-1 puente, donde cada docente, reflexionará en torno a las prácticas observadas con 3 ideas, 2 preguntas y una metáfora de la rutina de manera inicial, debido a que la segunda parte de la rutina se completará al final de la jornada de presentación de las estrategias articuladas.</p>
<p>2. Establecer un sistema de acompañamiento para monitorear, apoyar y orientar la implementación en el aula de las estrategias pedagógicas.</p>	<p>2. Implementación del sistema de acompañamiento docente de la aplicación en el aula de las estrategias pedagógicas.</p>	<p>El profesorado será acompañado para apoyar y orientar con las herramientas necesarias para la implementación de la unidad 3 de matemática, teniendo un acompañamiento de tres (3) sesiones de clases por parte del equipo de innovación pedagógica. Las clases del acompañamiento serán coordinadas y concertadas entre el coordinador de departamento y cada profesor. Será entregado el calendario de visitas al equipo de gestión educativa e innovación del colegio.</p> <p>Cada acompañamiento al aula constará de 90 minutos de clase, en los cuales el equipo de innovación pedagógica observará mediante pauta de acompañamiento y apoyará al profesorado mediante orientaciones y herramientas que faciliten la aplicación de las estrategias pedagógicas</p>

		articuladas que se encuentran en la planificación de la clase. Posteriormente a cada acompañamiento, el profesorado y el integrante del equipo de innovación pedagógica establecerán una fecha y hora para llevar a cabo la retroalimentación. Una vez finalizado el primer acompañamiento a todo el profesorado de matemática, el equipo de innovación pedagógica dará un reporte y participará de la reunión de departamento para llevar a cabo reflexiones y análisis de lo observado en el acompañamiento.
3. Evaluar el impacto de la implementación de la propuesta de mejoramiento	3.1 Aplicación de instrumento de evaluación estandarizada de los OA priorizados con las estrategias articuladas.	El profesorado del departamento de matemática aplicará una evaluación estandarizada que consta de una prueba escrita de selección única y múltiple proporcionada por el equipo de innovación pedagógica, la cual tiene por objetivo medir el logro de los aprendizajes de los OA priorizados en los cuales los docentes aplicaron las estrategias pedagógicas de la Unidad Didáctica n°3 del programa de estudio.
	3.2 Jornada de presentación de los resultados de la implementación de la propuesta de mejoramiento a la comunidad.	El profesorado del departamento de matemática en conjunto con el equipo de innovación planifica y llevan a cabo esta jornada de presentación de la implementación de las estrategias articuladas. Durante la jornada se desarrollarán actividades en base a las estrategias articuladas, por lo que los profesores prepararán rutinas de pensamiento, grupos cooperativos para implementar fases del modelo interactivo con los docentes de educación media en virtud de realizar un modelamiento de lo que se aplica en la sala de clases. Al presentar los resultados de la implementación de la propuesta de mejoramiento, los docentes mostrarán registros fotográficos y productos de los estudiantes desde la aplicación de las estrategias articuladas, planificaciones confeccionadas colaborativamente, productos de sus reflexiones en las reuniones de departamento, entre otros, para brindar una perspectiva del proceso que han llevado a cabo siendo protagonistas de este cambio educativo.
	3.3 Jornada de análisis y reflexión en torno al logro de los resultados educativos.	Al finalizar cada semestre escolar, el coordinador o coordinadora del departamento de matemática en conjunto con la unidad técnica pedagógica (UTP) y el equipo de innovación pedagógica presentarán brevemente las planificaciones llevadas a cabo, el proceso de la implementación de la propuesta de mejoramiento con las estrategias articuladas y los resultados del logro de los objetivos de aprendizaje y habilidades. En ambas reuniones llevadas a cabo se explicará brevemente los elementos fundamentales de las estrategias articuladas y cómo han impulsado la mejora de los resultados de aprendizaje.

Nota: Elaboración propia.

CONCLUSIÓN

En conclusión, la presente investigación ha permitido entregar información más diversa acerca de las orientaciones pedagógicas para el profesorado que imparte clases de matemáticas en el curso primer año de educación secundaria, de modo que su consideración aportará al mejoramiento de los bajos resultados obtenidos en habilidades de matemáticas por parte del alumnado de educación secundaria en la evaluación DIA desarrollada por el Mineduc. También los resultados analizados evidencian logros significativamente descendidos en habilidades de matemática, por lo tanto, se ponen de manifiesto la creciente distancia entre las metodologías tradicionales de enseñanza centradas únicamente en la transferencia de conocimiento basadas en la memorización. Distante de una organización y despliegue de diversas estrategias dinámicas y

novedosas que puedan hacer visible el razonamiento, la investigación, la integración tecnológica y una combinación curricular interdisciplinaria que sean garantes de potenciar los aprendizajes que promuevan en el alumnado las habilidades del siglo XXI. Por ello, se sugiere acompañar, ayudar y entregar orientaciones al profesorado por medio de un plan de mejoramiento que se plasma en esta obra. En consecuencia, la implementación de un trabajo pedagógico bajo un enfoque de aprendizaje cooperativo podría ser una propuesta valiosa para nutrir la ruta de aprendizaje del alumnado mediante el trabajo colaborativo, solidario, dialogante como alicientes necesarios para razonar, investigar y resolver problemas en equipo y desde este escenario explicar sus ideas o comunicar la solución de las problemáticas en una unidad didáctica. Finalmente, la arquitectura de lineamientos e intervenciones pedagógicas del plan de mejora busca acompañar y orientar al profesorado, pero asimismo, ser una herramienta potente para promover espacios de colaboración entre el profesorado, de compartir buenas prácticas pedagógicas, pero también en transformar una comunidad educativa más participativa, dialogante y comprometida en las decisiones de los procesos educativos, contribuyendo así en la instauración de un espacio más democráticos en la comunidad educativa.

Esta investigación también tiene limitaciones, debido que la muestra es reducida, por ello, futuras investigaciones deberían incluir muestras mayores que la usada en este estudio. Finalmente, este estudio analiza únicamente los logros de aprendizaje a modo general de la asignatura de matemática, por lo tanto, futuras investigaciones podrían considerar logros de aprendizaje de otras asignaturas.

REFERENCIA

- Adeoye, M. A., Prastikawati, E. F., y Abimbowo, Y. O. (2024). Empowering Learning: Pedagogical Strategies for Advancing 21st Century Skills and Quality Education. *Journal of Nonformal Education*, 10(1).
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Manual de uso del Diagnóstico Integral de aprendizajes. <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/>
- Budirahayu, T. y Saud, M. (2023) Pedagogical innovation and teacher collaborations in supporting student learning success in Indonesia, *Cogent Education*, 10(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2271713>
- Bustamante, M., Moreira, C., Yucailla, A. y Meza, D. (2021). Estrategias metodológicas para el razonamiento lógico en el área de Matemática: Cuasi experimento. *Revista Científica Mundo Recursivo*, 4(1), 20-42
- Carvalho, A., Santos, C. (2021). The Transformative Role of Peer Learning Projects in 21st Century Schools Achievements from Five Portuguese

- Educational Institutions. *Education Sciences*. 11, 196. 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci11050196>
- Celi, S., Sánchez, V., Quilca, M. y Paladines M. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. *Revista de Investigación Ciencias de la Educación*. 5(19), 826-842. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.240>
- Cohen, L., Manion, K., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata
- Jiménez, E. (2019). *Metodologías activas de aprendizaje en el aula: Apuesta por un cambio de paradigma educativo*. AulaMagna
- Johnson, D., & Johnson, R. (2018). Cooperative Learning: The foundation for active learning. En S.M. Brito (Ed.), *Active Learning* (pp. 59-70). IntechOpen. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Jurado, Y. y García, G. (2023). Estrategia metodológica para desarrollar el pensamiento lógico matemático a través de problema numérico. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS* 5(5), 595–611.
- Hattie, J. (2009), *Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metaanálisis relacionados con el logro*, Routledge
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Mineduc (Ministerio de Educación de Chile). (2023). *Orientaciones Didácticas de Matemática*. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334707_recurso_pdf.pdf
- Mineduc (Ministerio de Educación de Chile). (2024). *Plan De Reactivación Educativa 2024*. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2024/04/Plan-de-Reactivacion-Educativa-2024-Ministerio-de-Educacion-de-Chile.pdf>
- Narvárez, J. (2023). Métodos y estrategias de enseñanza orientadas a la innovación pedagógica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 649 – 657. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1475>
- OECD (2019), *Resultados de TALIS 2018 (Volumen I): Docentes y líderes escolares como aprendices de por vida*, TALIS, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/dfc0bf9c-en>
- Ortega-Cabezas, P., y Fernández-Río, J. (2024). Percepción del alumnado sobre los docentes respecto a Creación de un Ambiente Propicio para el

- Aprendizaje. Datos preliminares. *Aula Abierta*, 53(1), 25–36.
<https://doi.org/10.17811/rifie.19680>
- Trung, D. y Truong, D. (2023). The benefits of cooperative learning: an overview. *Technium Education and Humanities*, 4, pp.78-85.
<https://doi.org/10.47577/teh.v4i.8709>
- UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO y SM.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

MENTES QUE ENSEÑAN, PLANIFICACIÓN COGNITIVA PARA TRANSFORMAR EL AULA

Mg. Daniela Judith Cisternas Rodríguez

daniela.cisternasrodriguez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-5581-0449>

Mg. Daniela Crescencia Paillalef Cabrera

danielapaillalef@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1838-1800>

Mg. Rubén Benjamín Salgado Orellana

ruben.salgado@loslibertadoresslep.gob.cl

<https://orcid.org/0009-0000-5839-758X>

Dra. Julieta Fuentes Núñez

jul.fuentes@uandresbello.edu

<https://orcid.org/0000-0003-0318-4071>

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de habilidades cognitivas en los estudiantes constituye hoy un eje prioritario en la agenda educativa actual. En el caso de Chile, esta demanda se manifiesta con mayor intensidad en las escuelas públicas que atienden poblaciones con altos índices de vulnerabilidad social y cultural, donde las brechas estructurales condicionan las posibilidades reales de aprendizaje y reflexión crítica de los estudiantes. La Escuela Estado de Michigan, perteneciente al Servicio Local de Educación Pública Los Libertadores constituyen un claro reflejo de los desafíos que enfrentan los establecimientos educacionales en contextos de vulnerabilidad. Según los registros del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), el 85% de su matrícula presenta condiciones de vulnerabilidad socioeducativa. En este sentido, la planificación docente adquiere un rol protagónico como mediadora entre el currículum y la experiencia del estudiante, permitiendo al profesorado diseñar procesos de enseñanza intencionados y significativos (Peake, Hernández & Riquelme, 2021). No obstante, las prácticas pedagógicas observadas en contextos educativos como este evidencian una tendencia a centrar la planificación hacia la cobertura de contenidos más que en la promoción del pensamiento reflexivo y crítico. Este enfoque limita las posibilidades de generar aprendizaje significativo y transferibles, reduciendo la autonomía y la metacognición en los estudiantes. Este fenómeno no es aislado, sino que responde, en parte a las brechas

estructurales de la formación docente, falta de acompañamiento educativo y escasa integración de estrategias diversificadas que desarrollen las funciones ejecutivas —como la planificación, el control inhibitorio y la memoria de trabajo—, indispensables para fortalecer procesos metacognitivos (Mena, González & Amaya, 2024).

Los diagnósticos institucionales recientes, como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) aplicado en la Escuela Estado de Michigan, confirman la tendencia sostenida de bajos desempeños en Lenguaje y Matemática lo que confirma la existencia de brechas significativas en el logro de aprendizajes. En el año 2025, el 96 % de los estudiantes de 6° B y el 84,6 % de 6° A presentaron dificultades significativas en Matemática, mientras que en Lectura los porcentajes fueron de 92,8 % y 67,7 %, respectivamente (Agencia de Calidad de la Educación, 2025). Este panorama refleja la necesidad de fortalecer el acompañamiento pedagógico y el desarrollo de estrategias cognitivas que permitan a los estudiantes avanzar hacia el cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje (OA) establecidos por las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (2018).

El análisis de las prácticas pedagógicas permite identificar tres factores que inciden de manera significativa en la baja efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje: El análisis de las prácticas pedagógicas muestra tres causas principales: (1) una planificación centrada en la cobertura de contenidos; (2) la falta de un acompañamiento pedagógico sistemático que oriente la mejora continua de la enseñanza; y (3) la escasa aplicación de estrategias didácticas vinculadas a la metacognición y al pensamiento crítico. En consecuencia, los estudiantes presentan dificultades persistentes para inferir, analizar y reflexionar críticamente sobre la información, evidenciando además una baja capacidad para autorregular su aprendizaje. Esta situación exige una transformación profunda de las prácticas docentes y de los modelos de planificación, integrando principios cognitivos y metacognitivos que fomenten aprendizajes autónomos, críticos y transferibles (Melo, Castillo & Núñez, 2021).

La importancia de esta investigación radica en su capacidad para cuestionar las prácticas tradicionales de planificación centrada en el contenido y propone que esta sea una herramienta cognitiva y reflexiva. De acuerdo con Álvarez (2020) y Peake et al. (2021), planificar implica mucho más que organizar actividades; supone diseñar experiencias que desafíen a los estudiantes a analizar, sintetizar y transferir conocimiento, fortaleciendo así aprendizajes profundos y coherentes con los desafíos cognitivos. En el plano pedagógico, esta investigación se justifica al fortalecer las competencias docentes para diseñar estrategias diversificadas que fomenten el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la metacognición, habilidades indispensables para responder a las demandas cognitivas del siglo XXI. En el plano institucional, esta propuesta contribuye a la consolidación de una cultura de acompañamiento docente,

reflexión colaborativa y mejora continua, coherente con los principios de la Ley 21.040 que regula el sistema de educación pública chileno. Finalmente, en el ámbito social, fortalecer las habilidades cognitivas en estudiantes de sectores vulnerables implica avanzar hacia una educación más justa, inclusiva y capaz de reducir las brechas de aprendizaje que persisten en el sistema educativo chileno.

Las investigaciones recientes han evidenciado que el fortalecimiento de las habilidades cognitivas superiores —entre ellas la resolución de problemas, la argumentación, la reflexión crítica y la autorregulación— constituye la base sobre la cual se construyen aprendizajes profundos (Peniche, et al. 2025). Estas competencias se articulan con las funciones ejecutivas, encargadas de organizar, controlar y dirigir la actividad mental hacia el logro de metas (Mena et al., 2024). En esta línea, Bernal-Ruiz, et al.(2022) sostienen que la planificación y la memoria de trabajo inciden directamente en el rendimiento matemático, mientras que Ruiz y Reyes (2025) destacan la resolución de problemas como un catalizador del pensamiento reflexivo y de la toma de decisiones autónoma. Diversas investigaciones han evidenciado que los modelos de planificación reflexiva generan aprendizajes con mayor nivel de transferencia, incrementan la autonomía del estudiante y potencian el rendimiento académico en pruebas estandarizadas (Cardona-Posada, et al. 2025). No obstante, diversos autores coinciden en que muchas instituciones aún carecen de modelos de acompañamiento docente que integren la planificación con procesos efectivos de mejora pedagógica (Siñani, 2021). Frente a ello, se hace necesario promover modelos colaborativos de desarrollo profesional que integren la reflexión conjunta, la formación situada y la evaluación continua de las prácticas.

En el contexto chileno, la Agencia de Calidad de la Educación (2025) ha establecido que las habilidades cognitivas evaluadas por el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) se expresan principalmente en tres dimensiones: localizar, interpretar y reflexionar. Estas competencias, fundamentales para la comprensión y el razonamiento, requieren ser fortalecidas a través de una planificación docente intencionada que articule estrategias de pensamiento y resolución de problemas. Por lo tanto, la integración de estas estrategias cognitivas en la planificación docente se configura como una oportunidad para avanzar hacia un modelo pedagógico más consciente, intencionado y equitativo. Aunque se han registrado avances significativos en torno al estudio de las habilidades cognitivas y los procesos de planificación, todavía no se dispone de suficiente evidencia que vincule de manera sistemática la planificación cognitiva con el desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes de educación básica. Esta ausencia de investigación se extiende al análisis del acompañamiento docente como mecanismo de fortalecimiento de dichas competencias, especialmente en contextos educativos de alta vulnerabilidad, donde su impacto podría ser determinante para la mejora de los aprendizajes.

En este marco, la investigación plantea la siguiente pregunta rectora:

¿De qué manera la planificación cognitiva incide en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en estudiantes de 4° y 6° básico en la Escuela Estado de Michigan? Con el propósito de responder a esta interrogante, el estudio adopta un enfoque mixto de investigación, integrando la descripción cualitativa de las prácticas pedagógicas con el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos por los estudiantes. Esta estrategia metodológica busca generar evidencia empírica que sustente un modelo de planificación cognitiva capaz de potenciar la reflexión, la autonomía y el pensamiento crítico como ejes del aprendizaje significativo.

MÉTODOLÓGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque mixto ya que integra elementos desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, permitiendo abordar la problemática desde una perspectiva integral que combina la objetividad de los datos con la interpretación profunda de las experiencias docentes. La propuesta se desarrolló en la Escuela Estado de Michigan, ubicada en la comuna de Quilicura, en el contexto del programa de Magíster en Gestión Pedagógica-Curricular y Proyectos Educativos de la Universidad Andrés Bello. El propósito fue diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar una propuesta de mejoramiento pedagógico denominada *“Mentes que enseñan, planificación cognitiva para transformar el aula”*, la cual se encontraba orientada a fortalecer las prácticas docentes en las asignaturas de Lenguaje y Matemática en los niveles de cuarto y sexto básico.

Este enfoque mixto permitió complementar dos dimensiones de análisis. Desde el ámbito cuantitativo, se recurrió a los resultados de las evaluaciones SIMCE 2024, del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA 2025) y de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), estos ofrecieron evidencia objetiva sobre los niveles de logro académico y las brechas de aprendizaje. Los datos obtenidos hicieron posible la caracterización de las dificultades más relevantes en las habilidades cognitivas de los estudiantes. Con relación al componente cualitativo, se consideraron las percepciones y experiencias de los docentes, las cuales fueron recogidas a través de una encuesta docente la que permitió recoger información con respecto a las prácticas docentes en la escuela. La información obtenida permitió la comprensión de los factores que condicionan las prácticas pedagógicas, dando oportunidades de mejora en la planificación docente.

Esta propuesta se concibió como una investigación aplicada de carácter descriptivo, cuyo propósito no fue únicamente comprender la realidad, sino transformarla mediante la implementación de una propuesta concreta de acompañamiento docente y planificación para el desarrollo de habilidades cognitivas. La metodología adoptó un diseño de investigación-acción, ya que los docentes tuvieron una participación activa en todas las etapas del proceso:

diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Esta participación colaborativa aseguró la pertinencia y viabilidad de las acciones establecidas, además de fomentar una cultura de reflexión profesional, junto con una mejora continua al interior del establecimiento.

El desarrollo metodológico está estructurado en tres grandes fases. La primera es la fase de diagnóstico, que se encuentra basada en el análisis de evidencias institucionales y en la aplicación de una encuesta docente sobre prácticas pedagógicas, planificación y estrategias didácticas. Los resultados obtenidos permitieron identificar las principales debilidades en la enseñanza de habilidades cognitivas, de forma particular la escasa diversificación metodológica y la falta de acompañamiento sistemático a los docentes. La segunda fase es el diseño participativo de la propuesta, en la cual se elaboró el modelo de planificación cognitiva que serviría como eje articulador de la intervención al aula. Este modelo fue construido de forma colectiva con los docentes, a través de jornadas de trabajo colaborativo, talleres de reflexión pedagógica y asesorías técnicas, de modo que respondiera tanto a las necesidades del contexto como a los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Finalmente, la tercera fase corresponde a la implementación y evaluación, en la que se aplicó el modelo en las aulas, se acompañó el trabajo docente mediante observaciones y retroalimentaciones, y se evaluaron los avances alcanzados a través de instrumentos específicos.

Con respecto a los participantes, la propuesta involucró a todos los docentes de lenguaje y matemática cuarto y sexto básico, además del equipo técnico pedagógico, el Programa de Integración Escolar (PIE). La selección fue intencional, ya que representaban el grupo directamente en cuestión luego del análisis de los resultados como colegio en las pruebas SIMCE- DIA, parte de la problemática antes descrita. Asimismo, se contó con la validación de los instrumentos utilizados, por un grupo de expertos. Para la recolección de información se emplearon diferentes instrumentos. Entre los cuantitativos destacan las evaluaciones nacionales (SIMCE, DIA, IDPS) y la encuesta docente, aplicada con preguntas de escala Likert para medir la percepción sobre la planificación y las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula. Desde el plano cualitativo se utilizaron entrevistas, observaciones de clase, listas de chequeo, rúbricas de acompañamiento y registros de reflexión docente, que permitieron identificar avances y desafíos en la práctica pedagógica.

El procedimiento metodológico se desarrolló de manera secuencial. Primero, se levantó información diagnóstica mediante el análisis de resultados institucionales y la aplicación de encuestas. Luego, se diseñó el modelo de planificación cognitiva, basado en el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y la metacognición. Durante la implementación, los docentes aplicaron el modelo en sus aulas con acompañamiento continuo del equipo técnico y del investigador, a través de observaciones, retroalimentación entre pares y

espacios de reflexión pedagógica. Finalmente, se evaluó el impacto mediante encuestas de percepción, revisión de planificaciones y análisis comparativo de resultados antes y después de la intervención. El análisis de datos combinó enfoques cuantitativos y cualitativos. Los resultados numéricos se estudiaron mediante frecuencias, promedios y porcentajes, representados en gráficos comparativos. En paralelo, la información cualitativa se organizó a través de codificación temática, identificando categorías como reflexión pedagógica, colaboración, innovación y desarrollo cognitivo. La triangulación de ambos enfoques permitió validar los hallazgos y ofrecer una comprensión más completa de los avances observados.

Desde una perspectiva ética, se respetaron los principios de la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello. Se obtuvo consentimiento informado, resguardando la confidencialidad e identidad de los participantes. La investigación se desarrolló en un ambiente de respeto, transparencia y colaboración, fortaleciendo la confianza y pertenencia institucional. En síntesis, la metodología constituyó un proceso de investigación-acción que integró evidencia y práctica docente. La combinación de métodos y la participación activa del profesorado garantizaron pertinencia, sostenibilidad y desarrollo profesional, demostrando que la reflexión colaborativa y la evaluación constante pueden transformar la enseñanza hacia una educación más equitativa y significativa.

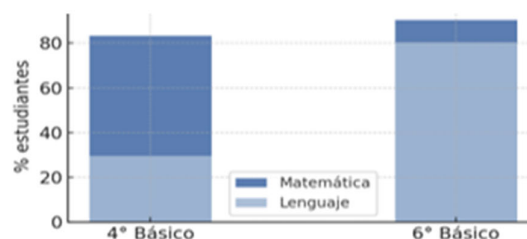
RESULTADOS

El análisis del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA 2025) y del SIMCE 2024 permitió evidenciar brechas significativas en Matemática y Lenguaje entre 4° y 6° básico de la Escuela Estado de Michigan (Quilicura). Estas diferencias reflejan la necesidad de fortalecer la planificación docente y la aplicación de estrategias cognitivas que promuevan el pensamiento crítico, la inferencia y la metacognición de los estudiantes.

Figura 1:

Porcentaje de estudiantes que requieren apoyo según nivel y asignatura

Nivel	Matemática (%)	Lenguaje (%)
4° Básico	83.2	29.6
6° Básico	90.3	80.3



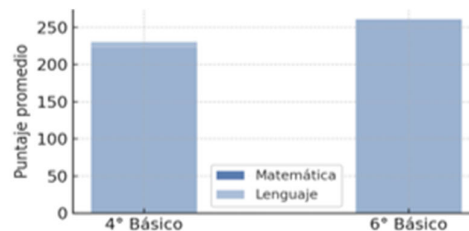
El gráfico muestra que el 6° básico presenta una mayor proporción de estudiantes que requieren apoyo en ambas asignaturas, especialmente en

Matemática (90,3%), mientras que en 4° básico la situación es menos crítica, aunque persisten brechas relevantes. Esto evidencia un aumento progresivo de las dificultades cognitivas a medida que avanzan los niveles educativos.

Figura 2:

Comparación general de puntajes promedio SIMCE 2024

Nivel	Matemática	Lenguaje
4° Básico	222	230
6° Básico	260	261



Fuente: Resultados SIMCE 2024.

Los resultados del SIMCE 2024 muestran una tendencia positiva en 6° básico, especialmente en Matemática, donde el puntaje promedio supera al promedio del grupo socioeconómico (GSE) comparable. No obstante, las brechas en Lectura persisten, lo que refuerza la necesidad de estrategias de comprensión y autorregulación del aprendizaje. El análisis conjunto de los resultados DIA y SIMCE revela una correlación entre la falta de planificación cognitiva y el bajo desempeño en habilidades superiores. La implementación del modelo 'Mentes que enseñan' permitió revertir parcialmente esta tendencia, instalando prácticas reflexivas, acompañamiento docente y trabajo colaborativo. Esto concuerda con los planteamientos de Martínez et al. (2023) y Álvarez (2020), quienes destacan la importancia del acompañamiento pedagógico como herramienta transformadora y humanizadora de la enseñanza.

En síntesis, los resultados demuestran que la planificación cognitiva y el acompañamiento reflexivo fortalecen las competencias docentes y promueven aprendizajes más profundos y sostenibles en los estudiantes. La comparación entre 4° y 6° básico evidencia avances, pero también desafíos persistentes que orientan la proyección institucional hacia una mejora continua y colaborativa. El análisis de las encuestas docentes sobre prácticas pedagógicas aplicadas en la Escuela Estado de Michigan permitió evidenciar las principales fortalezas y debilidades en las dimensiones de Planificación de clases y Estrategias para la comprensión lectora. La muestra incluyó a docentes de 4° y 6° básico, cuyas respuestas fueron analizadas mediante escalas de valoración Likert (1 = bajo; 7 = alto).

Tabla 1:*Fortalezas y debilidades observadas en la encuesta docente*

Dimensión	Fortalezas observadas	Debilidades observadas
Planificación de clases	Claridad en los OA y coherencia interna de las planificaciones. Uso de estrategias diversas.	Baja adaptación a ritmos de aprendizaje; escasa personalización de la enseñanza.
Comprensión lectora	Uso de organizadores gráficos y trabajo colaborativo.	Falta de estrategias metacognitivas y lúdicas; poca reflexión sobre el proceso lector.

Nota: Elaboración propia.

Aunque los docentes declaran planificar con base en los OA y coherencia interna, el indicador más bajo (3,2) corresponde a la adaptación a los ritmos de aprendizaje, lo que refleja dificultades para diversificar estrategias según niveles de desempeño. Los resultados muestran predominio de metodologías tradicionales (esquemas, trabajo grupal) y un menor uso de estrategias metacognitivas y lúdicas. Esta brecha limita el desarrollo de habilidades de orden superior como la reflexión y la autorregulación.

Tabla 2:*Causas y efectos identificados en el diagnóstico*

Causas principales	Efectos observados
Planificación centrada en contenidos y no en procesos cognitivos.	Docentes con dificultades para promover pensamiento crítico y reflexión.
Falta de acompañamiento pedagógico sistemático y retroalimentación.	Prácticas desarticuladas entre docentes y baja coherencia curricular.
Escasa formación en metodologías activas y evaluación formativa.	Bajo desarrollo de habilidades cognitivas superiores en los estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

Los datos empíricos de las encuestas docentes confirman la problemática diagnosticada: la enseñanza aún no prioriza procesos cognitivos ni estrategias diferenciadas. Este hallazgo respalda la pertinencia de implementar el plan de acompañamiento docente propuesto en 'Mentes que enseñan', cuyo foco es fortalecer la planificación cognitiva y promover prácticas reflexivas que impacten positivamente en los aprendizajes.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la Escuela Estado de Michigan revelan que los bajos niveles de desempeño en habilidades cognitivas no responden únicamente a factores individuales de los estudiantes, sino que se explican principalmente por una estructura pedagógica que prioriza la cobertura de contenidos por sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Esta tendencia coincide con lo

señalado por Melo, Castillo y Núñez (2021), quienes sostienen que la planificación docente en el contexto chileno continúa anclada en un modelo de enseñanza centrado en la transmisión, lo que reduce las posibilidades de promover procesos de autonomía y metacognición. En el caso particular de la Escuela Estado de Michigan, el diagnóstico institucional confirmó que las planificaciones revisadas se enfocaban mayoritariamente en los objetivos de contenido y carecían de estrategias explícitas para estimular habilidades de orden superior como analizar, inferir, evaluar y crear. Asimismo, los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) evidenciaron un desfase entre las expectativas curriculares y los aprendizajes logrados, en especial en las dimensiones de localizar, interpretar y reflexionar, identificadas por la Agencia de Calidad de la Educación (2025) como las más deficitarias en el sistema escolar chileno.

Estos hallazgos sugieren que las dificultades de aprendizaje observadas en los estudiantes están estrechamente vinculadas a la ausencia de una planificación cognitiva que oriente el desarrollo de las funciones ejecutivas — memoria de trabajo, control inhibitorio y planificación—, las cuales son esenciales para la autorregulación y el pensamiento estratégico (Mena, González & Amaya, 2024). De hecho, el análisis de las prácticas pedagógicas mostró que la mayoría de las actividades propuestas se situaban en los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom–Anderson, centradas en la repetición y la memorización. Este resultado coincide con los planteamientos de Álvarez (2020), quien advierte que en contextos de vulnerabilidad educativa se tiende a reducir la complejidad cognitiva del aprendizaje, reforzando modelos de enseñanza que no desarrollan el razonamiento ni la reflexión crítica. No obstante, la aplicación del modelo de planificación cognitiva propuesto en esta investigación permitió observar mejoras en la calidad de las planificaciones y en la selección de estrategias didácticas más desafiantes, orientadas al pensamiento analítico y a la resolución de problemas, lo que se tradujo en un aumento del interés y la participación de los estudiantes en el aula.

Desde la perspectiva docente, los resultados cuantitativos muestran que un 72 % de los profesores participantes reconoció haber mejorado su capacidad para diseñar actividades que estimulan la reflexión y la metacognición gracias al acompañamiento pedagógico implementado. Este dato es coherente con lo planteado por Siñani (2021) y Martínez, Pérez y Rojas (2023), quienes sostienen que el acompañamiento docente constituye una herramienta decisiva para la mejora profesional y la transformación de las prácticas pedagógicas, al promover instancias de retroalimentación sistemática y aprendizaje entre pares. En la Escuela Estado de Michigan, el acompañamiento no solo fortaleció las competencias técnicas del profesorado, sino que también generó un espacio de trabajo colaborativo que permitió compartir experiencias, analizar planificaciones

y reflexionar sobre el impacto de las propias decisiones pedagógicas en los resultados de aprendizaje.

En cuanto a los estudiantes, se evidenció un aumento sostenido en indicadores de autoestima académica y motivación escolar, lo que confirma la relación directa entre un entorno de enseñanza reflexivo y la disposición positiva hacia el aprendizaje. Este hallazgo coincide con Cardona-Posada, Caro y Jiménez (2025), quienes señalan que la resolución de problemas y la reflexión cognitiva no solo fortalecen la comprensión conceptual, sino que también incrementan la autoconfianza y la persistencia frente a desafíos intelectuales. A la vez, los resultados cualitativos mostraron que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para organizar ideas, anticipar pasos y revisar sus errores, lo que demuestra un fortalecimiento de las funciones ejecutivas descritas por Bernal-Ruiz, Duarte y Maturana (2022) como determinantes en la adquisición de competencias académicas. Estos avances sugieren que el desarrollo de habilidades cognitivas superiores no puede abordarse de forma aislada, sino como parte de una transformación integral de la cultura escolar que combine reflexión, acompañamiento y coherencia entre lo planificado y lo ejecutado.

Al comparar estos resultados con estudios previos, se observa una clara convergencia con las conclusiones de Melo et al. (2021) y Peake, Hernández y Riquelme (2021), quienes plantean que la planificación reflexiva es una práctica que trasciende la mera organización de actividades y se convierte en un proceso intelectual que orienta la enseñanza hacia el pensamiento crítico y la autonomía. Del mismo modo, los hallazgos guardan coherencia con Ruiz y Reyes (2025), quienes destacan que la resolución de problemas es una estrategia eficaz para activar funciones ejecutivas y promover aprendizajes transferibles a distintos contextos. Sin embargo, se diferencian parcialmente de lo señalado por Rosero, Rodríguez y Nivelá (2025), quienes atribuyen la mejora cognitiva principalmente al uso intensivo de recursos tecnológicos. En la Escuela Estado de Michigan, los progresos observados no dependen de medios digitales sofisticados, sino de la incorporación de una mirada reflexiva en la planificación y del fortalecimiento de la colaboración docente, lo que demuestra que la innovación pedagógica puede nacer desde la reflexión crítica más que desde la tecnología.

La mejora progresiva en los aprendizajes puede explicarse por la coherencia entre los tres pilares del modelo: planificación cognitiva, acompañamiento docente y práctica reflexiva. Cuando los docentes comprendieron que los procesos cognitivos —recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear— podían ser activados deliberadamente mediante la planificación, sus clases adquirieron mayor intencionalidad y profundidad. En consecuencia, los estudiantes comenzaron a vincular los contenidos con situaciones reales, a cuestionar, argumentar y autorregular su propio aprendizaje, confirmando la interdependencia entre funciones ejecutivas y rendimiento académico descrita por Mena et al. (2024). Además, la instauración de espacios de observación

entre pares y diálogo pedagógico fortaleció la confianza profesional, lo que coincide con los aportes de Saldaña y González (2022), quienes destacan que el aprendizaje docente colaborativo es un factor determinante en los procesos de mejora escolar.

Las implicancias de estos resultados son significativas para la gestión pedagógica. En primer lugar, confirman que la planificación cognitiva puede convertirse en una herramienta de articulación entre las políticas curriculares nacionales y las prácticas pedagógicas locales. En segundo lugar, posicionan el acompañamiento docente como un componente estructural del desarrollo profesional, no como un complemento ocasional. En tercer lugar, demuestran que el fortalecimiento de las habilidades cognitivas en contextos de alta vulnerabilidad no depende exclusivamente de recursos materiales, sino de la creación de comunidades profesionales que reflexionan sobre la enseñanza y el aprendizaje. El impacto observado en la Escuela Estado de Michigan trasciende los logros académicos: la planificación cognitiva generó un cambio cultural que promovió mayor motivación, cohesión y sentido de propósito tanto en docentes como en estudiantes, transformando la práctica educativa en un proceso más consciente y equitativo.

A partir de estos hallazgos, se sugiere consolidar el modelo de planificación cognitiva y acompañamiento docente como una práctica institucional permanente, integrándose en el Plan de Mejoramiento Educativo y en las comunidades profesionales de aprendizaje. Asimismo, se recomienda ampliar las instancias de formación en estrategias de pensamiento crítico y metacognición, incentivando la observación entre pares y la retroalimentación reflexiva. Una proyección relevante para futuras líneas de investigación es incorporar la dimensión tecnológica como herramienta de autorregulación, aprovechando plataformas digitales que faciliten la planificación, la coevaluación y la evaluación formativa. También sería pertinente extender el modelo a otras asignaturas y niveles educativos para determinar su impacto transversal en el desarrollo de las funciones ejecutivas y en los resultados estandarizados.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la escasa disponibilidad de tiempo para la aplicación sostenida del acompañamiento docente y la falta de un seguimiento longitudinal que permita medir la permanencia de los avances observados. Además, no se abordaron en profundidad variables socioemocionales —como la autorregulación emocional o la resiliencia— que podrían influir en la eficacia del modelo. Futuras investigaciones podrían explorar el vínculo entre la planificación cognitiva y la motivación intrínseca, así como el efecto del acompañamiento docente en el bienestar emocional del profesorado y del estudiantado.

En síntesis, los resultados de esta investigación confirman que el desarrollo de habilidades cognitivas y funciones ejecutivas no solo mejora los aprendizajes, sino que redefine el sentido mismo de enseñar. En contextos de vulnerabilidad

como el de la Escuela Estado de Michigan, la planificación cognitiva se convierte en un acto de justicia educativa: una manera de pensar la docencia desde la reflexión, la colaboración y la equidad. Tal como señalan Peake, Hernández y Riquelme (2021), planificar es enseñar a pensar, y pensar es el primer paso para transformar la escuela en un espacio de desarrollo humano integral.

El estudio permitió evidenciar que la problemática central —la baja incorporación de estrategias cognitivas en las asignaturas de Lenguaje y Matemática— tiene su origen en una práctica pedagógica tradicional, con limitada reflexión sobre la enseñanza y escasa utilización de datos evaluativos para la toma de decisiones. Los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA 2025) y del SIMCE confirmaron brechas significativas: más del 80% de los estudiantes de 6° básico requiere apoyo en Matemática y más del 90% en Lenguaje, afectando la comprensión, el razonamiento lógico y la motivación escolar. Frente a este escenario, la implementación del modelo “Mentes que enseñan” respondió eficazmente a la pregunta rectora: ¿cómo fortalecer las habilidades cognitivas a través de prácticas reflexivas y acompañamiento docente? El modelo se estructuró en tres componentes —planificación cognitiva, acompañamiento reflexivo y evaluación colaborativa— que posibilitaron reestructurar las prácticas pedagógicas hacia aprendizajes más profundos. Su aplicación evidenció mejoras en la diversificación de estrategias, en la reflexión sobre la práctica y en la coherencia entre planificación, retroalimentación y evaluación. Además, consolidó una cultura de trabajo colaborativo que fortaleció el sentido de pertenencia y la construcción conjunta del conocimiento docente.

Desde los hallazgos, se concluye que el fortalecimiento de las habilidades cognitivas requiere de docentes reflexivos y acompañados en un contexto formativo sostenido. Cuando la planificación se concibe como una herramienta flexible y contextualizada, se transforma en un medio eficaz para promover el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la metacognición, coincidiendo con los planteamientos de Álvarez (2020) y Martínez et al. (2023). Este estudio adquiere relevancia al trascender la mejora de los resultados académicos, promoviendo una cultura institucional de aprendizaje profesional continuo. La propuesta aporta evidencia empírica sobre cómo la reflexión docente incide en la calidad del aprendizaje y en la reducción de brechas socioeducativas, especialmente en contextos vulnerables. Entre las recomendaciones destacan: sistematizar el modelo como práctica institucional, fortalecer la evaluación formativa mediante instrumentos de retroalimentación, ampliar su aplicación a otros niveles educativos y fomentar comunidades de práctica entre docentes.

En síntesis, la propuesta demuestra que planificar con intención cognitiva transforma la enseñanza, potenciando habilidades que trascienden el aula y fortalecen la autonomía de los estudiantes. “Mentes que enseñan” se consolida,

así como una estrategia innovadora y sostenible que impulsa la mejora continua y la equidad educativa en la Escuela Estado de Michigan.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). Informe Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA). Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Álvarez, M. (2020). Planificación docente y desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas en contextos educativos diversos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(2), 860–865. <https://doi.org/10.xxxx/rie.2020.84.2>
- Bernal-Ruiz, et al. (2022). Memoria de trabajo y planificación como predictores de las competencias matemáticas tempranas. *Suma Psicológica*, 29(2), 129–137. <https://doi.org/10.xxxx/sps.2022.29.2>
- Cardona-Posada, et al. (2025). Aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en matemáticas. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, 12(1), 1–15.
- Martínez, et al. (2023). Acompañamiento pedagógico y desarrollo profesional docente: aprendizajes colaborativos en comunidades escolares. *Educación y Desarrollo*, 19(3), 55–73.
- Melo, et al. (2021). Planificación docente y pensamiento crítico: estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas. *Revista Electrónica de Educación*, 198–210.
- Mena, et al. (2024). Funciones ejecutivas y aprendizaje escolar: coordinación de procesos cognitivos y metacognitivos. *Revista de Neuropsicología*, 1–12.
- Peniche, et al. (2025). Habilidades cognitivas en educación básica: definición y estrategias para su desarrollo. *Educare*, 1–15.
- Peake, C., Hernández, M., & Riquelme, P. (2021). Planificación docente y desarrollo de habilidades cognitivas en matemáticas. *Revista Chilena de Educación Matemática*, 298–320.
- Rosero, et al. (2025). Uso de tecnologías digitales y aprendizaje cognitivo: un estudio de correlación en educación básica. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 45–60.
- Ruiz Peralta, L., & Reyes Acaro, J. (2025). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en matemática. *Revista de Didáctica y Aprendizaje*, 260–275.
- Saldaña, M., & González, C. (2022). Aprendizaje docente colaborativo y mejora escolar: el rol del acompañamiento pedagógico. *Revista de Estudios Educativos*, 112–128.
- Siñani, F. (2021). Acompañamiento docente y construcción de conocimiento pedagógico en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Andina de Educación*, 45–56.

CONVIVENCIA ESCOLAR Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTO EN ESTUDIANTES DE 6° A 8° BÁSICO DE LA ESCUELA REPÚBLICA DE POLONIA

Mg. Pía Natalia Muñoz Julio

pmunoz@sangabriel.cl

<https://orcid.org/0009-0007-8771-7301>

Mg. Nidia Ivonne González González

nidia.gonzalezg@andaliensur.cl

<https://orcid.org/0009-0004-6016-0951>

Mg. María Tatiana Veliz Cofré

mveliz@escuelacataluna.cl

<https://orcid.org/0009-0001-5345-1548>

Dra. Pamela Martínez Andunce

p.martinezandunce@uandresbello.edu

<https://orcid.org/0009-0005-6107-047X>

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tuvo como propósito identificar los factores de la convivencia escolar que inciden en el clima escolar de los estudiantes de 6° a 8° básico en la Escuela República de Polonia, con el objetivo de diseñar una estrategia de mejora aplicable en el año 2026. Para ello, se desarrolló un estudio de casos, que adoptó un enfoque metodológico mixto, que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas, incluyendo el análisis de resultados provenientes de pruebas estandarizadas aplicadas por Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) años 2023-2024, la revisión de registros de incidentes escolares y la aplicación de una encuesta elaborada por el equipo investigador.

Los hallazgos revelaron diversas problemáticas que afectan negativamente la convivencia escolar, tales como la baja percepción de apoyo entre pares, la violencia verbal, el acoso, la exclusión social y un enfoque predominante en medidas punitivas. No obstante, también se evidenció que la mayoría de los estudiantes perciben la escuela como un espacio seguro y valoran positivamente la gestión de la convivencia realizada por docentes y equipos directivos.

En este contexto, se impulsaron acciones orientadas a sensibilizar y concientizar sobre la importancia del desarrollo de habilidades sociales,

cognitivas y reflexivas en el estudiantado. Una de las líneas estratégicas propuestas fue la integración progresiva de estas habilidades en las planificaciones de unidad de las distintas asignaturas, siguiendo el Modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje y fortalecer la convivencia escolar.

Cabe destacar que la prevención y promoción de una sana convivencia escolar apunta más allá de lo cognitivo y lo procedimental, involucra la esfera axiológica siendo central en el fomento de la construcción diaria del respeto, la cooperación, el amor por el otro y la responsabilidad, todo esto contribuye a la generación de conductas positivas que influyen en el clima escolar y de la clase (Toscano, et al., 2019)

Por lo tanto, exige una mirada pedagógica activa y transformadora, que trascienda el control disciplinario y promueva el desarrollo socioemocional, la formación en ciudadanía digital y la participación protagónica del estudiantado. Al respecto, Gomez y Agramonte (2022) mencionan que la convivencia escolar tiene un impacto directo en la calidad de la enseñanza y el bienestar de los estudiantes.

Otro aspecto fundamental es la implementación curricular, pues apunta a integrar transversalmente el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida en comunidad. De esta forma, “los elementos curriculares están transversalizados en los valores que implícitamente están en el desarrollo de los objetivos, fines, contenidos curriculares y la evaluación” (Posso, et al., 2023). Adicionalmente el fortalecimiento de las competencias docentes resulta clave para la aplicación efectiva de esta metodología.

Para ello, se contempla la realización de ciclos formativos, procesos de acompañamiento pedagógico, instancias de monitoreo y retroalimentación sistemática. Este acompañamiento permite generar un acompañamiento crítico reflexivo brinda un diálogo y reflexión con los miembros de la comunidad educativa, generando un conocimiento científico, cultural y profesional que contribuya a la reflexión educativa. (Ninahuanca et al., 2023).

A partir de estos hallazgos y del respaldo ofrecido por la literatura especializada, se estableció como objetivo general diseñar una propuesta de mejoramiento de la convivencia escolar en la Escuela República de Polonia, mediante la integración transversal del desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y reflexivas en el currículo, a través del Modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta propuesta entrada en la implementación de ABP, permitirá implementar experiencias de aprendizaje centradas en los intereses y necesidades de los/as estudiantes, y levantar desafíos significativos vinculados con los Objetivos de Aprendizaje del currículum con problemáticas reales (Sotomayor et al.,2021), aportando a la construcción de un clima escolar más positivo, fortaleciendo competencias como la empatía, la comunicación y la

colaboración, al mismo tiempo que se promueve el desarrollo académico y el bienestar integral del estudiantado.

MÉTODO

La presente investigación se desarrolló bajo un diseño de estudio de casos, entendiendo por este, aquel que, mediante enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos, permiten analizar en profundidad una unidad holística con el fin de responder al planteamiento del problema, probar o no hipótesis y desarrollar teoría (Hernandez et al.,2008)

De acuerdo con este diseño, se realizó un análisis de resultados provenientes de instrumentos estandarizados aplicados por JUNAE (2023) y MINEDUC (2024), particularmente las encuestas del Programa "Habilidades para la Vida" y el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) socioemocional, en sus mediciones de cierre.

Complementariamente, se utilizó información cualitativa obtenida mediante el análisis de registros de incidentes disciplinarios del año 2024 y la aplicación de una encuesta diseñada por el equipo investigador, orientada a recoger percepciones estudiantiles sobre el clima escolar y la gestión de la convivencia por parte del equipo docente directivo.

El análisis de la información permitió identificar factores críticos, tales como la baja percepción de confianza entre pares, la presencia significativa de violencia verbal, exclusión social, y la persistencia de prácticas punitivas. Pese a ello, una mayoría de estudiantes manifestó percibir la escuela como un entorno seguro, lo que evidencia la existencia de una base favorable sobre la cual proyectar una transformación cultural.

A partir de este diagnóstico integral y de una revisión teórica actualizada sobre clima escolar, habilidades socioemocionales y modelos pedagógicos innovadores, se diseñó una propuesta de mejora basada en el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta estrategia metodológica apunta al fortalecimiento de competencias interpersonales (empatía, respeto, colaboración) y habilidades cognitivas superiores, desde una perspectiva transversal e inclusiva.

La propuesta contempla también acciones de monitoreo, formación docente y evaluación de impacto, sostenidas en un marco de mejora continua con foco en el bienestar estudiantil y la sana convivencia.

RESULTADOS

Desde el análisis diagnóstico realizado se establecieron antecedentes de contexto con el objetivo de definir acciones de mejora. Los resultados del análisis de incidentes críticos, análisis de mediciones realizadas tales como; Sistema de

Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), permiten dar cuenta de los siguientes antecedentes:

Registro de incidentes:

La Escuela, no realiza un recuento estadístico, ni registro categorizado del tipo de incidentes. La información de cada incidente se encuentra en las actas de entrevistas de los involucrados, las cuales se escriben por orden de ocurrencia, de manera manuscrita, habiendo 5 libros de actas del año 2024.

Se determinó, por tanto, hacer una selección aleatoria de 1 incidente por curso, ocurridos el año 2024, para su análisis, el de los cuales se presenta uno de ellos a continuación:

Ejemplo Caso 1: 6to Básico

Estudiante refiere conflicto ocurrido entre los(as) compañeros(as) del curso. El conflicto se inició cuando él prestó una pelota a otro compañero sin autorización del dueño. Al llegar el dueño de la pelota le dijo al que estaba con la pelota que se fuera, que quién lo había dejado jugar. Luego de eso comenzaron a darse empujones y una compañera se puso entre ellos y le dijo al dueño de la pelota que parara, que no le había hecho nada, a lo cuál este reaccionó tratándola de "lesbiana" y ella le dijo: Y tú eres "gay". Le informan de esto al profesor quién los saca de la sala para conversar con ellos. (No existe registro de alguna medida pedagógica o sancionatoria aplicada).

Análisis:

- Origen del conflicto: Un desacuerdo sobre la propiedad y el uso de un objeto (la pelota), manejado de forma ineficaz.
- Escalada de violencia: Progresión de la agresión verbal a la física (empujones) y luego a insultos de carácter discriminatorio y de violencia de género (homofóbicos), lo que indica una falta de habilidades para el manejo de tensiones y emociones.
- Violencia verbal y psicológica: Los insultos "lesbiana" y "gay" constituyen violencia verbal y violencia psicológica, y son de naturaleza discriminatoria y de género. Estos comentarios no solo buscan humillar, sino que atacan la identidad percibida de las personas.
- Acoso (potencial): Aunque es un incidente puntual, el uso de apodosos o etiquetas denigrantes puede ser un precursor o parte de un patrón de acoso si se repite.
- Rol del mediador (compañera): La intervención de la compañera fue valiente, pero resultó en su propia victimización verbal, lo que podría desincentivar futuras mediaciones por parte de estudiantes si no se aborda adecuadamente.

Desde la perspectiva cuantitativa los Resultados SIMCE socioemocional, Subdimensiones, Dimensión Clima de convivencia escolar 6tos básicos (2024). Específicamente de relevancia antecedentes referidos a “Ambiente de respeto” y “Ambiente seguro”.

Tabla 1:

Ambiente de respeto

Año	Porcentaje de percepción positiva
2016	64
2018	68
2024	66

Nota: Comparación de porcentajes de percepción de "Ambiente de respeto" en 6to Básico, años 2016; 2018; 2024.

Como se observa en la Tabla 1, la percepción de un ambiente de respeto aumentó en 2018 (68%) respecto a 2016 (64%), disminuyendo en 2024 (66%)

Tabla 2:

Ambiente Seguro

Año	Porcentaje de percepción positiva
2016	67
2018	74
2024	68

Nota:

Comparación de porcentajes de Percepción de “Ambiente seguro” en 6to Básico, años 2016; 2018; 2024.

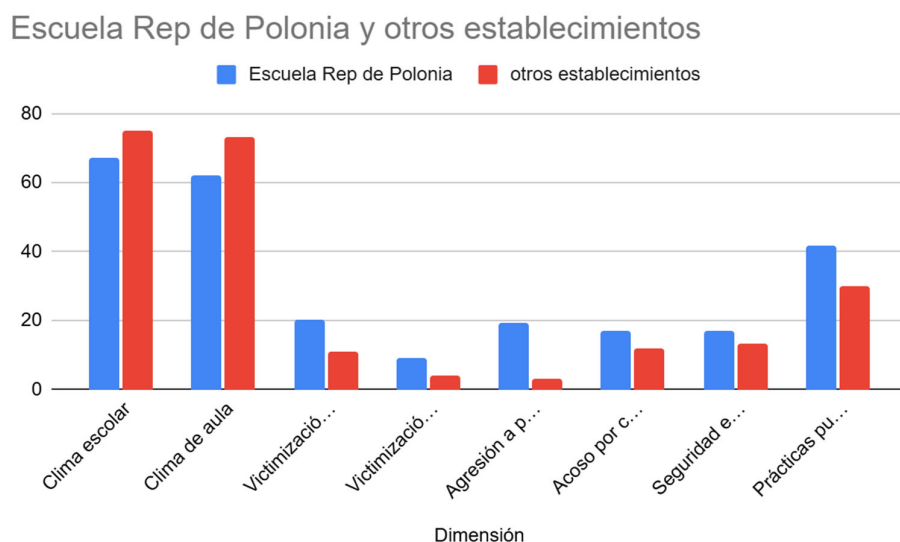
Como se observa en la Tabla 2, la percepción de un ambiente seguro aumentó 7 puntos en el 2018 (74%) respecto a 2016 (67%), pero disminuyó 6 puntos en el 2024 (68%). (Adaptado de la Agencia de la Calidad de la Educación, 2024.)

Encuesta habilidades sociales JUNAEB 2023

- Se consideró a la encuesta del Programa “Habilidades para la vida”, que monitorea incidencias relacionadas con la violencia y que fue aplicada a los estudiantes de 5to a 8vo año básico de la Escuela el segundo semestre del año 2023. Este programa de intervención busca detectar y prevenir el riesgo psicosocial en estudiantes de establecimientos con financiamiento público y dependencia municipal.

- La encuesta, consulta acerca de los incidentes relacionados con violencia ocurridos el último mes antes de la aplicación de la misma.

Figura 1:



Fuente: Resultados encuesta habilidades sociales JUNAEB 2023

Los esfuerzos de la Comunidad educativa en la elaboración de Planes y en la actualización del reglamento de disciplina, no han tenido un impacto significativo en la convivencia escolar, por ejemplo, se observa que un alto porcentaje de incidentes se resuelven aplicando sanciones punitivas.

Existe la urgente necesidad de implementar un programa integral de habilidades socioemocionales, puesto que se evidencia una deficiencia en habilidades como la comunicación asertiva, el manejo de emociones, la resolución de conflictos, respeto a la diversidad, la no discriminación y la empatía en los niveles diagnosticados.

Así mismo, la gestión de los incidentes parece inconsistente o incompleta. Es fundamental contar con protocolos claros para la denuncia, investigación, aplicación de medidas pedagógicas y/o sancionatorias, y el seguimiento de los involucrados (agresores y víctimas), asegurando el registro de todas las acciones.

La aparición de ciberacoso requiere también de estrategias específicas que combinen la educación (uso seguro de internet, huella digital), la detección, la intervención y el apoyo a las víctimas.

Tabla 3:

Ejes centrales de la propuesta de mejoramiento

Diagnóstico situacional:	Se identificaron los principales problemas mediante análisis de registros de incidentes, encuestas aplicadas por el equipo investigador y resultados de evaluaciones DIA y JUNAEB.
Capacitación docente:	Implementación de un programa de formación en ABP orientado a mejorar la gestión de la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional en estudiantes de 6° a 8° básico.
Aplicación del ABP	Desarrollo de proyectos en aula que promuevan la colaboración, empatía, comunicación y resolución de conflictos, integrando habilidades cognitivas de orden superior.
Revisión y actualización del reglamento:	Transición desde un reglamento de disciplina hacia un manual de convivencia con enfoque formativo.
Evaluación del impacto:	Monitoreo de la implementación a través de indicadores de mejora en clima escolar, participación estudiantil, reducción de incidentes y percepción de seguridad.

Nota. Elaboración propia, en base a plan de mejora propuesto para escuela república de Polonia.

DISCUSIÓN

Desde el diagnóstico situacional realizado en la escuela República de Polonia, se visualizan factores que deben ser abordados de manera holística a nivel institucional, para lo cual se diseña un plan de mejora que integra varias acciones conducentes a favorecer un trabajo preventivo a de la convivencia escolar centrándose en la implementación curricular a través de la metodología ABP. Esto ha orienta los esfuerzos en fortalecer las capacidades de los/las docentes, quienes son actores protagónicos en contribuir a mejorar las habilidades psicosociales de los/las estudiantes. Esto demanda una capacitación permanente de los profesores(as), pues en el abordaje de problemas de convivencia, estos tienden a sentirse poco preparados para tratar, por ejemplo, la violencia entre sus estudiantes, lo que afecta su nivel de satisfacción en el trabajo (Arón y Millicic, 2000, Morales et al.,2014).

De esta forma, se destaca que el trabajo de los y las docentes es vital para la mejora continua de la convivencia a nivel escuela. Se espera que su rol mediador, impacte de manera significativa en el desarrollo de habilidades socioemocionales, cognitivas y reflexivas de los/las estudiantes.

La educación debe buscar la excelencia en todos sus aspectos, promoviendo la mejora continua de los procesos, los resultados y la adecuación a las necesidades de los individuos y la sociedad. (OCDE. s.f.)Debe además, procurar la formación de personas integrales de acuerdo con los "cuatro pilares de la educación" (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser), concibiendo a la educación no como a una lista de asignaturas o habilidades aisladas, sino como la interconexión de estos 4 pilares que deben guiar todo el proceso educativo, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de la vida

y que preparando a los individuos para ser ciudadanos activos, responsables y plenos en un mundo complejo. (UNESCO. 1996)

Fundamentado en lo anteriormente expuesto, se releva la importancia de desarrollar en los estudiantes no solamente habilidades cognitivas, sino además, habilidades socioemocionales que les permitan por ejemplo, comunicarse asertivamente, observar un problema desde distintos ángulos, valorar diferentes puntos de vista y tomar las mejores decisiones. Pues “no es suficiente que los alumnos adquieran únicamente conocimientos teóricos; es fundamental formar individuos capaces de gestionar sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y tomar decisiones responsables” (Tumbaco-Reyes et al.,2025)

Por tanto, Plan de Mejora propuesto tiene como objetivo principal fortalecer las habilidades socio emocionales, cognitivas y reflexivas de los estudiantes de 6to a 8vo de enseñanza básica de la Escuela, en ese contexto se aspira a una implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como favorecedora de procesos de socialización, aprendizaje significativo integral y contextualizado.

Es así que el ABP, desarrollado a través de actividades colaborativas de indagación, facilita el ejercicio activo de habilidades de orden superior, al mismo tiempo que las socioemocionales. Esta metodología favorece la motivación a los estudiantes a través de desafíos relevantes que requieren esfuerzo intelectual, toma de decisiones, trabajos en equipo y aplicación de conocimientos interdisciplinarios (Valeriano, 2021)

El enfoque ABP permite tomar objetivos priorizados y hacer cruces curriculares que integren asignaturas. Esto permite abordar las temáticas del currículum con mayor profundidad y significado, aunque supone trabajo colaborativo e integrado entre docentes. Se necesita tiempo de trabajo conjunto y lineamientos claros para ir cambiando la cultura docente, aún apegada a las parcelas de las asignaturas. (MINEDUC 2021).

La vinculación entre la mejora en la convivencia escolar y un enfoque curricular basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se considera fundamental para promover un ambiente escolar positivo, participativo y colaborativo. Se ha demostrado que la aplicación del ABP contribuye significativamente al fortalecimiento de estas competencias, mejorando el clima escolar y reduciendo conductas de riesgo (Tumbaco et al., 2025). En este plan de mejora, la estrategia planteada, pretende cambiar el enfoque actual punitivo que existe en la Escuela República de Polonia por un modelo preventivo y formativo.

Integrar un enfoque curricular basado en el ABP favorece la mejora de la convivencia escolar al promover habilidades sociales, participación activa, inclusión y resolución pacífica de conflictos. Esto crea un entorno escolar donde

el aprendizaje y la convivencia se refuerzan mutuamente, contribuyendo a una comunidad educativa más cohesionada y respetuosa.

Desde los antecedentes teórico que sustentan esta propuesta se señala que el ABP puede potenciar la convivencia escolar en los siguientes aspectos:

1. Promoción de habilidades socioemocionales y valores:

El ABP fomenta el trabajo cooperativo, la comunicación efectiva, la empatía y la responsabilidad compartida. Al abordar proyectos en equipo, los estudiantes aprenden a respetar las ideas y diferencias de sus compañeros, fortaleciendo la convivencia escolar.

2. Participación activa y sentido de pertenencia:

Este enfoque curricular involucra a los estudiantes en la resolución de problemas reales y relevantes, lo que genera un mayor compromiso y sentido de pertenencia a la comunidad educativa. La participación activa reduce conflictos y promueve un clima escolar más armonioso.

3. Desarrollo de habilidades de resolución de conflictos:

El trabajo en proyectos requiere negociación, respeto por las opiniones y consenso, habilidades esenciales para resolver desacuerdos de manera constructiva. Esto contribuye a mejorar las relaciones interpersonales en la escuela.

4. Inclusión y respeto por la diversidad:

El ABP favorece la inclusión al valorar diferentes perspectivas y conocimientos, promoviendo un ambiente donde todos los estudiantes se sienten valorados y aceptados, fortaleciendo la convivencia escolar.

5. Contextualización del aprendizaje y motivación:

Al vincular los contenidos curriculares con contextos reales, los estudiantes ven la relevancia de su aprendizaje, lo que aumenta su motivación y disminuye conductas disruptivas, favoreciendo un clima escolar más positivo.

Por lo tanto, implementando un enfoque participativo cuyo elemento fundamental es el compromiso activo y reflexivo de los y las docentes, quienes accederán a instancias de capacitación sobre el Aprendizaje Basado en Proyecto ABP, sus estándares de aplicación y su concordancia para el cumplimiento de los Objetivos Curriculares, resulta un camino fundamentado y robusto para el abordaje de las problemáticas a solucionar.

Entre las condiciones que se requieren para que el equipo de docentes pueda desarrollar con éxito lo solicitado, está el contemplar tiempos efectivos de planificación y coordinación con la asistencia y monitoreo de profesionales expertos.

Su capacitación, se desarrollará a través de talleres teórico/prácticos, tanto en el conocimiento de las habilidades de pensamiento y emocionales a desarrollar, como en el diseño de experiencias de aprendizaje y evaluativas que

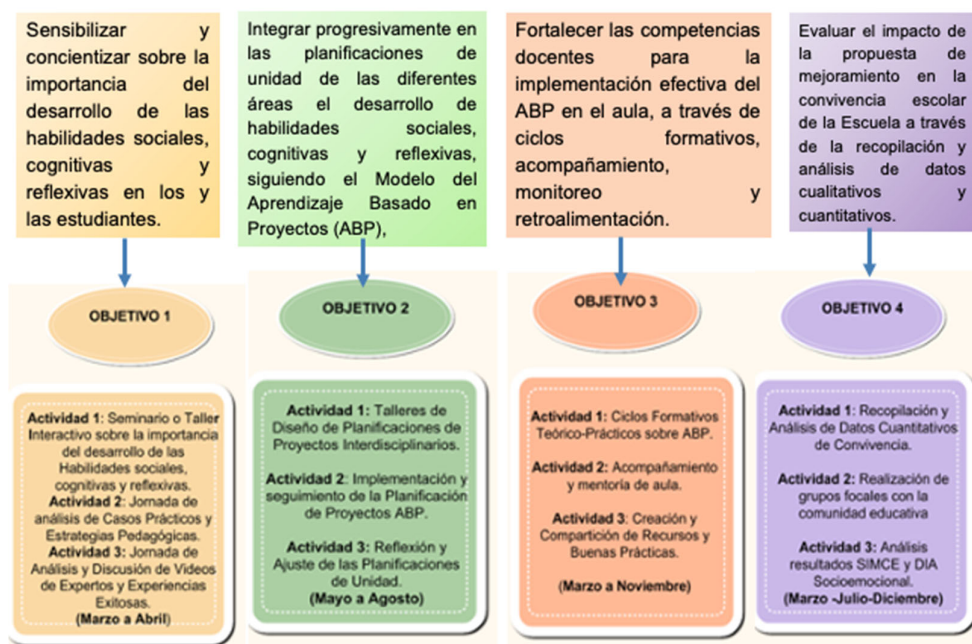
incluyan, además, la elaboración, adaptación y difusión de materiales propios del ABP, como: Modelo de Planificador de Proyecto, listas de registro, rúbricas, Bitácoras, etc.

Cómo una manera de fortalecer las competencias docentes se integrará, además, momentos reflexivos que les permitirán observar sus propias prácticas y recibir retroalimentación constructiva.

El cronograma propuesto de 10 meses ha sido diseñado considerando la complejidad de las actividades, asignando tiempos realistas para 4 objetivos específicos propuestos y puede ser modificado o adaptado a imprevistos.

Figura 2:

Gráfica de los objetivos específicos y sus respectivas actividades propuestas



Nota. Elaboración propia

Las actividades delineadas en este plan son específicas, medibles y están directamente alineadas con los objetivos, garantizando una progresión lógica y factible. Se ha considerado la experiencia previa del equipo en la ejecución de cada una de ellas, así como en los recursos de los que dispone la Escuela, humanos y materiales como el acceso a computadores con conexión a Internet, Proyector en cada sala de clases, gimnasio.

La escuela tiene acceso a Fondo de Apoyo a la Educación Pública destinado a Programas de Capacitación Docente, a través de la Ley SEP lo que permitirá financiar la capacitación de los docentes en ABP, asegurando la viabilidad económica de la propuesta.

Más allá de los resultados inmediatos, se espera que este Plan de Mejora sea una iniciativa que fomente una cultura de reflexión, colaboración e

innovación a largo plazo, fortaleciendo la sostenibilidad del enfoque transversal e integrado al currículum el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan bajar las tasas a mediano y largo plazo de la victimización y violencia verbal entre los y las estudiantes aportando de manera sustantiva, a la instalación de una sana convivencia.

Es deseable, además que una vez que se encuentre ya implementado en los cursos superiores, pueda adaptarse e implementarse progresivamente en los niveles inferiores, de tal modo que forme parte intrínseca de la cultura escolar y de los sellos institucionales declarados en el PEI de la escuela.

CONCLUSIONES

La investigación buscó dar respuesta al diagnóstico levantado sobre el estado de la convivencia escolar en la Escuela República de Polonia, establecimiento que, de acuerdo a los resultados de las últimas mediciones estandarizadas aplicadas, evidenciaron una compleja situación. La presencia de distintos tipos de violencia y vulneraciones en la convivencia escolar de la Escuela, se vieron también reflejados en los incidentes registrados en las actas de la Escuela el año 2024 y en los resultados del DIA (Inicio-cierre) Socioemocional aplicado en el 2024.

En este marco, se ha tratado de contribuir con una propuesta en el ámbito de la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas que les permitan a los/las estudiantes de sexto a octavo año de la escuela República de Polonia comunicarse de manera positiva, empatizar con otros y resolver conflictos pacíficamente, a través de la reflexión, el pensamiento crítico y el diálogo. Los esfuerzos de la comunidad educativa por la actualización del Reglamento de Disciplina, transformándolo en un Manual de convivencia, no ha tenido el impacto deseado puesto que el estudio realizado muestra que aún existe un alto porcentaje de incidentes que se resuelven aplicando sanciones punitivas.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo general fue, Diseñar un plan de mejora para la prevención de conductas de violencia, acoso y ciberacoso escolar que impacte positivamente en la convivencia, bienestar y aprendizajes en los/las estudiantes de la Escuela República de Polonia, basado en un diagnóstico situacional y un marco conceptual pertinente.

De lo anterior, la estrategia abordada “Capacitación docente en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para promover el desarrollo socioemocional en estudiantes de sexto a octavo año básico de la Escuela República de Polonia”, presenta un potencial de transformar la convivencia escolar y el bienestar de los/las estudiantes, beneficiando de igual manera el desarrollo de Habilidades del pensamiento de orden superior. Las proyecciones de esta propuesta apuntan a una mejora significativa en las relaciones interpersonales, la gestión de emociones y la resolución de conflictos, además de fortalecer la empatía y la

colaboración. El impacto probable incluirá una mayor motivación y participación en clases, una mejor autoestima y rendimiento académico, además de una sensación general de seguridad y bienestar en el ambiente escolar.

Finalmente, todo esto impactará en la Mejora en el rendimiento académico de los/las estudiantes: El desarrollo de habilidades de orden superior, cognitivas y metacognitivas presentes en la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, puede ayudar a los/las estudiantes a mejorar su motivación, compromiso y rendimiento académico, su creatividad y autonomía, evitando la deserción escolar, promoviendo una sistematización de los procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Descripción de los indicadores de desarrollo personal y social, SIMCE 2024, pp. 3–4.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Ficha DIA: Período de diagnóstico 2025. Información específica para directivos y docentes.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Ficha de trabajo: ¿Cómo estamos abordando la convivencia en nuestra comunidad educativa? https://recursosorientacion.agenciaeducacion.gob.cl/pluginfile.php/40262/mod_resource/content/0/Ficha%20Convivencia%20escolar.pdf
- Aravena, O. (2021). Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente [Tesis de maestría]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=290474>
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-466.
- Caise Álvarez, A. M., & Guerrero Solís, A. K. (2024). Efecto del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.
- Fierro-Evans, Cecilia, & Carbajal-Padilla, Patricia. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Gomez, M. C., & Agramonte, R. C. (2022). La convivencia escolar: Un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Espacios*, 43(06), 01-17. <https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n06p01>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa: Plan de acción 2024-2030. Gobierno de Chile.

- <https://www.linguee.com/spanish-english/translation/si+est%C3%A1+disponible.html>
- Milicic, N., Mena, M. I., López, V. y Justiniano, B. (2008). *Clínica escolar: Prevención y atención en redes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Morales, Macarena, López, Verónica, Bilbao, M. Ángeles, Villalobos, Boris, Oyarzún, Denise, Olavarría, Dayana, Ortiz, Sebastián, Carrasco, Claudia, & Ascorra, Paula. (2014). El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. *Terapia psicológica*, 32(3), 217-226. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000300004>
- Ninahuanca, Britt Camayo, Salcedo-Román, Magali, & Atahua, Vladimir Suárez. (2023). Acompañamiento reflexivo crítico: estrategia de la práctica del docente. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1301-1308. Epub 06 de abril de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.592>
- Posso Pacheco, R. J., Chimba Santillán, S. Y., Mendoza Jara, M. A., Cumbajin Pulupa, A. P., & Salazar, E. L. (2023). El papel del currículo en la convivencia escolar: Una revisión sistemática de enfoques y hallazgos. *GADE. Revista Científica*, 3(5), 15–26.
- Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Téllez, A. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy [Archivo PDF]. Fundación Chile. <https://fch.cl/publicacion/aprendizaje-basado-en-proyectos-un-enfoquepedagogico-para-potenciar-los-procesos-de-aprendizaje-hoy/>
- Toscano Ruíz, D. F., Peña Nivicela, G., & Lucas Aguilar, G. A. (2019). Convivencia y rendimiento escolar. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 62-68. Recuperado de <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Tumbaco-Reyes, G. E., Arias-Villarreal, J. E., Mindiolaza-Campos, D. S., & Fernández-Llesang, E. J. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales a través del Aprendizaje Basado en Proyecto. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 50–61. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9293>
- Valeriano Layme, G. A. (2021). Experiencias de aprendizaje basado en proyectos para resolver diversos desafíos de la vida. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 170-177. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/11>

PROYECTO DE MEJORAMIENTO PARA EL FORTALECIMIENTO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES

Mg. Ximena Andrea Estrada Gutiérrez

xestrada@udec.cl

<https://orcid.org/0009-0003-9387-1584>

Mg. Cinthya Denisse Klapp Catrimil

jardinrayenantu@daempuren.cl

<https://orcid.org/0009-0008-5799-9405>

Dr. Sergio Luis Riquelme Muñoz

s.riquelmemuoz@uandresbello.edu

<https://orcid.org/0000-0003-3964-0868>

INTRODUCCIÓN

La educación intercultural constituye actualmente un desafío como también una oportunidad para el sistema educativo chileno. En este marco, el Proyecto de mejoramiento orientado al fortalecimiento de prácticas pedagógicas interculturales, reportado aquí, se configura como una respuesta concreta a las necesidades de la comunidad del Jardín Infantil y Sala Cuna Relmuantü. Localizada en la comuna de Purén, región de La Araucanía, cuenta con un 81% de niñas y niños matriculados con ascendencia mapuche.

Actualmente, el establecimiento enfrenta una problemática relevante: la ausencia de mecanismos sistemáticos de observación, seguimiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas interculturales. Esta carencia dificulta el monitoreo oportuno del proceso educativo y limita la toma de decisiones pedagógicas informadas, afectando la implementación efectiva del enfoque intercultural contemplado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y repercutiendo negativamente en los aprendizajes de niñas y niños. En este contexto, el equipo educativo necesita profundizar y apropiarse más refinadamente de las bases conceptuales del enfoque de educación intercultural, así como de componentes curriculares y didácticos fundamentales, tales como estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, esenciales para desarrollar, observar y retroalimentar adecuadamente dichas prácticas formativas.

Estos antecedentes contextuales y las posibilidades de intervención, en pro del fortalecimiento del quehacer docente en clave intercultural, son estímulo fundamental para contribuir a la producción investigativa sobre educación intercultural. Ello se convierte, de hecho, en una oportunidad para que la comunidad educativa asuma un rol activo en la generación de conocimiento

pertinente y relevante a sus desafíos contextuales. Mediante el desarrollo del Proyecto se impulsarán procesos de investigación-acción que favorezcan la reflexión crítica y el trabajo colaborativo, permitiendo contrastar las prácticas propias con los marcos teóricos vigentes y, de este modo, fortalecer la calidad de la implementación del sello pedagógico intercultural.

El Objetivo General del Proyecto es “Mejorar el proceso de retroalimentación sistemática de las prácticas pedagógicas interculturales, a través de una Propuesta de Mejoramiento basada en la Metodología de Comunidades de Aprendizaje”. Para ello, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los elementos de diagnóstico que evidencian debilidades en las prácticas pedagógicas interculturales implementadas por el equipo.
2. Reconocer los fundamentos teóricos referidos al enfoque de Educación Intercultural.
3. Diseñar una propuesta de mejoramiento para el fortalecimiento del proceso de retroalimentación sistemática de las prácticas pedagógicas interculturales, a través de la metodología Comunidades de Aprendizaje.
4. Establecer conclusiones y proyecciones respecto de la propuesta de mejoramiento.

Este Proyecto se enmarca normativamente en la Ley General de Educación (Ley N.º 20.370, 2009), cuyo propósito es asegurar el acceso universal a una educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes, tanto en el ámbito público como privado del territorio nacional. En particular, el artículo 3º de la citada ley consagra el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, y establece una serie de principios orientadores para el sistema educativo chileno. Entre ellos, destacan el principio de calidad y equidad, entendido como la garantía de igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad; el principio de diversidad, que promueve y respeta las diferencias culturales, religiosas y sociales presentes en los procesos y proyectos educativos; y, especialmente, el principio de interculturalidad, el cual establece que el sistema educativo debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y origen, incluyendo su lengua, cosmovisión e historia.

Asimismo, a fines de la pasada década, la Unidad Técnica de Inclusión del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en conjunto con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, desarrollaron un estudio centrado en la enseñanza en contextos multiculturales, particularmente en aquellos donde la diversidad cultural y lingüística es significativa. Este estudio destaca el impacto de la Ley de Inclusión Escolar (Ley N.º 20.845, 2015) en el ámbito de la educación intercultural, ya que incorpora explícitamente este concepto como uno de sus principios rectores y amplía la reforma introducida por la Ley General de

Educación. En concreto, se modifica la definición del principio de integración, reemplazando la idea de incorporar estudiantes de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas y culturales, por una concepción más amplia, que concibe a los establecimientos como espacios de encuentro entre estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad o religión (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2018, p. 13).

Estos avances reflejan un compromiso educativo creciente con la inclusión y el reconocimiento de la diversidad en las aulas del sistema escolar chileno. No obstante, la educación intercultural plantea múltiples desafíos, entre ellos el desarrollo de acciones pedagógicas que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las distintas identidades, cosmovisiones, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales, así como desde las diversas formas de ser y hacer. Lo anterior implica fomentar el pensamiento crítico del equipo docente, mediante propuestas de acción que enriquezcan la práctica educativa desde el principio de interculturalidad.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, se espera que la Propuesta de Mejoramiento para el fortalecimiento del proceso de retroalimentación sistemática de las prácticas pedagógicas interculturales, a través de la metodología Comunidades de Aprendizaje, contribuya significativamente a la mejora de la implementación del enfoque de educación intercultural, y con ello, permita fortalecer los aprendizajes y experiencias formativas de niñas y niños en contextos culturalmente diversos.

Krichesky y Murillo (2011), al referirse a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), señalan: “La Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) puede definirse como un grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos” (p. 69). Por lo tanto, a través de esta metodología, los equipos educativos pueden reflexionar en torno a la implementación del enfoque intercultural, acordando de manera colaborativa aquellos aspectos que deseen mejorar, estableciendo acciones estratégicas para avanzar en la calidad educativa, investigando y comparando la teoría con la práctica pedagógica implementada. En este sentido, una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), apoyándose en los aportes de la investigación-acción, puede orientarse a la observación, reflexión crítica e intervención de las prácticas pedagógicas en orden a su mejora y fortalecimiento en un marco educativo intercultural de calidad. Ello, para fortalecer la toma de decisiones en pro del aprendizaje significativo y profundo del estudiantado, instalando mecanismos de retroalimentación y mejora continua de los procesos educativos.

Dicho lo anterior, la interculturalidad puede comprenderse como un espacio de encuentro de sujetos y grupos diversos, en el que las diferencias se

transforman en oportunidades de aprendizaje, robusteciendo prácticas pedagógicas que promueven una convivencia inclusiva, colaborativa y ciudadana en clave democrática. Es relevante señalar en este punto que, si bien este Proyecto ofrece una Propuesta de Mejora situada en un establecimiento de educación parvularia, dicha innovación ofrece la potencialidad de ser recontextualizada en otras comunidades educativas, preescolares como escolares, que definan un sello pedagógico intercultural.

MÉTODO

El enfoque metodológico adoptado para el diseño de este Proyecto responde a la problemática vinculada a la ausencia de mecanismos sistemáticos de observación, seguimiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas interculturales en el Jardín Infantil y Sala Cuna Relmuantü. La Propuesta contempla el diseño de acciones estratégicas orientadas a robustecer la formación conceptual y didáctica del equipo pedagógico, referida al enfoque de educación intercultural, con el propósito de facilitar la implementación transversal de dicho enfoque en el aula. Ello se propone mediante una metodología de investigación-acción. En este sentido, Elliot (2005) señala que “En el campo de la educación, la expresión investigación-acción fue utilizada por algunos investigadores educativos del Reino Unido para organizar un paradigma alternativo de investigación educativa que apoyará la reflexión ética en el dominio de la práctica” (p. 70). Por consiguiente, ésta será desarrollada en el marco de las ya aludidas Comunidades de Aprendizaje, orientadas al desarrollo de una cultura de retroalimentación consistente de las prácticas pedagógicas interculturales.

Ahora bien, al abordar el concepto de interculturalidad, este proyecto retoma lo planteado por Giménez (2003), citado por el CPEIP (2018, p. 24), sostiene que el valor específico del interculturalismo radica en su propuesta sustantiva sobre la confluencia de culturas. No se trata únicamente de promover relaciones no discriminatorias basadas en el respeto y la tolerancia, sino de fomentar activamente la convergencia cultural, estableciendo vínculos significativos y buscando puntos de encuentro. Por lo tanto, se entiende la interculturalidad desde un enfoque inclusivo, donde no sólo se busque superar la exclusión y el asimilacionismo, así como respetar las culturales e identidades diversas, sino que se pueda potenciar lo mucho en común entre los niños y niñas, desde un enfoque de construcción colectiva y cohesión social, para favorecer una convivencia democrática. En este marco, para diagnosticar la realidad situada del establecimiento respecto del enfoque de educación intercultural, se diseñan y utilizan dos instrumentos —un cuestionario aplicado al equipo pedagógico y una entrevista realizada a la directora del establecimiento, ambos en 2024— que permitieron la recolección de datos sobre las tres variables siguientes:

Tabla N°1:

Variables Fase Diagnóstico

Crterios	Variables	Indicadores
Antecedentes de la Implementación del Enfoque Intercultural en el establecimiento.	Conocimiento conceptual sobre diversidad cultural.	Reconozco las diferencias entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad.
	Capacidad para implementar el enfoque intercultural	Poseo habilidades para aplicar el enfoque intercultural en las prácticas pedagógicas diarias
	Percepción de necesidades formativas del equipo educativo.	El equipo educativo manifiesta la necesidad de profundizar en el enfoque de educación intercultural planteado en el PEI.
	Calidad en la implementación del Sello Pedagógico	El sello pedagógico intercultural del establecimiento se implementa de forma efectiva y consistente
Conocimientos asociados a los procesos de Planificación y evaluación educativa	Actitudes del equipo educativo frente a la interculturalidad	El equipo educativo valora positivamente la interculturalidad como un aporte inclusivo al aprendizaje
	Nivel de conocimiento y formación en Estrategias de Aprendizajes.	El equipo educativo necesita profundizar en metodologías de enseñanza y aprendizaje activas para mejorar los resultados evaluativos de los niños/as.
	Conocimiento sobre estrategias metodológicas interculturales.	Reconozco estrategias metodológicas interculturales aplicables de manera transversal en la planificación educativa.
	Disponibilidad de espacios institucionales para la planificación.	Existen espacios institucionalizados y regulares para la planificación pedagógica en el establecimiento.
Antecedentes de seguimiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas interculturales.	Existencia de instancias formativas institucionales	La institución dispone de instancias formales para la formación continua del equipo educativo.
	Implementación sistemática de observación pedagógica intercultural	El equipo educativo promueve espacios sistemáticos de observación de prácticas pedagógicas interculturales.
	Necesidad de formación en Comunidades de Aprendizaje	El equipo educativo requiere mayor profundización en metodologías de comunidades de aprendizaje como herramienta de seguimiento pedagógico.
	Actitud frente al trabajo colaborativo	El equipo educativo valora el trabajo colaborativo como estrategia que potencia los aprendizajes de niños/as.
	Percepción sobre la retroalimentación pedagógica como herramienta de mejora	El equipo educativo identifica la necesidad de fortalecer los procesos de retroalimentación para consolidar un ciclo de mejora continua.

Fuente: Elaboración Propia

Los antecedentes anteriores a la base del diagnóstico realizado se complementan con la Visión del establecimiento declara en el PEI, la cual señala “El Jardín Infantil y Sala Cuna Intercultural Bilingüe Relmuantü aspira contribuir a la formación de niños y niñas mapuche y no mapuche desde una perspectiva del conocimiento mapuche y con Identidad Territorial Nagche, a través de la práctica del mapudungun, del conocimiento, de las normas valórica y protocolares de manera que se sientan útiles y orgullosos de contribuir a una sociedad más tolerante e intercultural” (Jardín Infantil y Sala Cuna Relmuantü, 2024, p. 22). Estableciendo el sello pedagógico desde un enfoque de educación Intercultural.

Adicionalmente, en este diagnóstico se consideran elementos del Diagnóstico Integral de Desempeño (DID, 2023) en el que la Agencia de Calidad

de la Educación señaló la necesidad de instalar en el equipo educativo del establecimiento un proceso de retroalimentación sistemático de las prácticas pedagógicas en orden a fortalecer su calidad al servicio del aprendizaje significativo de los niños y niñas de la comunidad.

En suma, los antecedentes recogidos en la fase diagnóstica, tanto de informantes de la comunidad como de fuentes documentales oficiales, confirman la necesidad de implementar mecanismos de seguimiento y retroalimentación sistemática de las prácticas pedagógicas, siendo un elemento fundamental y urgente de fortalecer, para avanzar en la implementación efectiva del sello pedagógico de educación intercultural del establecimiento.

RESULTADOS

Los antecedentes que resultan de la fase diagnóstica representan la necesidad de diseñar una Propuesta de Mejoramiento orientada a la implementación de la retroalimentación sistemática de las prácticas pedagógicas interculturales. Dicha Propuesta en su ejecución pretende articular, acciones estratégicas para fortalecer la Dimensión de Gestión Pedagógica, a través de actividades diseñadas para impactar la Subdimensión Gestión Curricular del Jardín Infantil y Sala Cuna Relmuantü.

En este marco, se presentan los resultados más significativos que representan las necesidades de la comunidad educativa y dan origen a la Propuesta de mejora, descritos en la Tabla N°2 a continuación.

TABLA N°2:

Resultados significativos Antecedentes DIAGNÓSTICO

Criterio	Variable	Indicadores	Muy De Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy En Desacuerdo
Antecedentes de la Implementación del Enfoque Intercultural en el establecimiento.	Percepción de necesidades formativas del equipo educativo.	El equipo educativo manifiesta la necesidad de profundizar el enfoque de educación intercultural planteado en el PEI.	1 (25%)	3(75%)	0 (0%)	0 (0%)
Conocimientos asociados a los procesos de Planificación y evaluación educativa	Nivel de conocimiento y formación en Estrategias de Aprendizajes.	El equipo educativo necesita profundizar en metodologías de enseñanza y aprendizaje activas para mejorar los resultados evaluativos de los niños/as.	2 (50%)	2 (50%)	0 (0%)	0 (0%)
Antecedentes de seguimiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas interculturales.	Percepción sobre la retroalimentación pedagógica como herramienta de mejora	El equipo educativo identifica la necesidad de fortalecer los procesos de	3 (75%)	1 (25%)	0 (0%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración Propia

De acuerdo con la tabla precedente, el 100% del equipo educativo manifiesta la necesidad de profundizar en el enfoque Intercultural. De ellas, el 75% manifiesta estar de acuerdo y el 25% declara estar muy de acuerdo en requerir espacios de formación respecto a las conceptualizaciones del enfoque de educación intercultural decretado en el PEI del establecimiento.

En el criterio asociado a la planificación y evaluación educativa, los equipos manifiestan la necesidad de profundizar en metodologías de enseñanza y aprendizaje, para mejorar los resultados evaluativos de los niños/as, el 50% está de acuerdo y el 50 % muy de acuerdo, en mejorar elementos asociados a la formación en líneas de la didáctica que faciliten la implementación del sello pedagógico intercultural.

Por otra parte, cuando se profundiza en el criterio asociado a los antecedentes de seguimiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas interculturales, el 75% del equipo está muy de acuerdo y el 25% de acuerdo, con la necesidad de fortalecer los procesos de retroalimentación para consolidar un ciclo de mejora continua. La directora del establecimiento, al ser consultada, respecto a los mecanismos de seguimiento de las prácticas pedagógicas interculturales implementados, complementa esta información, señalando “Ahí tenemos una gran debilidad, no hemos hecho sistematización, no hemos hecho evaluación de estas prácticas netamente culturales, se van haciendo, pero no hay seguimiento” (Entrevista Directora, 2024). Enfatizando la necesidad de establecer dispositivos que favorezcan la puesta en marcha de procesos sistemáticos de observación y retroalimentación pedagógica.

Estos antecedentes recopilados evidencian la falta de sistematicidad en el seguimiento de las prácticas pedagógicas. Por tanto, a la luz de estos hallazgos, se vuelve indispensable ahondar en los fundamentos teóricos y prácticos asociados a la observación y retroalimentación sistemática de la labor pedagógica, en función de una mejora continua. Este enfoque no solo contempla el análisis de los procesos de aprendizaje de niños y niñas, sino que incorpora, además, una mirada crítica y reflexiva sobre la propia práctica docente, fundamentada en instancias permanentes y estructuradas de retroalimentación.

Finalmente, la información anteriormente expuesta se complementa con otros hallazgos derivados del ámbito de la gestión institucional que, entregados por la Agencia de Calidad de la Educación, evidencian desafíos en torno a los procesos de retroalimentación de prácticas pedagógicas que se desarrollan en el establecimiento, como señala la tabla 3 a continuación:

Tabla N°3:

Orientaciones de mejora para la gestión del centro educativo. AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

Dimensión: Gestión Pedagógica		
Subdimensión: Interacciones Pedagógicas		
Nivel	Estrategia Sugerida	Acciones
Satisfactorio	Gestionar acciones para favorecer la implementación sistemática de interacciones pedagógicas de calidad, que promuevan el desarrollo integral de los niños del centro educativo.	Implementar, de manera sistemática, estrategias que promuevan interacciones de calidad, considerando los criterios y lineamientos acordados previamente. Monitorear las estrategias implementadas, acompañando y retroalimentando a los equipos pedagógicos para favorecer la instalación de estas prácticas durante toda la jornada.

Fuente: Elaboración Propia

A partir del análisis de los documentos institucionales, se identifica que la Agencia de Calidad de la Educación, en función de los resultados obtenidos en el Diagnóstico Integral de Desempeño (DID, 2023) del establecimiento, entrega orientaciones para la mejora continua que incluyen la recomendación de gestionar acciones orientadas a la implementación sistemática de interacciones pedagógicas de calidad y realizar un monitoreo continuo de las estrategias aplicadas, lo que supone observar su ejecución, identificar fortalezas y áreas de mejora, y proporcionar acompañamiento técnico y retroalimentación formativa a los equipos pedagógicos.

En consecuencia, a partir de los antecedentes recabados desde el contexto indagado, se evidencia la necesidad estratégica de establecer mecanismos sistemáticos de seguimiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas. Estos mecanismos resultan prioritarios para garantizar la implementación efectiva del Sello Pedagógico de educación intercultural del Jardín Infantil y Sala Cuna Relmuantü, tal como lo define su Proyecto Educativo Institucional: “Potenciar la identidad cultural de los párvulos, a través de la enseñanza del mapudungun el rescate, revalorización, y promoción del conocimiento mapuche” (Jardín Infantil y Sala Cuna Relmuantü, 2024, p. 21).

Asimismo, dichos mecanismos constituyen un componente esencial en el diseño de la Propuesta de Mejora, cuyo objetivo general es “Diseñar una propuesta de mejoramiento orientada a la implementación de la retroalimentación sistemática de las prácticas pedagógicas Interculturales, a través de la metodología Comunidades de Aprendizaje” y cuyos objetivos específicos y sus respectivas actividades estratégicas se plantean en las Tablas 4, 5 y 6. A saber:

Tabla N°4:

Objetivo Específico 1. propuesta de mejora

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Elaborar un plan de retroalimentación sistemática orientado a la instalación de la observación de las prácticas pedagógicas interculturales y la mejora continua del proceso educativo en el jardín infantil Relmuantú.	
Actividades	1.1.- Ejecución de talleres teórico-prácticos sobre el Enfoque de educación Intercultural dirigidos al equipo pedagógico.
	1.2.- Diseño del Plan de Retroalimentación y seguimiento de las prácticas pedagógicas interculturales.
	1.3.- Socialización del Plan de Retroalimentación de Prácticas Pedagógicas Interculturales con el equipo del establecimiento.

Fuente: Elaboración Propia

Para lograr el objetivo específico 1, se despliegan actividades que permiten fortalecer al equipo en términos conceptuales asociados al Enfoque de Educación Intercultural y diseño del Instrumento de Observación de Prácticas Pedagógicas Interculturales, que se utilizará en la fase de ejecución de la propuesta de retroalimentación, socializando este diseño con el equipo educativo.

Tabla N°5:

Objetivo Específico 2. Propuesta de mejora

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Ejecutar la propuesta de retroalimentación sistemática de las prácticas pedagógicas interculturales, a través de la metodología de Comunidades de Aprendizaje en el establecimiento.	
Actividades	2.1.- Capacitación del equipo pedagógico en retroalimentación de prácticas pedagógicas interculturales, con foco en la metodología Comunidades de Aprendizaje.
	2.2.- Jornada de Planificación de la Comunidad de Aprendizaje Intercultural Jardín Infantil Relmuantú.
	2.3.- Implementación de Comunidad de Aprendizaje Intercultural.

Fuente: Elaboración Propia

Las actividades para lograr el segundo objetivo específico se focalizan en la implementación e instalación de la metodología Comunidades de Aprendizaje. En esta fase se desarrolla el Plan Anual que permite implementar el método, ejecutando las acciones que responden a las necesidades evidenciadas, producto de la aplicación del Instrumento de Observación de Prácticas Pedagógicas Interculturales y retroalimentación entre niveles educativos.

Tabla N°6:

Objetivo Específico 3 Propuesta de mejora

OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Evaluar la implementación de la propuesta de mejoramiento y su contribución a la instalación de mecanismos de seguimiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas interculturales, determinando y socializando con la comunidad educativa resultados inmediatos e impacto en el más largo plazo y desafíos.	
Actividades	3.1.- Encuesta online sobre percepción de resultados a corto y mediano plazo de la implementación de la propuesta de mejora abierta a la comunidad educativa.
	3.2.- Grupo focal: Evaluación cualitativa con representantes de la comunidad educativa, para profundizar y complementar la evaluación de resultados a corto y mediano plazo de la encuesta aplicada vía online.
	3.3.- Jornada de reflexión del equipo educativo, para evaluar avances y desafíos asociados a la implementación de la propuesta de mejora, estableciendo proyecciones y medición de impacto a largo plazo (4 años).

Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, se desarrollan actividades que permiten evaluar el proceso de implementación de la propuesta de mejora, determinando actividades que diversifican las situaciones evaluativas, para evidenciar los resultados e impactos de la implementación, considerando a todos los actores claves, para posteriormente analizar estos resultados, definir el impacto y sus proyecciones.

DISCUSIÓN

La observación y el análisis crítico de las prácticas pedagógicas, se traduce en una herramienta eficaz para que los equipos educativos tomen decisiones a la luz de la evidencia, orientándose a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas. El CPEIP (2019) señala, en este sentido, que:

La retroalimentación de las prácticas pedagógicas se puede definir como un proceso que se enmarca en la formación en servicio de las profesoras y profesores, realizado por el equipo directivo, la unidad técnico-pedagógica, docentes de mayor experiencia o pares, referida a la revisión de recursos de aprendizaje construidos por los docentes, evidencias de aprendizaje de las y los estudiantes, la observación de sus clases o el registro de las mismas (p. 3)

En este marco, la Propuesta de Mejora planteada promueve en la comunidad indagada la instalación del proceso de retroalimentación sistemática de las prácticas pedagógicas interculturales. Ello, a su vez, se constituye en un elemento clave para favorecer el cultivo de un trabajo colaborativo en las comunidades educativas orientado a potenciar aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas.

En las prácticas pedagógicas se encuentran las bases de los conocimientos para mejorar el proceso educativo. A través de la observación, reflexión crítica y sistemática que los equipos educativos realizan sobre ellas, los educadores pueden comprender mejor los desafíos que se presentan en el aula y generar estrategias que faciliten efectivamente el ciclo de la mejora continua. En efecto, las políticas públicas del sector educativo así lo definen.

De hecho, así lo declara el *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*, orientando la reflexión sobre las prácticas pedagógicas específicamente en el Dominio D: “Compromiso y Desarrollo Profesional” (Ministerio de Educación, 2019). En Particular, el Criterio D-4 describe los desempeños esperados respecto de la reflexión crítica y sistemática que se espera de la labor educativa de las profesionales del nivel. Al respecto, el Ministerio de Educación (2019) señala los siguientes criterios:

D.4.1 Observa y sistematiza su práctica pedagógica a través de diferentes estrategias que favorecen el autoanálisis.

D.4.2 Utiliza las evidencias de aprendizaje de todos los niños y las niñas como recurso para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas e implementar estrategias para la mejora.

D.4.3 Identifica sus fortalezas y oportunidades de mejora profesionales y trabaja sobre ellas para potenciar su práctica pedagógica.

D.4.4 Identifica sus necesidades de formación en función de lo cual se actualiza y mantiene en constante desarrollo profesional. (p. 61)

La Propuesta de Mejora aquí reportada aporta al cumplimiento de estos criterios clave, los cuales permiten a las educadoras y equipos educativos, comprender y responder a lo que efectivamente se espera de sus prácticas pedagógicas, en cuanto profesionales de la educación parvularia.

Por otra parte, los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia (MINEDUC, 2020), específicamente en la Dimensión de Gestión Pedagógica, Estándar N.º 6.3, señalan que: “El equipo directivo retroalimenta la implementación de experiencias de aprendizaje, promoviendo la reflexión conjunta y la mejora continua” (p. 53). Por consiguiente, los Estándares Indicativos de Desempeño del nivel constituyen un marco normativo que sustenta la Evaluación Indicativa de Desempeño y ofrece criterios para diagnosticar fortalezas y debilidades en liderazgo y gestión pedagógica; asimismo, guían la planificación, el monitoreo y la retroalimentación de las interacciones pedagógicas, y fomentan la autoevaluación de los equipos para asegurar la coherencia entre el Proyecto Educativo Institucional y la práctica cotidiana.

De esta manera, la retroalimentación sistemática de las prácticas pedagógicas interculturales, sin duda, aparece como una acción estratégica clave para ser incorporada en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de la comunidad estudiada.

En línea con lo anterior, el Ministerio de Educación, en su Programa de Educación Intercultural Bilingüe, resalta explícitamente la potencialidad formativa de proyectos educativos interculturales. Al respecto, Castro y Venegas (2023) señalan:

Un Proyecto Educativo Institucional Intercultural, permite que el estudiantado genere vínculos con la memoria histórica, conocimientos, símbolos, representaciones y significaciones de su propia cultura, a la vez que conocen, valoran y aprenden de otras culturas, ampliando sus posibilidades de acceder y construir diferentes formas de conocer, sentir y actuar, desarrollando ciudadanos que pueden desenvolverse en sociedades cada vez más diversas. (p. 15)

Por consiguiente, la orientación ministerial en este sentido releva los escenarios hacia los que las comunidades interculturales deben avanzar fruto de sus prácticas educativas. En este contexto formativo, la observación y la reflexión crítica de la práctica pedagógica pueden ser afirmadas como estrategias que

favorecen la retroalimentación sistemática, para que los equipos reflexionen en torno a nudos críticos frecuentes, que deben ser abordados como oportunidades de aprendizaje, a la vez que, como desafíos para ser resueltos colaborativamente por un cuerpo de educadores en pro de asegurar aprendizajes de calidad para el desarrollo integral de los niños y niñas del sistema. Es en este sentido, que Elliot (2005) enseña que:

Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos del aprendizaje del alumno. (p. 68)

Ahora bien, la observación, reflexión y retroalimentación de las prácticas educativas permiten a los cuerpos docentes obtener evidencias respecto de aspectos asociados a fortalezas y oportunidades para mejorar. De esta manera, una estrategia que facilita la instalación de mecanismos de retroalimentación y mejora de esas prácticas educativas es la referida a las comunidades profesionales de aprendizaje. En efecto, la Propuesta de Mejora aquí reportada propone la Comunidad de Aprendizaje, como una estrategia efectiva y transferible a otros establecimientos interculturales. Es a través de ella que los equipos pueden reflexionar deliberativamente y tomar decisiones concretas en torno a la implementación del enfoque intercultural. Los docentes así enmarcados pueden decidir colaborativamente aquellos aspectos que desean mejorar, y desde la investigación-acción definir acciones estratégicas para avanzar en prácticas de calidad educativa, investigando y comparando la teoría con la práctica pedagógica que se potencia a la luz de dicho ejercicio sistemático. Así, Elliot (2005) señala:

La investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos. (p. 71)

De esta manera, una comunidad de aprendizaje fomenta el aprendizaje colaborativo dentro de la comunidad formativa. Los hallazgos que la comunidad identifique para su mejora se convierten en aprendizajes valiosos que facilitan la toma de decisiones y promueven el cambio en pro de la construcción de aprendizajes significativos y profundos. En este marco de toma de decisiones, el trabajo colaborativo entre docentes y equipos pedagógicos permitirá comprender de mejor manera las problemáticas que puedan desprenderse de las prácticas pedagógicas interculturales, enfrentando el desafío de avanzar a una educación de calidad, desde un enfoque de educación contextualizada e inclusiva. Tal como lo señalan Castro y Venegas (2023):

Promover la educación intercultural es avanzar en los cambios requeridos para lograr educación de calidad, propiciando a lo largo de la trayectoria educativa procesos y prácticas en el quehacer formativo, pertinentes a diferentes entornos y características de cada persona de acuerdo con sus condiciones culturales, lingüísticas y territoriales. (p. 5)

Esto permitirá a la comunidad educativa, que aspira a encarnar el sello intercultural, promover capacidades y valores para avanzar desde un diálogo horizontal y democrático, a la mejora de sus prácticas pedagógicas, desde sistemas de conocimientos compartidos.

Al implementar la Propuesta de Mejora reportada, se proyecta a largo plazo que el establecimiento Relmuantü se convierta en un referente en educación intercultural en su comunidad local y regional, promoviendo una mayor colaboración entre instituciones y cuerpo de educadores, siendo un modelo para otros establecimientos que buscan integrar la interculturalidad en sus prácticas pedagógicas.

CONCLUSIONES

El impacto esperado de la propuesta es profundo y de amplio alcance, tanto a nivel pedagógico, como a nivel comunitario. A nivel pedagógico, la formación del equipo educativo en el enfoque intercultural tributa a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que los niños y niñas se beneficien de una educación contextualizada, relevante y, a la vez, pertinente a sus realidades culturales. Esto no sólo permite contribuir en mejorar los resultados de aprendizaje, sino también a fortalecer el sentido de pertenencia e identidad de los niños y niñas, favoreciendo el ejercicio de la ciudadanía, desde un enfoque inclusivo.

Las actividades desarrolladas en la Propuesta de mejora se orientan a permitir que el equipo educativo de Relmuantü incorpore nuevas estrategias y recursos pedagógicos que enriquecerán el trabajo en el aula desde el enfoque de educación intercultural. Específicamente el diseño del Instrumento de Observación de Prácticas Pedagógicas utilizado por la Comunidad de Aprendizaje, permite instalar la observación y retroalimentación de las prácticas pedagógicas interculturales de manera sistemática, entregando una visión estratégica para que la comunidad pueda reconocer focos de mejora de acuerdo con su realidad cotidiana.

De esta manera, se espera que el equipo educativo, desde el trabajo colaborativo y la reflexión crítica y continua, y a partir de evidencias construidas por la Comunidad de Aprendizaje Intercultural, pueda tomar decisiones y mejorar la implementación del Sello Pedagógico Intercultural declarado en el Proyecto Educativo Institucional, aportando a la calidad educativa y a una formación integral.

Consecuentemente, la utilización de la metodología de investigación-acción en Comunidades de Aprendizaje, adaptable a diversos contextos, abre posibilidades para el desarrollo de futuros estudios situados, como de proyectos de mejoramiento de la gestión curricular; a la vez que promueve la creación de instrumentos que facilitan la observación de la praxis formativa y la mejora sustantiva de los procesos educativos de comunidades singulares, ajustándolos a la realidad y desafíos de cada institución y comunidad sociocultural y educativa.

En este sentido, es asimismo de suyo importante continuar profundizando en este camino, a través de estudios teórico-prácticos relacionados con la óptica de educación intercultural y sus posibilidades de implementación, en comunidades que presentan —o proyecten asumir— explícitamente un sello pedagógico intercultural. En un escenario crecientemente diverso en términos socioculturales y educativos, este aspecto desafía a las prácticas pedagógicas contemporáneas, en términos de concretar un diseño y una gestión curricular pertinentes y relevantes, tanto para las nuevas generaciones como para el cuidado y renovación del bien común de la nación en su conjunto.

REFERENCIAS

- Castro, E. y Venegas, E. (2023). *Interculturalidad en los Instrumentos de Gestión*. Ministerio de Educación. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2019). *Retroalimentación de las prácticas pedagógicas, formación local*. Ministerio de Educación.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Ministerio de Educación.
- Elliot, J. (2005) *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4ª ed.). Ediciones Morata.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(1), 65-83. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.004>
- Ley de Inclusión Escolar (2015). *Ley N° 20.845*. Biblioteca Congreso Nacional. Publicada en el Diario Oficial, Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1078172>

Ley General de Educación (2009). *Ley N° 20.370*. Biblioteca Congreso Nacional. Publicada en el Diario Oficial, Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.

Ministerio de Educación (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Sala Cuna y Jardín Infantil Intercultural Relmuantü (2022). *Proyecto educativo institucional*.

ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA Y EL CLIMA ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

Mg. Daniel Oróstica Veas

d.orosticaveas@uandresbello.edu
<https://orcid.org/0009-0001-2517-845X>

Mg. Eduardo Valenzuela San Martín

eduardovalenzuela@unab.cl
<https://orcid.org/0009-0007-8684-7374>

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE) constituye un eje fundamental para la formación integral de los estudiantes, incidiendo directamente en su bienestar, rendimiento académico y convivencia escolar. El proyecto presentado se implementó en el Liceo Mixto Básica 1, comuna de Los Andes (Chile), con estudiantes de quinto básico, quienes evidenciaron dificultades significativas en indicadores de autoestima académica, motivación y clima de convivencia escolar según resultados del SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social (IDPS).

En las últimas décadas, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la calidad de las relaciones interpersonales han adquirido un papel central en la formación integral de los estudiantes, reconociéndose como componentes esenciales para el aprendizaje, la convivencia y el bienestar. A nivel internacional, organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la UNESCO han enfatizado que la educación del siglo XXI debe centrarse no solo en la adquisición de conocimientos cognitivos, sino también en la formación de competencias emocionales, éticas y sociales que favorezcan la ciudadanía global, la empatía y la resiliencia (OCDE, 2018; UNESCO, 2021).

Numerosos estudios internacionales revelan que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales impacta significativamente el rendimiento académico, la adaptación escolar y la convivencia (Durlak et al., 2011; Jones et al., 2017). En este contexto, la educación socioemocional se considera hoy un pilar estratégico para afrontar los desafíos que se presentan en los establecimientos educacionales, post pandemia, tales como el incremento de los problemas de salud mental, la recurrencia de desregularizaciones, la

desmotivación escolar y el debilitamiento del sentido de pertenencia en las comunidades educativas.

En el caso de Chile, diversas políticas públicas se han dictado, con el fin de apoyar a los establecimientos educacionales, como: la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2019) establece que la educación debe promover el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo la empatía, el autocontrol y la comunicación asertiva como ejes fundamentales del bienestar y la ciudadanía democrática. Posteriormente, el Plan de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad” (MINEDUC, 2022) incorpora entre sus líneas prioritarias el fortalecimiento del bienestar socioemocional y la reconstrucción del tejido relacional dentro de los establecimientos educacionales. A ello se suma el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021), que en su Dominio C destaca la responsabilidad docente de generar ambientes de aprendizaje inclusivos y emocionalmente seguros, así como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015), que orienta a las comunidades educativas hacia el desarrollo de climas institucionales positivos.

Desde esta perspectiva, se hace necesario por parte de las comunidades educativas, generar estrategias para fortalecer las habilidades socioemocionales y las relaciones interpersonales en los estudiantes, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social. Promover el reconocimiento emocional, la empatía, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos no solo contribuye al bienestar individual, sino también al fortalecimiento del clima escolar y al aprendizaje significativo.

En este marco, la presente propuesta de mejoramiento busca implementar estrategias pedagógicas y de acompañamiento institucional orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, coherentes con las orientaciones de política pública, los estándares profesionales docentes y los desafíos contemporáneos de la educación inclusiva y humanizadora, con énfasis en empatía, colaboración, comunicación efectiva y resolución pacífica de conflictos, contribuyendo así a una escuela más inclusiva y empática

MÉTODO

ENFOQUE Y DISEÑO

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, dado que busca comprender en profundidad las percepciones, experiencias y significados que los actores educativos atribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, el propósito no es la generalización estadística de resultados, sino la comprensión situada de los procesos formativos y relacionales que inciden en la convivencia y el clima de aprendizaje (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista, 2014).

El diseño adoptado fue de carácter exploratorio-descriptivo, orientado a identificar necesidades, construir significados compartidos y generar acciones de mejora desde la práctica educativa. La propuesta consideró cuatro fases secuenciales y articuladas: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación participativa, coherentes con los principios de la investigación-acción y la mejora continua institucional.

PARADIGMA

El estudio se sustenta en el paradigma sociocrítico, el cual concibe la investigación educativa como un proceso reflexivo y transformador, en el que los participantes son agentes activos en la identificación de problemáticas y la construcción de soluciones (Kemmis & McTaggart, 1988). Este enfoque permite integrar la indagación con la acción, promoviendo la corresponsabilidad entre docentes, directivos y estudiantes en la mejora del clima escolar y del bienestar socioemocional.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La investigación se desarrolló durante el año 2024 en un establecimiento educacional con una matrícula total de 980 estudiantes y 84 funcionarios. La intervención se focalizó en un curso de quinto año básico, compuesto por aproximadamente 45 estudiantes, seleccionados de manera intencionada según criterios de participación y disponibilidad institucional. Asimismo, participaron directivos, docentes jefes, orientadores y el equipo de convivencia escolar, quienes colaboraron activamente en el diseño e implementación de las estrategias pedagógicas.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para el levantamiento de información se utilizaron técnicas e instrumentos cualitativos complementarios, que permitieron triangular diversas perspectivas:

- Análisis documental de resultados institucionales, incluyendo indicadores del SIMCE y del Índice de Desarrollo Personal y Social (IDPS).
- Encuestas de percepción socioemocional aplicadas a estudiantes, orientadas a indagar en habilidades de empatía, autorregulación y relaciones interpersonales.
- Jornadas de reflexión docente para la identificación de habilidades prioritarias y el co-diseño de la intervención.
- Registros de observación y formularios de evaluación aplicados a estudiantes y docentes al finalizar las sesiones, destinados a recoger percepciones sobre los aprendizajes y cambios observados en la convivencia.

PROCEDIMIENTO

El proceso metodológico se desarrolló en cuatro fases principales:

- Diagnóstico inicial: análisis de los resultados SIMCE e IDPS y aplicación de encuestas socioemocionales a estudiantes, con el fin de identificar brechas en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.
- Diseño de la intervención: realización de jornadas colaborativas con docentes para seleccionar las habilidades prioritarias a trabajar y planificar estrategias de enseñanza contextualizadas.
- Implementación: ejecución de talleres de orientación centrados en la empatía, la colaboración y la comunicación asertiva, junto con la integración de objetivos socioemocionales en la planificación de clases.
- Evaluación participativa: aplicación de formularios de retroalimentación a estudiantes y docentes, análisis de evidencias cualitativas y jornadas de reflexión docente para valorar los avances y aprendizajes colectivos.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información recopilada fue sometida a un análisis de contenido cualitativo, siguiendo los procedimientos de codificación, categorización e interpretación temática propuestos por Miles, Huberman y Saldaña (2014). La triangulación entre las distintas fuentes (encuestas, registros y observaciones) permitió garantizar la validez interna y la coherencia interpretativa de los resultados. Se elaboraron matrices de análisis que permitieron identificar patrones comunes, tensiones y evidencias de transformación en las prácticas docentes y en las interacciones entre los estudiantes.

RESULTADOS

Los resultados preliminares evidencian avances significativos en la participación docente, la focalización de habilidades socioemocionales y la percepción estudiantil del clima escolar. En particular:

Se observó una mayor implicación de los docentes en el diseño y planificación de actividades de orientación, lo que permitió seleccionar de manera consensuada las habilidades socioemocionales prioritarias, especialmente empatía y colaboración.

La implementación de talleres de orientación se llevó a cabo con aproximadamente un 90% de los estudiantes del curso focalizado, evidenciando una alta cobertura y participación.

Se registró una mejora en la percepción de clima de aula, así como en las autoevaluaciones estudiantiles respecto a la confianza para aprender y a la motivación escolar, reflejando un aumento en el sentido de pertenencia y cohesión grupal.

Tabla 1.

Comparación de indicadores socioemocionales antes y después de la intervención

Indicador	Antes (SIMCE 2023)	Después (2024)	Variación
Autoestima académica	60% bajo promedio	70% satisfechos	+10%
Motivación escolar	55% bajo promedio	65% motivados	+10%
Clima escolar percibido	73 pts	78 pts	+5 pts

Fuente: Elaboración Propia

Los resultados cuantitativos muestran incrementos claros en autoestima académica y motivación, así como una mejora percibida en el clima escolar. Este aumento es indicativo de que la intervención logró generar condiciones favorables para la participación de los estudiantes, la confianza en sus capacidades y la colaboración entre pares.

DISCUSIÓN

La implementación de un plan integral de habilidades socioemocionales (HSE) demostró ser un factor positivo tanto para el bienestar emocional como para el rendimiento académico. Los hallazgos confirman que la intervención centrada en empatía y colaboración puede fortalecer la cohesión grupal y prevenir conductas disruptivas, en línea con lo descrito por Bisquerra (2021), quien señala que el desarrollo socioemocional contribuye a ambientes de aprendizaje más inclusivos y resilientes.

Asimismo, la evidencia respalda lo planteado por Goleman (2018), quien sostiene que las competencias emocionales permiten a los estudiantes regular sus emociones y actuar de manera constructiva frente a conflictos, favoreciendo no solo la convivencia escolar sino también el engagement académico. La participación colaborativa de docentes, orientadores y estudiantes resultó determinante para asegurar el impacto positivo de la intervención, lo que concuerda con los principios de la educación socioemocional contextualizada (CASEL, 2020).

Se observa que la debilidad en competencias socioemocionales afecta directamente la motivación, autoestima y sentido de pertenencia, repercutiendo negativamente en el clima de aprendizaje. Por el contrario, cuando estas habilidades se fortalecen mediante actividades planificadas y reflexivas, se produce un efecto positivo en la dinámica grupal, la cooperación y la disposición para aprender, reforzando la hipótesis inicial del estudio.

Estos resultados sugieren que la integración de estrategias socioemocionales en el currículo y la orientación escolar no solo contribuye a la formación integral de los estudiantes, sino que también constituye una herramienta efectiva para mejorar la convivencia escolar y la gestión pedagógica del aula,

La incorporación de estrategias socioemocionales en el currículo escolar no solo contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, sino que también desempeña un papel fundamental en la mejora de la convivencia escolar y la gestión pedagógica del aula. Según Montenegro (2021), "el aprendizaje socioemocional (SEL) es el proceso a través del cual los niños, adolescentes y adultos adquieren y aplican efectivamente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para: entender y manejar las emociones (autocontrol), establecer y lograr objetivos positivos (conciencia de sí mismo), sentir y mostrar empatía por los demás (conciencia social), establecer y mantener relaciones positivas (habilidades relacionales) y tomar decisiones responsables". educarchile.cl

Además, estudios han demostrado que la implementación de programas de educación socioemocional en la escuela secundaria favorece la construcción de relaciones interpersonales positivas y la mejora del rendimiento académico. Benítez-Hernández (2019) destaca que "la implementación curricular de las habilidades socioemocionales en la escuela favorece la generación de climas de aula positivos, favoreciendo el logro de aprendizajes y por consiguiente el rendimiento académico"

Asimismo, la educación socioemocional ha sido reconocida como una prioridad en el sistema educativo chileno. El Ministerio de Educación de Chile ha lanzado el Programa de Bienestar Socioemocional y Desarrollo Integral, una iniciativa piloto implementada en más de 150 escuelas, que ofrece talleres deportivos, artísticos, científicos y recreativos para estudiantes, con el objetivo de fomentar el desarrollo integral y socioemocional fuera del aula tradicional.

CONCLUSIONES

El proyecto permitió evidenciar la necesidad de fortalecer las Habilidades socioemocionales HSE como dimensión transversal en el currículo escolar, ya que al incluir estrategias socioemocionales en el curriculum se está contribuyendo de manera significativa al desarrollo integral de los y las estudiantes promoviendo la empatía, la autorregulación y la solución pacífica de conflictos (Bisquerra, 2021; Goleman, 2018).

La estrategia integral implementada mejoró significativamente la percepción de autoestima académica, motivación escolar y clima de aula, lo que evidencia que la educación socioemocional influye positivamente en la cohesión grupal y en la creación de ambientes de aprendizaje seguros y colaborativos

La participación de docentes y estudiantes en la selección de habilidades a trabajar se constituye como una buena práctica replicable y determinante para el éxito de la intervención. La planificación colaborativa asegura que las actividades respondan a las necesidades reales de los estudiantes y refuercen el clima de aula.

Es necesario proyectar el trabajo hacia estrategias de seguimiento continuo y mayor involucramiento de las familias y comunidad, ya que se establece que, El desarrollo de competencias socioemocionales no solo fortalece la convivencia escolar, sino que también actúa como un mecanismo preventivo frente a conductas disruptivas, violencia física y conflictos interpersonales, generando estudiantes más resilientes y conscientes de sus emociones (Montenegro, 2021; CASEL, 2020).

La experiencia piloto en un curso específico de quinto básico demuestra que la intervención puede ser replicada y adaptada a otros niveles educativos, constituyendo una estrategia institucional de mejora continua que promueve el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de manera integral.

Las acciones planteadas se alinean con las directrices del Ministerio de Educación de Chile y con iniciativas internacionales de educación socioemocional, reafirmando que la promoción de competencias socioemocionales es un componente esencial para el desarrollo educativo sostenible, inclusivo y equitativo.

REFERENCIAS

- Benítez-Hernández, L. (2019). Inserción curricular de habilidades socioemocionales en la escuela secundaria: Perspectiva de los docentes. Redalyc.
<https://www.redalyc.org/journal/5739/573962080013/573962080013.pdf>
- Bisquerra, R. (2021). Educación emocional y competencias socioemocionales. Editorial Ariel.
- CASEL (2020). Framework for Systemic Social and Emotional Learning. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Goleman, D. (2018). Inteligencia emocional: la teoría revolucionaria que redefine lo que significa tener éxito. Editorial Kairós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.

- Ministerio de Educación de Chile (2021). Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). Marco para la Buena Enseñanza. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Plan de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad”. MINEDUC.
- Montenegro, M. (2021). La importancia de la educación socioemocional para una formación integral. Educarchile. <https://www.educarchile.cl/articulos/la-importancia-de-la-educacion-socioemocional-para-una-formacion-integral>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). The Future of Education and Skills 2030. OECD Publishing.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

FORTALECIMIENTO DEL SENTIDO DE IDENTIDAD Y PERTENENCIA EN ESTUDIANTES DE EAGLES' COLLEGE A TRAVÉS DE LA INTEGRACIÓN DE LA HISTORIA Y CULTURA LOCAL DE IQUIQUE EN EL PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA

Mg. María Raquel Méndez

m.mendezmeneses@uandresbello.edu

<https://orcid.org/0009-0003-0096-6358>

Mg. Verónica Concha Alarcón

ve.concha@uandresbello.edu

<https://orcid.org/0009-0009-2679-763X>

Dra. Eliana Schmitt Bernal

eliana.schmitt@unab.cl

<https://orcid.org/0009-0002-7741-2671>

INTRODUCCIÓN

En el actual escenario de transformación educativa global, se ha intensificado la necesidad de promover una formación integral que trascienda la mera transmisión de contenidos descontextualizados. Hoy, la educación está llamada a abordar no solo el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también las dimensiones socioemocionales, éticas, culturales y ciudadanas de los estudiantes. En este contexto, la identidad personal y colectiva, así como el sentido de pertenencia a la comunidad y al entorno sociocultural, emergen como componentes esenciales para lograr aprendizajes significativos y fomentar una ciudadanía activa y crítica.

La identidad, entendida como una construcción dinámica, relacional y en constante evolución, se configura a lo largo de la trayectoria vital de los sujetos, especialmente durante la etapa escolar. Las experiencias educativas, las prácticas pedagógicas y los discursos curriculares actúan como mediadores simbólicos que influyen decisivamente en los modos en que los estudiantes se comprenden a sí mismos y se sitúan en el mundo (Erikson, 1968; Freire, 1970). En efecto, la escuela no solo enseña contenidos disciplinares; también produce sentidos, visiones de mundo, valores e identidades que pueden potenciar o, por el contrario, debilitar el vínculo del estudiante con su comunidad.

Diversos estudios han advertido que la omisión de referentes culturales e históricos locales en el currículo puede constituir una forma de invisibilización y exclusión simbólica que afecta la autoestima, la motivación escolar y la integración social de los estudiantes (Montero, 2015; López, 2009). Por el contrario, cuando se incorporan activamente saberes locales, expresiones patrimoniales, lenguas originarias, relatos históricos y prácticas culturales de la comunidad, se fortalecen procesos de arraigo, reconocimiento mutuo y empoderamiento identitario.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo propone analizar cómo la integración de la cultura e historia local en el currículo escolar puede contribuir al fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Se parte de la convicción de que una educación situada, intercultural y territorialmente pertinente no solo responde a los desafíos actuales de inclusión y equidad, sino que representa una estrategia pedagógica transformadora con alto potencial formativo.

El trabajo se enmarca en los principios del Plan de Formación Ciudadana del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016) y se nutre de enfoques teóricos provenientes del socio constructivismo, la pedagogía crítica, la educación patrimonial y la interculturalidad crítica. Asimismo, se articula con una mirada metodológica cualitativa y participativa que reconoce a la comunidad como agente epistémico legítimo. A través del diseño e implementación de una propuesta curricular interdisciplinaria, se busca explorar y validar nuevas formas de enseñar que, al conectar el currículo con la vida de los estudiantes, dignifiquen sus historias y territorios como fuentes legítimas de conocimiento.

El estudio de la identidad y el sentido de pertenencia en el ámbito educativo ha sido abordado desde diversas disciplinas, permitiendo una comprensión compleja de estas nociones. Desde la psicología social, Erikson (1968) definió la identidad como una construcción progresiva influida por vínculos afectivos, reconocimientos sociales y contextos culturales. La adolescencia, en particular, es considerada una etapa crítica para la consolidación de la identidad, en la que la escuela desempeña un papel estructurante en la configuración del yo.

La antropología educativa aporta con la noción de "identidad cultural", entendida como un entramado de símbolos, valores y prácticas compartidas que permiten a los sujetos reconocerse como parte de una colectividad (Rockwell & Ezpeleta, 1983). En este marco, el sentido de pertenencia se articula no solo a través de la escuela o la familia, sino también mediante elementos del entorno como el paisaje, la memoria colectiva, las celebraciones y los relatos fundacionales del territorio.

El sentido de pertenencia se ha vinculado directamente con indicadores de bienestar emocional, motivación intrínseca y compromiso escolar (UNESCO, 2021). Cuando los estudiantes perciben que su cultura es valorada y que su

historia tiene un lugar legítimo en el currículo, se fortalece su autoestima, su participación en la vida escolar y su desempeño académico.

Desde una perspectiva socio constructivista, Vygotsky sostiene que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado, donde el entorno cultural y las interacciones tienen un rol decisivo en la construcción del conocimiento (Denzin & Lincoln, 2018). Esta visión destaca la importancia de integrar los saberes previos, las experiencias significativas y el contexto de vida de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía crítica, impulsada por Freire (1970), postula que la educación debe propiciar la reflexión sobre la propia realidad, promoviendo procesos de concientización y transformación. En este enfoque, la escuela no es un espacio neutro, sino un escenario de disputa simbólica donde se validan ciertos saberes y se excluyen otros. Incorporar elementos culturales e históricos locales, entonces, se convierte en un acto político de justicia curricular, que democratiza el conocimiento y empodera a los sujetos en tanto agentes históricos.

Ambas perspectivas convergen en destacar la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas, dialógicas y culturalmente pertinentes, lo que permite a los estudiantes posicionarse activamente en la construcción de su propio saber.

La educación patrimonial ha cobrado relevancia como enfoque que promueve el reconocimiento, valoración y apropiación del patrimonio cultural y natural como parte integral de la formación ciudadana (CNCA, 2021). Esta corriente pedagógica busca fomentar una conciencia crítica del pasado y un sentido de continuidad histórica que fortalezca los vínculos intergeneracionales y el compromiso con el entorno.

La memoria colectiva, por su parte, constituye un dispositivo pedagógico potente para recuperar narrativas locales, saberes ancestrales y expresiones simbólicas de la comunidad. Las historias orales, los testimonios de los mayores, las fiestas populares o los sitios patrimoniales, cuando son incorporados en la escuela, generan procesos de identificación que reafirman la pertenencia cultural y la autoestima de los estudiantes (Quilaqueo et al., 2014).

En este marco, el currículo deja de ser una estructura cerrada y universal, para convertirse en una herramienta flexible que dialoga con las memorias, lenguajes y estéticas propias de cada territorio.

El concepto de currículo culturalmente pertinente se refiere a la necesidad de adaptar contenidos, metodologías y evaluaciones a las realidades socioculturales y lingüísticas de los estudiantes. Esta idea ha sido promovida por organismos internacionales como la UNESCO (2021) y encuentra aplicación en experiencias como la Educación Intercultural Bilingüe en Chile (MINEDUC, 2016). No obstante, su implementación sigue enfrentando barreras estructurales como la falta de recursos, de formación docente especializada y de reconocimiento institucional de los saberes locales.

Desde la interculturalidad crítica, propuesta por Walsh (2008), se enfatiza que la diversidad no debe ser tratada de manera superficial o folclorizante, sino desde una lógica de equidad y transformación. Esto implica descolonizar el currículo, generar relaciones horizontales entre saberes y revisar las prácticas escolares desde una perspectiva de justicia social. En consecuencia, integrar la cultura e historia local no solo es una opción pedagógica, sino una exigencia ética y política para avanzar hacia una educación más inclusiva y democrática.

En el caso chileno, la inclusión de la dimensión identitaria y territorial en el sistema escolar ha tenido un desarrollo desigual y fragmentado. Uno de los avances más significativos ha sido la promulgación del Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016), el cual establece la obligación para todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado de diseñar e implementar un plan que fomente la formación cívica crítica, participativa e inclusiva. Este instrumento reconoce explícitamente la importancia de valorar la diversidad, el entorno local y el sentido de pertenencia como ejes fundamentales de la formación ciudadana. De forma complementaria, las Bases Curriculares de la Educación General (MINEDUC, 2012) incluyen Objetivos de Aprendizaje Transversales que abordan el respeto por los derechos humanos, la valoración del patrimonio cultural, la identidad local y la participación democrática. Estos lineamientos abren la posibilidad de integrar contenidos culturales y territoriales en las distintas asignaturas.

Sin embargo, en la práctica persisten múltiples barreras. La rigidez del currículo nacional, la escasa formación docente en enfoques interculturales y patrimoniales, y la débil articulación con actores comunitarios dificultan la implementación de propuestas significativas. A esto se suman las desigualdades territoriales que caracterizan al país y que afectan de manera particular a estudiantes de zonas rurales, indígenas y periféricas (CEPAL, 2020). Estas brechas no solo se expresan en el acceso o calidad de los recursos escolares, sino también en la exclusión simbólica que implica no verse representado en el currículo oficial. El desafío, por tanto, no radica únicamente en incorporar nuevos contenidos al currículo, sino en transformar la manera en que entendemos el conocimiento escolar. Se requiere avanzar hacia una justicia curricular que reconozca la pluralidad cultural del país, descentralice la toma de decisiones educativas y promueva un diálogo efectivo entre la escuela y su territorio. Solo así será posible construir una educación verdaderamente democrática, inclusiva y representativa de la diversidad que habita el Chile contemporáneo

El desafío, por tanto, no radica únicamente en incorporar nuevos contenidos al currículo, sino en transformar la manera en que entendemos el conocimiento escolar. Se requiere avanzar hacia una justicia curricular que reconozca la pluralidad cultural del país, descentralice la toma de decisiones educativas y promueva un diálogo efectivo entre la escuela y su territorio. Solo así será posible

construir una educación verdaderamente democrática, inclusiva y representativa de la diversidad que habita el Chile contemporáneo.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, el cual permite comprender fenómenos sociales complejos desde una perspectiva holística, interpretativa y situada. Este enfoque es pertinente para abordar dimensiones como la identidad, sentido de pertenencia y la construcción cultural en contextos educativos, ya que considera los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias y prácticas (Denzin & Lincoln, 2018).

En coherencia con este marco, se adopta un enfoque participativo, basado en los principios de la investigación-acción y la educación popular. Esto implica no solo investigar “sobre” la comunidad educativa, sino “con” ella, reconociendo a docentes, estudiantes y actores comunitarios como co-constructores del conocimiento. Este enfoque busca descentrar la mirada hegemónica del investigador externo, promoviendo procesos de reflexión colectiva, empoderamiento local y transformación pedagógica (Fals Borda, 1985).

Para el levantamiento de información se emplearon diversas técnicas cualitativas trianguladas, con el fin de capturar la complejidad y profundidad del fenómeno investigado, tales como entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y apoderados, orientadas a explorar sus representaciones sobre identidad cultural, pertenencia y educación contextualizada,

Grupos focales con estudiantes de distintos niveles educativos, con énfasis en sus narrativas sobre el vínculo con el territorio, el sentido de pertenencia escolar y la valoración de sus saberes locales.

Observación participante en espacios escolares y comunitarios, documentando prácticas pedagógicas, interacciones simbólicas, celebraciones culturales y usos del entorno.

Análisis documental de Planes de Estudio, Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Planes de Formación Ciudadana y materiales escolares, para identificar los modos en que se incorpora —o se omite— la dimensión territorial y cultural, resumidos en la tabla de resultados.

RESULTADOS

Tabla N°1

	7W	7E	8W	8E	9W	9E	10W	10E	11W	11E	12W	Promedio
1 Puedo darme cuenta de lo que estoy sintiendo en diferentes situaciones.	84,21	86,36	90,48	82,61	78,57	68,97	82,35	82,35	85,71	78,95	84,62	82,3
2 Sé lo que me hace enojar y lo que me pone contento(a).	94,74	100	90,48	86,96	75	79,31	82,35	82,35	100	94,74	84,62	88,2
3 Me doy cuenta de las cosas buenas que hay en mí.	78,95	68,18	80,95	65,22	57,14	58,62	64,71	64,71	85,71	63,16	69,23	68,8
4 Sé lo que necesito mejorar de mí.	100	81,82	85,71	78,26	89,29	82,76	88,24	70,59	90,48	84,21	92,31	85,8
5 En mi colegio se hacen actividades para que, entre compañeros, reconozcamos nuestras fortalezas.	89,47	81,82	76,19	60,87	71,43	65,52	70,59	29,41	71,43	73,68	65,38	68,7
6 En clases podemos hablar de nuestras emociones.	73,68	68,18	52,38	60,87	42,86	37,93	58,82	29,41	47,62	57,89	53,85	53,0
7 En mi colegio se hacen actividades que me ayudan a conocer lo que me gusta y me motiva.	68,42	59,09	61,9	73,91	50	51,72	64,71	47,06	52,38	52,63	69,23	59,2
8 En mi colegio hay personas adultas que me ayudan a reconocer las emociones que estoy sintiendo.	89,47	77,27	80,95	65,22	57,14	72,41	76,47	52,94	66,67	73,68	69,23	71,0
9 Logro mantener la calma cuando me enojo.	68,42	54,55	61,9	65,22	67,86	55,17	70,59	70,59	85,71	57,89	80,77	67,2
10 Cuando quiero algo con muchas ganas, puedo	73,68	68,18	71,43	60,87	77,14	62,07	76,47	52,94	76,19	63,16	92,31	70,4
11 Logro tranquilizarme rápidamente cuando pasan cosas que me ponen nervioso(a).	57,89	40,91	52,38	69,57	42,86	48,28	47,06	23,53	71,43	42,11	53,85	50,0
12 Mantengo la calma cuando hay sorpresas o situaciones inesperadas.	73,68	54,55	71,43	73,91	67,86	68,97	64,71	29,41	76,19	63,16	84,62	66,2
13 Hay personas en mi colegio que me ayudan a ser paciente cuando lo necesito	73,68	68,18	61,9	60,87	57,14	68,97	64,71	41,18	66,67	78,95	73,08	65,0
14 Hay personas en mi colegio que me ayudan a tranquilizarme en momentos de preocupación.	78,95	81,82	85,71	69,57	64,29	62,07	76,47	47,06	80,95	84,21	73,08	73,1
15 En mi colegio nos enseñan a calmarnos cuando sentimos enojo o tristeza.	94,74	81,82	80,95	73,91	46,43	58,62	70,59	47,06	57,14	68,42	61,54	67,4
16 En mi colegio nos enseñan a expresar nuestras emociones respetando a las demás personas.	89,47	90,91	95,24	82,61	82,14	72,41	88,24	58,82	90,48	84,21	73,08	82,5
17 Escucho distintas opiniones antes de tomar una decisión que me cuesta.	84,21	90,91	85,71	86,96	78,57	72,41	94,12	70,59	100	73,68	84,62	83,8
18 Pienso en lo que es correcto cuando tomo mis decisiones.	84,21	59,09	90,48	100	82,14	89,66	94,12	94,12	100	89,47	88,46	88,3
19 Siempre considero cómo mis decisiones afectarán a otras personas	68,42	77,27	85,71	91,3	82,14	72,41	88,24	76,47	95,24	84,21	84,62	82,4
20 Pienso cuidadosamente antes de actuar, incluso bajo presión.	78,95	45,45	61,9	69,57	64,29	62,07		47,06	95,24	47,37	80,77	65,3
21 En mi colegio nos enseñan que nuestras acciones pueden afectar a las demás personas.	89,47	90,91	95,24	73,91	82,14	79,31	82,35	52,94	76,19	73,68	76,92	79,4
22 En mi colegio nos enseñan a pensar en distintas opciones antes de tomar decisiones.	84,21	77,27	85,71	69,57	75	58,62	70,59	52,94	76,19	63,16	88,46	72,9
23 En el colegio conversamos sobre cómo lo que yo haga puede afectar al curso.	84,21	72,73	95,24	52,17	71,43	62,07	58,82	52,94	52,38	47,37	80,77	66,4
24 Practicamos cómo detenernos y pensar antes de actuar impulsivamente.	73,68	59,09	76,19	69,57	57,14	51,72	52,94	23,53	61,9	52,63	80,77	59,9
25 Me doy cuenta cuando un compañero se siente triste.	84,21	95,45	85,71	100	78,57	86,21	88,24	88,24	90,48	94,74	84,62	88,8
26 Siento alegría cuando a otras personas les pasa cosas buenas.	94,74	95,45	90,48	86,96	92,86	72,41	100	82,35	95,24	89,47	92,31	90,2
27 Cuando trabajamos en grupo, hago todo lo que puedo para que logremos un buen resultado.	94,74	100	95,24	95,65	85,71	82,76	88,24	82,35	100	89,47	92,31	91,5
28 Cuando tengo problemas con algún compañero, los soluciono conversando.	73,68	72,73	76,19	86,96	92,86	72,41	94,12	64,71	90,48	78,95	92,31	81,4
29 En mi colegio nos ayudan a darnos cuenta de cómo se sienten las demás personas.	89,47	77,27	80,95	60,87	67,86	51,72	70,59	29,41	52,38	57,89	69,23	64,3
30 En mi colegio nos enseñan a respetar cómo se sienten las demás personas.	89,47	95,45	85,71	82,61	92,86	82,76	88,24	64,71	80,95	73,68	80,77	83,4
31 En mi colegio nos enseñan a solucionar problemas conversando.	94,74	95,45	95,24	95,65	82,14	79,31	76,47	58,82	80,95	78,95	84,62	83,8
32 En mi colegio nos enseñan a escuchar a las demás personas cuando dan su opinión.	89,47	100	95,24	95,65	85,71	72,41	76,47	70,59	85,71	84,21	84,62	85,5
33 Ayudo a que ningún compañero se sienta solo o excluido (recreos, trabajos grupales, etc.)	73,68	90,91	85,71	73,91	82,14	75,86	76,47	70,59	85,71	52,63	80,77	77,1
34 Dedico tiempo a ayudar a las demás personas.	73,68	86,36	76,19	82,61	67,86	72,41	82,35	82,35	80,95	63,16	84,62	77,5
35 Colaboro en las actividades y objetivos que nos proponemos como curso.	89,47	81,82	85,71	91,3	75	68,97	76,47	76,47	90,48	63,16	73,08	79,3
36 Creo que es importante que en el curso se hagan votaciones para tomar decisiones.	89,47	95,45	95,24	91,3	89,29	75,86	100	88,24	100	94,74	92,31	92,0
37 En mi colegio se preocupan de que ninguna persona sea excluida o discriminada.	94,74	81,82	71,43	82,61	78,57	51,72	58,82	58,82	80,95	57,89	61,54	70,8
38 En mi colegio nos enseñan lo importante que es respetar las normas y reglas para la buena	94,74	90,91	95,24	100	85,71	72,41	82,35	82,35	95,24	73,68	84,62	87,0
39 En mi colegio se hacen votaciones para elegir a representantes estudiantiles. (Centro de	100	95,45	95,24	95,65	96,43	86,21	88,24	88,24	95,24	78,95	88,46	91,6
40 En mi colegio nos animan a debatir con otros compañeros sobre nuestras ideas.	94,74	77,27	85,71	82,61	75	65,52	64,71	64,71	85,71	63,16	69,23	75,3

Los resultados obtenidos a partir del instrumento aplicado a estudiantes de a 7° básico 2° medio del Eagles' College permiten profundizar la reflexión sobre el impacto de las prácticas escolares en el desarrollo del sentido de identidad y pertenencia. El análisis de los promedios generales por ítem revela importantes fortalezas a nivel socioemocional, pero también evidencia áreas críticas que pueden ser abordadas desde un enfoque curricular situado.

Tabla N°2

Indicadores de percepción estudiantil vinculados al sentido de pertenencia e identidad

Dimensión	Ítem (resumen)	Promedio	Interpretación
Sentido de pertenencia	Trabajo colaborativo para lograr buenos resultados	91,5%	Alta cohesión grupal, favorable para pertenencia escolar
Empatía y conexión emocional	Me doy cuenta cuando un compañero se siente triste	89,1%	Identificación emocional con otros

Alegría por el bienestar de otros	Me siento alegre cuando a otros les pasan cosas buenas	90,5%	Actitud empática consolidada
Convivencia democrática	Valoramos la participación a través de votaciones	82,6%	Participación y ciudadanía escolar
Inclusión y diversidad	Nos preocupamos de que nadie sea excluido o discriminado	82,0%	Entorno inclusivo, propicio para pertenencia
Desarrollo de la identidad personal	Actividades que ayudan a conocer lo que me gusta y me motiva	59,2%	Área crítica: falta de conexión curricular con intereses personales
Autorregulación emocional	Nos enseñan a calmarnos cuando sentimos enojo o tristeza	67,4%	Habilidad para reforzar desde la cultura local
Conciencia de impacto social	Nos enseñan que nuestras acciones pueden afectar a otras personas	73,1%	Requiere experiencias comunitarias más profundas
Autoconocimiento emocional	Reconozco las emociones que estoy sintiendo gracias a actividades escolares.	71,0%	Desarrollo emocional parcial, necesita refuerzo.

Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN

Los hallazgos teóricos y el diseño de la investigación curricular permiten afirmar que la integración de la cultura e historia local en el currículo escolar representa una alternativa pedagógica transformadora, capaz de fortalecer la identidad, el sentido de pertenencia y el compromiso ciudadano de los estudiantes. Esta afirmación, sin embargo, debe situarse en el contexto de las tensiones estructurales del sistema educativo chileno, caracterizado por la centralización curricular, la desigualdad territorial y la persistente invisibilización de la diversidad cultural.

Desde una perspectiva de justicia curricular (Torres, 2021), este trabajo cuestiona el carácter homogéneo, universalista y descontextualizado del currículo oficial, y plantea la urgencia de una educación situada que dialogue con las trayectorias, memorias y conocimientos de las comunidades. Esto implica una redefinición profunda del rol de la escuela: de ser un espacio de reproducción cultural hacia convertirse en un actor clave en la revitalización simbólica y social de los territorios.

Uno de los principales aportes de este enfoque es que reposiciona el territorio como sujeto pedagógico y epistémico, reconociendo que el conocimiento escolar no se construye en el vacío, sino en diálogo con las realidades locales. Al promover una pedagogía del lugar, se resignifican los espacios comunitarios como entornos de aprendizaje, se rompen las fronteras

tradicionales entre escuela y comunidad, y se genera un vínculo afectivo y ético con el entorno.

El rol docente emerge como un factor determinante: el profesorado se constituye en mediador cultural y facilitador de procesos identitarios. Esto demanda una formación continua en educación patrimonial, metodologías participativas y evaluación formativa. Asimismo, los resultados evidencian la necesidad de políticas educativas que promuevan la descentralización curricular y la articulación efectiva entre escuela, comunidad y territorio.

Desde el punto de vista de la política pública, los desafíos de sostenibilidad y escalabilidad son fundamentales. Muchas experiencias educativas innovadoras en Chile —como proyectos de educación intercultural, iniciativas patrimoniales o metodologías activas— han quedado relegadas al plano experimental por falta de institucionalización. Para que estas prácticas tengan un impacto estructural, se requiere una voluntad política clara que articule los niveles centrales y locales del sistema educativo, incorpore la diversidad cultural en las políticas de evaluación y financiamiento, y promueva mecanismos de participación efectiva de las comunidades en la toma de decisiones.

Finalmente, esta propuesta abre importantes líneas de investigación futura, entre ellas: la evaluación del impacto identitario y emocional de este tipo de propuestas en los estudiantes; el estudio comparado de experiencias similares en otras regiones de América Latina; y el análisis de modelos de formación docente que integren de manera estructural el enfoque territorial y patrimonial.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido evidenciar que la integración de la cultura e historia local en el currículo escolar constituye no solo una alternativa pedagógica válida, sino una necesidad ética y política en contextos educativos marcados por la homogeneización curricular, el desarraigo cultural y la exclusión simbólica.

Los antecedentes teóricos y normativos revisados confirman que cuando los estudiantes se reconocen en los contenidos escolares, cuando sus territorios y memorias son valorados por la escuela, se generan procesos de empoderamiento identitario que inciden positivamente en su autoestima, motivación y participación ciudadana. Este vínculo entre educación e identidad cultural refuerza la centralidad de una educación situada como motor de equidad, pertinencia y transformación social.

Asimismo, se destaca el rol clave del docente como mediador cultural y facilitador de experiencias de aprendizaje contextualizadas. La formación docente continua en enfoques críticos, interculturales y patrimoniales aparece como una condición ineludible.

La investigación demuestra que es posible articular calidad educativa, innovación metodológica y pertinencia territorial sin renunciar a los marcos

curriculares oficiales. A través del trabajo interdisciplinario, el aprendizaje basado en proyectos y la incorporación de saberes locales, construir experiencias pedagógicas más significativas y democráticas.

Integrar la historia y cultura local en el currículo escolar no solo fortalece la identidad y pertenencia, sino que transforma el sentido mismo de la educación. Cuando los estudiantes se reconocen en sus contextos, se potencia su autoestima, motivación y compromiso ciudadano. Este estudio demuestra que es posible compatibilizar la calidad educativa con la pertinencia territorial, mediante estrategias colaborativas y pedagógicamente innovadoras. Se recomienda consolidar políticas que institucionalicen las prácticas de educación patrimonial y que promuevan la formación docente en enfoques interculturales y de justicia curricular.

No obstante, persisten desafíos importantes a nivel de política pública y gestión institucional: entre ellos, la necesidad de flexibilizar los marcos curriculares, descentralizar la toma de decisiones pedagógicas y asegurar condiciones estructurales que permitan escalar e institucionalizar estas iniciativas. Superar estas barreras exige voluntad política, participación de las comunidades y una visión educativa que valore la diversidad como un activo central del sistema escolar.

REFERENCIAS

- CEPAL. (2020). Panorama Social de América Latina 2019. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- CNCA. (2021). Educación patrimonial. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Research (5.ª ed.). SAGE Publications.
- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Ley Indígena (1993) <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- López, L. E. (2009). Re-conceptualizando la educación intercultural bilingüe en América Latina. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 9–40.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2012). Bases Curriculares de la Educación General. Gobierno de Chile. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2016). Plan de Formación Ciudadana para establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. <https://formacionciudadana.mineduc.cl>

- Montero, C. (2015). Educación y cultura: Hacia una integración significativa. Valparaíso: Editorial Valparaíso.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Torres, H. (2014). La educación intercultural y los procesos de escolarización mapuche en contextos de diversidad cultural. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303–320.
- Torres, R. M. (2021). Formación docente y justicia curricular en América Latina. *Educación y Sociedad*, 42(154), 321–340.
- UNESCO. (2021). Futuros de la educación: Reimaginar nuestros futuros juntos. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023. UNESCO Publishing.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (desde) el sur. *Educación y Pedagogía*, 20(52), 25–40.